



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PATRÍCIA DA SILVEIRA

**A AUTOAVALIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA
AUTORREGULAÇÃO E DA AUTONOMIA NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO
DE TELECOLABORAÇÃO**

Londrina
2017

PATRÍCIA DA SILVEIRA

**A AUTOAVALIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA
AUTORREGULAÇÃO E DA AUTONOMIA NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO
DE TELECOLABORAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso.

Londrina
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

SILVEIRA, Patrícia da.

A AUTOAVALIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA AUTORREGULAÇÃO E DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO DE TELECOLABORAÇÃO / Patrícia da SILVEIRA. - Londrina, 2017.
135 f. : il.

Orientador: Viviane Aparecida Bagio FURTOSO.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Autoavaliação - Tese. 2. Autonomia e Autorregulação - Tese. 3. Aprendizagem de língua inglesa - Tese. 4. Contexto telecolaborativo - Tese. I. FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

PATRÍCIA DA SILVEIRA

**A AUTOAVALIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA
AUTORREGULAÇÃO E DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO DE TELECOLABORAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dra. Viviane Aparecida Bagio
Furtoso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Prof^a Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 16 de agosto de 2017

A Deus, a Jesus e aos bons espíritos, que em suas infinitas misericórdias, fortaleceram meu ser, iluminando minha caminhada, curando as feridas abertas diante das quedas descuidadamente sofridas durante esta jornada, não me deixando sucumbir.

A Deus, pela oportunidade da vida.

À “Gabyzinha”, por ser a luz da minha vida.

Aos meus pais, por tudo o que me proporcionaram nesta caminhada até aqui, pelo incentivo incansável e todas as orações dedicadas a Deus para que me guiasse sempre ao bom caminho. Afinal, eu nada seria sem vocês!

Ao Marcio, meu companheiro de alguns momentos difíceis nesta caminhada e pode compreender, mesmo que tardiamente, o quanto esta jornada foi importante para mim.

À amiga e companheira Marilice Zavagli Marson, que me orientou em diversos momentos durante estes dois anos. Seu apoio, compreensão e carinho estão guardados em meu coração.

À prof. Dra. Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi, pelas orientações durante o SEDATA e após, assim como o carinho e profissionalismo estendido nas orientações da banca de qualificação.

À prof. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, por toda sua energia contagiante, por toda dedicação exemplar que sempre acolheu minhas dúvidas para além da disciplina cursada, assim como as orientações da banca de qualificação. *“Um dia, quando crescer, serei como você!”*

À prof. Dr. Maria João Gomes, pelo aceite em participar de minha banca de qualificação e pelas contribuições valiosas para meu crescimento como professora-pesquisadora. Foi uma honra receber orientações lusitanas!

Ao prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, pelo aceite prontamente ao convite em participar da banca de defesa e desse momento muito importante em minha vida!

Aos meus queridos estudantes que participaram desta pesquisa. Todo o carinho e dedicação foram essenciais.

E finalmente, a minha orientadora prof. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso, pela paciência e compreensão nos momentos difíceis, por não hesitar orientações mesmo nos lugares e momentos mais exóticos, por todo o profissionalismo exemplar a ser seguido e pelo carinho em esperar que “esta semente crescesse e finalmente florescesse”.

*É muito mais difícil julgar-se a si próprio do que julgar outros.
Se conseguires julgar-te a ti próprio, bem, é porque és um verdadeiro sábio.*

Saint-Exupery “O Príncipezinho”

SILVEIRA, Patrícia da. **A autoavaliação e o desenvolvimento da autorregulação e da autonomia na aprendizagem de língua inglesa em contexto de telecolaboração.** 2017. 135f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

A aprendizagem de língua inglesa (LI) no contexto de telecolaboração é uma alternativa que possibilita aos estudantes brasileiros uma experiência de comunicação, síncrona e assíncrona, com falantes de diversos países, facilitada via internet por meio de softwares e/ou aplicativos como o *Skype*, *chat rooms*, *WhatsApp*, dentre outros. Dessa forma, espera-se que esse aprendiz de LI desenvolva a autorregulação e a autonomia, uma vez que o estudante, capaz de autorregular-se, determina suas metas, planeja estratégias para alcançá-las e avalia seu desempenho, tornando-se, também, capaz de fazer escolhas e contribuir para sua aprendizagem, sendo estas características referentes à autonomia. Diante disso, a autoavaliação tem sido apontada como um importante elemento para o acompanhamento da aprendizagem e para a intervenção de mediadores neste processo, principalmente no contexto telecolaborativo, no qual o estudante, por si só, precisa desenvolver meios de comunicar-se de forma inteligível durante a interação com o outro sem a intervenção de um mediador. Isto posto, esta pesquisa visa a discutir a reelaboração de uma Ficha de Autoavaliação (FAA), com vistas a desenvolver um instrumento capaz de contribuir para a promoção da autonomia e da autorregulação do processo de aprendizagem de língua inglesa pelo estudante em contexto telecolaborativo. Esse estudo, por se tratar de uma pesquisa-ação, foi realizado no âmbito do projeto BOM TO SEE USTED, que promovia a aprendizagem de inglês por meio de interações entre estudantes brasileiros e falantes de LI de outros países via *Skype*. Ao final de cada interação *online*, o estudante preenchia uma FAA, composta por perguntas que tinham como objetivo levá-lo a refletir sobre sua aprendizagem, todavia, durante o processo de uso e análise da FAA, percebeu-se a necessidade de readequá-la como forma de potencializar as reflexões dos estudantes inerentes ao seu próprio processo de aprendizagem. Para a reelaboração da FAA foram considerados os modelos de autorregulação de Zimmerman (2000) e de Pintrich (2000) desenvolvidos a partir da teoria sociocognitiva, nos quais são abordados aspectos relacionados às fases e áreas da autorregulação, assim como os construtos da teoria vygotskiana que apontam a relevância da interação social e da linguagem/fala interna para o desenvolvimento da autorregulação e da autonomia. Esta última foi abordada no âmbito desta pesquisa uma vez que influencia e é influenciada pela autorregulação, dessa forma, um estudante autorregulado é, conseqüentemente, autônomo em sua aprendizagem. Isto posto, os resultados confirmaram a importância da autoavaliação para a promoção da autonomia e da autorregulação do processo de aprendizagem de LI do estudante em contexto telecolaborativo, uma vez que o instrumento proposto e reelaborado contemplou questões relacionadas às áreas cognitiva, motivacional/afetiva, comportamental e contextual. Esses aspectos, atrelados às fases de planejamento, de monitorização, de controle/regulação e de avaliação, também possibilitaram que o estudante identificasse lacunas em sua aprendizagem e fosse capaz de intervir diretamente nelas com o objetivo de aprender LI.

Palavras-chave: Aprendizagem. Autoavaliação. Língua Estrangeira. Telecolaboração.

SILVEIRA, Patrícia da. **The self-assessment and the development of self-regulation and autonomy in English language learning through Telecollaboration.** 2017. 135p. Dissertation (Master's Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

English language (EL) learning via telecollaboration is an alternative that allows Brazilian students to communicate with EL speakers from different countries both in synchronous and asynchronous ways. Internet softwares and/or applications such as Skype, chat rooms, WhatsApp, among others, facilitate this communication. Thus, it is expected that the learner will develop self-regulation and autonomy. Once the student is able to self-regulate his/her learning, he determines his/her goals, plans strategies to reach them and evaluates his/her performance, becoming also, able to make choices and contribute to his/her own learning, being these characteristics referring to autonomy. Therefore, self-assessment has been pointed out as an important element for the follow-up of EL learning and for the intervention of mediators before and after this process, especially in the telecollaborative context, in which the student, by himself/herself, develops ways to communicate intelligibly during the interaction with the other, without any intervention from the mediators. This research aims to discuss the re-elaboration of a Self-Assessment Form (ASF), developed to be an instrument capable of contributing to the autonomy and self-regulation of the EL learning process via telecollaboration. This study, as an action research, was conducted in a telecollaborative project named BOM TO SEE USTED, which promoted the EL learning through interactions between Brazilian students and EL speakers from other countries via Skype. At the end of each online interaction, the student filled in an ASF, composed of questions that had the objective to make students reflect on their learning, however, the ASF needed to be readjusted during the process of use and analysis in order to enhance the student's reflections concerning their own learning process. In order to re-elaborate the ASF, it was considered the self-regulation models of Zimmerman (2000) and Pintrich (2000) developed by the sociocognitive theory, in which aspects related to the phases and areas of self-regulation are discussed, as well as the constructs of the Vygotskian theory that points out the relevance of social interaction and the inner speech for the development of self-regulation and autonomy. In this research, autonomy was also approached since it influences and it is influenced by self-regulation, thus, a self-regulated student is consequently autonomous in his/her learning. The results confirmed the importance of self-assessment for the promotion of autonomy and self-regulation of the EL process by the student in a telecollaborative context, since the proposed and re-elaborated instrument addressed issues related to cognitive, motivational/affective, behavioral and contextual areas. These aspects, linked to the planning, monitoring, control/regulation and evaluation phases, also allowed the student to identify gaps in his/her learning and to be able to intervene directly on it in order to learn the EL.

Key words: Learning. Self-assessment. Foreign Language. Telecollaboration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estudantes brasileiros durante Sessão de Estudo Dirigido	54
Figura 2	Perfil dos Estudantes brasileiros	56
Figura 3	Perfil dos Participantes estrangeiros	58
Figura 4	Sistematização do percurso metodológico e dos instrumentos de coleta de informações	63
Figura 5	Roteiro de conversação produzido pelo Estudante Brasileiro 1 durante a Sessão de Estudo Dirigido	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman	36
Quadro 2	Modelo de autorregulação da aprendizagem de Pintrich	37
Quadro 3	Dados comparativos entre os números das Sessões de Interação Oral referentes a 2015 e 2016	61
Quadro 4	Versão 1 da ficha de autoavaliação utilizada no período de agosto a dezembro de 2015	64
Quadro 5	Panorama dos instrumentos de coleta de informações utilizados no período de agosto a dezembro de 2015	67
Quadro 6	Panorama dos instrumentos de coleta de informações utilizados no período de fevereiro a julho de 2016	67
Quadro 7	Cruzamento das categorias de análise, instrumentos de coleta de informações e perguntas de pesquisa	68
Quadro 8	Síntese da versão 2 da ficha de autoavaliação enquanto adequações realizadas, objetivos, áreas e fases de autorregulação e categorias de análise	71
Quadro 9	SIO realizadas e Fichas de autoavaliação preenchidas no período de agosto a dezembro de 2015	74
Quadro 10	Comparativo das respostas das FAA a partir da adequação da linguagem	80
Quadro 11	Adequação da linguagem a partir das questões da Versão 1 para a Versão 2 da Ficha de Autoavaliação	82
Quadro 12	Classificação das perguntas da Versão 1 da Ficha de Autoavaliação de acordo com as fases de autorregulação	84
Quadro 13	Classificação das perguntas da Versão 2 da Ficha de Autoavaliação de acordo com as fases de autorregulação	85
Quadro 14	Classificação das questões da Versão 1 da Ficha de Autoavaliação a partir da interdependência das atividades e avaliação de desempenho	86
Quadro 15	Respostas dos estudantes brasileiros à pergunta 7 da versão 1 da ficha de autoavaliação	86
Quadro 16	Questões da Versão 1 e Versão 2 da Ficha de Autoavaliação que indicam interdependência entre as atividades	87

Quadro 17	Respostas dos estudantes brasileiros à pergunta 2 da versão 2 da ficha de autoavaliação	89
Quadro 18	Respostas dos estudantes brasileiros à pergunta 4 da versão 2 da ficha de autoavaliação	90
Quadro 19	Respostas dos estudantes brasileiros à pergunta 10 da versão 2 da ficha de autoavaliação	92
Quadro 20	Respostas dos estudantes brasileiros à pergunta 11 da versão 2 da ficha de autoavaliação	93
Quadro 21	Respostas dos estudantes brasileiros à pergunta 8 da versão 2 da ficha de autoavaliação	94
Quadro 22	Respostas dos estudantes brasileiros à pergunta 9 da versão 2 da ficha de autoavaliação	95
Quadro 23	Questões da Versão 1 e Versão 2 da Ficha de Autoavaliação relacionadas aos aspectos de Língua Inglesa	97
Quadro 24	Resposta do estudante brasileiro 1 à pergunta 4 da versão 1 da ficha de autoavaliação	98
Quadro 25	Resposta do estudante brasileiro 1 à pergunta 5 da versão 1 da ficha de autoavaliação	99
Quadro 26	Resposta do estudante brasileiro 1 à pergunta 4 da versão 2 da ficha de autoavaliação	100
Quadro 27	Resposta do estudante brasileiro 1 à pergunta 5 da versão 2 da ficha de autoavaliação	100
Quadro 28	Questões da Versão 1 e Versão 2 da Ficha de Autoavaliação referentes à dimensão afetiva e a aprendizagem de Língua Inglesa	101
Quadro 29	Dimensões afetivas a partir das interações e metas de realização estipuladas para as Sessão de Interação Oral pelo Estudante Brasileiro 1	102
Quadro 30	Dimensões afetivas a partir das interações e metas de realização estipuladas para as Sessão de Interação Oral pelos Estudantes Brasileiros 2 e 3.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BTSU	Bom to See Usted
SED	Sessão de Estudo Dirigido
SIO	Sessão de Interação Oral
FAA	Ficha de Autoavaliação
V1/FAA	Versão 1 da ficha de autoavaliação
V2/FAA	Versão 2 da ficha de autoavaliação
EB	Estudante Brasileiro
PE	Parceiro Estrangeiro
PP	Professora Pesquisadora
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CCB	Centro Cultural Brasileiro
LP	Língua Portuguesa
LI	Língua Inglesa
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 REFERENCIAL TEÓRICO	20
1.1 O USO DAS TIC NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: O POTENCIAL DA TELECOLABORAÇÃO	21
1.2 A AVALIAÇÃO E A AUTOAVALIAÇÃO: CONCEITOS QUE APOIAM A APRENDIZAGEM EM CONTEXTO TELECOLABORATIVO.....	25
1.2.1 A Autoavaliação: do Conceito à Elaboração do Instrumento.....	27
1.2.2 Os Conceitos de Autorregulação da Aprendizagem.....	29
1.2.2.1 A autorregulação da aprendizagem sob a luz da teoria sociocognitiva.....	32
1.2.2.1.1 <i>Modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman</i>	34
1.2.2.1.2 <i>Modelo de Pintrich</i>	36
1.2.2.2 A autorregulação da aprendizagem a partir da teoria vygotskiana	38
1.3 AUTONOMIA PARA AUTORREGULAÇÃO - AUTORREGULAÇÃO PARA AUTONOMIA: UM CÍRCULO RETROATIVO	41
2 METODOLOGIA DE PESQUISA	45
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	46
2.2 O CONTEXTO INVESTIGADO: O PROJETO TELECOLABORATIVO BOM TO SEE USTED (BTSU)	49
2.2.1 As Sessões de Estudo Dirigido (SED).....	51
2.2.2 As Sessões de Interação <i>Online</i> (SIO)	52
2.3 OS PARTICIPANTES DO PROJETO BTSU	54
2.3.1 Os estudantes brasileiros: a seleção.....	55
2.3.2 Os participantes estrangeiros: a busca	56
2.4 AS LIMITAÇÕES DA PESQUISA	59
2.5 A FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO (FAA)	61
2.6 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	62
2.6.1 Versão 1 da Ficha de autoavaliação (FAA)	63
2.6.2 Notas de Campo da Professora-Pesquisadora.....	65
2.6.3 Transcrição das SIO via <i>Skype</i>	65
2.6.4 Roteiros de Conversação Produzidos na Sed	66

2.6.5	Textos Avaliativos Sobre o uso da Autoavaliação Produzidos pelos Eb	66
2.6.6	Questionário Sobre as Autoavaliações Realizadas no Btsu.....	66
2.7	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO OBJETO DE PESQUISA	67
3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	70
3.1	RELEVÂNCIA EM RELAÇÃO À PRÁTICA DE AUTOAVALIAÇÃO	73
3.2	ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM NA REELABORAÇÃO DA FAA	79
3.3	PERCEPÇÃO DA INTERDEPENDÊNCIA DAS ATIVIDADES E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO	83
3.4	PERCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM DOS ASPECTOS DE LI	96
3.5	DIMENSÕES AFETIVAS A PARTIR DAS INTERAÇÕES EM CONTEXTO TELECOLABORATIVO	101
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICES	123
	APÊNDICE A - Roteiro da Seção de Estudo Dirigido.....	124
	APÊNDICE B - Termo de autorização de uso de imagem	125
	APÊNDICE C - Ficha de cadastro do projeto Bom to See Usted	126
	APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre Esclarecido	127
	APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (versão em Inglês)	129
	APÊNDICE F - Versão da Ficha de Autoavaliação	131
	APÊNDICE G - Versão 2 da Ficha de Autoavaliação	132
	APÊNDICE H - Questionário sobre as autoavaliações utilizadas no BTSU	134

Introdução

O desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a partir do século XX, favoreceu a disseminação e a democratização do acesso à educação em diferentes níveis (HERMIDA; BONFIM, 2006), transformando a sala de aula e a forma de aprender ao trazer múltiplas possibilidades de mediação da informação e complexidade ao processo de aprendizagem. Tal complexidade se remete, por exemplo, ao uso da internet, que tem ampliado cada vez mais a possibilidade de comunicação entre estudantes de interesse comum, todavia distante geograficamente e promovido a autoaprendizagem ao transformar o processo de construção do conhecimento em um sistema de trocas em que os estudantes, mediados pelo professor, podem aprender entre si, extrapolando as paredes físicas da sala de aula.

Nesse sentido, o uso das TIC pode ser compreendido como um meio de possibilitar o conhecimento ao estudante, principalmente na aprendizagem de línguas, uma vez que possibilita que ele se comunique de forma síncrona e assíncrona, utilizando de recursos de escrita, voz e imagem, via internet por meio de softwares como o *Skype* e de *chat rooms*, além do *WhatsApp*, com falantes da língua-alvo e vivencie situações reais de comunicação (TELLES; VASSALLO, 2009).

É nesse cenário de aprendizagem de línguas que surge o conceito de telecolaboração, na qual os participantes usam dessas ferramentas de comunicação via internet como suporte para a interação social, o diálogo, os debates e as trocas interculturais (BELZ, 2003).

Essa diversidade e hibridização¹, que mescla o trabalho realizado pelo professor em sala de aula (SANTAELLA, 2013), têm como objetivo possibilitar aos estudantes aprender e/ou aprimorar a aprendizagem de outras língua-culturas, percorrer o mundo e adquirir os mais diversos saberes “sem necessariamente viajar para outros países” (FURTOSO, 2011, p. 19-20), criando novas interações sociais rapidamente a partir de redes de interesses comuns (MARCUSCHI, 2004) e culturas diversas.

Isto posto, é fato de que as TIC possibilitaram ampliar as formas de se aprender e interagir no mundo, principalmente em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), e se as formas de aprender se ampliam, é também necessário pensar nas características específicas da avaliação nos contextos mediados pelas TIC (FURTOSO, 2011).

É nesse contexto que transformam-se os papéis, pois, o professor, assim como os parceiros mais proficientes na língua-alvo, passam a ser mediadores da aprendizagem, enquanto o estudante torna-se mais ativo e autônomo durante as interações *online* ao avaliar seu próprio desempenho.

¹ Segundo Prebianca, Cardoso e Finardi, “hibridizar a educação significa incorporar as TICs ao ensino presencial, face a face, usando-as como mediadoras no processo de construção do conhecimento” (2014, p. 50).

Assim sendo, é necessário que o olhar do estudante-avaliador contemple não só o conhecimento aprendido, mas permita que o conjunto de ações realizadas antes, durante e depois das interações *online* sejam analisadas e ajudem a promover uma aprendizagem significativa no que se refere a permitir a interação com o outro, neste contexto telecolaborativo, a partir de seus conhecimentos prévios e interesses, construindo novos conhecimentos.

Segundo Scaramucci (2006), pensar na “avaliação é fundamental na definição não apenas do ponto de chegada, ou dos objetivos a serem alcançados, mas, sobretudo, do de partida” (p.52). Nesse sentido, o presente trabalho reconhece o papel da autoavaliação na promoção da autorregulação e da autonomia do aprendiz de línguas, uma vez que permite ao estudante ser corresponsável por essa aprendizagem, tornando-o capaz de avaliar seu desempenho e propor alterações e/ou adequações quando necessário (PINTO; SANTOS, 2006).

Diante disso, espera-se um aprendiz de línguas em contexto telecolaborativo capaz de exercer sua autonomia e a autorregulação de sua própria aprendizagem, pois, durante as interações *online* o estudante necessita escolher estratégias e tomar decisões para manter a conversa sem a interferência ou ajuda do professor (autonomia) e as faz mediante uma autoavaliação de seu desempenho na interação, comparando o real em relação ao desejável. A partir dessas considerações é possível afirmar que a autonomia e a autoavaliação são necessárias na aprendizagem de línguas em contexto telecolaborativo.

Assim sendo, o design metodológico desta pesquisa destina-se à discussão da reelaboração de uma Ficha de Autoavaliação (FAA), com vistas a desenvolver um instrumento capaz de contribuir para a promoção da autonomia e da autorregulação da aprendizagem de Língua Inglesa (LI) pelo estudante em contexto telecolaborativo. Esta FAA foi utilizada no projeto de línguas estrangeiras BOM TO SEE USTED (BTSU) que oportunizou aos estudantes do ensino médio profissionalizante de uma escola pública no norte do Paraná, a aprendizagem de LI através de interações via *Skype* e *WhatsApp* com falantes de outros países. Outra característica deste design metodológico refere-se à reflexão-ação-reflexão desta professora-pesquisadora, enquanto responsável pelo projeto e por esta pesquisa, que embasa-se pela pesquisa-ação enquanto proposta metodológica e do uso da análise de conteúdo enquanto técnica de tratamento das informações coletadas ao longo do percurso.

É no contexto do projeto BTSU e com base em resultados de estudos anteriores que adotaram a Ficha de Autoavaliação (FAA) como instrumento de avaliação em contexto telecolaborativo (FURTOSO, 2011; FURTOSO; FERREIRA, no prelo), que a adotamos no

projeto, sendo que esta FAA era preenchida pelos estudantes brasileiros ao término das interações *online* realizadas com os participantes estrangeiros.

Uma vez que a FAA adotada inicialmente no projeto BTSU foi adaptada para este contexto a partir de outras já usadas anteriormente (FURTOSO, 2011; PUNHAGUI, 2012) e sem um estudo aprofundado na área de avaliação por parte desta professora-pesquisadora, a pilotagem do instrumento apontou lacunas que precisavam ser discutidas para que a autoavaliação tivesse o impacto esperado na aprendizagem dos estudantes.

Com isso, para chegar à reelaboração da FAA objetivou-se, com este estudo: verificar a relevância da prática de autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa no contexto telecolaborativo junto aos estudantes; investigar quais aspectos devem ser considerados na elaboração de um instrumento de autoavaliação com vistas à promoção da autorregulação e da autonomia no processo de aprendizagem e analisar os impactos a partir da reelaboração da FAA.

A partir desses objetivos, três perguntas de pesquisa nortearam este estudo, a saber:

1. Qual a opinião dos estudantes sobre a prática de autoavaliação como apoio para a aprendizagem de língua inglesa?
2. Quais os aspectos a serem considerados na elaboração de um instrumento de autoavaliação com vistas à promoção da autorregulação e da autonomia no processo de aprendizagem?
3. Qual a percepção dos participantes sobre o instrumento de autoavaliação reelaborado, adotado no contexto investigado?

Assim sendo, para além dos estudos já realizados acerca das temáticas sobre telecolaboração para a aprendizagem de línguas e as práticas autoavaliativas (WARSCHAUER, 1997; RÉGNIER, 2002; SANTOS, 2002; SOUZA, 2003; TELLES, 2006; SOARES, 2007; TELLES; VASSALLO, 2009; COSTA, 2009; CAVALARI, 2011; MATOS, 2011; GARCIA, 2011; FURTOSO, 2011; PINHAGUI, 2012, CLAVEL-ARROTIA; PENNOCK-SPECK, 2015; TELLES; ZAKIR; FUNO, 2015; COELHO; GALANTE; PIRES, 2016; LITTLE, 2016; FURTOSO; FERREIRA, no prelo), esta pesquisa visa a contribuir com reflexões acerca do uso da autoavaliação enquanto instrumento capaz de promover a autorregulação e autonomia da aprendizagem de LI e para tal, esta dissertação foi organizada

em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, será revisado o referencial teórico sobre telecolaboração, autoavaliação, autorregulação e autonomia e a relação entre essas teorias no contexto investigado e para os envolvidos na pesquisa. Em seguida, no capítulo de metodologia, busca-se situar o leitor em relação à natureza desta pesquisa, assim como os participantes, o contexto investigado, as limitações da pesquisa, o objeto de estudo, os instrumentos utilizados para a coleta de informações e os procedimentos de análise. Na sequência, o terceiro capítulo contemplará a análise das informações coletadas e a discussão dos dados analisados e para finalizar, as considerações finais buscam trazer reflexões que contribuam para a elaboração de uma FAA com vistas a promover a autorregulação e autonomia da aprendizagem, não só de LI em contexto telecolaborativo, mas de diversas aprendizagens e diversos contextos que utilizem a FAA.

Capítulo 1

Referencial Teórico

Tendo em vista discutir a FAA, enquanto instrumento de promoção da autorregulação e da autonomia para a aprendizagem de LI em contexto telecolaborativo, é necessário um panorama dos pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa.

Assim sendo, este capítulo foi dividido em duas grandes seções. A primeira contemplará o uso das TIC na aprendizagem de língua inglesa e, a segunda, abordará a autoavaliação e seus elementos norteadores para a autorregulação e a autonomia do estudante em relação à aprendizagem.

1.1 O USO DAS TIC NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: O POTENCIAL DA TELECOLABORAÇÃO

É nítido o impacto causado pelo avanço tecnológico que tem modificado a forma de acessar, interagir e construir conhecimentos nas mais diversas áreas, tais como: comunicação, negócios, trabalho e socialização entre as pessoas (ESTIVALET; HACK, 2011; BOWER; KAWAGUCHI, 2011; ALDA, 2014; COELHO; GALANTE; PIRES, 2016). Tal impacto também repercutiu no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo que, através do uso das TIC no contexto educacional, tem sido possível oportunizar aos estudantes não só a aprendizagem de línguas, mas também o contato com culturas diversas. (WARSCHAUER, 1997; SOUZA, 2003; COELHO; GALANTE; PIRES, 2016).

O uso das TIC no ensino e na aprendizagem de línguas busca atender ao perfil diferenciado de jovens que fazem parte da *geração net*² e cujas diferenças não se remetem apenas à facilidade com que esses jovens usam computadores e redes, mas referem-se à mudança de comportamento desses jovens a partir da vivência nesse ambiente virtual. Assim sendo, essas novas maneiras de pensar e agir têm influenciado as escolas e a educação de modo geral, sendo necessário que, no caso da escola, sejam realizadas adequações a essa realidade com o objetivo de promover “[...] ações que vão além do uso escolar de computadores e redes e se ampliem de forma intensiva para o acesso em espaços sociais diferenciados” (KENSKI, 2012, p. 116) ”.

Percebe-se que o uso das TIC no contexto escolar não é algo novo, pois estudos realizados na década de 90 (MORAN, 1995; WARSCHAUER, 1997; BELLONI, 1999) já afirmavam que a tecnologia havia proporcionado uma mudança significativa no contexto educacional, uma vez que, com o advento das TIC foi possível dispor de sons, imagens e

² De acordo com Prebianca, Cardoso e Finardi, “Os adolescentes [...]fazem parte de uma geração que já nasceu na era da conectividade e convergência digital, sendo assim, está geração net como é conhecida, é naturalmente mais conectada e melhor preparada para as demandas de um futuro imprevisível (2014, p. 48).

textos, integrando aprendizagem e tecnologia. Segundo Moran (1995), as tecnologias “[...] permitem um novo encantamento na escola, ao abrir suas paredes e possibilitar que alunos conversem e pesquisem com outros alunos da mesma cidade, país ou do exterior, no seu próprio ritmo” (p.25).

Para Leffa (2009), a tecnologia proporcionou a reconfiguração da sala de aula, uma vez que ampliou as possibilidades de aprendizagem “[...] a um custo tão baixo e com um benefício tão alto que ficou bem mais difícil rejeitá-la” (p.145). Todavia, cabe mencionar que este discurso ainda não acompanha a prática, pois, mesmo depois de décadas de estudos acerca desta temática, são muitas as limitações a serem vencidas em relação ao uso das tecnologias em sala de aula, exemplo disso foram as dificuldades encontradas por esta professora-pesquisadora em utilizar desta tecnologia para promover a aprendizagem de LI em contexto telecolaborativo. Além da falta de computadores equipados com programas voltados à prática de telecolaboração e aparelhos como o fone de ouvido, as condições vulneráveis de acesso à internet também representaram as limitações do uso da tecnologia em sala de aula.

Apesar das limitações expostas, o uso das TIC, em especial os programas disponibilizados pela *internet* como, por exemplo, o *Skype*, tem proporcionado a complementação do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula (SANTAELLA, 2013), possibilitando ao estudante apropriar-se dos mais diversos saberes sem necessariamente viajar para outros países (FURTOSO, 2011), ao passo que promove novas interações sociais a partir de redes de interesses comuns (MARCUSCHI, 2004) e culturas diversas.

É a partir deste contexto *online*, que também possui caráter de inclusão social devido ao baixo custo (TELLES, 2006) e razoável facilidade de uso e rapidez de troca de conhecimentos e informações (SOUZA, 2003), que se torna possível oportunizar aos estudantes a interação real, através do uso da língua alvo (PAIVA, 2001), transpondo limites geográficos.

Assim sendo, é possível perceber uma modificação no conceito de língua quando associado à aprendizagem neste contexto, pois, ela se desvincilha do estruturalismo estático composto por símbolos a serem memorizados e passa a ser definida e construída nos atos de fala, na comunicação e na interação com o outro (SOUZA, 2003; ESTIVALET, HACK, 2011; PIRES, 2011; GARCIA, 2011, GARCIA, 2015; CANAGARAJAH, 2013). Todavia as estruturas linguísticas não são eliminadas do processo de aprendizagem, mas sim, passam a ser observadas a partir de um contexto mais relevante diante das interações *online*.

Esta interação com o outro, oportunizada via ferramentas tecnológicas, permite ao estudante o contato espontâneo e autêntico com a língua alvo, promovendo sua proficiência comunicativa e sua autonomia em relação a própria aprendizagem (LITTLE, 2016).

Entre os benefícios oportunizados pelo uso das TIC e suas ferramentas em relação à aprendizagem de línguas, Warschauer (1997) destaca que é através da interação social, possibilitada entre grupos de estudantes de diferentes escolas, espalhadas no globo, de forma rápida, fácil, com baixo custo e principalmente de modo natural, que é possível aprender sobre a língua e através dela. Neste sentido, esta interação social, oportunizaria a troca de culturas e vivências indo além das práticas linguísticas, permitindo que o estudante deixe de realizar simulações comunicativas pautadas pelo professor para realizá-las em contexto real através do contato com pessoas do mundo todo (FURTOSO, 2011).

A partir destas considerações é possível perceber uma aprendizagem intercultural para além dos relatos encontrados nos livros didáticos, pois permite ao envolvidos na interação *online* aprender na “prática” sobre valores, ideologias, costumes, conceitos políticos, geográficos e pessoais, que distinguem dos seus (TELLES; ZAKIR; FUNO, 2015). Complementando este sentido, Ciavel-Arrotia e Pennock-Speck (2015) apontam que o objetivo das interações, mediadas por computador, é promover a aprendizagem de línguas a partir da aquisição de competências comunicativas interculturais, passando a haver uma maior conscientização das diferenças e semelhanças interculturais ao invés de um enfoque puramente comunicativo, no qual a exigência de tornar-se proficiente é substituída por tornar-se inteligível na língua-alvo.

Assim sendo, esta interação, promovida no contexto telecolaborativo, é entendida por Belloni (1999) como uma ação de intersubjetividade recíproca entre os envolvidos, sendo caracterizada como mútua por Primo (2000), devido às suas relações interdependentes e processos de negociação, em que cada interlocutor participa da construção comunicativa durante a interação, afetando-se mutuamente.

Isto posto, Souza (2003, p.75) afirma que

[...]os aprendizes de línguas estrangeiras têm tido a oportunidade de se engajar na comunicação síncrona e assíncrona com outros falantes de suas línguas-alvo e também com outros grupos e salas de aula que se tornam seus parceiros, abrindo, portanto, as portas para a promoção da aprendizagem colaborativa.

Esta aprendizagem colaborativa, segundo Coelho, Galante e Pires (2016) se dá através de ferramentas digitais, permitindo que os estudantes interajam no idioma estrangeiro, explorando a diversidade cultural e linguística, conforme apresentado anteriormente. De

acordo com as autoras, a “aprendizagem colaborativa *online* permite amplas oportunidades de desenvolver as dimensões integrais de acordo com a teoria sócio histórica, tendo como vantagem o uso do contexto online”³. Nesse sentido, os trabalhos de Belz (2003), Telles (2006) e Telles e Vassallo (2009) ampliam o conceito de aprendizagem colaborativa, introduzindo a telecolaboração como forma de potencializar esse processo, uma vez que agregam a interação *online* o uso de recursos de imagem, som e voz, como por exemplo, o *Skype*, que foi utilizado no contexto investigativo desta pesquisa.

Logo, as atividades de interação, propostas neste contexto, buscam promover a motivação do estudante, pois visam torná-lo mais ativo em relação à sua própria aprendizagem, uma vez que além de fomentarem a transição da regulação para a autorregulação, ainda apresentam o potencial de desenvolver habilidades intelectuais, sociais e afetivas (FIGUEIREDO, 2008), possibilitando que o estudante reflita sobre o próprio processo de aprendizagem, estipule metas, selecione estratégias para sanar dificuldades e avalie os resultados de seu desempenho (habilidades intelectuais), intensificando seu interesse pessoal e seus esforços para a aprendizagem a partir das vivências na interação com o outro (habilidades sociais e afetivas).

Conforme Matos (2011), a utilização do chat ou videoconferência, disponível em programas como o *Skype*, por exemplo, “[...] torna-se um aspecto motivador e que permite um maior envolvimento por parte do estudante no seu processo de ensino-aprendizagem” (p.72), assim sendo, ao propiciar a prática telecolaborativa de aprendizagem de idiomas aos estudantes busca-se formar indivíduos com competências linguístico-comunicativas, levando-o a uma nova maneira de ver o mundo e a si próprio (BRASIL, 2006), pois ao conhecer e interagir com o outro, passo a conhecer a mim mesmo, e essa a reflexão de si próprio permite a compreender seus próprios valores, cultura e identidade.

De acordo com Fino (2001), a aprendizagem com o auxílio de outros pares mais experientes é necessariamente mais produtiva que a aprendizagem mediada por ferramentas, como por exemplo, o livro didático ou os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), pois é através da participação em atividades sociais e de interação que demandam engajamento e senso crítico, que o estudante aprende a língua (COELHO; GALANTE; PIRES, 2016; LANTOLF; THRONE; POEHER, 2015). Neste sentido, o par mais experiente é aquele com mais competência linguística na língua-alvo e que pode ajudar o outro no processo de

³ [...] online collaborative learning includes ample opportunities to develop the dimensions integral to SCT, with an advantage of conveniently taking place online. (COELHO; GALANTE.; PIRES; 2016, p. 2)

aprendizagem, esta ajuda, entendida como mediação (BEDRAN, 2008), pode ser realizada neste contexto telecolaborativo pelo professor ou parceiro de interação.

Assim sendo o uso da telecolaboração na aprendizagem de LI não indica que “[...] a sala de aula precisa ser abandonada; no entanto, ela pode ser complementada e enriquecida [...] pela autenticidade das oportunidades de comunicação entre os povos” (GARCIA, 2011, p.103).

Conforme Warschauer (1997), esta prática, promovida via internet, não é “[...] apenas uma oportunidade para uma prática linguística situada, mas também, um contexto de desenvolvimento de habilidades gerais que os estudantes entenderão como necessárias para o futuro” (p.147)⁴. Diante deste contexto de aprendizagem de línguas inovador, que demanda um estudante mais autônomo e reflexivo sobre seu papel na própria aprendizagem, é necessário considerar uma avaliação que se adeque a esse contexto.

Dentre as diversas formas de se realizar a avaliação da aprendizagem, a presente pesquisa enfoca a ficha de autoavaliação (FAA) como instrumento de promoção de autorregulação e autonomia para a aprendizagem de LI nesse contexto telecolaborativo. Como proposto por Furtoso (2011) e Furtoso e Ferreira (no prelo), o uso da FAA neste contexto, além de ajudar os estudantes a monitorarem sua própria aprendizagem, possibilita o desenvolvimento da percepção em relação a esta, ao passo que o torna responsável por esse processo. Assim sendo, é importante iniciarmos a discussão a partir da temática de avaliação, para então adentrarmos por caminhos mais específicos.

Isto posto, a seção seguinte apresenta os construtos sobre avaliação e autoavaliação que embasam este estudo.

1.2 A AVALIAÇÃO E A AUTOAVALIAÇÃO: CONCEITOS QUE APOIAM A APRENDIZAGEM EM CONTEXTO TELECOLABORATIVO

Entre os vários conceitos relacionados à avaliação destaca-se a formulação de um juízo de valor ou a atribuição de um significado entre o referido (avaliado) e o referente (norma ou critério), pois a avaliação, segundo Pinto e Santos (2006), só teria sentido ao permitir que o avaliador sustente uma decisão a partir de um algo de valor, ou seja,

[...] quem avalia aprecia o que vê. Este juízo de valor depende, por um lado, dum enunciado prescritivo que o procede, dado que não poderei apreciar sem estabelecer uma comparação com aquilo que entendo que deveria ser, e

⁴ “[...] is thus not only an opportunity for situated language practice, but also a context for developing more general skills that students will find necessary for the future.” (WARSCHAUER, 1997, p.477)

por outro, de um julgamento do observador, uma vez que não poderei estabelecer uma apreciação sem conhecer algo daquilo que estou a apreciar (p.30).

Assim sendo a avaliação, segundo Luckesi (2008), torna-se subsidiária das decisões a respeito do processo de aprendizagem, tendo em vista garantir a qualidade dos resultados que se busca, ou seja, “[...] a avaliação não constitui um componente isolado e dissociado de todo o processo educativo, mas acima de tudo ela é uma parte inseparável de um complexo sistema onde o fim último do ato educativo é a aprendizagem” (SANTOS, 2008, p. 12).

Nesse sentido, a avaliação é entendida como um processo complexo, uma vez que é desenvolvida “[...] por e com seres humanos para seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política” (FERNANDES, 2006, p. 36), podendo assumir três funções, sendo elas: diagnosticar, controlar e classificar.

Segundo os estudos revisados por Furtoso (2011), a avaliação com função diagnóstica (avaliação diagnóstica) tem o propósito de verificar a presença ou não de pré-requisitos para uma nova aprendizagem, assim como as dificuldades em relação a mesma, por outro lado, a avaliação com função de controle (avaliação formativa) busca constatar se os objetivos/metasp foram alcançados pelos estudantes, assim como propor melhorias ao processo de ensino e aprendizagem, enquanto que a avaliação com função classificatória (avaliação somativa), visa classificar a aprendizagem a partir de níveis de aproveitamento pré-estabelecidos. Diante de tais considerações, é possível afirmar que, no contexto telecolaborativo, o uso da avaliação formativa permite que, não só o estudante, mas todos os envolvidos nesse processo de aprendizagem de LI através das interações *online* possam monitorar seus desempenhos, propondo adequações quando necessário (FURTOSO; FERREIRA, no prelo).

Entre as características da avaliação formativa, está a de autorreguladora da aprendizagem, que visa a conscientizar o estudante de sua corresponsabilidade na construção da mesma, indo além da aquisição de conhecimentos (VIEIRA, 2013).

Afonso (2009) afirma que

[...] quando professores praticam a avaliação formativa, a recolha de informação sobre a aprendizagem dos alunos pode ser realizada por uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até às mais diversificadas e conhecidas estratégias como a observação livre, a observação sistemática, a autoavaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras diferentes formas de interpretação pedagógica (p.38).

Dessa forma, é importante considerar as técnicas e instrumentos que serão utilizados para a avaliação. Para Haydt (2004 apud FURTOSO, 2011, p. 108), “em geral, as classificações são elaboradas de acordo com a forma de coleta de dados. A técnica da avaliação é o método de se obter as informações desejadas. O instrumento de avaliação é o recurso que será usado para isso”. A partir desta consideração, ressalta-se que, no âmbito dessa pesquisa, a autoavaliação é entendida como técnica cujo objetivo é promover autonomia e autorregulação da aprendizagem, enquanto que a FAA é o instrumento utilizado, objeto desta pesquisa, e que será descrito no capítulo de metodologia.

O interesse pelo estudo desta temática se dá, uma vez que, corroborando Veiga Simão e Frison (2013), a autoavaliação proporciona ao estudante “[...] o planejamento, a organização, o controle e a avaliação dos processos adaptados, dos resultados atingidos e das variáveis contextuais, que estimulam e lhe dão oportunidades de agir de forma intencional e estratégica” (p.06), caracterizando, dessa forma, a autorregulação. Diante disso, busca-se compreender os aspectos relacionados à autorregulação e de que forma se desenvolvem a partir da interação com o meio, neste caso, considerando as interações realizadas com os parceiros estrangeiros, as mediações desta professora-pesquisa e a FAA.

Assim sendo, na subseção seguinte serão discutidos os pressupostos teóricos acerca da autoavaliação, que nortearam esta pesquisa, assim como os elementos interligados a essa temática.

1.2.1 A Autoavaliação: do Conceito à Elaboração do Instrumento

Do grego *autós* (por si próprio) e do latim *valere* (ter valia), a autoavaliação é entendida como ter valia por si próprio, ou seja, o ato de realizar uma apreciação sobre si mesmo ou sobre o próprio desempenho em determinada atividade, buscando evolução. Diante disso, no contexto escolar, a autoavaliação tem sido apontada como elemento fundamental na aprendizagem de idiomas, uma vez que permite ao estudante refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem com o intuito de apreciar seu desempenho e progredir (FIDALGO, 2012; SOARES, 2007; BLACK; WILLIAM, 2009; COSTA, 2009; CAVALARI, 2010; FURTOSO, 2011)

Segundo Régnier (2002), a autoavaliação é considerada um processo cognitivo complexo, uma vez que o sujeito faz um

[...] julgamento voluntário e consciente por si mesmo e para si mesmo, com o objetivo dum melhor conhecimento pessoal, da regulação de sua ação ou de

suas condutas, do aperfeiçoamento da eficácia de suas ações e do desenvolvimento cognitivo (p.05).

Neste processo, o estudante compara seus desempenhos reais com os esperados – metas estabelecidas ou de realização – e analisa o que foi capaz de realizar ou não no decorrer do processo, sendo capaz, a partir desta análise, de propor melhorias que o ajudem a alcançar tais metas.

Conforme Punhagui (2012), a autoavaliação é capaz de melhorar a autoeficácia e a motivação do estudante diante do processo de aprendizagem, uma vez que, esses dois elementos auxiliam o estudante na realização das tarefas e no empenho para a obtenção de melhores resultados, pois se por um lado as crenças de ser capaz de realizar algo que gere bons resultados (autoeficácia) possibilitam que o estudante invista mais tempo e esforço naquilo que busca, por outro a motivação, neste caso intrínseca, permite que o estudante considere as atividades e tarefas propostas prazerosas, interessantes e desafiadoras em si mesmas, gerando um sentimento de satisfação e recompensa a partir da própria tarefa (ARAGÃO, 2008).

Segundo Haydt (1988), a autoavaliação pode ser realizada através de vários instrumentos, dentre eles podemos citar o inventário e o questionário de autoavaliação. É este último, doravante ficha de autoavaliação, que foi adotado no contexto investigativo neste estudo, pois consideramos que a FAA busca promover o monitoramento da aprendizagem, uma vez que, possibilita ao estudante uma análise de sua prática, identificando as dificuldades e adequando as estratégias para a aprendizagem, quando necessário.

De acordo com Punhagui (2012), para que haja esse monitoramento é preciso que a autoavaliação seja constante, ou seja é necessário a

[...] 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” (p.89).

Assim sendo, o estudante desenvolve a capacidade de gerir sua aprendizagem, ao invés de esperar apenas pela intervenção de outros (professor e pares), ou seja, é um processo de regulação, ou melhor, de autorregulação do sujeito (SANTOS, 2002).

Nesse sentido, a próxima subseção visa apresentar os conceitos de autorregulação que nortearam esta pesquisa.

1.2.2 Os Conceitos de Autorregulação da Aprendizagem

Buscar por uma definição conceitual sobre o autorregulação não é algo simples, haja vista a diversidade de perspectivas teóricas que buscam esclarecer o processo de aprendizagem a partir dessa temática. Estas teorias variam de acordo com seus autores e oferecem “[...] um quadro conceitual que enfatiza diferentes aspectos (cognitivos, motivacionais, volitivos⁵, sociais e culturais) para avaliar como o indivíduo aprende” (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013, p.3), além dos aspectos comportamentais e contextuais.

Apesar dessa diversidade conceitual, a autorregulação da aprendizagem tem sido tema de investigações (PINTRICH, 2000, ZIMMERMAN, 2000; SCHUNK; ETMER, 2000; RÉGNIER, 2002; SANTOS, 2002; FRISON, 2006; OLIVEIRA, 2000; SOUZA, 2006; SOARES, 2007; COSTA, 2009; MONTALVO; TORRES, 2009; POLYDORO; AZZI, 2009; FREIRE, 2009; CAVALARI, 2011; PUNHAGUI, 2012; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013; LOURENÇO; PAIVA, 2016), cujos resultados concordam significativamente sobre a importância da autorregulação no que tange à formulação de metas, à monitorização e/ou controle da aprendizagem, ao uso de estratégias, assim como à avaliação dos resultados obtidos a partir do desempenho visando ao êxito acadêmico dos estudantes.

Assim sendo, a autorregulação pode ser considerada como “[...] um processo consciente e voluntário de governo, pelo qual possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta” (POLYDORO; AZZI, 2009, p. 75).

Segundo Boruchovitch (2014), “[...] todos os seres vivos possuem mecanismos de autorregulação e organização que norteiam o desenvolvimento e a adaptação” (p.55), sendo que as características referentes à autoavaliação variam de acordo com a idade e com o desenvolvimento humano, influenciando no agir e no pensar do indivíduo. De acordo com a autora, para que tais mecanismos se desenvolvam são necessárias as capacidades de exercer controle sobre a atenção e o processo de memória; desenvolver estratégias e regras com vistas a pensar e resolver problemas, planejar, monitorar o progresso considerando as metas estabelecidas, assim como organizar e ajustar o pensamento, quando necessário. É nesse

⁵Entre os aspectos mencionados, é importante esclarecer o conceito de volitivo. Do latim volo, que significa “quero”, pode ser entendido como “vontade”, é a capacidade de decidir e organizar a própria conduta (comportamento), por isso está associada ao controle, ao livre arbítrio e à livre determinação. Uma conduta volitiva reflete a materialização dos pensamentos de uma pessoa através de seus atos. Deste modo, representa o controle em decidir seguir ou recusar uma inclinação, numa decisão em que intervenha a inteligência.

sentido que os instrumentos de autoavaliação, no caso desta pesquisa a FAA, tornam-se úteis para a autorregulação da aprendizagem, uma vez que direcionam e estimulam o estudante a pensar sobre seu próprio processo de aprender.

De caráter multidimensional⁶, a autorregulação é um processo que se aprimora na interação com o meio e é a partir desse exercício contínuo de interagir que o comportamento autorregulado é internalizado gradualmente, haja vista depender do contexto social e físico ao qual o sujeito está inserido, assim como as influências pessoais e as interferências externas, ocasionadas, como por exemplo, pelo ensino. (PUNHAGUI, 2012).

Nesta linha de pensamento, Lourenço e Paiva (2016) salientam que o exercício ou prática para a autorregulação “deverá ter sempre em consideração a fase de desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois os processos autorregulatórios progridem sempre paralelamente ao desenvolvimento”, dessa forma, quando respeitadas essas considerações, “a autorregulação torna-se cada vez mais focalizada, especializada, eficaz e estratégica” (p. 45). Logo, a FAA, objeto de estudo desta pesquisa, proporcionaria a prática e a continuidade mencionadas pelos autores, pois permite ao estudante considerar aspectos que envolvam todo o processo de aprendizagem, levando-o a refletir sobre as *fases de autorregulação* (planejamento, monitorização, controle/regulação e avaliação) ao mesmo tempo que é capaz de identificar o impacto de suas ações referentes as *áreas de autorregulação*⁷ (cognitiva, motivacional/afetiva, comportamental e contextual).

Segundo Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992), os estudantes autorregulados são distinguidos por suas capacidades proativas e de automotivação, exibindo alto senso de eficácia diante dos objetivos por eles mesmos traçados. Neste mesmo sentido Montalvo e Torres (2009) complementam tais características ao descreverem que estudantes autorregulados: conhecem e sabem utilizar diversas estratégias cognitivas de aprendizagem (área cognitiva), sabem como planejar, controlar e dirigir seus processos mentais com vistas

⁶ A autorregulação da aprendizagem abrange as dimensões da intencionalidade (ações que são desencadeadas a partir das metas estabelecidas), do planejamento (as estratégias para como alcançar essas metas), do temporal (ocorrem em um período de tempo determinado), da dinâmica (envolvendo diferentes fases e diferentes direções) e da complexidade (interligando diversos elementos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e socioemocionais). Essas dimensões podem mediar ou moderar a autorregulação positiva ou negativamente. (PUNHAGUI, 2012; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013)

⁷ Como por exemplo: Se um estudante, que se considera tímido e apresenta dificuldades com a pronúncia em inglês (crenças de autoeficácia), é capaz de identificar que as estratégias selecionadas para atingir um determinado objetivo (fase de planejamento relacionada à área cognitiva: para que eu consiga *pronunciar as perguntas* – objetivo - que elaborei no meu roteiro, preciso *praticar e repetir algumas vezes* – estratégias - com um amigo ou com o professor) e, por alguma razão, não realiza as estratégias que selecionou e isso interferir na interação com seu parceiro estrangeiro, o estudante poderá avaliar seu desempenho (fase de avaliação) negativamente (área motivacional/afetiva), e, conseqüentemente o fará considerar se deve continuar ou não o esforço na aprendizagem de LI (área comportamental).

as metas pessoais (metacognição – área cognitiva) apresentam crenças motivacionais (autoeficácia⁸ e metas de aprendizagem⁹), além de aspectos emocionais positivos, que os ajudam a controlar, modificar e adequar as tarefas em prol da aprendizagem (área motivacional/afetiva), planejam e controlam o tempo e o esforço na realização das tarefas, e são capazes de criar e estruturar ambientes favoráveis de aprendizagem (área comportamental), demonstram maior empenho em controlar e regular as tarefas acadêmicas, de acordo com o clima e estrutura da classe/aula, como por exemplo: a forma com a qual será avaliado, os requisitos da tarefa e trabalhos e a organização dos grupos (área contextual) e são capazes de controlar (estratégias volitivas) sua atenção, motivação e esforço durante a realização das tarefas, evitando as distrações externas e internas (áreas motivação, cognitiva e comportamental).

Isto posto, entre os estudos que buscam identificar os processos que interferem na autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN; BANDURA; MARTINEZ-PONS, 1992; SCHUNK; ERTMER, 2000; MONTALVO; TORRES, 2009; SOUZA, 2006; FRISON, 2006, FIGUEIREDO, 2008; POLYDORO; AZZI, 2009; FREIRE, 2009; PUNHAGUI, 2012; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013 BORUCHOVITCH, 2014; LOURENÇO; PAIVA, 2016), destacam-se as teorias comportamentalista, fenomenológica, volitiva, construtivista, vygotskiana e sociocognitiva.

Não obstante, para o presente trabalho serão discutidas as teorias sociocognitiva e vygotskiana de autorregulação da aprendizagem, que nortearam a reelaboração da FAA, adotada como instrumento de autoavaliação pelos aprendizes de língua inglesa participantes do projeto BOM TO SEE USTED.

Tais teorias consideram a autorregulação como um processo individual complexo, no qual diversos aspectos (cognitivos, motivacionais/afetivos, biológicos, comportamentos e contextuais) permitem que o indivíduo ao interagir com o meio possa se organizar interiormente, ou seja, as características da autorregulação são inatas, mas é a partir da

⁸ [...] as crenças de auto-eficácia figuram entre os fatores que compõem os mecanismos psicológicos da motivação do aluno, devendo-se aos trabalhos de Bandura (1977; 1986) a sua conceituação, operacionalização e o primeiro impulso de pesquisas. [...] Crenças de auto-eficácia pertencem à classe de expectativas e, como o próprio termo sugere, expectativas ligadas ao self. A definição universalmente aceita pelos autores é a do próprio Bandura (1986), para quem as crenças de auto-eficácia são um “juízo das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance” (p. 391). Schunk (1991) especifica que, na área escolar, as crenças de auto-eficácia são convicções pessoais quanto a dar conta de uma determinada tarefa e num grau de qualidade definida. (BZUNECK, 2001, p.116)

⁹ Segundo Valle et al. (2006), as metas de aprendizagem são focadas na realização das tarefas e na capacidade de realizá-las. Assim sendo, estudantes que se baseiam em metas de aprendizagem, demonstram mais desejo em aprender e ampliar seus conhecimentos e capacidades em um determinado ambiente, como por exemplo em sala de aula, um jogo de futebol ou em um curso de idiomas.

interação com o meio que ela se desenvolve, assim sendo, a autorregulação possibilita ao indivíduo interagir consigo mesmo influenciando o meio ao passo que é influenciado por este mesmo meio ao qual está inserido.

Diante disso, na seção seguinte serão apresentados os construtos da teoria sociocognitiva, assim como os modelos propostos por Zimmerman (2000) e Pintrich (2000) de acordo com essa perspectiva e a teoria vygotskiana, além da relação de ambas para esta pesquisa.

1.2.2.1 A autorregulação da aprendizagem sob a luz da teoria sociocognitiva

De acordo com Montalvo e Torres (2009), a teoria sociocognitiva da aprendizagem se caracteriza por estudar a autorregulação considerando a interação de procedimentos pessoais internos (cognitivos, motivacionais/afetivos e biológicos), comportamentais e contextuais.

Esta interação de procedimentos pessoais, como o próprio termo representa, refere-se ao indivíduo e a forma com a qual ele interage com o seu pensar (cognitivo), com seus interesses pessoais e crenças de si próprio em relação a aprendizagem (motivacionais/afetivos), com as condições biológicas que possui para realizar o que se almeja (biológico), com o tempo e esforço destinados à aprendizagem (comportamentais) e com a tarefa a ser realizada. Todavia, apesar de abranger aspectos distintos da autorregulação, principalmente em relação ao contexto, que pode ser interpretada como a mediação do meio a partir da tarefa, a teoria sociocognitiva preocupa-se com as questões internas do indivíduo e como elas se desenvolvem e se organizam interiormente a fim de promover a autorregulação.

Conforme Lourenço e Paiva (2016) a competência autorregulatória, enquanto mecanismo de controle interno,

[...] medeia as influências exteriores e faculta um apoio para as ações intencionais, possibilitando aos indivíduos o controle dos seus sentimentos, pensamentos, motivações e ações. Este sistema é de utilidade fulcral porque possibilita uma transferência gradativa do controle externo pelo controle interno do comportamento do indivíduo. A autorregulação desenvolve-se através da ação conjunta da influência de fontes autoproduzidas e de fontes externas, abrangendo critérios motivacionais, sociais e morais. Constantemente, os sujeitos definem metas para si próprios e, posteriormente, confrontam os próprios resultados com esses objetivos. No decurso do processo, as normas escolhidas podem motivar o aluno para trabalhar com mais afinco, especialmente quando as atividades efetuadas resultam em êxito, ou para alterar o seu comportamento, sempre que o aluno é confrontado com dificuldades insuperáveis que poderiam acabar em fracasso (p.38).

Segundo os mesmos autores, a autorregulação pode ser entendida então como um conceito “guarda-chuva” ao qual estão ligados fatores de ordem externa (família, escola, enquanto currículo, professores e suas ações pedagógicas e amigos de turma) e fatores de ordem interna (responsabilidade, motivação, personalidade e processos cognitivos e metacognitivos).

Entre os fatores de ordem interna é válido ressaltar que os processos cognitivos se relacionam com as estratégias de aquisição do conhecimento, dessa forma, segundo Boruchovitch (2014) “[...] a consciência dos nossos próprios processos cognitivos, a metacognição, é o que possibilita que iniciemos o controle e regulação” (406). Neste sentido, ao transpormos este conceito para a experiência do estudante, uma vez que ele defina sua meta, como por exemplo, ser capaz de conversar sobre sua rotina diária, o estudante escolhe as estratégias que o ajudarão a cumprir sua meta, tais como realizar um diálogo com o professor ou amigo, buscar na internet vídeos de pares conversando sobre a temática por ele definida, entre outras, e a partir disso poderá refletir sobre suas escolhas e os resultados a partir delas, iniciando um novo cíclico no qual poderá ou propor novas metas ou redirecionar outras estratégias a partir do mesmo objetivo, quando o mesmo não foi alcançado ainda.

Ainda sobre os fatores de ordem interna cabe mencionar que a motivação, seja extrínseca ou intrínseca, assim como as dimensões afetivas, positivas ou não, também são considerados importantes para o processo de autorregulação da aprendizagem, haja vista serem associados ao registro das informações recebidas, transformando-as em conhecimento. Alguns autores como Cunha (2008) e Santana (2008) afirmam que o afeto, além de favorecer a lembrança desses registros e estimular a conexão entre os neurônios para a criação de novos registros¹⁰, destacam que tais variáveis emocionais apresentam estreita relação com o rendimento do estudante, pois associam-se aos aspectos de sentimento, do estado de ânimo ou da atitude de interesse ou não para com seu processo de aprendizagem (BATTISTELLA, 2015). Logo, durante o processo de aprendizagem de língua em contexto telecolaborativo, é possível que o estudante vivencie situações conflitantes que possam ativar sentimentos positivos ou não (dimensão afetiva), pois mesmo que sua competência linguística ainda apresente limitações no que tange a comunicar-se inteligivelmente, ele buscará expressar-se na língua-alvo, caso obtenha um resultado positivo diante desta situação, poderá gerar sentimentos de dimensão afetiva que o levaram a fortalecer o interesse e o esforço em

¹⁰ Conforme o autor, o cérebro possui uma intrincada rede de circuitos, com grande concentração de neurônios, “[...] eles armazenam, interpretam e emitem respostas diante dos estímulos, possuindo também a capacidade de promover modificações em suas conexões, possibilitando novas aprendizagens.” (CUNHA, 2008, p.36).

continuar aprendendo, todavia, se esta atmosfera gerar sentimentos de dimensão afetiva negativa, tais como insegurança, apreensão comunicativa, medo, frustração, entre outros, poderá comprometer o rendimento do estudante, levando-o ao desinteresse e abandono da aprendizagem.

Assim sendo, Cunha (2008) menciona que a mediação afetiva, ou seja, esta interação que envolve sentimentos e afetos entre estudante e professor e entre os próprios aprendizes, ajuda ao estudante na “[...] concentração, no fluxo de atenção, no registro, na lembrança e, fundamentalmente, no prazer de aprender e ensinar, estabelecendo vínculos educativos e afetivos entre os envolvidos” (p.37), logo, a dimensão afetiva pode ser entendida enquanto caráter social para o desenvolvimento e a aprendizagem ao estabelecer um elo entre os indivíduos envolvidos na aprendizagem (afetivo e social) e a busca pelo saber (cognitivo).

Buscando estabelecer as relações entre as considerações feitas até aqui, serão abordados nas seções seguintes os dois modelos de autorregulação da aprendizagem a partir da teoria sociocognitiva - o modelo cíclico de autorregulação de Zimmerman (2000) e o modelo de Pintrich (2000) – além das considerações da teoria vygotskiana. A princípio, os dois modelos de autorregulação apresentados a seguir são considerados os mais completos, pois abrangem maior número de aspectos (cognitivos/metacognitivos, motivacionais/afetivos, contextuais e comportamentais) que se interligam nos processos de autorregulação da aprendizagem e puderam contribuir na compreensão de tais aspectos envolvidos na autorregulação enquanto processo interno e individual, enquanto que a teoria vygotskiana permitiu perceber a relevância da interação do meio com estes aspectos de ordem interna e sua relação para o desenvolvimento da autorregulação, e, conseqüentemente, para a autonomia. Assim sendo estas teorias nortearam a reelaboração da FAA, como será explorado na análise dos dados, mais adiante neste trabalho.

1.2.2.1.1 Modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman

De acordo com Zimmerman (2000), fatores externos e internos relacionados à autorregulação podem ser conceitualizados ciclicamente a partir de uma fase prévia, uma fase de realização (controle) e uma fase de autorreflexão, sendo que todas essas fases são interconectadas de modo recíproco.

Na fase prévia, destacam-se duas características distintas, porém interligadas: a análise da tarefa e as crenças motivacionais. A primeira corresponde ao momento no qual o estudante estabelece as metas e/ou objetivos e propõe o planejamento para alcançá-las. A segunda,

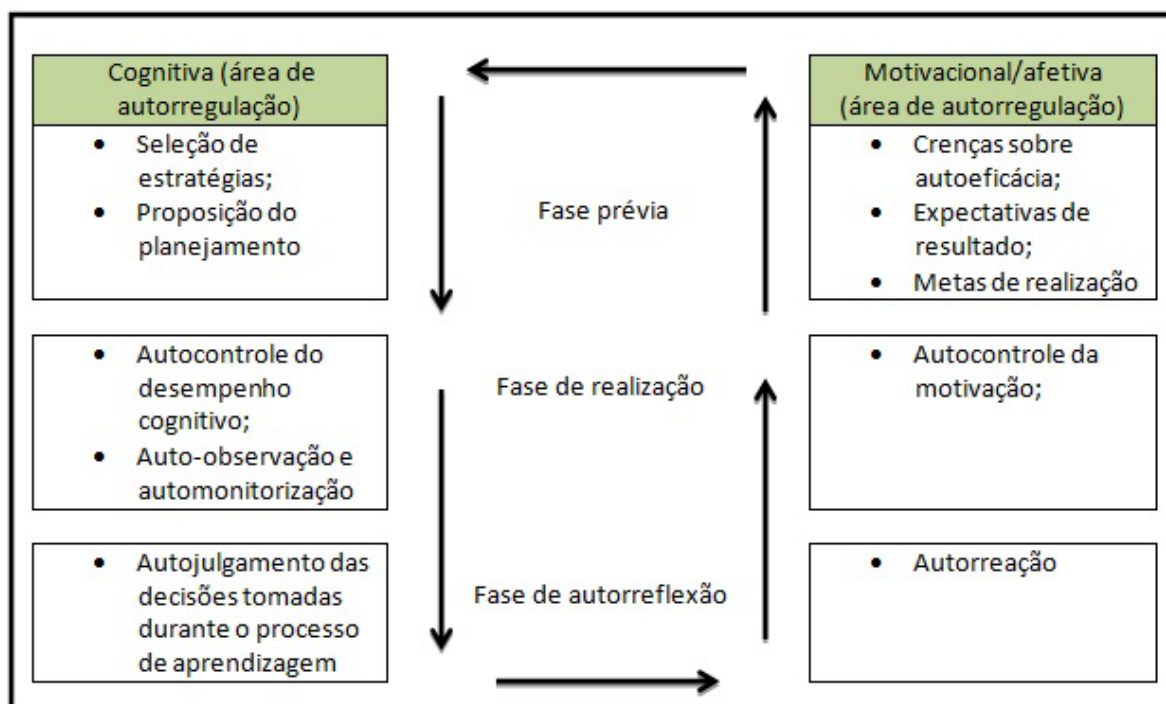
crenças motivacionais, referem-se à autoeficácia, expectativas de resultados, metas de realização e interesse pessoal.

A fase de realização (controle) refere-se a dois subprocessos: o autocontrole e a auto-observação ou automonitorização. O subprocesso de autocontrole está relacionado às auto-instruções, à atenção e às imagens mentais do estudante, enquanto que o subprocesso de auto-observação ou automonitorização está relacionado às circunstâncias de realização da tarefa ou de alcance da meta estabelecida, assim como os resultados produzidos durante o processo de aprendizagem. Esses dois processos permitem que o estudante controle as ações referentes à realização da tarefa e/ou alcance da meta estabelecida por ele.

Segundo Lourenço e Paiva (2016), essa é a fase fundamental para a autorregulação, pois permite aos estudantes reconhecer seus avanços e recuos, e a partir disso, alterar e/ou adequar suas ações face às metas estabelecidas.

A fase de autorreflexão, também chamada de fase de avaliação (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013; BORUCHOVITCH, 2014; LOURENÇO; PAIVA, 2016) permite ao estudante analisar sua própria atuação a partir de dois processos autorreflexivos, sendo o primeiro o autojulgamento, com “[...] a finalidade de identificar as decisões cognitivas que podem ter sido tomadas de maneira inapropriada ou ineficaz, para estar em condição de corrigi-las em ocasiões posteriores” (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013, p. 8), e o segundo relacionado à autorreação, que se reporta aos sentimentos de satisfação ou insatisfação relativos às metas de realização¹¹ e que reforçam as crenças de autoeficácia e a motivação intrínseca. Essa última fase não se trata de identificar as diferenças entre as metas estabelecidas e os resultados realmente alcançados, mas sim de implementar estratégias que possam diminuir essas diferenças (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013). O Quadro 1, a seguir, ilustra o modelo proposto por Zimmerman.

¹¹ [...] as metas de realização são definidas como um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções que traduzem as expectativas dos alunos em relação a determinadas tarefas que deverão executar, ou seja, as metas são representadas por modos diferentes de enfrentar as tarefas acadêmicas. São essas metas que determinam como o indivíduo interpreta e reage aos acontecimentos, o que resulta em diferentes padrões de afeto, cognição e comportamento. (ZENORINI; SANTOS; BUENO, 2003, p.166)

Quadro 1 - Modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman

Fonte: a própria autora

1.2.2.1.2 Modelo de Pintrich

Assim como o modelo anterior, Pintrich (2000) também aborda as questões relacionadas às metas, ao planejamento, às estratégias, ao controle e à avaliação. Entretanto Pintrich apresenta um modelo mais completo sobre o processo de autorregulação, uma vez que, ao contrário de Zimmerman (2000) que divide esse processo em 3 fases (prévia, de realização e de autorreflexão), Pintrich organiza o processo de autorregulação em 4 fases, sendo elas: 1. previsão ou planejamento; 2. monitorização; 3. controle ou regulação e 4 reação e reflexão ou avaliação. Além disso, há duas características que se sobressaem em relação ao modelo anterior.

A primeira refere-se à segunda fase proposta por Pintrich – fase de monitorização – na qual o estudante cria a consciência crítica de seus processos cognitivos, do controle do tempo e do esforço dispensado à tarefa ou à meta, assim como realiza um autoexame dos afetos e das motivações que o direcionam a continuar ou desistir de investir no processo no qual está inserido.

A segunda característica é a ênfase dada às áreas de contexto e de comportamento em cada fase proposta por esse modelo, enquanto que no modelo proposto por Zimmerman (2000) são consideradas apenas às áreas cognitiva e motivacional/afetiva. De acordo com

Boruchovitch (2014) há “uma clara concepção de um aluno mais ativo na negociação com o ambiente, num sentido mais amplo, no que diz respeito às demandas das tarefas junto aos professores” (p.404), assim sendo, as áreas comportamental e contextual contemplam os fatores externos que, a partir do modelo de Pintrich (2000) passam a ser considerados no processo de autorregulação ampliando, dessa forma, o entendimento sobre o desenvolvimento deste processo de estreita relação de influência mútua entre aspectos internos e externos.

Petroni e Souza (2010) corroboram com a importância do contexto no desenvolvimento da autorregulação, uma vez que,

[...] desenvolver a autorregulação não depende somente do sujeito, mas das condições materiais de sua existência. Suas experiências, as relações estabelecidas com os outros ao longo de sua história de vida e o contexto de que participa atuam nesse desenvolvimento, influenciando a relação que o sujeito mantém com o meio no que concerne à sua possibilidade de autorregular-se ou de ser regulado pelo meio”. (p.357)

Isto posto, o Quadro 2 demonstra as quatro fases propostas pelo modelo de Pintrich, assim como as características relacionadas à cada área de autorregulação.

Quadro 2 - Modelo de autorregulação da aprendizagem de Pintrich

Cognitiva (área de autorregulação)	Motivacional/Afetiva (área de autorregulação)	Fases da autorregulação	Comportamental (área de autorregulação)	Contextual (área de autorregulação)
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de metas; • Ativação do conhecimento prévio relevante; • Ativação do conhecimento metacognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Adoção de orientação à meta; • Crenças de autoeficácia; • Ativação das crenças de valor da tarefa; • Ativação do interesse pessoal; • Afetos/emoções 	Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento do esforço e do tempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção da tarefa; • Percepção do contexto
<ul style="list-style-type: none"> • Consciência e auto-observação da cognição 	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência e monitorização da motivação 	Monitorização	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência e monitorização do esforço e tempo, • Auto-observação do comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoração das condições da tarefa e contextuais
<ul style="list-style-type: none"> • Seleção de estratégias cognitivas e metacognitivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção e adaptação de estratégias para direcionar a motivação 	Controle/regulação	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimento ou enfraquecimento do esforço 	<ul style="list-style-type: none"> • Alterações nos requisitos da tarefa; • Alterações no contexto
<ul style="list-style-type: none"> • Julgamento cognitivo; • Atribuições 	<ul style="list-style-type: none"> • Reações afetivas; • Atribuições 	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Alteração do comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da tarefa e do contexto

Fonte: a própria autora

Os dois modelos apresentados consideram que todo ser humano nasce apto a autorregular-se, pois as características para tal são inatas, entretanto é a partir dos estudos de

Pintrich (2000) que o meio passa a ser considerado enquanto agente de desenvolvimento do processo de autorregulação, pois é através da interação social, da regulação externa do outro, que a capacidade de refletir sobre si mesmo se desenvolve. É a partir desta interação social que são apresentadas as contribuições da teoria vygotskiana para este estudo e conseqüentemente para a reelaboração da FAA.

1.2.2.2 A autorregulação da aprendizagem a partir da teoria vygotskiana

Antes de discutirmos sobre a autorregulação à luz da teoria de Vygotsky, cabe ressaltar que a teoria sociocognitiva, através dos modelos de autorregulação de Zimmerman (2000) e Pintrich (2000), e a teoria vygotskiana interagem e se complementam nesse trabalho, haja vista, a primeira apresentar construtos capazes de orientar a reelaboração de um instrumento com vistas a permitir ao estudante refletir sobre seu processo de aprendizagem, enquanto a segunda possibilita compreender de que forma a interação com o meio pode contribuir para essa reflexão, promovendo a autorregulação e a autonomia do estudante.

Neste sentido, de acordo com os construtos da teoria Histórico-Cultural, proposta a partir das ideias de Vygotsky (1978; 2007), a autorregulação da aprendizagem advém tanto de mecanismos cerebrais latentes ao funcionamento psicológico (funções psicológicas superiores), ou seja, a capacidade de pensar, quanto do contexto sociocultural do indivíduo (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013), sendo mediada principalmente pela linguagem (signos e instrumentos) e pela cultura.

De acordo com Vygotsky há dois tipos de desenvolvimento do ser humano, sendo o primeiro natural, oriundo da maturação biológica, e o segundo cultural, ligado a linguagem e ao raciocínio. É a partir da linguagem que três mudanças essenciais ocorrem na atividade consciente do ser humano, sendo elas: a condição de tornar o ausente em presente; o processo de abstração e generalização e a análise e a classificação dos objetos, assegurando a transição do sensorial ao racional na representação do mundo (TOSTA, 2012).

Enquanto instrumento psicológico, a linguagem assume papel relevante na autorregulação da aprendizagem, uma vez que a capacidade de usá-la “[...] está relacionada com o desenvolvimento da consciência, a qual permite ao indivíduo regular sua ação e seu pensamento” (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013, p. 5). Dessa forma, as funções cognitivas e comunicativas (pensamento e linguagem), características próprias ser humano, são construídas e internalizadas progressivamente nas interações com o outro (VIGOTSKY, 1978; 2007; BORUCHOVITCH, 2014).

Estas interações, quando observadas no contexto escolar, possibilitam o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, como por exemplo quando o professor, par mais experiente, assiste ao estudante, auxiliando-o com pistas e apresentando estratégias ao passo que promove questionamentos acerca do conhecimento (BORUCHOVITCH, 2014) que o ajudem a realizar as tarefas sozinho de modo a atingir os objetivos e metas que estabeleceu anteriormente.

Neste mesmo sentido, Rosário, Nunez e González-Pienda (2006, apud LOURENÇO; PAIVA, 2016), reforçam a necessidade de apresentar estratégias de aprendizagem, suas propriedades e funcionalidades para o estudante de modo a ajudá-lo a adquirir a capacidade de autorregular diferentes dimensões da aprendizagem.

Assim sendo, podemos observar que tanto para Vygotsky quanto para Pintrich, apesar de vinculados a teorias distintas, é através dessas interações que o sujeito se torna capaz de evoluir da regulação para a autorregulação da aprendizagem, pois é a partir da interação com o outro que ele desenvolve e aprimora as capacidades de traçar metas, realizar um planejamento com vistas a alcançar tais metas, escolher estratégias e avaliar os resultados de desempenho em seu próprio processo de aprendizagem.

Logo, a linguagem, enquanto instrumento que possibilita a interação, assume primeiramente função comunicativa (linguagem social), com o intuito de mediar essas interações sociais para posteriormente assumir uma função interna e organizadora do pensamento (linguagem/fala interna), que exige uma reconstrução e transformação dessas interações com o outro, por parte do próprio sujeito. (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013).

A partir destas considerações, Bernardes e Asbahr (2007), apresentam um processo gradativo de interiorização da linguagem, embasados em Vygotsky, na qual

[...] inicia-se pela linguagem social na forma de linguagem externa, a qual tem a função primordial de possibilitar [...] acesso aos códigos linguísticos que permitem a comunicação entre os membros de uma mesma cultura. No movimento de interiorização, a linguagem externa passe a se organizar de forma diferenciada devido a sua nova estrutura e função. Esta nova etapa da linguagem é identificada como linguagem egocêntrica, que tem, essencialmente, a função de organizar as ações próprias da criança, mas ainda é manifestada na forma de linguagem social. Posteriormente, a linguagem torna-se interna, com estrutura e funções próprias. Na linguagem interna, identifica-se a predominância do sentido sobre o significado da palavra, fato que a caracteriza como tendo uma função de dirigir-se para si mesma, não assumindo função comunicativa, mas organizadora das funções". (p.327)

Nesse sentido, Vygotsky (1978; 2007) sugere que a autorregulação seria desenvolvida a partir de um discurso interno, iniciada a partir das interações com o outro, de modo a permitir que o indivíduo consiga regular-se a si próprio ao internalizar os modelos de regulação observados nessas interações. Neste sentido, as perguntas da FAA teriam o propósito de orientar esta regulação, levando-o a refletir sobre seus próprios comportamentos, sobre a organização do pensamento à aprendizagem, sobre as estratégias selecionadas para ajudá-lo a alcançar suas metas de realização e poder, então, avaliar os resultados de todo este processo, sendo capaz de iniciar um novo ciclo de autorregulação a partir de novas metas ou retornar ao mesmo ciclo buscando novas estratégias com vista as metas ainda não atingidas.

Isto posto, é a fala interna, ou discurso interno, que possibilita, principalmente ao adulto, um comportamento humano complexo, uma vez que, esse falar consigo mesmo, ou seja, pensar silenciosamente, produz formas fundamentalmente novas de comportamento (VYGOTSKY, 1978; 2007).

Boruchovitch (2014) corrobora com a ideia defendida por Vygotsky de que a fala interna é essencial para o pensamento e memória, contribuindo para vários aspectos na aprendizagem, uma vez que permite ao estudante ser capaz, conscientemente, de

[...] estabelecer metas, selecionar estratégias apropriadas para alcança-las, monitorar seu progresso, rever as estratégias, quando necessário, e controlar a atenção e motivação até que a meta seja alcançada, além de serem muito mais capazes de resistir a distração”. (p.67)

Assim sendo, tanto a linguagem social como a linguagem/fala interna exercem papel importante na aprendizagem. A primeira, linguagem social, sendo responsável por estimular uma prática dialógica e interativa entre professores, estudantes e seus pares, favorecendo o desenvolvimento da regulação da aprendizagem a partir de “[...] situações de confronto, de interação, de tomada de decisão, a fim de possibilitar a exposição de ideias, argumentações, justificativa e planejamentos” (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013, p.05), enquanto que a segunda, linguagem/fala interna, permite a autorregulação do estudante em relação ao planejamento, execução e avaliação das ações acerca de sua própria aprendizagem.

Logo, as contribuições trazidas pelas teorias sociocognitiva e vygotskiana à esta pesquisa permitiram identificar os aspectos relacionados ao processo de autorregulação e compreender a relevância do meio, a partir das interações sociais, para o desenvolvimento da mesma, especialmente na aprendizagem de LI em contexto telecolaborativo, sendo que ambas nortearam a reelaboração da FAA.

Todavia, como já mencionado anteriormente, a autorregulação demanda a capacidade de avaliar, fazer escolhas e tomar decisões acerca do processo de aprendizagem, sendo tais características referentes à autonomia. Desta forma, como esta pesquisa busca refletir sobre a reelaboração da FAA, enquanto instrumento capaz de promover a autorregulação e autonomia do estudante de LI em contexto telecolaborativo, faz-se necessário a discussão sobre a autonomia, sendo esta um dos princípios fundamentais da autorregulação (FRISON, 2006). Esta temática será abordada na próxima subseção.

1.3 AUTONOMIA PARA AUTORREGULAÇÃO - AUTORREGULAÇÃO PARA AUTONOMIA: UM CÍRCULO RETROATIVO

Pode-se dizer que a autorregulação só é possível a partir da autonomia, assim como a autonomia só se desenvolve a partir da capacidade de autorregulação do sujeito. Prova disso é que para ser capaz de autorregular sua aprendizagem, o estudante necessita tomar decisões por si mesmo, levando em consideração os fatos relevantes para decidir as melhores formas de agir, características essas referentes à autonomia. Por outro lado, o exercício e a continuidade de planejar, selecionar estratégias, colocá-las em prática e avaliar os resultados obtidos tornam o estudante apto a tomar decisões por si mesmo.

Diante disso é que se justifica essa subseção, uma vez que cabe ressaltar o papel da autonomia no processo de aprendizagem de LI e sua relação com o desenvolvimento da autorregulação do estudante.

De origem grega, composta pelo adjetivo “auto” (próprio, si mesmo) e o substantivo “nomos” (lei ou norma), a palavra autonomia denota o sentido de “norma ou lei para si próprio” (EIRADO; PASSOS, 2004), assim sendo, como esperado em um processo de autorregulação, o estudante normatiza para si “leis” que o ajudarão a alcançar as metas de realização estipuladas por ele, dentro do contexto no qual está inserido.

Para Freire (1996), a autonomia se desenvolve por meio da educação, uma vez que é através das interações vivenciadas nesse contexto, que o sujeito aprende a ser responsável por suas escolhas e capaz de tomar decisões de maneira crítica. Para o autor, é essa autonomia que permite ao indivíduo agir, pensar e ser no mundo de forma a transformar sua própria realidade.

Segundo Frison (2006), autonomia, também denominada como autodeterminação “[...] contém a ideia que a origem da ação está no próprio sujeito, o qual, ao longo do seu desenvolvimento, se transforma e auto-regula” (p.113); provoca e é provocada pela

autorregulação, criando, o que a autora apresenta como, uma circularidade retroativa, pois esse ir e vir necessita que as estratégias sejam repensadas, readequadas e implementadas no sentido de desenvolver a autorregulação da aprendizagem. A autora ainda salienta que a autonomia demanda saber aprender a aprender¹², aprender a pensar e que, a partir de si mesmo, se auto-organiza, inventa, reestrutura e regula suas atividades em prol da aquisição do novo conhecimento.

De acordo com Piaget (1994), a autonomia significa ser governado por si mesmo, sendo o indivíduo capaz de juízo de valor de suas ações e escolhas considerando fatores relevantes a elas. Ao contrário da heteronomia, que demanda a necessidade de ser governado pelo outro, a autonomia “[...] engloba a tendência de as pessoas serem agentes e sentirem-se sujeitos de suas ações, tendo voz ativa em sua ação ou na escolha de seu comportamento” (FRISON, 2006, p. 111). Logo, a heteronomia está para a regulação, assim como a autonomia está para a autorregulação, sendo a interação social mediadora do desenvolvimento gradativo de uma para a outra.

Conforme Cavalari (2009), a autonomia é importante ao aprendiz de LI em contexto telecolaborativo, uma vez que ele necessita ser capaz de fazer suas escolhas em relação aos conteúdos, às metas, ao planejamento e às estratégias para aprender da melhor maneira. Segundo a autora, o desenvolvimento da autonomia promove a motivação intrínseca do estudante, pois passam a considerar as atividades prazerosas, interessante e desafiadoras em si mesmas, gerando um sentimento de satisfação e recompensa (ARAGÃO, 2008).

Nesse mesmo sentido, Leffa (2003), salienta que

[...] quando se passa o controle da aprendizagem para o aluno, está-se dando a ele a liberdade de escolher. Essa escolha envolve, por exemplo, o direito do aluno em escolher como deseja usar o material didático disponível, de estabelecer seus próprios objetivos, de progredir no seu próprio ritmo, de escolher o tema de casa, de se auto-avaliar, etc. Os alunos não vão mais aprender juntos o mesmo conteúdo do mesmo jeito”. (p.42)

Conforme Oliveira (2000), tanto a motivação quanto a autonomia estão presentes em estudantes proativos e reativos, uma vez que, ao contrário de uma passividade diante do professor, assumem a responsabilidade de seu processo de aprendizagem. De acordo com a autora é necessário que a escola proporcione um espaço e um contexto pedagógico adequado

¹² Segundo Frison (2006) o conceito de aprender a aprender identifica-se com a autonomia, ao passo que ela representa a possibilidade de autorregulação do sujeito com vista a alcançar as metas propostas, assim como as condições do contexto que determinam a conquista dessas metas. Diante disso, a autora ressalta que “aprender a aprender”, vai além da mera aquisição de conteúdos, pois o que se aprende planejar, de forma eficaz, a própria aprendizagem.

para a promoção da autonomia dos estudantes, o que, segundo ela, pode ser entendido como *empowerment*¹³, uma vez que

[...] a educação deve possibilitar a exploração do autoconhecimento do aluno, e desenvolver suas potencialidades pessoais e de grupo. De facto, a autonomia não implica necessariamente um trabalho isolado, pelo contrário, envolve a capacidade de saber trabalhar com os outros, de saber partilhar os saberes e competências”. (OLIVEIRA, 2000, p.66)

Em relação ao contexto educacional de ensino de idiomas, Little (2016) afirma que um ambiente comprometido com a promoção da autonomia entre seus estudantes, é capaz de explorar, intencionalmente, a natureza dialógica da linguagem em seu sentido interativo e interdependente, de aprendizagem e de uso.

Neste sentido, Oliveira (2000) salienta que a autonomia, no contexto de aprendizagem de línguas, pressupõe

[...] uma tomada de consciência sobre o conceito de língua em estudo e sobre os mecanismos da sua aprendizagem, conhecimentos básicos sobre o funcionamento da língua estrangeira e dos processos de aprendizagem dessa língua, capacidade de seleção e/ou construção de materiais didáticos, competências de estudo adequadas à aprendizagem de línguas, bem como atitudes condizentes com um aprendente autônomo. (p.67)

Essa autonomia também permite que o professor planifique e organize os conteúdos programáticos “em consonância com os interesses reais” (LOURENÇO; PAIVA, 2016, p. 44) do estudante, oferecendo um ensino mais eficaz, proporcionando a ele a possibilidade de escolhas mais relevantes para o contexto em que está inserido, assim como para sua aprendizagem, contribuindo, dessa forma, para a estruturação dos sentimentos de autoeficácia e de comportamentos autorregulados.

Segundo Leffa (2003), o professor deixa de ser autoridade máxima do saber e do controle, “seu papel é realmente o de facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver sua confiança, a se tornar mais autônomo e ficar menos dependente dele, professor” (p.42). Logo, essa transformação do professor também é percebida no contexto telecolaborativo, no qual assumi papel de mediador da aprendizagem de LI, assim como os pares durante a interação *online*.

¹³ De acordo com Larsen-Freeman (2011), entre as concepções relacionadas ao aprendiz de línguas, esse, “tem sido caracterizado por um perfil mais completo, robusto e mais empoderador, [...] com o passar do tempo, houve uma mudança no sentido de considerar o aprendiz de língua uma pessoa mais cognitiva, afetiva, interacional, social, política, material, neural, e simbolicamente competente”. (p. 300)

Diante disso, a autonomia, assim como a autorregulação, requer planejamento, decisão, motivação, comprometimento e avaliação (GOTTARDI, 2015), características estas também necessárias no contexto telecolaborativo.

Corroborando com os estudos de Oliveira (2000) a autonomia, em sua forma mais acabada, “[...] está associada a comportamentos de iniciativa, participação e controle ao nível de gestão e organização curricular, seleção e/ou produção de materiais¹⁴, intervenção na avaliação e desenvolvimento de projetos” (p.66). A autora afirma que a aprendizagem, com vistas a promoção da autonomia, pressupõe que o estudante seja capaz de tomar múltiplas decisões tais como: organizar os conteúdos de acordo com os objetivos propostos, identificar os recursos necessários, selecionar as tarefas, monitorar seus progressos e resultados e avaliar o programa de estudo organizado.

É nesse sentido que a autonomia provoca a autorregulação e vice-versa (circularidade retroativa), sendo essa interdependência necessária para tornar o sujeito apto a identificar e superar suas limitações, não só no campo da aprendizagem, mas ao longo da vida, possibilitando a esse sujeito a compreensão de que é ele próprio responsável pela ação desencadeadora de seu desenvolvimento cognitivo e pessoal (FRISON, 2006).

Para finalizar, acreditamos que no contexto telecolaborativo a autorregulação e a autonomia são essenciais para que o estudante seja capaz de gerir sua própria aprendizagem. Assim sendo, a FAA, embasadas nos construtos teóricos apresentados neste capítulo, pode ajudar o estudante a definir os seus próprios objetivos linguísticos de acordo com o currículo proposto conjuntamente com o professor, a escolher e criar suas próprias estratégias, assim como materiais e atividades que o ajudem a alcançar suas metas e a avaliar os resultados de seu desempenho durante seu processo de aprendizagem.

Realizadas as considerações acerca do referencial teórico norteador desta pesquisa, o capítulo seguinte apresentará a metodologia adotada no estudo.

¹⁴ De acordo com o projeto BTSU, durante a sessão de estudo dirigido (SED) o estudante selecionava os tópicos eu gostaria de utilizar durante sua interação *online* e a partir disso produzia roteiros de conversação. Assim sendo, entende-se que a menção de Oliveira (2000) acerca da associação da autonomia a comportamentos relacionados a seleção/produção de materiais também se refere ao estudante.

Capítulo 2

Metodologia de pesquisa

Neste capítulo será apresentada a metodologia adotada no estudo, considerando a natureza da pesquisa, o contexto investigado, os participantes, as limitações da pesquisa, o objeto de estudo, assim como os instrumentos de coleta de informações e os procedimentos de análise de dados.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Toda pesquisa busca trazer respostas às indagações que permeiam o mundo, sendo considerada como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico (GIL, 1991).

Diante disso, para que uma pesquisa alcance seus objetivos é necessário decidir os caminhos que serão percorridos na busca de compor uma relação harmônica entre os fundamentos teóricos, os participantes e o contexto no qual estão inseridos, assim como na seleção dos instrumentos de coleta de dados ou informações, os procedimentos de análise e as considerações trazidas pela pesquisa (FURTOSO, 2011). Neste sentido, os caminhos escolhidos para este estudo caracterizam-se pela pesquisa qualitativa, enquanto método de investigação científica, pesquisa-ação, enquanto ferramenta metodológica neste contexto e pela análise de conteúdo, enquanto técnica de tratamento das informações coletadas.

A escolha pela pesquisa qualitativa enquanto método de investigação científica deve-se à sua característica em auxiliar na interpretação dos dados investigados e na compreensão sobre o objeto de estudo, pois capta as nuances da percepção dos envolvidos na pesquisa para ampliar a compreensão da realidade vivida pelos participantes e aprofundar a questão de como as pessoas percebem os fenômenos estudados (LUDKE, 1998). Assim sendo, a pesquisa qualitativa tem entre seus objetivos a intenção de verificar o modo como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento, ou seja, é a demonstração lógica das relações entre conceitos e fenômenos, com o objetivo de explicar a dinâmica dessas relações em termos intersubjetivos. (MENDES, 2006)

Isto posto, é necessário considerar que para a investigação dos dados de uma pesquisa qualitativa, existem algumas ferramentas singulares que possibilitam o estudo, entre elas, está a pesquisa-ação, que foi a escolhida para este contexto, pois, distanciando-se de um simples levantamento de dados, a pesquisa-ação está centrada no agir participativo, buscando aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência dos envolvidos na pesquisa, assim como contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.

O agir participativo a que se refere esta pesquisa, está expresso na prática pedagógica desta professora-pesquisadora que busca, através da FAA, promover o nível de consciência autorregulativa e de autonomia de seus estudantes acerca de sua própria aprendizagem de LI. O ir e vir de respostas e reflexões oriundas das FAA e a busca por evidências dos impactos nas atividades propostas pelo projeto BTSU que revelariam o desenvolvimento da autorregulação e autonomia do estudante, corroboram com a ideia de ação e participação descritas por Thiollent (1985), na qual a ação indica que a forma de realizar o estudo já é um tipo de intervenção, sendo esta uma fonte de conhecimento, enquanto que a participação remete-se à atividade coletiva de sujeitos ativos que contribuem no conhecer e transformar a realidade na qual estão inseridos.

Neste sentido, desenvolver a consciência dos processos de autorregulação possibilitando a intervenção no próprio aprender, possibilita ao estudante transformar sua realidade ao assumir a corresponsabilidade de sua aprendizagem.

A partir disso, investigar os aspectos a serem considerados na elaboração de uma FAA com vistas a promover a autorregulação e autonomia da aprendizagem em contexto telecolaborativo, supõe um conjunto de procedimentos técnicos e operativos que possibilitem o conhecimento desta realidade para que a mesma possa ser transformada por esse agir.

Assim sendo, a escolha por esta ferramenta metodológica, a pesquisa-ação, justifica-se ao permitir que esta professora-pesquisadora vivencie as características descritas anteriormente, possibilitando a realização de intervenções em seu próprio contexto de atuação, a reflexão sobre as intervenções realizadas e, ao retornar para o grupo, participantes desta pesquisa, consiga propor ações plausíveis, promovendo a consciência, tanto do pesquisador, quanto dos participantes, acerca da temática pesquisada (ENGEL, 2000; BALDISERA, 2001; TRIPP, 2005; ZOZZOLI, 2006; MELLO, 2009).

De acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação é

[...] um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é, um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” (p.445-446)

Nesta perspectiva há uma estreita interação entre a investigação a e prática sob a luz de teorias que são realizadas pelos envolvidos que têm algo a dizer. Diferente das estruturas lógicas e ordenadas que compõe as pesquisas convencionais, interpretar esse algo a dizer

demanda uma pesquisa maleável que possibilite ser moldada conforme as argumentações, os discursos e as verbalizações que são geradas durante as investigações. Para isso são consideradas as fases exploratória (ponto de partida) e a divulgação dos resultados (ponto de chegada), sendo as fases intermediárias ordenadas de acordo com os caminhos escolhidos e os imprevistos vivenciados que vão direcionando o estudo (THIOLLENT, 1985).

Essa maleabilidade investigativa está presente nesta pesquisa uma vez que busca, a partir do confronto entre os construtos teóricos das áreas de Educação, Psicologia e Linguística Aplicada e dos diversos instrumentos de coleta de informações, as justificativas, diretrizes e elucidações que embasam as adequações realizadas na reelaboração da FAA. Corroborando com Zozzoli (2006), a pesquisa-ação, neste sentido, possibilita uma abordagem multireferencial, indo além de uma perspectiva monodisciplinar.

Na sequência de descrição das escolhas metodológicas está a análise de conteúdo enquanto técnica de tratamento de coleta de informações. Por sua vez, a análise do conteúdo objetiva destacar indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens e suas representações através de um conjunto de técnicas e procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos destas mensagens (BARDIN, 1977).

Em relação aos procedimentos sistemáticos, a autora apresenta três fases fundamentais que devem ser utilizadas, a saber: 1. pré-análise; 2. exploração do material e 3. tratamento dos resultados (inferência e interpretação). A primeira fase trata-se da organização do material a ser analisado através de um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, à escolha deles, à formulação de hipóteses e aos objetivos, à elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e à preparação formal do material. Nesta fase, é preciso obedecer às regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade. A segunda fase consiste na descrição analítica referente ao *corpus* (qualquer material textual coletado e que possa enriquecer ou não as interpretações ou inferências). A partir da exploração do material é possível a definição das categorias (sistema de codificação) e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos que serão utilizados. A terceira e última fase diz respeito ao tratamento dos resultados, na qual se destacam as informações para a análise, culminando nas inferências e interpretações. Segundo Bardin (1977), é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Para esta pesquisa foram selecionados vários instrumentos de coletas de informações nos quais buscou-se contemplar as fases propostas pela análise do conteúdo no que tange ao esgotamento da totalidade de comunicação (exaustividade), às amostras selecionadas

enquanto representatividade do universo (representatividade), à homogeneidade das técnicas e dos indivíduos envolvidos com a pesquisa, à exclusividade de categorização dos elementos e à adaptação dos documentos ao conteúdo e objetivo da pesquisa (pertinência), assim como à definição das categorias e à análise, inferências e interpretações das informações colhidas. A descrição detalhada destes procedimentos será apresentada mais adiante neste capítulo.

Feita as considerações acerca da natureza desta pesquisa, seguiremos para a apresentação do contexto investigado para este estudo.

2.2 O CONTEXTO INVESTIGADO: O PROJETO TELECOLABORATIVO BOM TO SEE USTED

O projeto telecolaborativo BOM TO SEE USTED (BTSU), foi realizado no período de agosto de 2015 a julho de 2016, sendo que o mesmo foi desenvolvido por esta professora-pesquisadora para atender à proposta pedagógica da escola na qual faço parte do quadro efetivo de docentes e atuo com regime de dedicação exclusiva.

Esta escola, localizada no norte do Paraná, é uma instituição da rede pública federal e tem em suas bases a educação profissional e tecnológica a partir do ensino médio. Suas atividades pedagógicas relativas a este público foram iniciadas no final de julho de 2015 com quarenta estudantes e em fevereiro de 2016 foram matriculados mais sessenta e quatro discentes.

De acordo com o projeto político do único curso¹⁵ ofertado nesta escola, todas as atividades docentes, voltadas para o ensino, pesquisa e extensão, deveriam estar embasadas pela metodologia da Pedagogia por Projetos¹⁶ com foco em uma aprendizagem significativa¹⁷

¹⁵ Curso técnico em informática integrado ao ensino médio.

¹⁶ A Pedagogia por projetos surgiu durante o movimento conhecido como Escola Nova (escolanovista) no início do século XX, e tinha como essência romper com a passividade do ensino, a partir de uma metodologia ativa, dinâmica e criativa. Dessa forma, o objetivo era ensinar o estudante a pesquisar a partir dos problemas relacionados a situações da vida real, o que significava desenvolver estratégias para que o estudante aprendesse a aprender, estimulando, dessa forma, sua autonomia que o ajudaria a adquirir conhecimento ao longo da vida. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998)

¹⁷ De acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem significativa refere-se ao processo pelo qual uma nova informação relaciona-se de maneira não-arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva do aprendiz. Não arbitrária no sentido que a nova informação se relaciona com os conhecimentos prévios relevantes e substantiva no que tange a diversidade de signos ou grupos de signos que podem ser utilizados para demonstrar esses significados. Sendo assim, ao adotar essa perspectiva construtivista da aprendizagem, é atribuído ao aprendente, um papel central. O professor perde seu papel fixo e passa a “[...] assumir a responsabilidade de construir e propor contextos favoráveis e adequados de aprendizagem e de gerir e orientar o aluno no desenvolvimento de tais contextos” (SANTOS, 2008, p.4). A partir disso, espera-se que o aluno possa evoluir gradativamente por sua própria ação. O estudante deixa de ser “[...] apenas um aprendiz de conteúdo de uma área de conhecimento qualquer” (GIROTTI, 2005, p. 92) e passa a se desenvolver

a qual estas atividades pautavam-se na premissa de que todo conhecimento é constituído de uma estreita relação com o contexto em que é utilizado (AUSEBEL,2003; GIROTTO, 2005, sendo assim, os novos conhecimentos eram explorados a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes e deveriam ser aplicados em situações práticas, possibilitando, assim, uma aprendizagem significativa de acordo com a proposta pedagógica utilizada pela escola.

Além desta questão metodológica, era necessário que os estudantes cumprissem uma carga horária de trinta horas semanais obrigatórias de atividades de ensino, o que na prática tornava-se um grande problema para realizar as pesquisas e as atividades de extensão exigidas pelas instâncias superiores da instituição.

Tanto a metodologia adotada pela escola, assim como o número de estudantes e a carga horária destinada às atividades de ensino são relevantes para esta pesquisa, pois também estão entre as limitações deste estudo que serão abordadas mais adiante neste capítulo.

A partir do contexto exposto até aqui, o projeto BTSU teve como objetivo geral possibilitar a aprendizagem de línguas estrangeiras, no caso Inglês e Espanhol, partir de interações com outros falantes destas línguas em contexto telecolaborativo (via *Skype* e *WhatsApp*). Entretanto, por falta de professores de língua espanhola disponíveis na escola, o projeto focou-se na aprendizagem de língua inglesa.

É importante mencionar que, de acordo com a proposta pedagógica da escola – Pedagogia Por Projetos, não havia nem cronograma de horários de componentes curriculares a serem estudados, nem seriação dos estudantes, ou seja, calouros e veteranos, como eram chamados os estudantes nesta escola, se organizavam em grupos de 5 a 12 pessoas e elaboravam um projeto de pesquisa que seria estudado no decorrer do semestre e os componentes curriculares eram inseridos na pesquisa realizada pelo grupo à medida que era necessário. Além desta dinâmica, os professores também apresentavam seus próprios projetos de pesquisa e os estudantes deveriam escolher um destes projetos, chamados de optativos, para participar. Assim sendo, o projeto BTSU foi divulgado entre os quarenta estudantes da escola e cinco se voluntariaram a participar. Diante disso, a equipe do projeto foi composta pela professora-pesquisadora (PP), os cinco estudantes brasileiros (EB) da turma 2015 matriculados na escola em que a pesquisa foi realizada e cinco falantes de LI de outros países, considerados os parceiros¹⁸ estrangeiros (PE), que serão apresentados mais adiante.

integralmente apropriando-se ao mesmo tempo de um determinado objeto cultural e formando-se um sujeito cultural.

¹⁸ A palavra “parceiro” foi escolhida para designar os participantes falantes de LI de outros países, haja vista a relação de companheirismo e doação voluntária assumida por esses estrangeiros no intuito de ajudar os EB a alcançarem seus objetivos.

Entre as atividades desenvolvidas pelo projeto estão: as seções de estudo dirigido (SED) destinadas à escrita dos roteiros de conversação com a mediação da professora pesquisadora e realizadas na sala de aula, às 3as-feiras, das 15h00 às 16h30min, as seções de interação *online* (SIO), via *Skype*, entre os EB e os PE, realizadas no laboratório de informática da escola, às 4as-feiras, das 15h às 16h30min, o preenchimento das fichas de autoavaliação (FAA) após as SIO, a criação de um grupo fechado no *facebook*¹⁹ o qual eram disponibilizadas aos participantes notas e curiosidades sobre as línguas portuguesa e inglesa, assim como divulgadas ações realizadas pelo projeto e a criação de um grupo no *WhatsApp*, proposto pelos próprios participantes para que pudessem ampliar o contato com a LI, assim como estreitar vínculos de amizade para além do espaço escolar. Todavia, para esta pesquisa, foram consideradas somente as atividades desenvolvidas durante a SED, SIO e preenchimento da FAA, haja vista somente estas atividades serem obrigatórias no projeto BTSU.

É importante esclarecer que como as interações via *WhatsApp*²⁰ e as do *facebook* eram realizadas fora do horário escolar, não havia uma sistematização dessas atividades, principalmente em relação ao preenchimento da FAA, foco deste estudo, sendo assim, elas não serão abordadas neste trabalho.

Portanto, para esclarecer a relação entre as SED, as SIO e o preenchimento das FAA para a reelaboração desta ficha serão apresentadas, nas subseções seguintes, a dinâmica realizada nesses três momentos do projeto.

2.2.1 Sessões de Estudo Dirigido (SED)

O objetivo das SED era proporcionar aos EB tópicos para possíveis conversas que seriam utilizadas para nortear e/ou ajudar nas interações em LI com os PE.

É importante esclarecer que, diferentemente dos princípios de reciprocidade e autonomia, que se espera em uma dinâmica *in Tandem* (VASSALLO; TELLES, 2006), os roteiros elaborados na SED eram necessários pois os estudantes não apresentavam competência linguística suficiente para interagir com os PE sem, ao menos, um planejamento prévio de possíveis perguntas que pudessem dar suporte às interações.

¹⁹ (<https://www.facebook.com/groups/1605359109738467/>)

²⁰ O estudo de algumas interações via *WhatsApp* originou o artigo “*Strategies of communication in a translingual pedagogical practice between latin American speakers*” (SILVEIRA, no prelo).

Assim sendo, antes de iniciar a elaboração dos roteiros da SED (APÊNDICE A), o EB escolhia o tópico de seu interesse e determinava as metas e/ou objetivos que desejava alcançar com a interação. Na sequência, os EB, com a mediação da PP, elaboravam um pequeno roteiro com perguntas em inglês e simulavam uma interação com os demais estudantes presentes. Tal simulação permitia que os mesmos pudessem se preparar para as SIO, que seriam realizadas na sessão seguinte.

Durante a SED, a PP contextualizava as situações de uso da língua inglesa, realizava correções de pronúncia e entonação e explicava as comparações das estruturas linguísticas entre o inglês e o português, quando necessário. As anotações, referentes aos ajustes linguísticos, correções, explicações sobre o uso de determinadas expressões ou contextualizações culturais, eram feitas nos próprios roteiros.

Como forma de promover a autonomia dos EB, os roteiros ficavam sob a responsabilidade dos mesmos para que pudessem revisá-los em casa ou, ainda, pudessem aprofundar seus estudos a partir das anotações realizadas durante as SIO.

É válido ressaltar que diante da dinâmica do projeto, os PE desempenhavam o papel de par mais experiente nas interações, uma vez que demonstravam maior proficiência na LI, ajudando, dessa forma, os EB na construção da aprendizagem do novo idioma, conforme já discutido no referencial desse trabalho. Esses participantes mantinham contato semanal com a PP, que contextualizava o trabalho desenvolvido com os EB, assim como as temáticas que seriam abordadas pelos roteiros elaborados por esses estudantes.

2.2.2 Sessões de Interação Online (SIO)

As SIO tinham como objetivo possibilitar a interação entre os participantes a partir dos roteiros de conversação, elaborados na SED. Esta interação é entendida neste contexto como a ação mútua ou compartilhada entre dois sujeitos, neste caso, a conversa realizada entre o EB e o PE. Elas eram realizadas na escola, utilizando o *notebook*²¹ da PP, o programa *Skype* e seus

²¹ Como o laboratório de informática da escola não atendida à estrutura necessária para a realização do BTSU, foi necessário utilizar o *notebook* da PP durante todo o projeto.

recursos, tais como: *webcam* e *chat* para a escrita e o *headphone*²² para a fala; respeitando a individualidade de cada estudante.²³

Cada SIO tinha duração de 1h30min, que eram divididos entre as interações dos participantes e o preenchimento da FAA. As interações eram feitas uma de cada vez, ou seja, o PE, disponível no dia²⁴, interagiu com um estudante por vez durante o período de dois a cinco minutos. Essa curta duração das interações, relacionada aos minutos de conversa com o parceiro, refere-se à pouca competência linguística dos EB, o que não permitia muita flexibilização do roteiro produzido.

Como forma de garantir a segurança e respeito dos participantes, todas as interações via *Skype* foram gravadas mediante autorização prévia de todos. Para tal, foi utilizado o programa *MP3 Skype Recorder*.

Como uma das características da Telecolaboração, durante as interações não era possível a mediação da PP, dessa forma, o estudante era responsável por manter a comunicação com seu interlocutor utilizando-se tanto do roteiro que havia criado como de possíveis estratégias para além dele, tais como o uso do chat, com o objetivo de ajudar com dificuldades relacionadas à pronúncia, o acesso a *websites* de tradução disponibilizados na internet, ou até mesmo gestos e sons diante da câmera. Logo, é nesse momento que o EB exerce sua autonomia em relação à aprendizagem de LI e utiliza, por si só, todos os conhecimentos adquiridos até então, assim como os amplia à medida que é capaz de encontrar formas para continuar a conversa.

Todavia, possibilitar as interações entre os EB e todos os PE, via *Skype*, no horário escolar ao mesmo tempo, era um grande desafio, haja vista as dificuldades de fuso horário entre os países, a limitação de recursos tecnológicos e de infraestrutura do projeto BTSU e a particularidade da rotina dos PE.

Diante disso, participavam, em média, 2 PE por SIO, sendo que apenas 1 deles poderia ser considerado como um parceiro fiel e assíduo das interações às quartas-feiras, enquanto os demais realizavam as interações, via *Skype*, quando possível e esporadicamente. A sessão era iniciada pela PP, responsável pela acolhida dos PE, e, na sequência, os EB, organizados

²² O *headphone* foi comprado com recurso do IFTECH (Feira de Inovação Tecnológica do Instituto Federal do Paraná). Esse recurso é enviado aos campi anualmente, sendo utilizado na aquisição de materiais para o desenvolvimento de pesquisas científicas visando o avanço na área tecnológica.

²³ Outra ferramenta tecnológica utilizada no projeto BTSU foi o celular e o programa WhatsApp, que permitia a interações, vias mensagens de voz e escrita, entre os PE e os EB fora do horário escolar, porém estas interações não serão abordadas nesta pesquisa.

²⁴ A disponibilidade era confirmada com a PP com antecedência de até um dia antes da SIO.

aleatoriamente, iniciavam as interações, que eram mantidas até que todos tivessem interagido com todos. Ao final, a PP retomava o discurso junto aos PE para agradecer a participação e conversar brevemente sobre as interações com os EB, por sua vez, esta breve conversa tinha como objetivo receber um *feedback* dos PE em relação ao desempenho dos estudantes durante a interação do dia. Na sequência, cada EB preenchia sua FAA, com o intuito de refletir sobre sua interação e, conseqüentemente, sobre seu processo de aprendizagem de LI.

Como já mencionado, o momento destinado ao preenchimento da FAA era coletivo, apesar de realizado individualmente, o que permitia a PP sanar dúvidas e compartilhar sugestões e apontamentos com o intuito de contribuir com a aprendizagem dos EB.

A partir das reflexões desencadeadas pela ficha de autoavaliação, o estudante organizava a próxima SED, ou elaborando um novo roteiro, ou retomando as dificuldades percebidas e reestruturando o antigo roteiro de modo a consolidar os objetivos estipulados anteriormente. Ao final deste capítulo apresentaremos um panorama das SED e SIO realizadas pelos estudantes. As fotos a seguir ilustram um dos momentos da SIO.

Figura 1 - Estudantes brasileiros durante a SIO²⁵



Fonte: acervo deste projeto de pesquisa

Diante disso, faz-se oportuno apresentar os participantes do BTSU e desta pesquisa.

2.3 OS PARTICIPANTES DO PROJETO BTSU

São considerados participantes do projeto BTSU os estudantes brasileiros (EB) e os parceiros estrangeiros (PE), sendo assim, serão apresentados nesta seção os perfis destes participantes, assim como a seleção dos mesmos para o projeto.

²⁵ A publicação das fotos foi autorizada pelos estudantes e responsáveis a partir da assinatura do termo de autorização de uso de imagem (APÊNDICE B).

2.3.1 Os estudantes brasileiros: a seleção

A escola na qual o projeto e a pesquisa foram desenvolvidos iniciou suas atividades pedagógicas no final de julho de 2015 com um quadro de 18 docentes e quarenta estudantes, de 13 a 19 anos, oriundos, em sua maioria, das escolas públicas da própria cidade e da região. A carga horária semanal discente era de 30 horas, sendo 21 horas (período matutino) destinadas à realização dos projetos propostos pelos próprios estudantes e 9 horas (período vespertino) destinadas aos projetos dos professores.

Durante o período de final de julho e início de agosto, os estudantes, organizados em grupos, integraram-se à proposta pedagógica da escola, determinando e escrevendo seus próprios projetos e escolhendo os projetos dos professores que gostariam de participar.

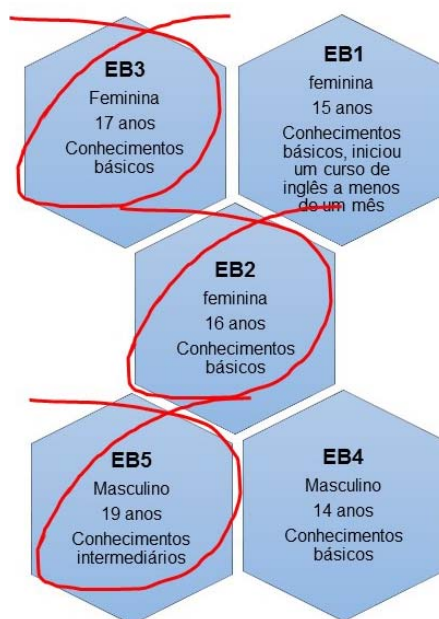
Devido à relação proporcional professor/aluno naquele momento ser extremamente baixa (1 professor para cada 2.2 estudantes), foi possível limitar em 5 o número de vagas do projeto BTSU, este número foi escolhido levando em consideração o número de PE vinculados ao projeto e a promessa de disponibilização de 5 *notebooks* e *headphones* para serem utilizados pelos participantes no BTSU. Os 5 estudantes interessados no projeto preencheram uma ficha de cadastro, (APÊNDICE C), na qual mencionavam dados pessoais, o nível de conhecimento linguístico em LI, justificavam a motivação em participar do projeto/pesquisa e as possíveis contribuições para o mesmo.

Tendo esclarecido a seleção dos EB, é importante mencionar que ao término de cada semestre os estudantes podiam optar em continuar nos projetos oferecidos pelos professores ou se matricular em outros de seu interesse. Esta possibilidade de troca de projetos também estava entre as limitações desta pesquisa, uma vez que dos cinco EB selecionados no primeiro semestre para o projeto, somente três renovaram suas matrículas, contribuindo, desta forma, para esta pesquisa.

Diante disso, ressalta-se que para as análises referente ao objeto de estudo desta pesquisa, serão considerados, quando necessário, os instrumentos de registro dos três estudantes que completaram os dois semestres do projeto, ou seja, de agosto a dezembro de 2015 e de fevereiro a julho de 2016.

A figura abaixo apresenta o perfil dos 5 EB que compunham o projeto BTSU no início e circulados em vermelho, destacam-se os 3 EB que participaram do projeto até o final e forneceram as informações através dos instrumentos de coleta a serem descritos mais adiante.

Figura 2 - Perfil dos Estudantes brasileiros



Fonte: a própria autora

Todos os estudantes preencheram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, (APÊNDICE D). No caso dos estudantes menores de idade, foram os pais que assinaram o TCLE, após uma reunião com os mesmos com o intuito de esclarecer a dinâmica do projeto, assim como o objetivo da pesquisa.

2.3.2 Os participantes estrangeiros: a busca

Comparado ao processo de seleção dos EB, encontrar os PE foi uma busca árdua de agulhas em um palheiro.

Por se tratar de uma prática pedagógica ainda pouco investigada no contexto de ensino básico envolvendo participantes adolescentes e exigindo maiores responsabilidades do professor com relação ao uso da internet, a busca por parceria com escolas em outros países, de caráter pedagógico semelhante, não teve resultado positivo.

Os contatos realizados com os professores de línguas em outros países, que se mostravam entusiasmados com o projeto, sempre eram frustrados diante de questões legais que envolviam os pais e a própria escola.

Diante dessas dificuldades, a PP entrou em contato, via e-mail, com os Centros Culturais Brasileiros (CCB²⁶) com o objetivo de buscar ajuda e orientação para encontrar parceiros de outros países que pudessem participar do projeto.

Os CBB são instituições diretamente subordinadas ao Chefe da Missão Diplomática ou repartição consular do Brasil em outros países, constituindo o principal instrumento de execução da política cultural brasileira no exterior, sendo que entre as atividades desenvolvidas por esses CCB está o ensino sistemático da Língua Portuguesa (LP) falada no Brasil. Atualmente são 21 unidades distribuídas nos continentes americano, europeu e africano.

Nesse contexto, haveria a possibilidade dos EB, engajados no projeto, compartilharem a língua portuguesa ao mesmo tempo que aprenderiam a língua inglesa com seu interlocutor estrangeiro. Todavia, somente um CCB²⁷, através do seu diretor, respondeu ao e-mail, demonstrando interesse em participar do projeto, assim como divulgá-lo às escolas de ensino médio de seu país²⁸. Entretanto, por questões de ordem diplomáticas não foi possível a concretização dessa parceria.

A busca pelas agulhas no palheiro se intensificou através das redes sociais tais como: *Facebook*, *Edmodo* e *Twitter*, nas quais, com a ajuda e incentivo de amigos estrangeiros e das comunidades virtuais, motivadores do intercâmbio de idiomas, foi possível encontrar cinco falantes de LI, oriundos de diferentes países, que, após conhecerem o projeto e a pesquisa, se propuseram a participar voluntariamente e assumiram o papel de par mais experiente em relação à proficiência em LI.

Diante desse contexto, o perfil heterogêneo dos PE proporcionou um contato cultural e linguístico diversificado, sendo o perfil dos PE composto por: 1 paquistanês, de 30 anos de idade, engenheiro químico, graduado em Londres e que seria voluntário das olimpíadas no Rio em 2016; 1 professora para crianças de 08 e 09 anos (o que corresponderia ao 4º ano do ensino fundamental no Brasil), de 26 anos de idade, das Filipinas, graduanda em formação para professores, o que possibilitaria a ela poder atuar com crianças mais velhas (correspondente ao ensino fundamental II no Brasil); 1 universitário do 2º ano do curso de

²⁶ Para maiores informações, acesse: <http://dc.itamaraty.gov.br/lingua-e-literatura/centros-culturais-do-brasil>.

²⁷ Centro Cultural Brasil-Guyana, inaugurado em 15 de março de 1970, o CCBG é diretamente subordinado ao chefe da missão diplomática do Brasil na Guiana Inglesa.

²⁸ Em 2013, o Ministério da Educação da Guiana Inglesa, país sul-americano de língua oficial inglesa, oficializou a inclusão do ensino de Língua Portuguesa no currículo das escolas de ensino secundário. http://www.education.gov.gy/web/index.php?option=com_k2&view=item&id=673:ministry-of-education-launches-portuguese-curriculum-for-schools&Itemid=537

Filología e Idiomas, de 17 anos, da Colômbia, que também participaria como voluntário das olimpíadas do Rio em 2016; 1 professor de inglês, vinculado a uma escola privada de idiomas, graduado em Línguas, de 23 anos, do México e 1 publicitária, de 29 anos, do Canadá, conforme consta na Figura 3.

Figura 3 - Perfil dos Participantes Estrangeiros



Fonte: a própria autora

Entre os PE, o mais atuante, via *Skype*, foi o engenheiro paquistânês, seguido pelo professor mexicano, via *WhatsApp*. Os demais participavam de acordo com a disponibilidade de tempo da rotina particular de cada um.

Todos os PE receberam uma cópia do projeto BTSU em português, assim como o TCLE, traduzido para o inglês (APÊNDICE E), via e-mail, entretanto nem todos enviaram o mesmo de volta, diante disso, a PP registrou tanto em áudio, como em arquivos JPEG as autorizações concedidas pelos PE, buscando prezar pela ética em relação a esses participantes, o que assegurou que todas as informações coletadas para análise foram autorizadas por eles.

Como o foco do estudo estava na reelaboração da FAA enquanto instrumento de promoção da autonomia e autorregulação do aprendiz de LI, uma vez que a mesma apresentava lacunas tanto em relação aos aspectos da autorregulação mencionados no referencial teórico a partir dos modelos de Zimmerman (2000) e Pintrich (2000) como na análise feita pelos estudantes sobre a própria aprendizagem a partir das perguntas da FAA, o

PE, enquanto par mais experiente na interação devido a sua maior proficiência no idioma, não responderam à ficha de autoavaliação.

2.4 AS LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Ao propor discussões acerca das limitações de uma pesquisa é possível refletir sobre soluções e estratégias com o intuito de resolver os possíveis problemas que possam aparecer em novos estudos sobre a mesma temática. Normalmente esta discussão é realizada nas considerações finais, entretanto, sendo esta pesquisa de ordem da ação-reflexão-ação, partindo-se da vivência desta professora-pesquisadora, tais limitações interferiram no desenvolvimento deste estudo. Dessa forma, entende-se que antecipar esta discussão para esta seção, ajudará a entender o panorama do *corpus* desta pesquisa e o impacto destas limitações na análise e na discussão dos resultados, sendo eles: a falta de recursos tecnológicos e de infraestrutura adequados ao projeto, as dificuldades surgidas a partir da proposta metodológica e da excessiva carga horária do curso, os entraves das questões políticas da instituição, assim como a dificuldade em encontrar parcerias no exterior.

Em relação aos recursos tecnológicos e de infraestrutura a limitação referiu-se tanto à disponibilidade de *notebooks* adequados e *headphones*, como ao acesso à *internet*. Por estarmos em um prédio improvisado, os únicos computadores disponíveis eram velhos, haja vista a promessa de disponibilização dos 5 *notebooks* não ter sido cumprida, e a velocidade da *internet*, além de baixa, era minimizada pelos inúmeros usuários tentando conexão ao mesmo tempo.

Diante disso, esta PP utilizou o próprio *notebook* durante o projeto todo, o que limitou as interações que eram realizadas uma por vez, além dos *headphones* que foram adquiridos somente três meses após o início das atividades com os estudantes. Durante este período, algumas alternativas visando possibilitar o áudio das conversas foram utilizadas para as interações previstas pela SIO. Iniciamos apenas com o microfone e saída de som do próprio *notebook*, o que demonstrou ser ineficaz, pois o EB precisava manter-se em uma postura corporal desconfortável durante a interação, inclinando seu corpo próximo ao microfone do *notebook*, além de falar alto e repetir várias vezes a mesma pergunta devido aos demais ruídos na sala que eram captados durante a interação, dificultando a conversa. Na sequência, conseguimos um *headphone* pequeno, porém sem microfone, o que melhorou em partes as interações, entretanto os ruídos ainda precisavam ser sanados. Somente com a aquisição dos três *headphones* apropriados à interação, foi possível melhorar a qualidade do áudio das

conversas, pois os fones acoplavam-se confortavelmente aos ouvidos e havia um microfone que se adaptava a distância da boca. Essas questões também interferiram na qualidade dos áudios gravados, impossibilitando algumas transcrições.

Outra limitação referente aos recursos materiais era a conexão da internet utilizada pela escola, além de ser muito baixa, as questões climáticas também prejudicavam as interações, pois em dias de chuvas o servidor da *internet* era instável, o que, por vezes, impedia a conexão via *Skype* com os PE.

Além disso, a proposta metodológica da escola e a carga horária do curso também contribuíram para as dificuldades em realizar este estudo, pois, como todas as atividades eram desenvolvidas a partir da Pedagogia por projetos, o que deveria ser um projeto de pesquisa, confundiu-se com projeto de ensino e, para atender à carga horária de trinta horas semanais destinadas ao ensino, o professor deveria integrar em sua pesquisa todos os estudantes que fossem possíveis. No primeiro semestre do projeto foi possível realizar as atividades com os cinco estudantes previstos, entretanto no segundo semestre, por determinação da direção da escola visando a atender questões políticas da instituição, foram matriculados vinte estudantes, o que, além de demonstrar desrespeito em relação à pesquisa em andamento, tal determinação desestruturou a dinâmica das SED e das SIO uma vez que, diante dos poucos recursos materiais e número de PE, as interações precisaram sofrer alterações no decorrer do segundo semestre, limitando a participação dos estudantes que efetivamente faziam parte desta pesquisa.

A decisão da direção em ampliar as vagas do BTSU foi uma tentativa de demonstrar a comunidade externa, nesse caso, os pais, de que a proposta metodológica utilizada era viável e funcionava, uma vez que a escola enfrentou situações complicadas de transferência de estudantes e descontentamento dos pais em relação à aprendizagem dos filhos. Apesar disso, o projeto BTSU recebia elogios dos estudantes e isso chamou a atenção dos pais e da direção. Porém o que era para ser um sucesso resultou em grandes comprometimentos às SIO, pois eram vinte estudantes para interagir com um PE por vez, além de continuarmos com apenas um *notebook*.

Isto pode ser observado no Quadro 3 a seguir que apresenta um comparativo entre o número de SIO realizadas pelos três estudantes que contribuíram para esta pesquisa em 2015 e 2016.

Quadro 3 - Dados comparativos entre os números das Sessões de Interação Oral referentes a 2015 e 2016

Participantes	SIO	SIO	Transcrições possíveis	Transcrições possíveis
	(2015)	(2016)	2015	2016
E1	05	02	04	01
E2	07	01	05	00
E3	02	01	01	01

Fonte: a própria autora

Para finalizar, a dificuldade em encontrar parceiros estrangeiros foi uma constante durante todo o projeto. Esta dificuldade, seja por meio de uma prática institucionalizada a partir de escolas estrangeiras, seja por voluntários em ajudar na aprendizagem dos EB, pode ser observada como mais uma fragilidade no uso de TIC no ensino de idiomas, uma vez que não se limitam apenas nos recursos materiais, mas abrangem questões relacionadas às políticas de divulgação e incentivo da cultura e da língua portuguesa no exterior, divulgadas por várias instâncias do governo, que poderiam ter sido utilizadas para apoiar e fomentar esta pesquisa, pois a prática aqui descrita faz parte dos poucos estudos focados na aprendizagem de língua estrangeira na educação básica.

É neste contexto que o objeto de pesquisa se desenvolve e surgem os instrumentos de coleta de informação com o objetivo de cruzar as teorias estudadas com a prática pedagógica focada no uso da ficha de autoavaliação e a partir disso buscar possibilitar ao aprendiz que seja corresponsável pela própria aprendizagem de LI.

2.5 A FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO (FAA)

O objetivo da presente pesquisa remete-se a discutir o processo de reelaboração de uma FAA, capaz de contribuir para a promoção da autonomia e da autorregulação do processo de aprendizagem de LI pelo estudante no contexto telecolaborativo.

Para isso, foi desenvolvida uma FAA, que, em sua primeira versão (V1), utilizada de agosto a dezembro de 2015, era composta por oito questões (APÊNDICE F) que abordavam os diversos aspectos relacionados à aprendizagem autorregulada e autônoma, sendo preenchida pelos EB após cada interação *online* com o PE.

Esta primeira versão foi elaborada pela professora-pesquisadora a partir do estudo de outras fichas de autoavaliação utilizadas tanto no contexto telecolaborativo (FURTOSO,

2011), como no de ensino e aprendizagem de língua inglesa (SILVA, 2011; PINHAGUI, 2012), ou seja, a partir da experiência destes pesquisadores, buscou-se elaborar uma ficha que pudesse ser utilizada no projeto BTSU e tornasse-se objeto de estudo desta pesquisa.

Durante o uso desta versão da FAA, percebeu-se a necessidade de reelaboração da mesma para que atendesse tanto ao referencial teórico discutido nesta pesquisa, quanto às observações e análises realizadas por esta PP, a partir dos instrumentos de coleta de informações.

Entre os instrumentos de coleta de informações estão as notas de campo da PP, as transcrições das SIO via *Skype*, os roteiros de conversação produzidos na SED, os textos avaliativos produzidos pelos EB ao término do primeiro semestre do projeto, as respostas do questionário sobre a autoavaliação realizadas ao término do projeto, além das FAA preenchidas pelos estudantes. Na sequência, serão apresentados estes instrumentos de coleta de informações utilizados durante a pesquisa.

2.6 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

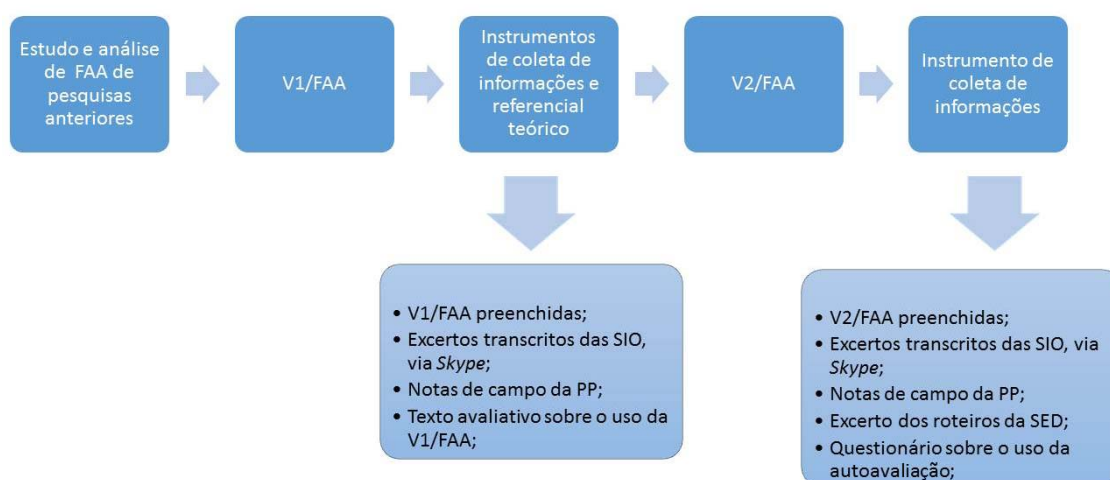
Por se tratar de uma pesquisa-ação, os instrumentos de coletas de informações foram surgindo à medida que esta professora-pesquisadora observava os avanços ou não da aprendizagem de LI dos estudantes mediados pelo uso da FAA e ampliava seu arcabouço teórico acerca da autorregulação e da autonomia na aprendizagem de LI em contexto telecolaborativo.

Sendo assim, para a análise do processo de reelaboração da versão 1 da FAA para a versão 2, entende-se ser necessário trazer tais instrumentos, sendo apenas excertos ou não, como formar de elucidar, exemplificar e justificar as escolhas e adequações realizadas na ficha, uma vez que o foco é o estudo da mesma, enquanto instrumento de mediação que corresponda às áreas e fases de autorregulação discutidas no referencial teórico revisado para este estudo e seja capaz de promover a autorregulação e autonomia esperada no contexto investigado.

É importante ressaltar que estes instrumentos serão trazidos à discussão quando necessário no sentido de possibilitar a relação do referencial teórico que embasa as questões de cada ficha e a prática observada a partir da aplicação das mesmas.

Diante disso, o esquema, apresentado na Figura 4, busca sistematizar o percurso metodológico, assim como os instrumentos utilizados na coleta de informações que ajudaram a embasar as adequações propostas na FAA.

Figura 4 - Sistematização do percurso metodológico e dos instrumentos de coleta de informações



Fonte: a própria autora

Ao final desta seção será apresentado um quadro com o panorama detalhado dos instrumentos de coleta de informações propostos, sendo assim sendo, seguem as descrições destes instrumentos.

2.6.1 Versão 1 da Ficha de autoavaliação

A ficha de autoavaliação, além de ser o objeto de estudo desta pesquisa, é também utilizada como instrumento de coleta de informações, pois as análises das respostas dos estudantes em ambas as versões ajudaram a refletir se a forma com a qual foram elaboradas possibilitaram a promoção da autonomia e autorregulação.

As perguntas da V1/FAA foram embasadas em fichas desenvolvidas por outros pesquisadores que abordam a área de autoavaliação, entretanto somente no decorrer do uso desta ficha no projeto BTSU é que as questões teóricas acerca da autorregulação e autonomia foram aprofundadas. Diante disso, a partir da experiência vivenciada naquele momento e o quadro teórico e conceitual estudado, foi proposto uma V2/FAA (Apêndice G), sendo esta versão elaborada e usada pelos estudantes durante fevereiro a julho de 2016.

Assim sendo, o Quadro 4 apresenta as questões da V1/FAA, assim como os objetivos de cada uma delas e a área e fase de autorregulação correspondente. A V2/FAA será apresentada ao final do capítulo de análise.

Quadro 4 - Versão 1 da Ficha de autoavaliação utilizada no período de agosto a dezembro de 2015

Questões	Objetivos	Áreas (A) e fases (F) de autorregulação														
1-Qual o assunto estudado na sessão?	Conhecer o assunto da conversa com o estrangeiro a partir de uma situação rotineira, como por exemplo: preferências musicais e/ou de alimentos, planos futuros, final de semana, etc.	A: Contextual F: Planejamento														
2-Qual foi seu parceiro de hoje? Está satisfeito com a interação feita com ele? Por quê?	Avaliar o impacto do vínculo afetivo para a aprendizagem da língua inglesa.	A: Motivacional-Afetiva F: Avaliação														
3-O que você considera ter sido o momento de destaque de sua aprendizagem hoje? Por quê?	Relatar os aspectos positivos da interação e associá-los com sua aprendizagem, considerando o que havia planejado no roteiro elaborado durante a SED.	A: Motivacional-Afetiva F: Avaliação														
4-Marque um X nas alternativas que você considera ter aprendido na sessão de hoje.	Identificar os aspectos linguísticos usados durante a SIO;	A: Cognitiva F: Avaliação														
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;">Vocabulário</td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;">Fluência</td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 20%;">Compreensão oral</td> </tr> <tr> <td>Pronúncia</td> <td></td> <td>Expressões idiomáticas</td> <td></td> <td rowspan="2">Outros</td> </tr> <tr> <td>Gramática</td> <td></td> <td>Gírias</td> <td></td> </tr> </table>			Vocabulário		Fluência		Compreensão oral	Pronúncia		Expressões idiomáticas		Outros	Gramática		Gírias	
Vocabulário				Fluência		Compreensão oral										
Pronúncia				Expressões idiomáticas		Outros										
Gramática		Gírias														
5-Exemplifique os itens marcados.	Exemplificar os aspectos marcados no item anterior da FAA, citando frases e/ou expressões em LI usadas durante a SIO	A: Cognitiva F: Avaliação														
6-Quais as dificuldades que você teve durante a sessão de hoje?	Identificar as dificuldades durante a SIO (identificação e avaliação das estratégias escolhidas).	A: Cognitiva F: Avaliação														
7-O que você precisa melhorar?	Estimular a percepção de aprendizagem e a responsabilidade do estudante em relação ao seu processo de aprendizagem de LI.	A: Cognitiva F: Controle-Regulação														
8-O que você espera para a próxima	Levar o estudante a propor	A: Cognitiva														

sessão?	novas metas ou reconsiderar a meta que não foi atingida e reelaborar as estratégias para uma nova interação com metas similares.	F: Planejamento
---------	--	-----------------

Fonte: a própria autora

2.6.2 Notas de campo da professora-pesquisadora

As notas de campo referem-se às considerações escritas pela professora-pesquisadora durante o preenchimento das FAA pelos estudantes. Como as FAA eram preenchidas na escola, ao término das SIO, a professora ficava disponível para ajudar os estudantes em relação a possíveis dúvidas.

Nas primeiras sessões de uso da versão 1 da ficha de autoavaliação, a PP registrou 5 momentos nos quais os estudantes apontavam dificuldades tanto em entender determinadas palavras que compunham as perguntas, quanto em relação ao o quê ou como respondê-las. Estas notas tinham como função apontar o que necessitava ser corrigido ou reelaborado na FAA, tendo em vista facilitar o uso da mesma.

Durante o período de fevereiro a julho de 2016, que refere-se ao uso da versão 2 da FAA, não foram realizadas notas de campo devido ao grande número de estudantes que foram inseridos no projeto, conforme explicado na seção referente as limitações desta pesquisa, e que dificultaram a intervenção pontual desta PP.

2.6.3 Transcrição das SIO via *Skype*

As transcrições tratam-se dos textos escritos referentes às gravações das interações entre os EB e os PE. A análise das transcrições neste estudo possibilita conhecer a forma de apropriação e utilização dos aspectos linguísticos dos EB durante as interações, confrontando-as com as respostas preenchidas na FAA. Busca-se, a partir deste confronto, observar os aspectos da autorregulação e autonomia do estudante, a partir da capacidade do estudante em identificar os aspectos linguísticos envolvidos na interação, avaliá-los, enquanto efetividade para atingir as metas pré-estabelecidas, assim como propor adequações quando preciso.

Entretanto, como já apresentado em seção anterior, nem todos os áudios puderam ser transcritos para análise, neste caso, apenas alguns excertos serão utilizados, quando necessário.

2.6.4 Roteiros de Conversação Produzidos nas SED

Os roteiros são compostos das questões elaboradas pelos EB a partir do tópico de interesse dos mesmos. Eles eram produzidos na sessão anterior à SIO com a mediação da professora-pesquisadora e ficavam com os estudantes para que eles pudessem aprofundar seus estudos e praticar sempre que possível, para além da SED.

2.6.5 Textos Avaliativos sobre o uso da Autoavaliação Produzidos pelos EB

Ao término do período de utilização da V1/FAA, em dezembro de 2015, foi pedido aos EB que redigissem um texto sobre o uso da FAA. Os critérios para a elaboração deste texto restringiram-se aos aspectos positivos e negativos sobre a FAA e a prática de autoavaliação.

O objetivo era perceber como os estudantes entendiam o uso da ficha após as interações e se, ao elencarem os aspectos positivos e negativos da ficha, a mesma poderia ser considerada importante para eles. Além disso, as informações observadas no texto podiam corroborar ou não com as impressões desta professora-pesquisadora, observadas a partir de sua prática e das teorias estudadas, justificando as adequações realizadas na versão 2 da FAA (ANEXO H).

2.6.6 Questionários sobre as Autoavaliações Realizadas no BTSU

Com a finalização do projeto BTSU, em julho de 2016, assim como o encerramento desta fase da pesquisa, foi solicitado aos EB que respondessem a um questionário (APÊNDICE H) composto de 9 questões sobre a autoavaliação e a FAA.

O objetivo deste questionário era possibilitar aos estudantes que apontassem suas considerações acerca da autoavaliação, da importância da mesma ou não e do impacto que a prática de a realizar durante o projeto pode causar em sua forma de perceber-se corresponsável por sua aprendizagem, assim como avaliassem as duas versões da FAA, comparando-as, se possível.

O Quadro 5 apresenta um panorama dos instrumentos de coleta de informações utilizados durante o período de agosto a dezembro de 2015.

Quadro 5 - Panorama dos instrumentos de coleta de informações utilizados no período de agosto a dezembro de 2015

Estudante brasileiro	SED*	SIO**	Transcrições possíveis	V1 FAA	Texto sobre autoavaliação
EB1	11	05	04	05	01
EB2	12	07	05	07	01
EB3	09	02	01	02	01

Fonte: a própria autora

*Foram realizadas 13 SED

** Foram realizadas 8 SIO

Da mesma forma, o Quadro 6 apresenta os instrumentos de coletas de informações utilizados no período de fevereiro a julho de 2016.

Quadro 6 - Panorama dos instrumentos de coleta de informações utilizados no período de fevereiro a julho de 2016

Estudante brasileiro	SED*	SIO**	Transcrições possíveis	V2 FAA	Questionário sobre autoavaliação
EB1	10	02	01	02	01
EB2	15	01	00	01	01
EB3	12	01	01	01	01

Fonte: a própria autora

*Foram realizadas 18 SED

** Foram realizadas 6 SIO

Assim sendo, tendo apresentado os instrumentos de coleta de informações utilizados nesta pesquisa, faz-se necessário descrever os procedimentos de análise referentes ao objeto de estudo (FAA) que será feita na seção seguinte.

2.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Como já apresentado na seção destinada a caracterizar esta pesquisa, os procedimentos de análise, ou seja, as técnicas de tratamento das informações coletadas foram embasadas a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Dessa forma, na fase exploratória foram elencados os construtos teóricos da área de Educação, Psicologia e Linguística Aplicada por entender-se que tais teorias se

complementavam ao ajudar esta professora-pesquisadora a ampliar a compreensão de sua prática, assim como norteá-la. Concomitante a isso, os instrumentos selecionados para a análise tinham como objetivo justificar e elucidar estas escolhas teóricas.

Logo depois disso, foram criadas as categorias de análise que refletem o entendimento desta professora-pesquisadora acerca da elaboração de uma FAA que atenda aos elementos relacionados à autorregulação e autonomia, indicados pela literatura, assim como o uso da mesma no contexto telecolaborativo de aprendizagem de LI.

Assim sendo, a partir dos instrumentos selecionado foi possível a criação das categorias de análise, sendo elas: 1) relevância em relação à prática de autoavaliação; 2) adequação da linguagem na elaboração da FAA; 3) percepções da interdependência das atividades e avaliação do desempenho; 4) percepção de aprendizagem dos aspectos da LI e 5) dimensões afetivas a partir das interações em contexto telecolaborativo.

Definidas as categorias, as questões das duas FAA foram distribuídas de acordo com cada uma delas e os demais instrumentos de coletas de informações se encaixam nestas categorias à medida que ajudam a entender esse processo de reelaboração da FAA. Assim sendo, para cada categoria são trazidos grupos de palavras e excertos que quando interpretados e comparados, ajudam a justificar e compreender as mesmas.

Dessa forma, o Quadro 7 apresenta o cruzamento entre as categorias de análise, os instrumentos de coleta de informações utilizados em cada categoria e as perguntas de pesquisa relacionadas a elas.

Quadro 7 - Cruzamento das categorias de análise, instrumentos de coleta de informações e perguntas de pesquisa

Categorias de análise	Instrumentos de coleta de informações	Perguntas de pesquisa
1- Relevância em relação à prática de autoavaliação;	<ul style="list-style-type: none"> • Texto sobre o uso da autoavaliação; • Questionário sobre as autoavaliações realizadas no BTSU 	1. Qual a opinião dos estudantes sobre a prática de autoavaliação como apoio para a aprendizagem de língua inglesa? 3- Qual a percepção dos participantes sobre o instrumento de avaliação reelaborado adotado no contexto investigado?

2- Adequação da linguagem na elaboração da FAA	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo da PP; • V1/FAA (pergunta 1) • V2/FAA (pergunta 1) 	2. Quais os aspectos a serem considerados na elaboração de um instrumento de autoavaliação com vistas à promoção da autorregulação e da autonomia no processo de aprendizagem?
3- Percepções da interdependência das atividades e avaliação do desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • Roteiros de conversações produzidas na SED • V1/FAA (perguntas 3, 6, 7 e 8) • V2/FAA (perguntas 2, 4, 7, 8, 9, 10 e 11) 	
4- Percepção de aprendizagem dos aspectos da LI	<ul style="list-style-type: none"> • Transcrições da SIO via Skype • V1/FAA (perguntas 4 e 5) • V2/FAA (perguntas 5 e 6) 	
5- Dimensões afetivas a partir das interações em contexto telecolaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • V1/FAA (pergunta 2) • V2/FAA (pergunta 3) 	

Fonte: a própria autora

A partir das considerações acerca da metodologia utilizada nesta pesquisa, seguiremos para o próximo capítulo, o qual refere-se à análise e discussão dos dados.

Capítulo 3

Análise e discussão dos dados

Neste capítulo serão analisadas e discutidas as adequações feitas na FAA considerando as categorias de análise embasadas pelo cruzamento das informações oriundas dos instrumentos de coleta e dos construtos teóricos. Estas adequações referem-se à reescrita, desdobramento, inserção ou manutenção das questões presentes na versão 1 da FAA.

Diante disso, o capítulo foi dividido de acordo com a apresentação das categorias, a saber: 1- pertinência em relação à prática de autoavaliação, 2- adequação da linguagem na reelaboração da FAA, 3- percepções da interdependência das atividades e avaliação de desempenho, 4- percepção da aprendizagem dos aspectos de LI e 5- dimensões afetivas a partir das interações em contexto telecolaborativo.

Assim sendo, como forma de apresentar um panorama da versão 2 da ficha de autoavaliação após sua reelaboração, o quadro 8 sintetiza as adequações feitas relacionadas à reescrita, desdobramento, inserção ou manutenção das questões da FAA anterior, assim como as adequações realizadas, os objetivos destas perguntas, as áreas e fases de autorregulação a que estão vinculadas e as categorias nas quais foram analisadas.

Quadro 8 - Síntese da V2/FAA enquanto adequações realizadas, objetivos, áreas e fases de autorregulação e categorias de análise

Questões - versão 2	Procedimento Reescrita - R Manutenção - M Desdobramento - D Inserção - I	Objetivo	Áreas e fases de autorregulação	Categoria de análise
1-Sobre o que eu conversei hoje durante a minha interação?	R	Refletir sobre a interação do dia, levando-o a resgatar o tema/objetivo da conversa e, a partir disso, propor reflexões sobre essa prática.	A: Contextual F:Planejamento	Adequação da linguagem
2-Como me senti? Consegui atingir as metas que estabeleci durante a SED?	I	Associar a SED com a SIO fazendo resgatar a meta/objetivo a ser alcançado com a proposição do roteiro e verificar se a mesma havia sido alcançada ou não e por quê.	A:Motivacional/ afetiva F: Avaliação	Percepções da interdependência das atividades e avaliação do desempenho
3-Qual foi meu parceiro de hoje? Estou satisfeito com a interação feita com ele? Por quê?	M	Avaliar os aspectos de dimensão afetiva relacionados a aprendizagem da língua inglesa.	A:Motivacional/ afetiva F: Avaliação	Dimensões afetivas a partir das interações em contexto telecolaborativo
4-Qual (is) o (s) aspecto (s) positivo (s) da minha		Relatar os aspectos positivos da		Percepções da interdependência

aprendizagem de hoje? Por quê?	R	interação e associá- los com sua aprendizagem, considerando o que havia planejado no roteiro elaborado durante a SED	A: Motivacional/ afetiva F: Avaliação	das atividades e avaliação do desempenho			
5-Marque um X nas alternativas que você considerada ter aprendido na sessão de hoje.	M	Identificar os aspectos linguísticos utilizados durante a interação.	A: Cognitiva F: Avaliação	Percepção de aprendizagem dos aspectos da LI			
Vocab.					Fluên.	Comp. oral	
Pronu.					Exp. idiom.	Outros	
Gram.					Gírias		
6-Consigo exemplificar os tópicos que anotei acima? Então vou anotá- los.	M	Exemplificar os itens marcados a partir da interação realizada, citando frases e/ou expressões utilizadas.	A: Cognitiva F: Avaliação	Percepção de aprendizagem dos aspectos da LI			
7-Quais as dificuldades que eu tive durante a interação de hoje?	R	Identificar as dificuldades durante a SIO (identificação e avaliação das estratégias escolhidas)	A: Cognitiva F: Avaliação	Percepções da interdependência das atividades e avaliação do desempenho			
8-O que eu preciso melhorar? Quais as estratégias que farei até a próxima interação para atender as minhas expectativas?	D	Identificar os pontos a serem melhorados em sua aprendizagem, nesse caso, a interação, e propor estratégias para tal (responsabilidade/ autorregulação e autonomia)	A: Cognitiva F: Controle/ regulação	Percepções da interdependência das atividades e avaliação do desempenho			
ATIVIDADE					Dias da semana		
					2a	3a	
9- O que eu espero para a próxima sessão?	M	Levar o estudante a propor novas metas ou reconsiderar a meta que não foi atingida e reelaborar as estratégias para uma nova interação com metas similares.	A: Cognitiva F: Planejamento	Percepções da interdependência das atividades e avaliação do desempenho			
10-Consegui cumprir tudo o que me propus a realizar para melhorar os pontos mencionados? Se não, por quê?	I	Identificar todo o processo decorrido a partir de uma meta, assim como o planejamento, as	A: Cognitiva F: Avaliação	Percepções da interdependência das atividades e avaliação do desempenho			

		estratégias propostas, a avaliação e a readequação dessas estratégias quando necessário.		
11-Como avalio minha participação durante a SED em relação à assuidade e ao engajamento com o grupo e com as tarefas propostas? Dediquei tempo suficiente para o alcance das metas que estabeleci para essa interação?	I	Perceber a correlação cíclica entre metas/objetivos, planejamento, elaboração de estratégias e avaliação para o processo de aprendizagem.	A: Comportamental F: Avaliação	Percepções da interdependência das atividades e avaliação do desempenho

Fonte: a própria autora

A seguir seguem as categorias de análise e a discussão dos dados levantados para este estudo.

3.1 RELEVÂNCIA EM RELAÇÃO À PRÁTICA DE AUTOAVALIAÇÃO

A primeira categoria de análise refere-se à relevância em relação à prática de autoavaliação. Esta categoria busca compreender, a partir de excertos dos textos sobre autoavaliação e das respostas de algumas perguntas presentes no questionário sobre as autoavaliações realizadas no BTSU, se os estudantes que participaram do projeto entendiam como importante ou não a prática de autoavaliação para seu processo de aprendizagem no contexto proposto e se as adequações realizadas na reelaboração da FAA causaram impacto ou não na forma de realizar a autoavaliação.

Em relação à relevância da prática de autoavaliação, iniciaremos com a análise dos excertos retirados dos textos sobre autoavaliação produzidos pelos estudantes ao final do primeiro semestre do projeto, em dezembro de 2015. É importante ressaltar que até a escrita do texto os estudantes puderam vivenciar a prática da autoavaliação a partir do preenchimento da FAA proposta no projeto, como é apresentado no Quadro 9.

Quadro 9 - SIO realizadas e Fichas de autoavaliação preenchidas no período de agosto a dezembro de 2015

Estudante	Número de FAA preenchidas de agosto a dezembro de 2015	Número de SIO realizadas de agosto a dezembro de 2015
EB1	05	05
EB2	07	07
EB3	02	02

Fonte: a própria autora

Os números expressos no Quadro 9 corroboram com as limitações desta pesquisa apresentadas no capítulo anterior, todavia, é esta vivência que será considerada como suporte das opiniões expressas nos textos sobre a autoavaliação. Assim sendo, seguem os excertos dos textos.

Excerto 1

[...] a folha de **autoavaliação está me ajudando** a refletir sobre meu desenvolvimento no projeto e me dedicar mais onde não estou tão bem. (EB1)

Excerto 2

[...] hoje me sinto muito mais confortável com meu inglês. Percebi que, quando fico ansioso, falo muito rápido e não tem necessidade disso. [...] mas junto **com a ajuda** da professora e com **a autoavaliação** eu pude perceber meus erros e corrigi-los. (EB2)

Excerto 3

[...] eu acredito que **a autoavaliação me ajudou muito**, pois eu pude me autocriticar e isso é muito importante. Eu notei uma enorme diferença entre a minha primeira autoavaliação e a última, na primeira eu errei muito, estava muito nervosa, mas **a autoavaliação me ajudou muito** pois consigo perceber aquilo que errei ou aquilo que posso melhorar. (EB3)

A partir dos termos “ajuda” e “autoavaliação” é possível constatar que, na opinião dos estudantes, a prática da autoavaliação é relevante, pois os “ajudou”, principalmente a perceber e corrigir erros relacionados à aprendizagem. Neste sentido, ao buscarmos no referencial teórico embasamento para a constatação realizada, encontramos que autoavaliação tem sido apontada por vários pesquisadores (FIDALGO, 2005; SOARES, 2007; BLACK; WILLIAM, 2009; COSTA, 2009; CAVALARI, 2010; FURTOSO, 2011) como importante elemento que permite, ou “ajuda”, o estudante a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Ainda complementando a análise referente às percepções dos estudantes sobre a relevância da autoavaliação, são apresentadas a seguir as respostas dos EB à pergunta 1 do questionário, respondido ao término do projeto BTSU, na qual eles diziam se foi importante ou não realizar as autoavaliações após cada SIO e o porquê da resposta.

Excerto 4

Foi **importante**, pois assim que eu terminava, já **percebia o que tinha errado e o que precisava melhorar**. (EB1)

Excerto 5

Sim, porque **os erros estavam recentes** e eu lembrava exatamente tudo o que aconteceu, inclusive os sentimentos e todos os erros. (EB2)

Excerto 6

Sim, porque me **ajudou a refletir** sobre a minha sessão e para melhorar algumas coisas para a próxima interação ser melhor. (EB3)

Os termos assinalados nas respostas da pergunta apresentada possibilitam apontar as mesmas considerações feitas anteriormente. É válido ainda considerar o aspecto temporal em que a escrita do texto sobre autoavaliação foi produzida e o preenchimento do questionário sobre a mesma temática, pois os estudantes apresentaram o mesmo entendimento sobre a prática de autoavaliação enquanto ajuda para algo, seja na percepção dos erros, na reflexão sobre a aprendizagem ou na busca em melhorar seu desempenho nas interações que realizava.

Para Punhagui (2012), esta percepção dos estudantes é entendida como monitoramento do processo de aprendizagem e possibilita a comparação entre o real e o desejável e a tomada de decisão em relação ao que deve ser feito para que as metas estipuladas sejam atingidas.

A partir da interpretação das respostas dos estudantes acerca da relevância da autoavaliação, foi possível aprofundar a questão e investigar sobre como a autoavaliação poderia contribuir para a aprendizagem de LI em contexto telecolaborativo. Diante disso, os estudantes apontaram suas percepções em relação ao uso da autoavaliação, como demonstram as respostas à pergunta 2 do questionário, conforme segue:

Exceto 7

Quando eu **notava meus erros e limitações**, queria participar mais e **evoluir** naquilo. (EB1)

Excerto 8

Sabia **o que eu errei** e o que eu teria que praticar para a próxima. Eu mesmo sabia **o que tinha que melhorar e onde posso chegar**. (EB2)

Excerto 9

Na hora de eu **autorregular** minha aprendizagem e refletir nos pontos negativos e positivos. (EB3)

Novamente é possível compreender, a partir dos termos assinalados, que os estudantes entendiam a autoavaliação como um instrumento que os ajudava a identificar erros e limitações, a refletir sobre a necessidade de evoluir e melhorar. É interessante observar que um dos EB utiliza o verbo “autorregular”, diante disso, antes de continuarmos com a análise e adentrarmos na questão de autorregulação, é válido recordar que a pesquisa-ação, segundo Baldissera (2001), pretende ampliar os conhecimentos ou nível de consciência dos pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo acerca das questões abordadas, assim sendo, algumas discussões e reflexões sobre a autoavaliação, autorregulação e autonomia foram promovidas durante o projeto como forma de oportunizar aos estudantes a corresponsabilidade pelo seu processo de aprendizagem.

Isto posto, voltemos a questão da autorregulação que, de acordo com Polydoro e Azzi (2009), pode ser considerada como um processo consciente e voluntário de autogerenciamento de comportamentos, pensamentos e sentimentos voltados à obtenção de metas pessoais. A partir deste conceito é possível observar este autogerenciamento das limitações, referentes ao desempenho e conseqüentemente à aprendizagem em prol das melhorias, nas respostas dos três estudantes quando mencionam termos como “erros-evoluir”, “errei-melhorar-chegar” e “autorregular”.

Ainda sobre a questão da relevância da prática da autoavaliação, os estudantes foram questionados sobre sentirem-se responsáveis ou não em relação à aprendizagem de LI e de que forma essa responsabilidade poderia ser percebida. O objetivo destas questões era verificar se o estudante entendia que sua aprendizagem poderia ser gerida por ele próprio, sem necessitar a intervenção de outros (professor ou pares) como mencionado por Santos (2002).

Excerto 10

Sim, pois com a ficha de **autoavaliação** eu posso **ver** o que eu **já sei** e o que eu ainda **preciso melhorar**. (EB1)

Excerto 11

Sim, se eu não me comprometo em **correr atrás** dos meus **erros**, não tem como **melhorar**. (EB2)

Excerto 12

Sim, porque eu estava **indo atrás** para passar de onde eu parei. (EB3)

Diante disso, ao analisarmos os termos assinalados, poderemos inferir que os estudantes se sentem responsáveis por sua aprendizagem pois ao relacionarmos os termos “ver”, “correr atrás”, “indo atrás” e “erros”, com a capacidade de perceber e avaliar o desempenho, neste caso da aprendizagem de LI, e a necessidade de realizar melhorias, é possível identificar algumas características da autorregulação, tais como a definição de metas e o confronto dos resultados com esses objetivos (LOURENÇO; PAIVA, 2016), além da capacidade de poder propor melhorias para que essas metas sejam alcançadas. No caso destes estudantes, as metas eram estabelecidas juntamente com a professora-pesquisadora e a partir delas era possível que eles avaliassem o desempenho obtido em suas atividades realizadas no projeto e então (re)planejar as estratégias, corroborando com as fases de autorregulação propostas por Zimmerman (2000) e Pintrich (2000).

É oportuno mencionar que a autoavaliação só é possível a partir da autonomia e vice-versa, dessa forma, para que o estudante seja capaz de se autorregular é necessário que ele tome decisões por si mesmo, levando em consideração fatos relevantes que o ajudem a decidir as melhores ações, características estas da autonomia. Assim sendo, esta pesquisa entende que ao desenvolver a autorregulação o estudante estará, também, desenvolvendo a autonomia.

Feitas tais considerações, foquemos na ficha de autoavaliação, enquanto instrumento mediador da promoção da autorregulação e autonomia, e que pode promover esse sentimento de responsabilidade em relação à aprendizagem de LI. Neste sentido, a pergunta 04 do questionário sobre as autoavaliações realizada no BTSU remetia-se a FAA enquanto instrumento que possibilitaria ao estudante esse reconhecimento.

Excerto 13

Sim. (EB1)

Excerto 14

Sim. Eu mesmo **me avaliar**, sabia onde posso chegar e o porquê errei. (EB2)

Excerto 15

Sim, me avaliar, faz eu realmente perceber e ter vontade de mudar aquilo. (EB3)

Ao observarmos as respostas é possível apontar os termos que corroboram com o conceito de autorregulação, pois “avaliar”, ou melhor, “autoavaliar”, corresponde a uma das fases de autorregulação propostas por Zimmerman (2000) e Pintrich (2000), pois indica um autojulgamento das decisões tomadas, neste caso, durante o processo de aprendizagem.

Logo, os estudantes também puderam apresentar suas considerações acerca do uso da FAA, enquanto instrumento utilizado para essa prática. Frisa-se que somente dois dos estudantes responderam à questão acerca deste ponto.

Excerto 16

Acho que me ajudou muito no projeto, na escola e na minha vida. **Aprendi a refletir** de um jeito diferente e acredito que agora o meu desempenho como pessoa melhorou. (EB1)

Excerto 17

Às vezes fica difícil de entender o significado de algumas palavras usadas na ficha. Mas a ficha nos **deixa no controle** do nosso próprio aprendizado. (EB2)

É possível constatar a partir dos termos “aprendi a refletir” e “deixa no controle”, que a ficha de autoavaliação pode ser capaz de promover a autorregulação do estudante em relação a sua própria aprendizagem, uma vez que, segundo Lourenço e Paiva (2016), a autorregulação desenvolve-se através de ações conjuntas de fatores internos e externos e neste sentido, a ficha de autoavaliação, enquanto instrumento externo, demonstrou contribuir para o desenvolvimento autorregulatório.

Diante do exposto os estudantes também foram questionados em relação às adequações realizadas na reelaboração da FAA com o objetivo de perceber como eles entendiam estas adequações e o impacto delas na prática autoavaliativa.

Excerto 18

Deu a oportunidade de uma **explicação completa** da interação e uma base do que correr atrás de aprender durante a semana. (EB1)

Excerto 19

Ficou **melhor** ainda. (EB2)

Excerto 20

Pude **detalhar mais** que na outra versão. (EB3)

Os termos “explicação completa”, “melhor” e “detalhar” podem ser interpretados enquanto capacidade dos estudantes em ampliar a avaliação de sua própria aprendizagem, possibilitando a eles considerar aspectos cognitivos, motivacionais/afetivos, comportamentais e contextuais, além de questões relacionadas ao planejamento, monitorização, controle/regulação e avaliação que constituem a autorregulação conforme apresentado no referencial teórico deste estudo.

Para finalizar as considerações acerca da relevância da prática de autoavaliação, Petroni e Souza (2010) afirmam que a autorregulação não depende somente do sujeito, mas da relação que o mesmo mantém com o meio, assim sendo é possível considerar a FAA como um instrumento mediador desta relação interna e externa com vistas à autorregulação e à autonomia.

Isto posto, seguiremos com a análise de acordo com a próxima categoria.

3.2 ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM NA REELABORAÇÃO DA FAA

A primeira adequação realizada na FAA refere-se à linguagem, uma vez que foi necessário transpor o pronome “você” utilizado nas perguntas observadas em um diálogo e/ou entrevista com o outro, para o pronome “eu”, indicando um diálogo consigo mesmo, de função interna organizadora (VYGOTSKY, 1978, 2007).

Nesse sentido, por se tratar de um instrumento de *autoavaliação*, ou seja, a avaliação de si mesmo, o uso da primeira pessoa do singular (EU) evocaria esse discurso interno, convidando o estudante a participar do processo de reflexão sobre sua própria aprendizagem, o que para Vygotsky (1978, 2007) possibilitaria um comportamento humano mais complexo, pois o ato de falar consigo mesmo (pensar silenciosamente) ajudaria a produzir novas formas de comportamento.

Diante destas considerações percebeu-se que a FAA parecia não ser capaz de estimular esta conversa interna, pois a ficha era preenchida rapidamente como mais um exercício a ser proposto pela professora.

Após as adequações referentes às estruturas lexicais e gramaticais das questões da FAA mencionadas anteriormente, percebeu-se um impacto na forma de preenchimento da

ficha, pois, como se observa nas respostas de EB1, EB2 e EB3, que seguem, é possível identificar uma mudança na forma de interação com a FAA, antes com respostas padronizadas observadas em formulários e entrevistas, formadas apenas por substantivos, recorrendo inclusive aos temas definidos pela PP, e depois ampliando suas respostas para estruturas mais complexas, seguindo uma ordem de sujeito (oculto), verbo e complementos que possibilitam reconhecer trechos de uma conversa, o que Vygotsky (1978, 2007) apresenta como a fala interna. A partir do Quadro 10 é possível comparar as respostas dos estudantes de acordo com as duas versões da FAA.

Quadro 10 - Comparativo das respostas das FAA a partir da adequação da linguagem

	V1/FAA	V2/FAA
	1-Qual o assunto estudado na sessão?	1-Sobre o que eu conversei durante a minha interação?
E1	“Apresentação Pessoal”	“Conversamos sobre o lugar onde ele está morando.”
E2	“Lugares e <i>simple present</i> .”	“Sobre minha carreira e o evento do Horto.”
E3	“Preferências pessoais e rotina”	“Sobre livros.”

Fonte: a própria autora

Se comparadas às estruturas das respostas dadas na V1/FAA com as respostas da V2/FAA é possível perceber esse movimento de interação com o meio a partir da ficha, o que, de acordo com Vygotsky (1978; 2007) e Boruchovitch (2014), possibilitaria a construção e internalização das funções cognitivas e comunicativas (pensamento e linguagem)

Ao voltarmos os olhos para as perguntas “Qual o assunto estudado na sessão?” e “Sobre o que eu conversei durante a minha interação?” foi realizada a substituição de palavras, assim como uma reordenação destas palavras com o intuito de torná-la compreensível e real de acordo com a compreensão linguística dos estudantes, pois, de acordo com as primeiras notas de campo desta PP, exemplificada pelo excerto a seguir, havia uma dificuldade, por parte dos estudantes, em compreender algumas perguntas da FAA devido ao uso de palavras que não faziam sentido para eles naquele contexto, como por exemplo, a palavra “assunto”.

Excerto 21

...um dos estudantes disse que é difícil pensar em exemplos para completar algumas perguntas, diante disso precisei esclarecer o objetivo da questão e dar exemplos de como preencher essa pergunta. Mas **há** outras **dúvidas em relação a alguns vocabulários** que usei na ficha, como por exemplo: **interação, assunto e momento de destaque**. Parece estranho não entenderem esses termos, mas durante a explicação coletiva, ficou claro que, como a prática de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem não era comum a eles, não havia como as perguntas serem claras. Mas **é importante** pensar em outras formas de **reescrever** essas perguntas para não perder o foco. (Professora Pesquisadora, nota de campo feita em 25/08/2015)

Como se observa no Excerto 21, a linguagem utilizada na FAA (linguagem social) distanciava-se do repertório linguístico daqueles estudantes e isso impactava na interação com a ficha, não possibilitando a reflexão interna (linguagem interna) e, conseqüentemente, não promovendo a autorregulação e a autonomia.

Em outro excerto das notas de campo da PP é possível perceber que a forma como as perguntas da primeira versão da FAA tinham sido elaboradas limitava as respostas dos estudantes e demandava que a PP realizasse intervenções verbais com o intuito de ampliar as respostas e, a partir disso, possibilitar aos estudantes uma visão mais abrangente de seu processo de aprendizagem.

Excerto 22

...os estudantes já avançaram em relação às metas, conseguem identificar os problemas e o que precisam realizar para saná-los, entretanto percebo que ainda **falta** um certo **amadurecimento em** relação a **detalhar** mais as coisas. Conseguem dizer que precisam treinar a pronúncia, mas não conseguem dizer como fazer isso. A **intervenção** deve ser **feita nesse momento**, para ajuda-los a pensar no como fazer. (Professora Pesquisadora, anotação de campo feita em 06/10/2015)

Como descrito no Excerto 22, os estudantes eram capazes de identificar os problemas e eram conscientes da necessidade de saná-los, o que pode ser associado à fase de avaliação e a área contextual de autorregulação, proposta por Zimmerman (2000) e Pintrich (2000), na qual os estudantes realizam um autojulgamento sobre seu desempenho em uma tarefa e contexto no qual está inserido, entretanto, não avançam nesta reflexão, uma vez que não indicam estratégias para sanar as dificuldades, seja replanejando as metas, alterando a tarefa, entre outras, que correspondem às fases de controle/regulação e podem impactar nas áreas de autorregulação cognitivas, motivacionais/afetivas e comportamentais.

Outro exemplo no qual pode-se observar que as formas com a qual as perguntas da versão 1 foram elaboradas não estavam atingindo os objetivos esperados encontra-se nas notas de campo desta PP a seguir.

Excerto 23

...as **dúvidas em relação às perguntas da FAA**, me preocupam. Sinto que eles não conseguem perceber a ligação do que foi feito nas SED e o que fazem na SIO. **As perguntas não estão surtindo o efeito esperado**. Será necessário **adequar algumas**. (Professora Pesquisadora, anotação de campo realizada em 01/09/2015)

Diante do exposto, é perceptível a necessidade de reelaboração da FAA, pois os estudantes ainda apresentavam “dúvidas em relação às perguntas da FAA” e, de acordo com a avaliação feita por esta PP diante da situação percebida, “as perguntas não surtiam o efeito esperado”. Tal reflexão é embasada pelo referencial teórico desta pesquisa que considera os modelos de autorregulação propostos por Zimmerman (2000) e Pintrich (2000), uma vez que abrangem as fases de planejamento ou prévia, de monitorização, de controle/regulação ou realização e de avaliação ou autorreflexão, entrelaçando-se às áreas cognitivas, motivacionais/afetivas, comportamentais e contextuais, como norteadores para a reelaboração da FAA.

Este entrelace é percebido na descrição de estudantes autorregulados, realizada por Montalvo e Torres (2009), na qual o pesquisador aponta como características dos mesmos a capacidade de identificar e utilizar diversas estratégias cognitivas de aprendizagem, a habilidade para planejar, controlar e dirigir seus processos mentais com vistas às metas pessoais e a predisposição para planejar e controlar sua atenção, motivação, tempo e esforço dedicados a tarefa evitando as distrações externas e internas.

É diante dessas considerações que se ressalta a importância de adequação da linguagem na reelaboração da FAA. Assim sendo, como forma de ilustrar o exposto, o Quadro 11 apresenta a comparação entre as questões da V1 e V2/FAA, cuja a linguagem foi adequada. É válido ressaltar que de acordo com a adequação feita na linguagem, alguns objetivos também foram alterados com o intuito de melhorar a compreensão dos mesmos.

Quadro 11 - Adequação da linguagem a partir das questões da versão 1 para versão 2 da Ficha de Autoavaliação

Versão da FAA	Questões da FAA	Objetivo	Objetivo Mantido ou alterado
V1	Qual o assunto estudado na sessão?	Nomear o assunto da conversa com o estrangeiro a partir de uma situação rotineira, como por exemplo: preferências musicais e/ou de alimentos, planos futuros, final de semana, etc.	ALTERADO
V2	Sobre o que eu conversei hoje durante a minha interação?	Refletir sobre a interação do dia, fazendo o aluno resgatar o tema/objetivo da conversa e, a partir disso, propor reflexões sobre essa prática.	
V1	Qual foi seu parceiro de hoje? Está satisfeito com a interação feita com ele? Por quê?	Perceber a influência do vínculo afetivo para a aprendizagem de LI.	MANTIDO
V2	Qual foi meu parceiro de hoje? Estou satisfeito com a interação feita com ele? Por quê?		
V1	O que você considera ter sido o momento de destaque de sua aprendizagem hoje? Por quê?	Relatar os aspectos positivos da interação e associá-los com sua aprendizagem, considerando o que havia planejado no roteiro elaborado durante a SED	MANTIDO
V2	Qual (Quais) o (os) aspecto (s) positivo (s) da minha aprendizagem de hoje? Por quê?		
V1	O que você precisa melhorar?	Estimular a percepção de aprendizagem e a responsabilidade do estudante em relação ao seu processo de aprendizagem.	ALTERADO
V2	O que eu preciso melhorar? Quais as estratégias que farei até a próxima interação para atender minhas expectativas?		

Fonte: a própria autora

3.3 PERCEPÇÕES DA INTERDEPENDÊNCIA DAS ATIVIDADES E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO

Primeiramente é importante esclarecer que esta categoria tem como intuito verificar as percepções dos estudantes em relação à interdependência das atividades realizadas no BTSU e, conseqüentemente, avaliar seu desempenho a partir destas. Busca-se ainda perceber se o estudante é capaz de relacionar as atividades, tais como os roteiros de conversação produzidos

na SED, estudos extraclasse e outros, ao resultado do desempenho obtido ao término de cada SIO.

Escolhemos o termo “interdependência” por entendermos que, muito mais que uma relação entre as atividades, elas estão ligadas entre si por uma recíproca dependência, remetendo-se ao auxílio mútuo ou à cooperação em virtude das mesmas finalidades.

Assim sendo, algumas perguntas presentes nas duas versões da FAA trazidas para análise nesta categoria foram elaboradas de modo a possibilitar que o estudante percebesse os aspectos relacionados às fases de autorregulação propostos por Zimmerman (2000) e Pintrich (2000), uma vez que para os autores estas fases são interconectadas de modo recíproco e acontecem de forma dinâmica e cíclica.

Com o intuito de ilustrar as considerações apresentadas foram organizados dois quadros distintos, sendo um para as questões da V1/FAA e o outro para a V2/FAA. Dessa forma foi possível identificar as questões de cada ficha a partir das fases e áreas de autorregulação apresentadas neste estudo. Por outro lado, o número de questões em cada ficha não é equivalente, ou seja, há questões que foram inseridas na V2/FAA e dessa forma não constam na V1/FAA e como o intuito não é compará-las neste momento, entende-se que separar as questões em quadros diferentes seria mais adequado. Diante disso, o Quadro 12 apresenta todas as questões da V1/FAA e as fases de autorregulação a quais estão vinculadas, entretanto, como já mencionado anteriormente, somente algumas destas perguntas serão analisadas nesta categoria, a saber: questões 3, 6, 7 e 8 em destaque, pois as mesmas foram elaboradas com o intuito de possibilitar que o estudante percebesse a interdependência das atividades e o resultado de seu desempenho e dessa forma, pudesse autorregular-se.

Quadro 12 - Classificação das perguntas da versão 1 da ficha de autoavaliação de acordo com as fases de autorregulação

Fases de autorregulação	Áreas de autorregulação		
	COGNITIVA	MOTIVACIONAL AFETIVA	CONTEXTAL
Planejamento	8-O que você espera para a próxima sessão?		1-Qual o assunto estudado na sessão?
Monitorização			
Controle/ regulação	7-O que você precisa melhorar? Como?		
	4-Marque um X nas alternativas que	2-Qual foi seu parceiro	

Avaliação	você considera ter aprendido na sessão de hoje.			de hoje? Está satisfeito com a interação feita com ele? Por quê? 3-O que você considera ter sido o momento de destaque de sua aprendizagem de hoje? Por quê?
	Vocabulário	Fluência	Compreensão oral	
	Pronúncia	Expressões idiomáticas	Outros	
	Gramática	Gírias		
	5-Exemplifique os itens marcados.			
	6-Quais as dificuldades que você teve durante a sessão de hoje?			

Fonte: a própria autora

Neste mesmo sentido, o quadro 13 apresenta as perguntas referentes à V2/FAA relacionadas às fases de autorregulação. Assim como no quadro anterior, as perguntas destacadas, a saber: 2, 4, 7, 8, 9, 10 e 11, serão analisadas nesta categoria.

Quadro 13 - Classificação das perguntas da versão 2 da ficha de autoavaliação de acordo com as fases de autorregulação

Fases de autorregulação	Áreas de autorregulação												
	COGNITIVA	MOTIVACIONAL AFETIVA	COMPORTAMENTAL	CONTEXTUAL									
Planejamento	9-O que eu espero para a próxima sessão?			1-Sobre o que eu conversei hoje durante a minha interação?									
Monitorização													
Controle/ regulação	8- O que eu preciso melhorar? Quais as estratégias que farei até a próxima interação para atender as minhas expectativas?												
Avaliação	<p>5-Marque um X nas alternativas que você considera ter aprendido na sessão de hoje.</p> <table border="1"> <tr> <td>Vocabulário</td> <td>Fluência</td> <td>Compreensão oral</td> </tr> <tr> <td>Pronúncia</td> <td>Expressões idiomáticas</td> <td>Outros</td> </tr> <tr> <td>Gramática</td> <td>Gírias</td> <td></td> </tr> </table> <p>6-Consigo exemplificar os tópicos que anotei acima? Então vou anotá-los.</p> <p>7-Quais as dificuldades que eu tive durante a sessão de hoje?</p> <p>10-Conseguir cumprir tudo o que me propus a realizar para melhorar os pontos mencionados? Se não, por</p>	Vocabulário	Fluência	Compreensão oral	Pronúncia	Expressões idiomáticas	Outros	Gramática	Gírias		<p>2- Como me senti? Consegui atingir as metas que estabeleci durante a sessão de SED?</p> <p>3- Qual foi meu parceiro de hoje? Estou satisfeito com a interação feita com ele? Por quê?</p> <p>4-Qual (Quais) o(s) aspecto(s) positivo(s) da minha</p>	<p>11- Como avalio minha participação durante a SED em relação a assuidade e engajamento com o grupo e com minha própria aprendizagem?</p>	
Vocabulário	Fluência	Compreensão oral											
Pronúncia	Expressões idiomáticas	Outros											
Gramática	Gírias												

	quê?	aprendizagem de hoje? Por quê?		
--	------	--------------------------------	--	--

Fonte: a própria autora

Apresentadas as questões de ambas as fichas, iniciaremos a análise a partir das perguntas da V1/FAA. Primeiramente classificaremos as questões de acordo com o objetivo de interdependência ou avaliação. O quadro 14 apresenta esta classificação.

Quadro 14 - Classificação das questões da versão 1 da ficha de autoavaliação a partir da interdependência das atividades e avaliação do desempenho

Pergunta da FAA	Interdependência (I) Avaliação (A)
3- O que você considera ter sido o momento de destaque de sua aprendizagem hoje? Por quê?	I
6- Quais as dificuldades que você teve durante a sessão de hoje?	I
7- O que você precisa melhorar e como?	A
8- O que você espera para a próxima sessão?	A

Fonte: a própria autora

Assim como já mencionado na categoria de adequação da linguagem, as escolhas lexicais realizadas ao elaborar a primeira versão da FAA demonstravam não ser as mais adequadas, seja no sentido semântico da palavra que não expressava necessariamente o objetivo da questão, sendo necessária a intervenção desta PP para que os estudantes fossem capazes de responder à questão (3 – O que você considera ter sido o **momento de destaque** de sua aprendizagem hoje? Por quê?), seja na restrição de ideias que se vinculavam estritamente a responder à pergunta.

As perguntas 3 e 6, de caráter avaliativo, possibilitariam aos estudantes refletir sobre as questões 7 e 8, demonstrando não só a interdependência entre as questões, mas como também nas as atividades propostas assim como mencionado por Zimmerman (2000) e Pintrich (2000).

Entretanto esta interdependência limitava-se muito mais às questões da FAA do que permitia aos estudantes que refletissem sobre a participação e elaboração dos roteiros produzidos na SED ou sobre a proposição de novas estratégias para sanar as dificuldades encontradas durante as SIO. Isso é perceptível quando analisadas algumas respostas dadas pelos estudantes à pergunta 7 da V1/FAA.

Quadro 15 - Respostas dos estudantes brasileiros à pergunta 7 da versão 1 da Ficha de Autoavaliação

Data de preenchimento da FAA	7- O que você precisa melhorar? Como?	
11-08-2015	EB1	“Minha dicção. ”
20-10-2015	EB1	“Preparar melhor a interação , para ter mais assuntos.”
11-08-2015	EB2	“A minha fala e compreensão. ”
15-09-2015	EB2	“Mais perguntas , ter mais assunto.”
01-09-2015	EB2	“ Compreensão. ”
20-10-2015	EB2	“Melhorar a elaboração da interação. ”

Fonte: a própria autora

A partir dos termos assinalados é possível afirmar que os estudantes foram capazes de identificar o que precisava ser melhorado, entretanto eles não indicaram como realizar estas melhoras, mesmo com o pronome interrogativo “como” expresso na pergunta.

Diante disso, tendo em vista o objetivo de levar o estudante a perceber que as atividades propostas pelo BTSU estavam relacionadas as fases de planejamento e estabelecimento de metas, à prática e controle desse planejamento, a avaliação do conjunto de ações para a autorregulação de sua aprendizagem, assim como o tempo e o esforço dedicados para a realização das tarefas do projeto, a estruturação de ambientes favoráveis de aprendizagem a partir do vínculo afetivo com seus parceiros (PINTRICH, 2000; MONTALVO; TORRES, 2009) e as estratégias utilizadas para evitar distrações externas e internas, foi possível, ao reelaborar a FAA, inserir novas questões, assim como desdobrar algumas delas, que permitissem ao estudante refletir sobre os aspectos mencionados acima.

O quadro 16 apresenta as perguntas das V1 e V2/FAA, apontando as características de cada uma delas, assim como o procedimento realizado nas questões e o impacto da interdependência das atividades realizadas no projeto BTSU. Os números das questões estão relacionados à ordem em que aparecem nas FAA.

Quadro 16 - Questão da versão 1 e 2 da ficha de autoavaliação que indicam interdependência entre as atividades

Questões da V1/FAA	Fases da autorregulação	Procedimento Reescrita – R Manutenção – M Desdobramento – D Inserção – I	Questões da V2/FAA	Impacto da interdependência das atividades do projeto BTSU
3- O que você considera ter sido o momento de destaque de sua aprendizagem	Avaliação	R	4- Qual (Quais) o (os) aspecto (s) positivo (s) da minha aprendizagem de hoje? Por quê?	Identificar e refletir sobre os aspectos positivos da aprendizagem contribuem para a sentimento de autoeficácia do estudante relacionado a área motivacional/afetiva,

de hoje? Por quê?				consequentemente impactando na área comportamento, na qual o estudante poderá direcionar mais esforço e tempo com sua aprendizagem
6- Quais as dificuldades que você teve durante a sessão de hoje?	Avaliação	M	7- Quais as dificuldades que eu tive durante a sessão de hoje?	Identificar as dificuldades permite ao estudante refletir sobre suas limitações e a partir disso, seja capaz de propor novas estratégias para superá-las.
8-O que você espera para a próxima sessão?	Planejamento	R	9-O que eu espero para a próxima sessão?	Sem o planejamento (roteiro -SED) o estudante demonstra dificuldades na interação (SIO). Sente-se inseguro durante a interação e insatisfeito após a mesma (autoeficácia, enfraquecimento do esforço, alteração de comportamento)
7-O que você precisa melhorar? Como?	Planejamento/ Controle e regulação	R/D	8-O que eu preciso melhorar? Quais as estratégias que farei até a próxima interação para atender minhas metas?	Alteração de comportamento em relação ao esforço despendido na SED, organização e escolha das estratégias e replanejamento do roteiro (SED), avaliação da interação (SIO), autoeficácia.
	Avaliação (direcionada às questões de autoeficácia e de planejamento)	I	2-Como me senti? Consegui atingir as metas que estabeleci durante a SED?	Resgate do planejamento (SED) e avaliação (autoeficácia).
	Avaliação (direcionada as questões de comportamento e planejamento)	I	11-Como avalio minha participação durante a SED em relação à assuidade e ao engajamento com o grupo e com as tarefas propostas? Dedico tempo suficiente para o alcance das metas que estabeleci para essa interação?	Avaliação do comportamento (fortalecimento do esforço nas atividades, uso do tempo), interesse pessoal e participação em grupo.
	Avaliação/ controle (direcionada às questões de planejamento e de replanejamento após a avaliação inicial)	I	10-Consegui cumprir tudo o que me propus a realizar para melhorar os pontos mencionados? Se não, por quê?	Resgate do planejamento e replanejamento proposto pelo estudante e levantamento das distrações e dificuldades enfrentadas.

Fonte: a própria autora

As questões 2, 4, 7, 8, 9, 10 e 11 da V2/FAA buscaram permitir que o estudante fosse capaz de um julgamento cognitivo criterioso (PRINTRICH, 2000; ZIMMERMAN, 2000) de seu processo de aprendizagem considerando os aspectos mencionados anteriormente (WARSCHAUER, 1997; PINTRICH, 2000, ZIMMERMAN, 2000; MONTALVO; TORRES, 2009; POLYDORO; AZZI, 2009; BORUCHOVITCH, 2014; PUNHAGUI, 2012; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013, LITTLE, 2016). Assim sendo, as adequações realizadas na FAA foram apontadas como positivas pelos estudantes, como apresentado na categoria sobre relevância em relação à prática de autoavaliação e como forma de exemplificar tais apontamentos, o quadro 17 apresenta as respostas dadas pelos estudantes à pergunta 2 da V2/FAA, entretanto, frisa-se que apesar dos três estudantes terem utilizado a V2/FAA, serão apresentadas somente as respostas das fichas preenchidas pelos EB1 e EB3, uma vez que a única FAA do EB2 não foi entregue a esta PP, mesmo depois de feitas várias solicitações. A justificativa para tal é que, devido à “correria” das atividades da escola, remetendo-se à carga horária, ele não encontrava tempo para terminar de preencher a FAA.

Quadro 17 - Respostas dos estudantes brasileiros à pergunta 2 da versão 2 da Ficha de Autoavaliação

Data de preenchimento da FAA	2- Como me senti? Consegui atingir as metas que estabeleci durante a SED?	
07-04-2016	EB1	“Me senti bem confortável , mas não coloquei muitas metas , pois sabia que teria pouco tempo .”
09-06-2016	EB1	“ Bem mais seguro do que as outras vezes. Sim , falei muito do que já fiz.”
07-04-2016	EB2	“ Tranquila .”

Fonte: a própria autora

Primeiramente é possível concluir, a partir destas respostas, que os estudantes são capazes de identificar suas emoções e sentimentos ao utilizarem os termos assinalados “bem confortável”, “mais seguro” e “tranquila” e os advérbios de intensidade (mais) e de modo (bem) para modificar a sentido dos adjetivos “seguro” e “confortável”.

Outra questão que também pode ser apontada, ao cruzarmos as informações coletadas na V2/FAA com o roteiro de conversação do EB1, refere-se à capacidade de avaliar os resultados a partir das metas estipuladas (fase de avaliação), indicado na complementação da resposta dada por este estudante quando menciona que “não coloquei muitas metas, pois sabia

que teria pouco tempo” (fase de planejamento e controle/regulação da autorregulação). A Figura 5, mais adiante, apresenta o roteiro de conversação produzido para a SIO.

Nota-se que o estudante estipulou como meta (fase de planejamento) explorar as questões relacionadas a “pronúncia” e ao “passado” e a partir disso, traçou as estratégias (fase de controle/regulação) que utilizaria para alcançá-las (“falar pausadamente” e “utilizar o roteiro e segui-lo”), elencando algumas questões utilizando os tempos verbais no presente e no passado (“Do you like to read books?/ How many books did you read ?”). Assim sendo, quando questionado sobre os aspectos positivos de sua aprendizagem, citou que havia sido capaz de perceber seus erros e entender o que o PE havia dito durante a interação.

Figura 5 - Roteiro de conversação produzido pelo EB1 durante a SED

ENGLISH	
SED – Sessão de Estudo Dirigido	
Estudante: _____ data: 10/23	
Qual o objetivo que deseja alcançar ao término da sessão de prática oral? <i>Pronúncia e Passado</i>	
Como irei alcançá-lo? O que preciso fazer? <i>Falar pausadamente Utilizar o roteiro e segui-lo mesmo</i>	
Qual a temática que utilizarei na sessão de prática oral? <i>Leitura</i>	
Qual o vocabulário necessário? <i>livros que ja li</i> <i>gêneros de livros</i>	Qual a estrutura linguística necessária? <i>Have you } Past</i> <i>did you... } Past</i> <i>are you } Present</i> <i>do you } Present</i>
Roteiro	
Nesse espaço irei elaborar as perguntas ou informações que serão utilizadas para nortear a interação oral/escrita. Irei, inclusive, anotar minhas respostas para as perguntas que elaborei, colocando-me no lugar do meu parceiro de interação. <i>Do you like to read books?</i> <i>What kind of books you like?</i> <i>Are you reading this days?</i> <i>What is your favorite book?</i> <i>How many books did you read?</i> <i>Do you like comics? or mangas?</i> <i>Do you have a favorite one?</i> <i>Have you Read Harry Potter?</i>	
Tempo estimado da interação oral: <i>5 min</i>	
Quais as atividades de consolidação que necessitei realizar ou que realizarei em casa antes de participar da SPO? <i>Estudo de respostas no passado</i> <i>I saw...</i> <i>I didn't. + infinitivo</i> <i>did you...</i> <i>Was</i> <i>Verbo + ed</i> <i>finished</i> <i>arrived</i> <i>dedied</i> <i>lived</i>	
Precisei da assistência do Professor? Para quê? <i>Sim. correção e sugestões de perguntas</i>	
Utilizei da ajuda de amigos ou pesquisa em livros e sites da internet para sanar dúvidas? Segue as anotações para meu acompanhamento das estratégias de aprendizagem. <i>Utilizei a ajuda da professora</i> <i>Não utilizei a internet pq meu computador estava sem</i>	

Fonte: a própria autora

Outro exemplo no qual podemos observar aspectos da fase de avaliação, presentes na autorregulação e interdependência das atividades realizadas no projeto, referem-se às perguntas 4, 10 e 11 da V2/FAA, na qual os estudantes avaliavam os aspectos positivos da aprendizagem (4), se haviam sido capazes de cumprir tudo o que haviam se proposto a realizar para melhorar os pontos mencionados na pergunta 08 (10) e a participação durante a SED considerando a assuidade e engajamento com o grupo e a própria aprendizagem (11).

O Quadro 18 apresenta as respostas dos estudantes à pergunta 4 da V2/FAA com o intuito de ilustrar as considerações mencionadas.

Quadro 18 - Respostas dos estudantes brasileiros à pergunta 4 da versão 2 da Ficha de Autoavaliação

Data de preenchimento da FAA	4- Qual(Quais) o(s) aspecto(s) positivo(s) da minha aprendizagem de hoje? Por quê?	
07-04-2016	EB1	“Percebi que consigo falar mais confortavelmente com o PE e prolongar a conversa. ”
09-06-2016	EB1	“ Percebi meus erros, entendi o que ele quis me dizer. Saí do roteiro nas minhas (...)”
07-04-2016	EB3	“Os elogios que recebi, aumentou minha autoestima. ”

Fonte: a própria autora

Se considerarmos o significado do verbo “perceber” no sentido de “tomar consciência de” ou “captar com a inteligência, compreender”, é possível compreender que o EB1 estava envolvido no processo de autorregulação, pois havia sido capaz de avaliar seu desempenho – “fala mais confortavelmente” e “prolongar a conversa”, “entendi”, (fase de avaliação), assim como identificar o que precisa ser revisitado – “percebi meus erros” (fase de controle/regulação). Já o EB3 aponta como aspecto positivo os elogios que recebeu durante a SIO – “aumentou minha autoestima”, essa menção à melhora da autoestima pode ser relacionada com o que Cunha (2008) nos diz sobre a associação da motivação e do afeto aos registros das informações recebidas, auxiliando, desta forma, na construção do conhecimento. Assim sendo, nota-se que os “elogios”, ressaltados como positivo pelo EB3, foram de maior impacto do que outros fatores tais como os mencionados pelo EB1. Logo, sendo a autoestima, o reconhecimento da valia de si mesmo, pode-se dizer que a autoestima do EB3 foi reforçada a partir destes “elogios” – motivação extrínseca, ativando a área motivacional/afetiva de autorregulação e levando o EB3 a fortalecer o esforço (área comportamental) destinado à sua aprendizagem.

Cabe mencionar aqui que, o número de SIO realizadas pelo EB3 durante todo o projeto limitaram-se a 2 em 2015 e 1 em 2016, apesar de ter participado como ouvinte das SIO dos demais participantes do BTSU. A justificativa do EB3 é que não se sentia seguro para interagir com os PE e preferia observar como os demais realizavam as interações. Diante disso, durante as SIO limitou-se a observar e roer as unhas de uma das mãos enquanto segurava seu roteiro com a outra. Como apresentado por Battistella (2015), o estudante ao ser exposto em uma situação conflitante, como no caso da interação em língua inglesa via *Skype*,

pode demonstrar sentimentos desconfortantes associados à ansiedade e assim sendo, com o intuito de acolher tais sentimentos, como sugerido por Aragão (2008), foi solicitado ao EB3 que, mesmo como ouvinte, preenchesse a FAA quando estivesse presente durante a interação dos demais, como forma de respeitar o ritmo do estudante e possibilitar a ele que acompanhasse o próprio amadurecimento para realizar a interação.

Isto exposto, se compararmos as respostas dadas pelos 3 participantes pode-se perceber que as escolhas lexicais presentes nas respostas que se referem ao EB3 são de inferências mais sutis quando confrontadas os elementos da autorregulação. Todavia, como apresentado no referencial teórico, é através das interações com o meio, que o estudante evolui da regulação para a autorregulação, pois, de acordo com Lourenço e Paiva (2016) é nesse processo interativo, que no caso do EB3 iniciou-se gradativamente a partir da observação do grupo e do preenchimento da FAA até culminar na interação com o PE, que o estudante se torna capaz de avaliar sua própria aprendizagem.

Assim sendo, as perguntas de ambas as versões da FAA buscam estimular os elementos relacionados à autorregulação e, conseqüentemente, a autonomia. Outro exemplo, ilustrado pelo Quadro 19, é a pergunta 10 da V2/FAA. Nela, os estudantes eram levados a refletir sobre as estratégias selecionadas para melhorar os pontos indicados como dificuldades percebidas durante a SIO.

Quadro 19 - Respostas dos estudantes brasileiros à pergunta 10 da versão 2 da Ficha de Autoavaliação

Data de preenchimento da FAA	10- Consegui cumprir tudo o que me propus a realizar para melhorar os pontos mencionados? Se não, por quê?	
07-04-2016	EB1	“ Sim , me propus a fazer uma conversa rápida e fiz.”
09-06-2016	EB1	“A parte da pronúncia sim! Mas a do passado, não fiquei satisfeito.”
07-04-2016	EB3	“Eu mudei o assunto que tinha planejado.”

Fonte: a própria autora

A partir dos termos assinalados nas respostas dadas pelo EB1 é possível perceber a capacidade em relacionar as atividades e avaliá-las, pois ele retoma a meta estipulada (fase de planejamento) durante a elaboração do roteiro na SED (“conversa rápida”, “pronúncia” e “passado”) e avalia (fase de avaliação) se foi capaz de alcançá-la ou não (“sim”, “sim” e “não”), entretanto, isto não é percebido na resposta dada pela EB3, uma vez que se limita a justificar que mudou de assunto, sem apresentar a nova meta e avaliá-la, não sendo possível

identificar, como realizado nas respostas do EB1, as características da autorregulação elencados por Montalvo e Torres (2009), porém demonstra traços de autonomia ao ter decidido “mudar de assunto” em relação ao que havia planejado para a interação.

As mesmas considerações acerca da percepção dos estudantes em relação à interdependência das atividades podem ser feitas a partir das respostas da pergunta 11 da V2/FAA apresentadas no Quadro 20.

Quadro 20 - Respostas dos estudantes brasileiros à pergunta 11 da versão 2 da Ficha de Autoavaliação

Data de preenchimento da FAA		11- Como avalio minha participação durante a SED (sessões de estudo dirigido) em relação a assuidade e engajamento com o grupo e com minha própria aprendizagem?
07-04-2016	EB1	“Acredito que participo e tiro muitas dúvidas durante as SED.”
09-06-2016	EB1	“Acredito que sempre estou engajado com o grupo , nas parte que sei ajudo os outros e nas que não sei, busco aprender para usar nas interações.”
07-04-2016	EB3	“ Boa , tenho aprendido bastante .”

Fonte: a própria autora

Os termos destacados nas respostas do EB1 “participo”, “tiro dúvidas”, “engajado com o grupo”, “ajudo os outros” e “busco aprender” podem ser interpretados a partir das considerações de Punhangui (2012) e Vygostky (2007), que salientam que a autorregulação também dependeria das influências externas, ou seja, do contexto social e físico ao qual o estudante está inserido, uma vez que essa interação com o meio ajudaria a desenvolver a voz silenciosa (fala interna) responsável pela organização das ideias na mente do estudante. Todavia, mesmo para uma análise que tende a ser mais subjetiva como se propõe a análise do conteúdo, pois considera a interpretação do pesquisador acerca dos dados que possui, não é possível a mesma conclusão a partir da resposta dada pelo EB3, pois caberiam alguns questionamentos com o intuito de ajudar na interpretação das informações, como por exemplo: “o quão boa?”, “o que aprendeu?”, “e sua assuidade?”, entre outras.

Por outro lado, a FAA busca levar o estudante à autorreflexão sobre seu processo de aprendizagem, promovendo, desta forma, a autorregulação. Assim sendo, a resposta dada pelo EB3 pode trazer divergência entre o entendimento desta PP e do EB3, característica esta relacionada às pesquisas qualitativas, pois buscam captar as nuances da percepção dos envolvidos em estudos vinculados a este método de investigação científica.

Ainda acerca da interdependência das atividades, as questões 8 e 9 da V2/FAA referem-se respectivamente à seleção de estratégias que seriam realizadas até a próxima SIO com o objetivo de atender às expectativas do estudante enquanto aspectos a melhorar em sua interação (fases de planejamento e controle/regulação) e, a partir disso, o que ele esperava para a sessão seguinte (fase de planejamento).

O Quadro 21 apresenta as respostas dos estudantes em relação aos aspectos relacionamentos as fases de planejamento e controle/regulação mencionadas anteriormente.

Quadro 21 - Respostas dos estudantes brasileiros à pergunta 8 da versão 2 da Ficha de Autoavaliação

Data de preenchimento da FAA	8- O que eu preciso melhorar? Quais as estratégias que farei até a próxima interação para atender as minhas expectativas?					
	ATIVIDADES	Dias da semana				
		2a	3a	4a	5a	6a
07-04-2016	EB1	“Quando fico nervoso começo a falar rápido. Acredito que seja questão de controle e não de prática. ”				
09-06-2016	EB	“Estudo dos verbos no passado. Fim de semana. ”				
07-04-2016	EB3	“Pretendo conversar oralmente, então preciso melhorar a pronúncia. (2ª, 3ª, 4ª e 5ª) ”				

Fonte: a própria autora

Quando o EB1 menciona que o que precisa ser melhorado refere-se à “questão de controle e não de prática”, pode-se entender que o estudante, ao avaliar o resultado de seu desempenho (fase de avaliação), é capaz de identificar que sua intervenção deverá ser realizada na área motivacional/afetiva vinculada aos afetos e às emoções direcionadas a aprendizagem – “questão de controle”, e não na área cognitiva responsável pela elaboração e seleção de estratégias para a realização das tarefas visando a aprendizagem - “não de prática”. Assim sendo, espera-se que o estudante seja capaz de explorar suas emoções e afetos, buscando controlá-las conscientemente nas próximas SIO. Todavia, devido às limitações já apresentadas referente ao período de fevereiro a julho de 2016, o EB1 teve sua próxima interação somente 60 dias depois de sua última FAA, o que o levou, possivelmente, a elencar novas metas e, de acordo com a resposta dada, o foco de intervenção havia se transferido para aspectos linguísticos – “verbos no passado”.

Como citado no capítulo de metodologia, algumas perguntas da V1/FAA foram desdobradas na reelaboração da FAA visando a ampliar a avaliação dos estudantes acerca de

seu processo de aprendizagem de LI. Dessa forma, além de apontar os aspectos a serem melhorados e as estratégias que seriam selecionadas, foi oportunizado ao estudante um cronograma semanal (fase de planejamento relacionada a área comportamental de autorregulação), no qual ele poderia elencar as atividades que realizaria e escolher os dias que seriam destinados à prática destas atividades, tal liberdade de escolha, proporcionaria ao estudante estar no controle de sua aprendizagem, ao passo que, conseqüentemente, estimularia sua autonomia (LEFFA, 2003).

Neste sentido, tendo os EB1 e EB3 elencados os aspectos a serem melhorados “verbos no passado” e “pronúncia” respectivamente, ambos indicaram o tempo (fase de planejamento relacionada à área comportamental de autorregulação) destinado aos aspectos mencionados, porém sem indicar quais as atividades seriam realizadas. A ausência destas atividades chamou a atenção desta PP levando-a a refletir sobre o tempo destinado ao preenchimento da FAA, pois, se considerarmos o significado da palavra planejamento enquanto ato ou efeito de planejar, criar um plano para otimizar a alcance de um determinado objetivo a partir da seleção, preparação e estruturação de tarefas, este planejamento demandaria um tempo maior de análise e reflexão do que os 15 ou 20 minutos finais da SIO destinados ao preenchimento da FAA, o que, possivelmente, poderia impactar no uso da ficha neste contexto, entretanto, tais considerações acerca da aplicabilidade da FAA destinam-se a novos estudos.

Isto posto, ao retornarmos à última questão a ser analisada nesta categoria é possível identificar as expectativas dos estudantes em relação a próxima SIO a ser realizada. As respostas apresentadas no Quadro 22 remetem-se apenas ao EB1, pois a pergunta em questão não foi respondida pelo EB3.

Quadro 22 - Respostas dos estudantes brasileiros à pergunta 9 da versão 2 da Ficha de Autoavaliação

Data de preenchimento da FAA	9- O que eu espero para a próxima sessão?	
07-04-2016	EB1	“Espero ser mais compreensível e ter mais assuntos ”.
09-06-2016	EB1	“Espero conseguir falar mais tranquilamente os verbos no passado. ”

Fonte: a própria autora

A pergunta 9 buscava oportunizar ao estudante que, a partir da experiência (ação-passado) que estava sendo avaliada por ele (ação-presente), fosse capaz de estabelecer novas metas (ação-futuro) para a próxima SIO (fase de planejamento relacionada à área cognitiva de

autorregulação), assim sendo, a dinâmica provocada pela questão permitiria a este estudante perceber a interdependência das atividades proposta pelo projeto, como exemplificado pelos termos assinalados na resposta dada pelo EB1 em 09-06-2016. Estes termos “conseguir falar mais tranquilamente” e “verbos no passado”, remetem-se a metas já estabelecidas, como apresentado em exemplo anterior neste mesmo capítulo, a avaliação feita pelo estudante diante do resultado de seu desempenho durante a SIO, a reelaboração de estratégias para realizar as melhorias desejadas e a retomada das mesmas metas com o intuito de avaliar seu progresso e promover a aprendizagem, neste caso, relacionada aos “verbos no passado”.

Na outra resposta dada a esta mesma pergunta, porém, a ênfase é dada às áreas comportamental e contextual, quando o estudante utiliza os termos “mais compreensível” no sentido de ser entendido pelo PE (área comportamental), e “ter mais assuntos” (área contextual) referindo-se às alterações na tarefa, ou seja, ampliar as perguntas elaboradas para a SIO, assim como os temas abordados.

Como forma de sintetizar as considerações feitas até o momento, retomaremos a ideia de interdependência apresentada no início desta seção e sua relevância no que tange ao desencadeamento de reflexões sobre o processo de aprendizagem relacionadas a ações recíprocas, tais como identificar as metas, avaliar o resultado do desempenho a partir das estratégias selecionadas, monitorando e regulando por si mesmo os passos a serem dados em seu processo de aprendizagem.

Isto posto, avançaremos para a próxima sessão que tratará sobre a percepção dos estudantes em relação aos aspectos linguísticos de LI aprendidos durante as SIO.

3.4 PERCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM DOS ASPECTOS DE LI

A partir da FAA proposta por Furtoso (2011), que contemplava diversos aspectos da língua tais como pronúncia, vocabulário e estruturas gramaticais, as duas versões da FAA, aqui analisadas, foram elaboradas a fim de também contemplar esses aspectos linguísticos.

Nesse sentido, as questões da FAA que se referem a estes aspectos foram mantidas nas duas versões, todavia realizando a adequação da linguagem, como discutido na categoria 3.1. O Quadro 23, na página seguinte, apresenta essas questões.

Diante disso, um aprendiz de línguas autônomo, capaz de gerir sua própria aprendizagem, é consciente em relação aos mecanismos de funcionamento da língua estrangeira e dos processos de aprendizagem dessa língua (OLIVEIRA, 2000). Neste sentido, a questão 6 da V2/FAA, apresentada no Quadro 23, possibilitava ao estudante o

desenvolvimento dessa consciência linguística, uma vez que era necessário que o estudante resgatasse de sua interação, momentos que exemplificassem os aspectos linguísticos mencionados.

Quadro 23 - Questões da versão 1 e 2 da ficha de autoavaliação relacionadas aos aspectos de Língua Inglesa

V1/FAA	Objetivo	Procedimento Reescrita (R) Manutenção (M) Desdobramento (D) Inserção (I)	V2/FAA									
4-Marque um X nas alternativas que você considerada ter aprendido na sessão de hoje. <table border="1" data-bbox="240 875 700 992"> <tr> <td>Vocabulário</td> <td>Fluência</td> <td>Compreensão oral</td> </tr> <tr> <td>Pronúncia</td> <td>Expressões idiomáticas</td> <td>Outros</td> </tr> <tr> <td>Gramática</td> <td>Gírias</td> <td></td> </tr> </table>	Vocabulário	Fluência	Compreensão oral	Pronúncia	Expressões idiomáticas	Outros	Gramática	Gírias		Identificar os aspectos linguísticos utilizados durante a interação.	M	Idem V1/FAA
Vocabulário	Fluência	Compreensão oral										
Pronúncia	Expressões idiomáticas	Outros										
Gramática	Gírias											
5-Exemplifique os itens marcados.	Exemplificar os itens marcados a partir da interação realizada, citando frases e/ou expressões utilizadas.	R	6-Consigo exemplificar os tópicos que anotei acima? Então vou anotá-los.									

Fonte: a própria autora

Como forma de exemplificar as considerações feitas até aqui, serão confrontados o excerto da transcrição de uma interação do EB2, assim como as questões respondidas por esse mesmo EB referentes a esses aspectos.

Excerto 24

Transcrição da interação realizada pelo EB2 em 18/08/2015

Tempo de duração: 01':05''

Excerto: 00:15''

EB3: Hum (+) My last name Resende.

PE1: You can repeat please?

EB3: Sorry, I don't **UNderstand**.

PE1: Ok. Can you tell me your last name again?

EB3: My **LAST** name Resende.

PE1: Ah! Ok, Ok.

No início da interação, o EB2 apresentou dificuldades de pronúncia referente aos termos que aparecem destacados na transcrição, sendo que os demais se referem à alteração do tom de voz, dando ênfase à palavra ou expressão dita. Em contrapartida, o PE também utilizou da alteração de voz, mas com o intuito de ajudar o EB a corrigir e/ou melhorar sua pronúncia.

Essa dificuldade se estendeu durante boa parte da interação, como demonstra outro excerto da mesma interação.

Excerto 25

Transcrição da interação realizada pelo EB2 em 18/08/2015

Tempo de duração: 01':05''

Excerto: 00:50''

EB3: What's **your favorite** mé, **mEAL**, (soou como mÉU) meal?

PE1: My favorite meal is pizza.

EB3: Oh, I like.

PE1: Ok. That's cool. (+) So, **what you like?**

EB3: I like ice cream.

PE1: Oh! I like ice cream too. (+) You, you, sorry, **You like to listen to music?**

EB3: My listening music, music (+) rock.

Ao verificar a resposta da questão 4 da V2/FAA o EB2, apresentadas no Quadro 24, o mesmo assinalou com um X os itens referentes à pronúncia, à compreensão oral e outros, referindo-se ao que havia aprendido durante a interação.

Quadro 24 - Resposta do estudante brasileiro 1 à pergunta 4 da versão 1 da Ficha de Autoavaliação

4- Marque com um X as alternativas que você considera ter aprendido na sessão de hoje.

Vocabulário		Fluência		Compreensão oral	X
Pronúncia	X	Expressões idiomáticas		Outros	X
Gramática		Gírias			

Fonte: a própria autora

Na sequência, observa-se que na resposta dada à questão 5 do mesmo questionário, apresentadas no Quadro 25, na qual o EB2 deveria *exemplificar* o que havia aprendido, é possível constatar uma tentativa de exemplificação – “aprendi melhor a entender e a

pronunciar”, porém o estudante não menciona claramente quais palavras seriam estas, levando-nos a entender que se remetia às palavras destacadas na transcrição dos excertos 24 e 25.

Quadro 25 - Resposta do estudante brasileiro 1 à pergunta 5 da versão 1 da Ficha de Autoavaliação

Data de preenchimento da FAA	5- Exemplifique os itens marcados?	
18-08-2015	EB3	“Aprendi melhor a entender e a pronunciar.”

Fonte: a própria autora

Pode-se observar que apesar do EB2 apresentar percepção de aprendizagem, ao reconhecer os aspectos gerais da língua, sem necessariamente nomeá-los (OLIVEIRA, 2000), é importante ressaltar que o EB2 conseguiu realizar parcialmente o objetivo da questão 5 que era de exemplificar os itens marcados a partir da interação realizada, citando frases e/ou expressões utilizadas.

Diante disso Furtoso e Ferreira (no prelo) apontam, em seus estudos, que se a FAA fosse preenchida ouvindo a interação novamente, esses exemplos seriam muito mais perceptíveis e fáceis de serem resgatados pelo estudante.

Outro exemplo da percepção dos aspectos linguísticos pode ser observado na transcrição da interação do EB1, realizada em 20/10/2015.

Excerto 26

Transcrição da interação realizada pelo EB1 em 20/10/2015

Tempo de duração: 02':03"

Excerto: 00:35"

EB1: What can you tell me about your country?

PE1: Oh, Pakistan is a beautiful country, rich in cultures, but we have problems with employment here.

EB1: Employment? What is?.

PE1: Employment is job. We don't have many job opportunities in here.

EB1: Like in Brazil (risos) (+) Why?

PE1: Oh! You need to graduate and have good skills in order to have a good job.

EB1: Eeeeeer (+) go to universiTY? Like here (risos) (+) What you studied?

PE1: I'm an engineer. Chemical engineer. But **the question is what did you study** no what you studied. It's wrong.

EB1: (risos) sorry. (+) **thank you for correct me.**

PE1: Just remember. **Simple present we use DO to make questions and in the past we use DID, and the verb is in the infinitive form.** You can ask me some questions than you can practice.

EB1: Ah! Ok (++++), hum **what do you do now?**

PE1: **I work** all day long and **after work I back home** to have dinner with my family. Now ask me a question in the past.

EB1: **What you did yesterday? You go to work too?**

PE1: Yes, but **remember**, you **use DID to make question. What DID you DO yesterday?** Don't forget the auxiliary before the verb.

EB1: Ah! **What DID you DO yesterday?**

Nesta interação é possível observar que o PE busca ajudar o EB1 em relação ao uso gramatical correto das frases que ele utiliza para realizar as perguntas. Diante disso, o PE explica, rapidamente, as diferenças entre as regras dos tempos verbais referente ao presente simples e ao passado. Ele dá ênfase ao pronunciar os termos assinalados em caixa alta e negrito e o estudante, como forma de demonstrar que entendeu o que lhe fora explicado também enfatiza a sonoridade dos termos em destaque.

Ao analisarmos as respostas da pergunta 4 da V2/FAA preenchida pelo EB1, a partir da interação apresentada, o estudante assinala os itens gramática e compreensão oral, como apresentada o Quadro 26.

Quadro 26 - Resposta do estudante brasileiro 1 à pergunta 4 da versão 2 da Ficha de Autoavaliação

4- Marque com um X as alternativas que você considera ter aprendido na sessão de hoje.					
Vocabulário		Fluência		Compreensão oral	X
Pronúncia		Expressões idiomáticas		Outros	
Gramática	X	Gírias			

Fonte: a própria autora

Na sequência mencionada, de acordo com a Quadro 27, que sofreu um pouco para entender as expressões utilizadas pelo PE, referindo-se às “dicas sobre o simple”, mas que conseguiu compreender ao final.

Quadro 27 - Resposta do estudante brasileiro 1 à pergunta 5 da versão 2 da Ficha de Autoavaliação

Data de preenchimento da FAA	5- Exemplifique os itens marcados?	
20-10-2015	EB1	“Ele me mandou várias dicas sobre o <i>simple</i> . Sofri um pouco em entender algumas expressões, mas ao final compreendi.”

Assim, como já mencionado durante a análise anterior referente ao EB2, este estudante, por sua vez, também menciona o item aprendido – “várias dicas sobre o simple”, referindo-se às regras gramaticais de uso do tempo verbal no presente, porém não exemplifica o item marcado como solicitado na pergunta. Da mesma forma, o estudante não menciona as explicações dadas pelo PE sobre as diferenças de uso entre os tempos verbais do passado e presente. Assim sendo, a partir do cruzamento dos termos assinalados na transcrição da interação do EB1 e as respostas dadas na pergunta 5 da FAA é possível inferir que o estudante é capaz de perceber parcialmente os aspectos linguísticos de LI utilizados durante a interação, sendo indicado neste contexto os apontamentos de Furtoso e Ferreira (no prelo) como já mencionados anteriormente.

Feitas as considerações, apresentaremos a última categoria de análise que visa a abordar as dimensões afetivas (sentimentos e afetos) a partir das interações em contexto telecolaborativo.

3.5 DIMENSÕES AFETIVAS A PARTIR DAS INTERAÇÕES EM CONTEXTO TELECOLABORATIVO

A interação com o outro é a característica primordial da aprendizagem de línguas em contexto telecolaborativo, nesse sentido é importante refletirmos sobre os aspectos da dimensão afetiva a partir das interações em contexto telecolaborativo, uma vez que podem interferir no processo de aprendizagem, seja na adoção e orientação de metas, nas crenças de autoeficácia, nos sentimentos de satisfação e insatisfação e nas emoções e afetos envolvidos neste processo e na autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2000; PINTRICH, 2000; BZUNECK, 2001; MONTALVOS; TORRES, 2004; BORUCHOVITCH, 2014).

As perguntas que se referem à dimensão afetiva foram mantidas nas duas versões da FAA. Diante disso, para esta categoria de análise, foram trazidas principalmente as respostas preenchidas pelos EB na V1/FAA, uma vez que o número de fichas preenchidas da versão 2 foram poucas. Assim sendo, espera-se que estas respostas sejam relevantes para que a dimensão afetiva seja considerada ao se elaborar uma ficha de autoavaliação com vista a promover a autorregulação e a autonomia para a aprendizagem.

Isto posto, o Quadro 28 apresenta as questões vinculadas a esta temática na V1 e V2 da FAA.

Quadro 28 - Questões da versão 1 e 2 da ficha de autoavaliação referentes à dimensão afetiva e a aprendizagem de LI

Versão da FAA	Questão	Objetivo	Procedimento	Fases (F) e áreas (A) de autorregulação
V1	2- Qual foi seu parceiro de hoje? Está satisfeito com a interação feita com ele? Por quê?	Perceber o impacto do vínculo afetivo para a aprendizagem de LI	M porém com alterações no objetivo e adequações na linguagem	F: Avaliação A: Motivacional/ Afetiva
V2	3- Qual foi meu parceiro de hoje? Estou satisfeito com a interação feita com ele? Por quê?	Avaliar os aspectos de dimensão afetiva relacionados à aprendizagem da língua inglesa.		F: Avaliação A: Motivacional/ Afetiva

Fonte: a própria autora

Ao analisarmos as respostas dadas pelos estudantes à pergunta 2 da V1/FAA possível associar os termos assinalados nestas respostas com dimensões afetivas positivas ou negativas que, segundo Santana (2008), apresentam estreita relação com o rendimento da aprendizagem do estudante e, de acordo com Zenorini, Santos e Bueno (2003), estão vinculados às metas de realização, determinantes para a forma com a qual o estudante interpreta e reage aos acontecimentos a sua volta, resultando em diferentes padrões de afeto, cognição e comportamento diante do ato de aprender.

É necessário explicar que as dimensões afetivas, como apresentadas no referencial teórico, foram divididas em dois grandes grupos de acordo a sentimentos e afetos positivos e negativos, a saber: a- *positivos*: autoestima, autocrítica, respeito mútuo, solidariedade, confiança, segurança, cooperação, colaboração, alegria, satisfação e empatia e b- *negativos*: ansiedade, desconforto, insegurança, sensação de ridículo, fracasso, frustração, medo, inibição, insatisfação e apreensão comunicativa.

Assim sendo, para esta análise, preferimos trazer as respostas dos estudantes separadamente, buscando cruzar as dimensões afetivas positivas ou negativas observadas nas interações com diferentes PE às metas de realização estipuladas para cada SIO. O Quadro 29 apresenta uma síntese dos dados levantados.

Quadro 29 - Dimensões afetivas a partir das interações e metas de realização estipuladas para as SIO pelo Estudante Brasileiro 1

No	Data de preenchimento da FAA	2- Qual foi seu parceiro de hoje? Está satisfeito com a interação feita com ele? Por quê?	Dimensão afetiva a partir dos sentimentos inferidos	Meta de realização estipulada para a SIO
01	18-08-2015 (interação realizada com PE1)	EB1 “[...], sim , porque ele foi muito paciente e atencioso e eu pude ficar mais relaxado para deixar a conversa fluir, e fluir!”	Positiva (satisfação, empatia e segurança)	Revisar tópicos relacionados à apresentação pessoal e preferências.
02	18-08-2015 (interação realizada com PE3)	EB1 “[...], mais ou menos, poderíamos ter aproveitado mais as perguntas.”	Negativa (desconforto e frustração)	Revisar tópicos relacionados à apresentação pessoal e preferências.
03	25-08-2015 (interação realizada com PE1)	EB1 “[...], muito. Ele fez com que fosse confortável e que rendesse. ”	Positiva (satisfação, segurança, colaboração)	Conversar sobre a Cultura brasileira
04	20-10-2015 (interação realizada com PE1)	EB1 “[...] não muito , pois o assunto não fluiu tão bem. ”	Negativa (frustração e desconforto)	Falar sobre lugares e <i>simple present</i>
05	07-04-2016 (interação realizada com PE1)	EB1 “[...] Estou sim, ele foi bem paciente e repetia devagar quando eu não entendia. ”	Positiva (satisfação, empatia e segurança)	Conversar sobre o lugar onde ele (PE1) está morando
06	09-06-2015 (interação realizada com PE1)	EB1 “[...] mais ou menos. Porque errei muito nas palavras no passado e não deu tempo de corrigir.”	Negativa (frustração e desconforto)	Falar sobre livros

Fonte: a própria autora.

A partir do quadro exposto, podem-se apontar algumas reflexões acerca da dimensão afetiva a partir das interações do EB1. Primeiramente observa-se que nas interações 01 e 05, o EB1 atribui adjetivos – “paciente”(2x) e “atencioso” - ao PE e relacionou o resultado de seu desempenho (sentimento de autoeficácia) a partir das qualidades dadas ao PE1, ou seja, a meta de realização estipulada foi alcançada e o “outro” teve participação no processo de alcançá-la – “ele foi muito paciente e atencioso e eu pude ficar mais relaxado” e “ele foi bem paciente [...] quando eu não entendia”. Isto também pode ser percebido na interação 03

quando o EB1 afirma que “ele (PE1) fez [...] que fosse confortável [...] e rendesse”, o sentimento relacionado a ser capaz de produzir “rendesse” de acordo com o esperado, também é associado ao “outro”, corroborando com os argumentos de Battistella (2015), que apresenta a interação social, exemplificada aqui a partir das interações entre os EB e os PE, como base para o desenvolvimento do estudante, uma vez que possibilita a intersubjetividade entre os envolvidos na aprendizagem por meio de processos cognitivos e afetivos que irão sustentar as ações para aprender.

Em contrapartida, quando observado as interações 2, 4 e 6, pode-se inferir sentimentos de frustração e desconforto em relação às metas de realização propostas para as SIO. Diante de tais sentimentos, o EB1 é capaz de avaliar seu resultado de desempenho e apontar o que deveria ter sido feito – “poderíamos ter aproveitado mais”- (fase de controle/regulação) para um melhor desempenho. Ainda sobre o EB1, quando retomamos sua FAA de 18-08-2015, é possível perceber que, ao apontar o que deveria ter sido feito, o estudante também apresenta estratégias e novas metas (fases de planejamento e controle/regulação) para a próxima interação, demonstrando estar envolvido no processo cíclico de autorregulação como apresentado por Zimmerman (2000) e Pintrich (2000).

Tais considerações acerca da dimensão afetiva positiva também são plausíveis quando observamos as respostas dos outros dois estudantes. O quadro 30 também apresenta a síntese dos dados levantados a partir das respostas dos EB2 e 3.

Quadro 30 - Dimensões afetivas a partir das interações e metas de realização estipuladas para as SIO pelos EB2 e 3

No	Data de preenchimento da FAA	2- Qual foi seu parceiro de hoje? Está satisfeito com a interação feita com ele? Por quê?	Dimensão afetiva a partir dos sentimentos inferidos	Meta de realização estipulada para a SIO
01	11-08-2015 (interação feita com PE4)	EB2 “[...] Sim, ele falou bem devagar e me ajudou a entender.”	Positiva (satisfação, segurança e empatia)	Apresentar-se
02	18-08-2015 (interação realizada com PE3)	EB2 “[...] Sim, falou devagar e foi paciente comigo.”	Positiva (satisfação, segurança e empatia)	Revisar as apresentações pessoais
03	25-08-2015 (interação realizada com PE3)	EB2 “[...] Sim, muito!!! Ele fala muito devagar. ”	Positiva (alegria, satisfação,	Revisão apresentação pessoal

	PE1)			segurança, empatia)	
04	01-09-2015 (interação realizada com PE1)	EB2	“[...] sim, muito. Porque ele é bem legal e compreensivo. ”	Positiva (satisfação, segurança e empatia)	Falar sobre a rotina
05	15-09-2015 (interação realizada com PE1)	EB2	“[...] sim, porém não entendi algumas coisas.”	Positiva (autocrítica)	Falar sobre cultura
06	29-09-2015 (interação realizada com PE3)	EB2	“[...] muito, porque foi bem compreensível. ”	Positiva (satisfação, empatia)	Formular perguntas
07	06-10-2015 (interação realizada com PE1)	EB2	“[...], sim, foi bem produtiva. ”	Positiva (satisfação, autocrítica)	Formular perguntas
01	01-09-2015 (interação realizada por escrito com PE1)	EB3	“[...] Ele foi bem compreensível. ”	Positiva (empatia)	Apresentar-se
02	06-10-2015 (interação realizada com PE1)	EB3	“[...] Sim, ele puxa bastante assunto, o que facilita para mim. ”	Positiva (satisfação, colaboração e empatia)	Falar de preferências pessoais e rotina
03	07-04-2016 (interação com o PE1)	EB3	“[...]. Estou, ele foi simpático. ”	Positiva (satisfação)	Falar sobre a vida profissional

Fonte: a própria autora.

Nas respostas dadas pelo EB2 nas interações 1, 2 e 3 há ênfase na característica de “falar devagar” dos PE 1, 3 e 4. A partir disso, pode-se inferir que os sentimentos de satisfação e segurança estariam vinculados à capacidade de cumprir a meta de realização estipulada pelo EB2, pois o “falar devagar” o ajudaria a entender as frases e perguntas feitas pelos PE, enquanto que a empatia poderia ser associada a experiência dos PE quando foram estudantes de outra língua e, assim como os EB, durante o processo de aprendizagem, também foram expostos a algumas situações conflitantes, que, de acordo com Battistella (2015), possibilitam aos aprendizes, mesmo sem possuir uma competência linguística na língua-alvo, expressar suas experiências na língua que está aprendendo de alguma forma. Diante disso, o “falar devagar” na perspectiva dos PE, poderia ser interpretado da mesma forma entendida pela EB2 no que tange a dar segurança ao outro para expressar-se.

Em relação às interações 3, 4 e 6 é interessante considerar o uso do advérbio de intensidade “muito” para graduar o nível de satisfação com a interação e do advérbio de modo “bem” para qualificar os adjetivos dados aos PE ou a forma de interagir dos mesmos, tais como “bem compreensível” (2x), “bem legal” e “bem devagar”. A autocrítica também pode ser observada nas respostas dadas pelo EB2 nas interações 5 e 7, quando ele menciona, primeiramente, estar satisfeito com a interação, “porém não entende algumas coisas”, e na sequência avalia a interação como “bem produtiva”. No primeiro caso, o “não entender” revela-se como um desafio a ser superado pelo estudante (fase de controle/regulação relacionadas às áreas motivacional/afetiva e comportamental), não desvalorizando a interação como um todo, mas sim fortalecendo o esforço em pontos específicos a serem melhorados. No outro caso, mais uma vez o EB2 utiliza do advérbio de modo “bem” para qualificar o resultado da interação – “bem produtiva”. Tais considerações podem ser associadas ao reforço do interesse pessoal (área motivacional/afetiva) que ajudaria o EB2 a direcionar sua motivação para a aprendizagem de LI no contexto telecolaborativo.

Para finalizar, ao considerarmos as respostas dadas pelo EB3 pode-se observar que a dimensão afetiva relacionada à empatia está presente em duas das três interações realizadas. É importante lembrar que estas respostas se referem ao estudante que, por motivos de insegurança como relatado anteriormente, foi o que menos realizou interações durante o projeto. Todavia, considerando os termos assinalados na interação 2 - “puxa bastante assunto [...] facilita para mim” - pode-se inferir que a partir da interação social, mencionada por Vygotsky (1978, 2007), Battistella (2015) e Lourenco e Paiva (2016), o EB3 é capaz de avaliar o resultado de seu empenho, assim como o esforço despendido na aprendizagem de LI neste contexto. Os adjetivos “simpático” e compreensível, este último qualificado com o advérbio de modo “bem” – “bem compreensível”, contribui para as considerações feitas até aqui, uma vez que ser “simpático” e “bem compreensível” são termos associados às interações de dimensões afetivas positivas.

Assim sendo, a partir dos resultados apontados nas categorias elencadas neste capítulo, entende-se que ao elaborar um instrumento de autoavaliação, neste caso a FAA, com vistas a desenvolver a autonomia e a autorregulação da aprendizagem de LI, é necessário que a prática de autoavaliação seja relevante ao estudante permitindo a ele que seja capaz de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, assim como a adequação da linguagem na elaboração deste instrumento, estimulando o desenvolvimento da fala interna e conseqüentemente da auto-organização do estudante.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à interdependência das atividades propostas, pois possibilita ao estudante perceber o impacto de uma atividade para a outra, a partir do resultado obtido nestas atividades. Neste mesmo sentido, a percepção dos aspectos da LI é importante, pois permite ao estudante identificar os aspectos linguísticos aprendidos e os que ainda demandam esforço e estratégias para que possam ser aprendidos.

E finalmente o instrumento deve levar o estudante a refletir sobre as dimensões afetivas que interferem em seu processo de aprendizagem, sendo capaz de adequá-las e/ou melhorá-las em seu próprio benefício.

Cabe ressaltar que a partir dos construtos apresentados nesta pesquisa e das análises a partir das categorias elencadas, percebe-se a necessidade de possibilitar aos estudantes instrumentos que contribuam com o desenvolvimento da autonomia e a autorregulação, pois, tanto a autonomia como a autorregulação são inatas ao indivíduo, todavia, é na interação com o meio que se desenvolvem. Assim sendo, entende-se que o instrumento aqui proposto, a FAA, pode ser capaz de promover esta interação entre o indivíduo (interno) e o meio (externo), pois é a partir das perguntas da FAA que o estudante é direcionado a pensar sobre sua aprendizagem considerando os aspectos relacionados a autorregulação.

Apresentada a análise e a discussão dos dados, seguiremos para as considerações finais.

Considerações Finais

A presente pesquisa buscou discutir a reelaboração de uma ficha de autoavaliação, com vistas a contribuir para a promoção da autonomia e autorregulação do processo de aprendizagem de LI do estudante em contexto telecolaborativo. Para tal, a pesquisa abrangeu referenciais teóricos sobre o uso das TIC na aprendizagem de línguas e o potencial da telecolaboração, assim como construtos sobre autoavaliação, autonomia e autorregulação a partir das teorias sociocognitiva e vygotskiana.

Em relação ao uso das TIC e o potencial da telecolaboração, pode-se dizer que o contexto telecolaborativo reconfigurou o modo de aprender um idioma, pois possibilitou, a partir de ferramentas virtuais como *Skype*, que o estudante vivenciasse situações reais de uso do idioma, complementando a aprendizagem de sala de aula. As interações, realizadas neste contexto, além de contribuir para o desenvolvimento da proficiência do estudante, também é capaz de promover a autonomia, e conseqüentemente, a autorregulação para aprendizagem, pois, durante a interação não há como o professor intervir, tirando dúvidas ou ajudando-o a se comunicar, assim sendo, o estudante percebe-se envolvido em uma situação que dependerá exclusivamente de sua capacidade de se comunicar e ser compreendido pelo outro. É neste contexto que a ficha de autoavaliação buscou contribuir para o desenvolvimento da autorregulação, no que tange à proposição de metas e à readequação de estratégias a partir da avaliação dos resultados de seu desempenho durante as interações online, e da autonomia, sendo esta, de estreita relação com a capacidade de autorregulação.

A partir das análises da primeira versão da FAA e do aprofundamento dos construtos teóricos acerca da autorregulação e autonomia, foi possível reelaborar esta ficha de modo a atender às fases e às áreas da autorregulação propostas por Zimmerman (2000) e Pintrich (2000), pesquisadores vinculados à teoria sociocognitiva. A partir destes construtos foi possível entender o processo de autorregulação, entretanto, por ser tratar de uma pesquisa-ação, compreender este processo era apenas um dos olhares desta professora-pesquisadora, era necessário também promovê-lo entre os estudantes, oportunizando a eles que percebessem e vivenciassem as fases e áreas de autorregulação. É neste sentido que a teoria vygotskiana complementou o referencial teórico desta pesquisa, pois possibilitou a compreensão de que autorregulação inicia-se na interação e regulação com o outro, tendo o meio, função primordial no desenvolvimento da autorregulação e da autonomia. Assim sendo, ao se

complementarem, ambas as teorias puderam contribuir para as reflexões e ações desta professora-pesquisadora, ora na reelaboração das perguntas, ora na análise das respostas da FAA, ora na dinâmica com que as atividades foram propostas aos estudantes.

Isto posto, a partir das análises os instrumentos propostos foi possível elencar os aspectos a serem considerados na elaboração de um instrumento de autoavaliação com vistas à promoção da autorregulação e autonomia no processo de aprendizagem, sendo eles: a relevância em relação a prática de autoavaliação; a adequação da linguagem na elaboração do instrumento; as percepções da interdependência das atividades e avaliação do desempenho do próprio estudante; a percepção dos aspectos linguísticos da LI e as dimensões afetivas a partir do contexto de aprendizagem no qual o estudante está inserido.

Sendo assim, o primeiro aspecto a ser considerado na elaboração de um instrumento de autoavaliação diz respeito à relevância da prática de autoavaliação para os estudantes, ou seja, o engajamento do estudante com a prática autoavaliativa. Todavia é necessário que este engajamento seja promovido pelo professor através de discussões sobre a prática autoavaliativa, leitura de pequenos textos e realização de exercícios de autoavaliação que permitam que o estudante compreenda o que significa autoavaliar-se e quais os benefícios decorrentes de tal prática. Este engajamento seria reflexo da compreensão e da percepção dos impactos promovidos pelo uso da autoavaliação, sendo assim, é necessário conhecer a opinião dos estudantes em relação a esta prática enquanto apoio para a aprendizagem, para então dar início a elaboração do instrumento, uma vez que, caso o estudante não perceba a relevância deste instrumento ou não esteja engajado à essa atividade, o instrumento de autoavaliação poderá não ser útil ao estudante, pois, de acordo com a área motivacional/afetiva de autorregulação, o estudante não terá interesse pessoal em interagir com o instrumento e dessa forma, ativando negativamente as demais áreas de autorregulação, como por exemplo, o estudante destinará pouco empenho ou tempo de dedicação (área comportamental) no uso do instrumento, comprometendo a análise das estratégias utilizadas, o (re)planejamento de metas e a própria avaliação de seu desempenho (área cognitiva).

A partir da análise dos dados desta pesquisa foi possível compreender que na opinião dos estudantes o uso da FAA, enquanto instrumento, foi importante pois possibilitou a eles o controle da própria aprendizagem e a corresponsabilidade por este processo.

Na sequência, outro aspecto a ser considerado refere-se à adequação da linguagem na elaboração do instrumento, pois os cuidados com a escolha das palavras nas questões, assim como o uso da 1ª pessoa do singular, visam a contribuir para o desenvolvimento da fala interna do estudante, ajudando-o a organizar o pensamento para a aprendizagem. Neste

sentido, como proposto no referencial teórico, seria através da linguagem social, promovida a partir do contexto no qual o estudante está inserido, que a linguagem interna se desenvolveria. Além disso, essa “voz silenciosa” possibilitaria identificar e agir sobre os aspectos da autorregulação e desenvolveria conseqüentemente a autonomia, pois, para ser capaz de tomar decisões por si mesmo, característica da autonomia, sobre quais ações seriam necessárias para melhorar a aprendizagem, demanda que o estudante consiga avaliar os resultados obtidos a partir de seu desempenho. Assim sendo, ao refletirmos sobre um estudante autorregulado, estamos refletindo sobre um estudante também autônomo em sua aprendizagem.

Outro aspecto a ser observado remete-se à elaboração de perguntas que possibilitem ao estudante perceber a interdependência das atividades e avaliação do seu desempenho nas mesmas. Esta interdependência estaria associada com a estreita relação cíclica das fases de autorregulação, considerando o planejamento, a monitorização, controle/regulação e avaliação. Assim sendo, durante a análise dos dados, percebeu-se que a ausência de perguntas que levassem o estudante a refletir sobre a interdependência das atividades na versão 1 da FAA dificultava ao estudante avaliar sua aprendizagem considerando as fases e áreas de autorregulação apresentadas nesta pesquisa, criando uma desconexão entre observar, avaliar e autorregular o antes (planejamento), o durante (controle/regulação) e o depois (avaliação).

Além da percepção da interdependência das atividades propostas, é necessário, ao estudante de língua inglesa, neste caso em contexto telecolaborativo, que também perceba sua aprendizagem em relação aos aspectos linguísticos da língua-alvo, uma vez que os conhecimentos básicos sobre o funcionamento da língua em estudo ajudariam na promoção da autonomia, pois a capacidade de identificar tais aspectos permitiria ao estudante à tomada de decisões em relação às estratégias de melhoria para a aprendizagem desta língua. Todavia, o uso de perguntas relacionadas a este aspecto demonstrou lacunas que poderiam ser sanadas com a retomada das interações por meio das gravações durante o preenchimento da FAA, conforme sugerido por Furtoso e Ferreira (no prelo), possibilitando maior impacto acerca destes aspectos.

E como último aspecto a ser considerado na elaboração de um instrumento de autoavaliação refere-se às dimensões afetivas. Tais dimensões podem ser observadas a partir da interação entre estudante e o professor, entre os pares dentro de sala de aula e a partir das interações em contexto telecolaborativo, pois, se autorregulação é desenvolvida internamente a partir de interações sociais e compõe-se de fases e áreas autorregulativa, essas interações poderiam exercer impacto nas áreas motivacional/afetiva e comportamental, promovendo ativação ou não do interesse pessoal e conseqüentemente, fortalecendo ou não o esforço

destinado à aprendizagem. Tratando-se do contexto telecolaborativo, no qual a aprendizagem se cristaliza a partir da interação com o outro, o aspecto referente a dimensão afetiva pode contribuir ao apontar a relevância de sentidos associados às dimensões afetivas positivas ou negativas e a avaliação do resultado de desempenho dos estudantes (fase de avaliação de autorregulação). Durante a análise dos dados, também foi possível perceber esta relevância em relação as fases de controle/regulação e planejamento. Notou-se que as dimensões afetivas positivas apresentavam maior impacto no fortalecimento do esforço e no interesse pessoal do estudante em propor novas estratégias autorreguladoras para sua aprendizagem.

Isto exposto, é válido ressaltar que, na percepção dos estudantes, a versão 2 da FAA ficou mais abrangente, possibilitando a eles detalhar e refletir mais sobre o próprio processo de aprendizagem. Diante disso, é possível dizer que ao contemplar os aspectos de relevância em relação à prática de autoavaliação, a adequação da linguagem na elaboração do instrumento; as percepções da interdependência das atividades e avaliação do desempenho do próprio estudante, a percepção dos aspectos linguísticos da LI e as dimensões afetivas, a reelaboração da FAA teve um impacto positivo na percepção dos estudantes, sendo assim, relevante considerar tais aspectos na elaboração de um instrumento autoavaliativo.

A partir das contribuições desta pesquisa voltada para a aprendizagem de língua inglesa na educação básica a partir do contexto de telecolaboração, entende-se que a Ficha de autoavaliação pode ser utilizada em outros contextos, como por exemplo, a sala de aula presencial, todavia, com uma periodicidade distinta da utilizada nesta pesquisa. Cabe ao professor adequar a FAA ao seu contexto, selecionando ou adaptando as questões propostas no modelo apresentado aqui, assim como investir em sua formação no que tange o letramento em avaliação.

Isto posto, ainda há um amplo campo para trabalhos futuros a partir desta pesquisa, como por exemplo: o papel do professor e dos pares no contexto telecolaborativo na educação básica; a aprendizagem de LI e o potencial da telecolaboração no ensino básico; o uso de outras ferramentas tecnológicas para a aprendizagem de línguas tais como *wikis*, *blogs*, *podcasts*, *videocasts* e redes de relacionamento; o estudo de políticas governamentais que possibilitem e promovam a aprendizagem de línguas entre os países via projetos telecolaborativo no ensino básico; a prática de autoavaliação, buscando aperfeiçoar a FAA; a formação de professores de ensino básico para atuar no contexto telecolaborativo; a formação de professores e o letramento em avaliação; a crença de professores e estudantes do ensino básico em relação à aprendizagem em contexto telecolaborativo; o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes de ensino básico a partir do contexto

telecolaborativo; o impacto da aprendizagem de LI no ensino básico em contexto telecolaborativo para o programa Inglês sem fronteiras promovido pelo MEC; o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação a partir da percepção dos aspectos linguísticos utilizados nas interações *online* e a elaboração de novos instrumentos que possam promover a autorregulação e a autonomia da aprendizagem, seja neste contexto de telecolaboração, ou em outros contextos que utilizem a autoavaliação.

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: Regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALDA, L. S. A mobilidade na aprendizagem: Uma nova dimensão para a aprendizagem de língua estrangeira mediada por telefonia celular. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**. V.07, n.01, 2014. p. 98-107. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

ARAGÃO, R. C. A dimensão afetiva no ensino e aprendizagem de L2. IN: MAGALHÃES, J.S. de; TRAVAGLIA, L.C. **Múltiplas perspectivas em Linguística**. Uberlândia. EDUFU. p.2655-2662, 2008.

AUSEBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: Uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 7(2):5-25, Ago. 2001. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATTISTELLA, T. R. Os efeitos das emoções no ensino-aprendizagem e na formação do futuro professor: uma análise com base no *feedback* corretivo oral. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 14, n. 2, 2015.

BEDRAN, P. F. A (re)construção das crenças do par integrante e dos professores-mediadores no teletandem. 429f. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Linguísticos) Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2008.

BELLONI, M. L. **Educação a distância** 2.ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1999.

BELZ, J. A. From the special issue editor. **Language Learning & Technology**, 2003. 7(2) p.2-5. Disponível em:< <http://llt.msu.edu/vol7num2/speced.html>>. Acesso em: 02/dez/2015.

BERNARDES, M. E; ASBAHR, F. F. S. Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n.02, jul-dez. 2007. p.315-342.

BLACK, P.; WILIAM, D. Developing the theory of formative assessment. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, v.21, n.01, 5-31, 2009 Disponível em: <https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/9119063/Black2009_Developing_the_theory_of_formative_assessment.pdf>. Acesso em: 20/ ago/2015

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v.18 n.03, set.-dez, 2014. p.401-409.

BOWER, J.; KAWAGUCHI, S. Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English e-tandem. **Language Learning & Technology**. 2:1 pp.41-71. 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 14/abr/2014.

BZUNECK, J. A. As Crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: Contribuições da Psicologia Contemporânea. p. 116-133. Petrópolis: Editora Vozes. 2001

CANAGARAJAH, S. Theorizing Translingual Practice. In: Canagarajah, S. **Global English and Cosmopolitan Relations**. Routledge London, pp.18-34. 2013.

CAVALARI, S. M. S. A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat. **Tese** (Doutorado). PPG em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.. 2009.

_____. A definição das metas e o processo de autoavaliação no contexto de teletandem. In: VIEIRA-ABRAHÃO M.H.; CONSOLO D. A.; BENEDETTI A. M. **Pesquisas em Ensino e Aprendizagem no TELETANDEM BRASIL**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2010.

_____. 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.

CLAVEL-ARROITIA, B.; PENNOCK-SPECK, B. Telecollaboration in a secondary school context: Negotiation of meaning in English as a lingua franca/Spanish tandem interactions. **@tic. revista d'innovació educativa**. 15. 2015. p.74- 81. Disponível em: <<https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/6411>>. Acesso em: 10/out/2016.

COELHO, D.; GALANTE, A.; PIRES A. L. Online collaboration for English learners: Implementing an International Project with Edmodo. **TESL-EJ**, v.19, no 4, 2016.

COSTA, M. Autoavaliação: representações e práticas de professores de Língua Inglesa. In: X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. **Anais....** Disponível em: <<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/face/article/view/48/98>>. Acesso em: 12/mar/2015

CUNHA, A. E. **Afeto e Aprendizagem**: relação da amorosidade e saber na prática pedagógica. 2 ed. Rio de Janeiro: WAK , 2010.

EIRADO, A.; PASSOS, E. A noção de autonomia e a dimensão do virtual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.9 n.1, 2004. p.77-85.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

ESTIVALET, G. L. ; HACK, J. R. . Ensino de língua estrangeira a distância: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral. In: VII Congresso Internacional da ABRALIN, 2011, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: UFPR, p. 1762-1775. 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Gustavo_Estivalet/publication/260096933_Ensino_de_lingua_estrangeira_a_distancia_reflexoes_sobre_o_ensinoaprendizagem_da_habilidade_oral/inks/0c96052f8da0a95977000000.pdf>. Acesso em: 13/set/2015.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 2006, 19, pp. 21-50. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5495>>. Acesso em: 23/fev/2015.

FIDALGO, S. S. Avaliação em Língua Estrangeira. In. LIBERALI, F. C. **Inglês**. Coleção: a reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher. 2005. p.157-171.

FIGUEIREDO, F. J. Q. The influence of colaboration on the learning of a foreing language. **Rev. Moara**. Belém. no 30, jul-dez. 2008, p. 117-134.

FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento próxima (ZDP): Três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**. Vol. 14, no 2, p. 273-291. 2001. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>>. Acesso em: 22/jun/2015.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 35.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, L. G. L. Auto-regulação da aprendizagem. **Ciências & Cognição**. v.14, n.02, 2009, p.276-286. Disponível em:< <http://www.cienciaecognicao.org>>. Acesso em: 10/fev/2015.

FRISON, L. M. B. **A autorregulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não-escolares**. 2006. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3616>. Acesso em: 22/out/2015.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em Português para falantes de outras línguas**: Da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online. Tese (Doutorado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

FURTOSO, V. B; FERREIRA, M. J. **The impact of self-assessment on learning and teaching in technology-mediated language education**: The user perceptions about the Teletandem Tracking Sheet No prelo.

GARCIA, D. N. M. O professor e a prática telecolaborativa no teletandem. **The ESpecialist**, vol 32, no 1, 2011, p. 81-108

GARCÍA, O.; YIP, J. **Introduction: Translanguaging**: Practice Briefs for Educators. Theory, Research, and Action in Urban Education, v.4. n.01, 2015. Disponível em: <https://traue.commons.gc.cuny.edu/volume-iv-issue-1-fall-2015/translanguaging-practice-briefs-for-educators>. Acesso em: 20/out/2016.

GIL, A C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIROTTO, C. G. S. A (re)significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto. **Núcleos de Ensino da Unesp**, São Paulo, v. 1. n. 1, p. 87-106, 2005.

GOTTARDI, M. L. A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. v. 14, 2015. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/ Brazilian/edicoes/2015/2015_Edicao.htm](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Brazilian/edicoes/2015/2015_Edicao.htm)>. Acesso em: 21/mar/2016.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERMIDA, J. F; BONFIM, C. R. S. A Educação à Distância: História, Concepções e Perspectivas. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, n. especial, p. 161-181, ago, 2006.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas. São Paulo. Papyrus, 2012.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L.; POEHNER, M. E. Sociocultural theory and second language development. In: B. VanPatten & J. Williams (Eds.), **Theories in second language acquisition: An introduction**. New York, NY: Routledge. 2015. 2nd ed. pp. 207-226.

LARSEN-FREEMAN, D. The emancipation of the language learner. **Studies in Second Language Learning and Teaching** 2:3 pp.297-309. 2011. Disponível em: <http://www.sllt.amu.edu.pl>. Acesso em: 12/out/2016.

LEFFA, V. J. Vygotsky e o ciborgue. In: SCHETTINI, R.H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross Editora, 2009, p. 131-155.

_____. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (Org.) **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, p.33-49

LITTLE, D. Learner autonomy and telecollaborative language learning. In: JAGER, S.; KUREK, M.; O'ROURKE, B. (Eds). **New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education** (pp. 45-55). https://research-publishing.net/display_article.php?doi=10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.489

LOURENÇO, A A; PAIVA, M. O. A. Autorregulação da aprendizagem: uma perspectiva holística. **Ciência & Cognição**. v.21, n.01, 2016, p.33-51. Disponível em: <http://www.cienciaecognicao.org>. Acesso em: 30/nov/2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escola**: estudos e proposições. 19 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004, p. 13-31.

MATOS, F.A.A. O Skype como ferramenta de interação e colaboração no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem. 2011. 197f. **Dissertação** (Mestrado em pedagogia do E-learning). Departamento de Educação e Ensino a Distância. Universidade Aberta. Lisboa. Portugal.

MELLO, M.T.S.S. **A pesquisa-ação no cotidiano de práticas pedagógicas**: experiências multiculturais e possibilidades institucionais. 2009. 119f. **Dissertação**. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

MENDES, A.M. Escuta e ressignificação do sofrimento: o uso de entrevistas e análise categorial nas pesquisas em clínica do trabalho. In: Sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (Org.), **Anais...** Brasília, DF. 2006. Disponível em: www.sbpot.org.br/iicbpot/anais.asp. Acesso em: 14/fev/2017.

MONTALVO, F.T.; TORRES, M.C.G. El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. **Psicol. educ.** no.29. São Paulo dez. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005

MORAN, J. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 23, n.126, setembro-outubro 1995, p. 24-26 Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/novtec.pdf. Acesso em: 01/set/2016.

OLIVEIRA, L. A autonomia dos alunos na aprendizagem de língua estrangeira. **Educação & Comunicação**. Ed. Escola Superior de Educação de Leiria. 1. ed. Jan, 2000.

PAIVA, V. L. M. O. A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual. In: Congresso de Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, 3, 2001, Belo Horizonte, In: **Anais...** Belo Horizonte, 2001. p.129-145. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/virtual.htm>>. Acesso em: 25/abr/2015.

PETRONI, A.P.; SOUZA, V.L.T. As relações na escola e a contribuição da autonomia: Um estudo da perspectiva da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v.22, n.02, 2010. p. 353-364. Disponível em:< <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326457016> >. Acesso em: 17/mai/2015.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4.ed. São Paulo: Summus, 1994.

PINHAGUI, G. C. **Autoavaliação na aprendizagem de língua inglesa: limites e possibilidades para a autorregulação.** 2012. Dissertação. 170f. (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Comunicação e Artes. UEL, Londrina.

PINTO, J.; SANTOS, L. **Modelos de avaliação das aprendizagens.** Lisboa: Universidade Aberta, 2006.

PINTRICH, M. The role of goal orientation in self-regulated learning: In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, M.; ZEIDNER, M. (eds). **Self-regulation: Theory, research, and applications.** Academic Press, 2000, p. 452-502.

PIRES, V.L. A interação pela linguagem: prática social mediadora das relações socioculturais. **Nonada** Letras em Revista. Porto Alegre, ano 14, n. 17, 2011, p. 87-100.

POLYDORO, S.A.J; AZZI, R.G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psic. da Ed.** São Paulo, v.29, 2º semestre de 2009, p.75-94.

PREBIANCA, G. V. V. ; CARDOSO, G. ; FINARDI, K. R. Hibridizando a educação e o ensino de inglês: questões de inclusão e qualidade. **Revista do GEL**, v. 11, p. 47-70, 2014.

PRIMO, A. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. **Revista da Famecos**, n. 12, p. 81-92, jun. 2000.

RÉGNIER, J.C. A autoavaliação na prática pedagógica. **Revista Diálogo Educacional**, v. 03, n.06, maio-agosto, 2002, p. 53-68. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=688>. Acesso em: 02/fev/2015.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Editora Paulus, 2013.

SANTANA, G. M. A dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, 18, 105-113. 2008. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dms-static/8d3326d2-7eb7-428a-82de-cfd34a780c3c/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/abeh/anuario08.pdf#page=106>>. Acesso em: 25/ago/2016.

SANTOS, L. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. IN: MENEZES, L.; SANTOS, L.; GOMES, H.; RODRIGUES, C. (Org.) **Avaliação em matemática: Problemas e desafios.** pp. 11-35. 2008 Viseu: SPCE-SEM. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5286>>. Acesso em: 22/jun/2015.

_____. Auto-avaliação regulada –Porquê, o quê e como?. In: **Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens –Das concepções às práticas.** Lisboa: Ministério da Educação –Departamento da Educação Básica, p. 77 –84, 2002.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: Sobre a importância da Avaliação na Formação do Professor de Língua Estrangeira. In: ROTTAWA L.; SANTOS S.S. (Org.) **Ensino e aprendizagem de línguas: línguas estrangeiras** Ijuí, Unijuí, 2006. p. 49-64.

SCHUNK, D. H.; ERTMER, P. A. Self-regulation and academic learning, self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), **Handbook of self-regulation**. 2000, pp. 631-649. San Diego, NY: Academic Press.

SILVA, E. J. O. A autoavaliação nas aulas de línguas estrangeiras. **Dissertação**. 126 f. (Mestrado em Ensino de inglês e espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Departamento de Estudos Anglo-americanos e Departamento de Estudos Portugueses e Estudos românicos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2011.

SILVEIRA, P. **Strategies of communication in a translingual pedagogical practice between latin American speakers**. No prelo.

SOARES, C. S. O. **A auto-avaliação em línguas estrangeiras: concepções e práticas dos professores**. Braga: Universidade do Minho, 2007.

SOUZA, R. A. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 2, 2003, p. 73-96

SOUZA, P. M. L. Aprendizagem auto-regulada no contexto escolar: Uma abordagem motivacional. *Psicologia.com.pt*. **Cienc Cuid Saude**. [online] v.12. n.01. 2006. p.177-183. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0295.pdf>> Acesso em: 21/mar/2015.

TELLES, J. A. **Teletandem Brasil - línguas estrangeiras para todos: ensinando e aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger**. UNESP, 2006 In: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 12/abr/2015.

TELLES, J. A.; VASSALLO M. L. Teletandem: Uma proposta alternative no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J. A.(Org) **Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

TELLES, J. A.; ZAKIR, M.A.; FUNO, L.B.A. Teletandem and culture-related episodes. **DELTA** [online]. 2015, vol.31, n.2, pp.359-389. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-445084549183239327>>. Acesso em: 01/nov/2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez,1985.

TOSTA, C.G. Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectiva em Psicologia**. v.16, n.01, jan-jun, p.57-67, 2012.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Acesso em: 25/fev/2017.

VALLE, A. et al. Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. **Psicothema** 2006. Vol. 18, nº 2, pp. 165-170. Disponível em: <http://www.psicothema.com/pdf/3193.pdf>. Acesso em: 17/mar/2015.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L.M.B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**. n.45, 2013.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3814/3061>>. Acesso em: 30/abr/2015.

VIEIRA, I. M. A. **A autoavaliação como instrumento da aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) Departamento de Educação e Ensino a Distância. Universidade Aberta. Lisboa, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARSCHAUER, M. Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. **The Modern Language Journal**, Vol. 81, no. 4, Special Issue: Interaction, Collaboration, and Cooperation: Learning Languages and Preparing Language Teachers. Winter, 1997, pp.470-481.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A.; BUENO, J.M.H. Escala de avaliação das metas de realização: estudo preliminar de validação. **Aval. psicol.** [online]. 2003, vol.2, n.2, pp. 165-173. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712003000200007&script=sci_abstract. Acesso em: 26/out/2015.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, M.; ZEIDNER, M. (eds). **Self-regulation: Theory, research, and applications**. Academic Press, 2000, p. 13-39.


ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A.; MARTINEZ-PONS, M. Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goals setting. **American Education Research Journal**, Fall, 1992, v. 29 n.03, p.663-676. Disponível em: <>. Acesso em: 04/mar/2016.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. **Pesquisa em Linguística Aplicada: Temas e métodos**. 1ed. Pelotas: Educat. p. 99-123, 2006.

Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Pesquisa%20em%20LA%20-%20completo.pdf>. Acesso em: 11/fev/2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro da SED

<h1 style="color: red; margin: 0;">ENGLISH</h1>		
SED – Sessão de Estudo Dirigido		
Date:		
Estudante:		
Qual o objetivo que desejo alcançar ao término da sessão de interação oral?		
Como irei alcançá-lo? O que preciso fazer?		
Qual a temática que utilizarei na sessão de interação oral?		
Qual o vocabulário necessário?	Qual a estrutura linguística necessária?	
Roteiro		
Nesse espaço irei elaborar as perguntas ou informações que serão utilizadas para nortear a interação oral/escrita. Irei, inclusive, anotar minhas respostas para as perguntas que elaborei, colocando-me no lugar do meu parceiro de interação.		
Tempo estimado da interação oral:		
Quais as atividades de consolidação que necessitei realizar ou que realizarei em casa antes de participar da SIO?		
Precisei da assistência do Professor? Para quê?		
Utilizei da ajuda de amigos ou pesquisa em livros e sites da internet para sanar dúvidas? Segue as anotações para meu acompanhamento das estratégias de aprendizagem.		

APÊNDICE B – Termo de Autorização de uso de Imagem



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Neste ato, eu, _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente à Av/Rua _____, nº. _____, município de _____/Paraná, responsável pelo (a) estudante _____ AUTORIZO o uso de imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada no projeto BOM TO SEE USTED - a autoavaliação como reguladora do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras através do estudo dirigido em contexto online. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem de meu (minha) filho (a) ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Astorga, dia ____ de _____ de 2015.

(Assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato:

APÊNDICE C – Ficha de cadastro do projeto BTSU



FICHA DE CADASTRO DO PROJETO

Nome:		Idade:
Cidade:	Estado:	País:
Telefone:	E-mail:	
Grau de escolaridade:		Estuda: () Sim () Não
Escola:		Série:
Trabalha: () Sim () Não	Profissão:	
Já estudou Inglês antes: () Sim () Não	Onde:	
Em sua opinião qual é o seu nível de conhecimento em Inglês:		
Qual o interesse e/ou objetivo em aprender o Inglês?		
Acredita que participar do projeto BOM TO SEE USTED pode contribuir em sua formação ou no alcance de seus objetivos? De que forma?		
De que forma você poderia contribuir para o projeto?		
Tem a ciência e concorda com os termos de participação do projeto BOM TO SEE USTED apresentados no TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido).		
() Sim () Não		

Astorga, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

“BOM TO SEE USTED – a autoavaliação como reguladora do processo de ensino de línguas estrangeiras através do estudo dirigido em contexto online”

O objetivo da pesquisa é “acompanhar o processo de aprendizagem de língua inglesa dos alunos envolvidos no projeto através das fichas de autoavaliação e das sessões de estudo e prática e promover o contato com falantes de outras línguas. A participação de seu (sua) filho (a) é muito importante e ela se daria da seguinte forma: preenchimento da ficha de cadastro que deverá ser retirada com o responsável do projeto (eu – Patrícia da Silveira), participação das sessões de estudo dirigido com orientação do professor de inglês (eu – Patrícia da Silveira) e a participação das sessões práticas que serão realizadas através dos computadores com webcam conectados a internet e dos programas *Skype* e *facebook messenger*. Os áudios dos diálogos serão gravados durante todas as sessões de práticas para que possam ser analisados em relação ao progresso linguístico dos participantes. Todas essas atividades serão realizadas no IFPR – campus Avançado de Astorga nos horários de 3ª e 4ª feiras das 14:30 as 16:00 durante os meses de aula.

Esclarecemos que a participação é totalmente voluntária, podendo seu(sua) filho(a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à ele(ela). Esclarecemos, também, 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 identidade dos participantes. Ressaltamos que após as análises dos áudios dos diálogos, os mesmos serão mantidos nos arquivos de registro do banco de dados do IFPR – campus Avançado de Astorga.

Esclarecemos ainda, que os participantes não pagarão e nem serão remunerados(as) pela participação.

Os benefícios esperados são que os alunos aprendam a se comunicar eficazmente em inglês e desenvolvam a autonomia de seu próprio processo de aprendizagem a partir das análises das autoavaliações.

É importante ressaltar que não haverá riscos aos participantes envolvidos no projeto.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Patrícia da Silveira, Rodovia PR 454, Contorno Norte, CEP 86730-000 – Astorga,

telefone (43) 8806-4663, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, ___ de _____ de 201_.

Pesquisador Responsável

RG:7.262.865-9

Eu, _____, responsável pelo aluno (a) _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, estou ciente que meu(minha) filho(a) participará.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

FREE AND INFORMED CONSENT TERM

"BOM TO SEE USTED - the self-assessment as a regulator of the foreign language teaching and learning process through the online controlled study context"

Dear Mr/Mrs:

We would like to invite you to take the survey " BOM TO SEE USTED - the self-assessment as a regulator of the foreign language teaching and learning process through the online controlled study context ," to be held by IFPR – campus Avançado de Astorga in Astorga, Paraná, Brazil. The objective of the research is to analyze the English language teaching and learning process of the Brazilian students involved in the project. It will be done through the analyses of the self-assessment forms answered by the students, the individual study sessions and practice and promote contact with speakers of other languages." Your participation is very important and it would as follows: Fill the registration form to be taken with the responsible of the project (I - Patricia da Silveira), participation of study sessions under the guidance of English teacher (I - Patricia da Silveira) and the participation of the practice sessions to be held through computers with webcam connected to internet and Skype and MSN Messenger programs. The audio of the dialogue will be recorded during all sessions of practices so they can be analyzed in relation to the linguistic progress of the participants. All these activities will be held at IFPR - Campus Advanced Astorga in times of 3rd and 4th fairs 14:30 16:00 during the months of school.

We clarify that your participation is completely voluntary, and the (a) Sir (a): refuse to participate, or even withdraw at any time, without this entailing any liens or injury to his person. We clarify also that their information will be used only for the purposes of this research and will be treated with absolute confidentiality and secrecy in order to preserve their identity. After the analysis of the audio of the dialogue they will be kept in the database log files of IFPR - Campus Advanced Astorga.

We clarified further that the (a) you (a) do not pay and will not be paid (a) for their participation. We guarantee, however, that all expenses arising from the research will be reimbursed when due and arising specifically from their participation.

The expected benefits are: students learn to communicate effectively in English and develop the autonomy of their own learning process from the analysis of self-assessments. The risks, no risks to participants.

If (a) you (a) have questions or need further information you can contact us: Patricia da Silveira, PR Highway 454, North Outline - CEP 86730-000 - Astorga, phone (43) 8806-4663, or search the Ethics Committee for Research Involving Human Beings of the State University of Londrina, located next to LABESC - Laboratory School at the University Campus, phone 3371-5455, and -mail: cep268@uel.br.

This term shall be filled in two identical copies, one of them duly completed, signed and delivered to Patrícia da Silveira, the responsible researcher.

Londrina, _____, _____, _____

Responsible Researcher


ID: _____

_____, having being duly informed about the research procedures, I agree to voluntarily participate in the research described above.


Signature:

Date:

APÊNDICE F – Versão 1 da Ficha de Autoavaliação

<h1 style="color: red;">Autoavaliação</h1>			
Nome: _____ Data: ____/____/____			
Qual o assunto estudado na sessão?			
Qual foi o seu parceiro de hoje? Está satisfeito com a interação feita com ele? Por quê?			
O que você considera ter sido o momento de destaque de sua aprendizagem de hoje? Por quê?			
Marque um X nas alternativas que você considera ter aprendido na sessão de hoje.			
Vocabulário		Fluência	Compreensão oral
Pronúncia		Expressões idiomáticas	Outros
Gramática		Gírias	
Exemplifique os itens marcados.			
Quais as dificuldades que você teve durante a sessão de hoje?			
O que você acha que precisa melhorar? Como?			
O que você espera para a próxima sessão?			

APÊNDICE G – Versão 2 da Ficha de Autoavaliação

<h1 style="color: red;">Autoavaliação</h1>																				
Nome: _____																				
Data: ____/____/____																				
Sobre o que eu conversei hoje durante a minha interação?																				
Como me senti? Consegui atingir as metas que estabeleci durante a sessão de SED?																				
Qual foi meu parceiro de hoje? Estou satisfeito com a interação feita com ele? Por quê?																				
Qual (Quais) o(s) aspecto(s) positivo(s) da minha aprendizagem de hoje? Por quê?																				
<p>Marque um X nas alternativas que eu aprendi durante a interação de hoje.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">Vocabulário</td> <td style="width: 20px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 5px;">Fluência</td> <td style="width: 20px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 5px;">Compreensão oral</td> <td style="width: 20px;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Pronúncia</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 5px;">Expressões idiomáticas</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 5px;">Outros</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Gramática</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 5px;">Gírias</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			Vocabulário	<input type="checkbox"/>	Fluência	<input type="checkbox"/>	Compreensão oral	<input type="checkbox"/>	Pronúncia	<input type="checkbox"/>	Expressões idiomáticas	<input type="checkbox"/>	Outros	<input type="checkbox"/>	Gramática	<input type="checkbox"/>	Gírias	<input type="checkbox"/>		
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	Fluência	<input type="checkbox"/>	Compreensão oral	<input type="checkbox"/>															
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	Expressões idiomáticas	<input type="checkbox"/>	Outros	<input type="checkbox"/>															
Gramática	<input type="checkbox"/>	Gírias	<input type="checkbox"/>																	
Consgo exemplificar os tópicos que anotei acima? Então vou anotá-los.																				
Quais as dificuldades que eu tive durante a interação de hoje?																				
O que eu preciso melhorar? Quais as estratégias que farei até a próxima interação para atender minhas expectativas?																				
ATIVIDADES	Dias da semana																			
	2a	3a	4a	5a	6a															

O que eu espero para a próxima sessão?
Consegui cumprir tudo o que me propus a realizar para melhorar os pontos mencionados? Se não, por quê?
Como avalio minha participação durante as SED (sessões de estudo dirigido) em relação a assuidade e engajamento com o grupo e minha própria aprendizagem?

APÊNDICE H – Questionário sobre as autoavaliações utilizadas no BTSU

Nome: _____

Data: _____

**Questionário sobre as autoavaliações realizadas no projeto BOM TO SEE USTED**

- 1- Foi importante para você realizar as autoavaliações após cada sessão de prática oral (SPO)? Por quê?
- 2- De que forma elas puderam ajuda-lo na aprendizagem da língua inglesa?
- 3- Você se sente responsável pela sua aprendizagem de língua inglesa? De que forma?
- 4- A ficha de autoavaliação o ajudou a se sentir assim?
- 5- Quais os pontos negativos e positivos da primeira versão da ficha de autoavaliação?
- 6- Qual sua opinião em relação às adequações realizadas na segunda versão da ficha de autoavaliação?
- 7- Em seu ponto de vista, o que melhorou em relação à ficha?
- 8- Em seu ponto de vista, o que ainda precisa ser melhorado?
- 9- Comentários que acredita ser importante mencionar em relação ao uso da ficha de autoavaliação