

QUANDO A AUTORREGULAÇÃO NÃO OCORRE NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Myriam Crestian Chaves da CUNHA
(Universidade Federal do Pará)
mycunha@ufpa.br

RESUMO: Este artigo trata de processos de autorregulação em alunos desistentes na aprendizagem do francês. Com base em estudos sobre estratégias de aprendizagem e avaliação formativa, analisam-se as estratégias identificadas em escritos reflexivos dos sujeitos da pesquisa. Evidencia-se uma inter-relação nas dificuldades de utilização das estratégias metacognitivas entre o processo do "aprender" e o do "comunicar", que redundam em estratégias cognitivas escassas e estratégias socioafetivas inapropriadas, o que compromete a aprendizagem. Esses resultados sinalizam a importância de explicitar sistematicamente o manejo das estratégias nas aulas de língua para que os processos de regulação se desenvolvam efetivamente.

PALAVRAS-CHAVE: ensino/aprendizagem de línguas; francês língua estrangeira; avaliação formativa; estratégias de aprendizagem; autorregulação.

ABSTRACT: This paper, which deals with self-regulation processes of withdrawing French language learners, is based on studies about learning strategies and formative assessment. An analysis on the strategies identified in reflexive documents written by the investigated subjects shows that difficulties for using metacognitive strategies in learning process as well as in communicative process are interrelated and result in a few limited cognitive strategies and inappropriate social/affective strategies with harmful effect on learning. That indicates the importance of explaining systematically how to use strategies in language classes so that regulatory processes are developed effectively.

KEYWORDS: Language Teaching and Learning; French as a Foreign Language; Assessment; Learning Strategies; Auto-regulation.

0. Introdução

Este artigo apresenta e discute os resultados de um estudo desenvolvido no âmbito das atividades do grupo de pesquisa "Avaliação

da/na Aprendizagem de Línguas" (AVAL)¹. O estudo, que versa sobre os processos de autorregulação na aprendizagem de línguas, foi desenvolvido no intuito de se identificar, no uso de estratégias de aprendizagem, fatores de natureza metacognitiva que dificultem a aprendizagem em Línguas Estrangeiras de aprendentes iniciantes².

Compõem o corpus analisado documentos produzidos por estudantes da habilitação em francês ao longo de seu primeiro semestre de formação na Licenciatura em Letras³, no âmbito das atividades da disciplina "Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras". Como sujeitos do presente estudo, foram selecionados quatro aprendentes que abandonaram sua formação de professores de Francês Língua Estrangeira após terem sido mal sucedidos no primeiro semestre de aprendizagem da língua.

A hipótese que orientou a pesquisa é a de que esses aprendentes tenham experimentado dificuldades na autorregulação de sua aprendizagem, o que pode tê-los levado à reprovação no estudo da língua e, conseqüentemente, à desistência do curso. Tanto nos estudos sobre aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular os que tratam das estratégias de aprendizagem (ver CYR, 1998; O'MALLEY e CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990), quanto nos estudos ligados à avaliação formativa de tradição francófona (ver Fernandes, 2006), os processos de autorregulação são considerados imprescindíveis à conquista da autonomia pelos aprendentes (ver Silva, 2012). Todavia, esses processos parecem não se desenvolver de modo espontâneo em todos os aprendentes, nem mesmo naqueles que dedicam tempo razoável ao estudo da língua.

Tais processos são objeto central de reflexão na disciplina "Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras", que procura levar os estudantes a compreenderem os vários fenômenos inerentes à aprendizagem de uma língua estrangeira, como forma de desenvolverem autonomia na gestão de sua exigente formação⁴. Trata-

¹ O grupo, cadastrado no CNPq e vinculado à linha de pesquisa "Ensino/Aprendizagem de Línguas" do Programa de Pós-Graduação em Letras-Linguística da Universidade Federal do Pará, é coordenado pela autora. As investigações empreendidas nos diversos subprojetos do grupo partilham o principal propósito de entender como práticas de avaliação e práticas de ensino-aprendizagem se inter-relacionam na área de línguas.

² Por escolha metodológica, fatores de cunho afetivo serão deixados de lado nesta reflexão, embora sejam igualmente importantes para o sucesso da aprendizagem.

³ Trata-se da Licenciatura em Letras oferecida pela Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará.

⁴ O público com o qual lida o curso é geralmente composto por iniciantes completos na aprendizagem da Língua Francesa que, em quatro anos de estudo, deverão se tornar falantes fluentes do idioma e capacitar-se como professores da língua, além de serem

se, como explicitam Cunha e Magno e Silva (2011: 627), de uma disciplina “com um viés fortemente reflexivo” que visa a:

[...] analisar as crenças que os alunos já trazem para o curso; reelaborar os papéis do professor e do aluno; refletir sobre a influência da afetividade e da motivação; identificar as estratégias de aprendizagem já utilizadas e ampliar esse repertório; identificar os estilos de aprendizagem preferenciais dos alunos e ensiná-los a melhor transitarem entre estilos diferentes de alunos e professores; aprender a planejar seu estudo e a autoavaliar sua aprendizagem.

Considera-se, pois, que é importante para os estudantes compreender suas características pessoais como aprendentes, assim como identificar, em sua maneira de estudar, as estratégias de que lançam mão ou que deixam de usar, e reconhecer a natureza dos objetivos e das atividades propostos no material didático. Tornam-se assim mais aptos para identificarem e avaliarem os procedimentos por eles utilizados em seu estudo da língua e, conseqüentemente, para reorientarem sua forma de estudar e praticar a língua. Em outras palavras, tornam-se mais aptos a regularem sua própria aprendizagem.

Já foram produzidas análises preliminares sobre a influência da disciplina em questão (ver CUNHA e MAGNO E SILVA, 2011; SILVA, 2011), visando entender como vão se desenvolvendo os processos de autorregulação e autoavaliação em aprendentes de línguas, de modo que adotem uma visão crítica de sua aprendizagem e superem as dificuldades identificadas. No entanto, ainda não houve pesquisas voltadas para o público específico daqueles que não conseguiram prosseguir em seus estudos da língua, fato este que justificou a realização da investigação aqui relatada.

Ao analisar rastros de autorregulação (ou ao perceber sua ausência) no discurso de aprendentes desistentes, pretendemos contribuir para um melhor entendimento desses processos essenciais à aprendizagem e dos obstáculos que se interpõem em sua efetivação. Nosso objetivo geral é, pois, identificar e descrever fatores que podem inibir processos de autorregulação na aprendizagem de uma língua estrangeira. Este objetivo desdobra-se em:

- Identificar, no discurso de alunos desistentes, a presença ou ausência de referências a processos de autorregulação;
- Categorizar os processos de autorregulação mencionados ou omitidos nos documentos analisados, distinguindo o plano em que se situam (plano da aprendizagem ou plano da atividade languageira).

iniciados à pesquisa para, eventualmente, prosseguirem sua formação em nível de pós-graduação.

Entender esses aspectos certamente permitirá avaliar melhor o impacto da disciplina "Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras" (incluída a partir de 2010 no Projeto Pedagógico do Curso) sobre a autonomização dos alunos, sugerindo eventuais redirecionamentos em seu programa ou métodos.

1. Escolhas metodológicas

Após uma pesquisa bibliográfica que nos permitiu apreender os conceitos de regulação e autorregulação e relacioná-los aos tipos de estratégias de aprendizagem (ver item 2 a seguir), empreendemos uma pesquisa documental tomando por base de análise diversos trabalhos de natureza reflexiva produzidos, ao longo da referida disciplina, por alunos que se enquadrassem nos seguintes critérios:

- terem ingressado no curso de Letras/Francês nos anos de 2010 e 2011⁵;
- terem cursado a disciplina "Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras" no bloco 1 de disciplinas de seu curso, isto é, concomitantemente ao início da aprendizagem da língua;
- terem produzido pelo menos três documentos de natureza reflexiva no âmbito da disciplina;
- terem sido reprovados em "Língua Francesa 1", primeira disciplina de aprendizagem da língua⁶;
- terem desistido do curso ainda no primeiro ano da formação, sem terem mencionado razões outras (pessoais, circunstanciais...) que os levassem a isso.

Nessa base, foram selecionados quatro sujeitos, que produziram um total de vinte documentos, conforme registrado no quadro 1 abaixo⁷:

⁵ Foram escolhidos os anos de 2010 e 2011, pois a nova matriz curricular na qual consta a disciplina "Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras" passou a vigor a partir de 2010. Não foi incluído o ano de 2012, já que, em virtude da greve dos professores das IES naquele ano, o semestre em que a Língua Francesa é cursada estendeu-se até uma data incompatível com o término do projeto de pesquisa.

⁶ A disciplina Língua Francesa I é ministrada no bloco 1 com uma carga horária de 12 horas semanais, o que perfaz um total de 192 horas no semestre.

⁷ Os referidos documentos tiveram seu uso para fins de pesquisa previamente autorizado por seus autores, que assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, no presente trabalho, passaram a ser identificados por um nome fictício.

	NARRATIVA	DIÁRIOS				PAA	OUTROS
		1	2	3	4		
Rita	X	X	X	X	-	X	X
Beatriz	X	-	X	X	-	X	-
Sílvia	X	X	X	-	-	X	-
Geraldo	-	X	X	X	X	X	X

QUADRO 1 – Relação dos documentos elaborados pelos sujeitos da pesquisa

Na *narrativa de aprendizagem* (que aparece como “narrativa”, no quadro) os sujeitos descreveram, logo nos primeiros dias de aula, as experiências de estudo de línguas estrangeiras que vivenciaram antes de seu ingresso na Licenciatura; os *diários de aprendizagem* são comentários mensais escritos individualmente por eles a respeito de sua experiência de estudo do francês, ao longo do primeiro semestre de aula (o nº. 1 é do mês de março, o 2º de abril, o 3º de maio e o 4º de junho); o *projeto de aprendizagem autônoma* (PAA) consiste em um trabalho final no qual cada aprendente analisa um problema específico de aprendizagem que encontrou, descrevendo as soluções adotadas e relacionando essas soluções às categorias estudadas na disciplina; finalmente, na rubrica *outros*, constam reflexões escritas dos aprendentes a respeito de seu modo de estudar ou de suas motivações ou ainda respostas a um questionário sobre seus hábitos de estudo. A escrita de cada um desses documentos representava, portanto, a oportunidade para que seus autores refletissem em uma dupla perspectiva: por um lado, na dos processos de aprendizagem, refletindo sobre o quê e como estavam estudando e aprendendo e, por outro, na da atividade linguageira, refletindo sobre como estavam comunicando e com que recursos.

Os documentos do corpus foram analisados de modo que cada trecho no qual se podia evidenciar o uso de uma das estratégias pelo sujeito foi transcrito em um quadro organizado com base na tipologia de O’Malley e Chamot (1990) (ver o anexo). Esses autores dividem as estratégias em três grandes grupos: cognitivas, metacognitivas e socioafetivas. No referido quadro, estabelecemos uma subdivisão suplementar entre as estratégias que incidem sobre o processo de aprendizagem (e correspondem à intenção “aprender”) e as que dizem respeito às atividades linguageiras (e correspondem à intenção “comunicar”). Relacionamos, então, estratégias metacognitivas e socioafetivas às primeiras e estratégias cognitivas e metacognitivas às segundas.

Para cada sujeito da pesquisa, foi preenchido um quadro com trechos significativos encontrados nos documentos, o que nos permitiu,

posteriormente, comparar como se manifestavam os processos de regulação nas declarações de cada um. Com base nos quatro quadros iniciais, elaboramos duas tabelas-síntese que serão apresentadas e analisadas na seção 3 deste artigo. Nessas tabelas, foi computado o número de ocorrências de cada tipo de estratégias, sendo, na Tabela 1, as que eram relacionadas ao aprender e, na Tabela 2, as relacionadas ao comunicar. Embora o tratamento adotado nessas tabelas seja quantitativo, a análise que eles propiciaram relacionou esses dados numéricos com interpretações qualitativas.

2. Bases teóricas: avaliação formativa e autorregulação

Como informa Mottier Lopez (2012: 7), o conceito de regulação é de uso generalizado nas ciências:

O conceito de "regulação" é onipresente nos discursos em Ciências da Educação: regulação dos sistemas educacionais, regulação das práticas de ensino, regulação didática, regulação da aprendizagem do aluno, autorregulação etc. Este conceito não é específico às Ciências da Educação. Fora de preocupações educacionais, ele é amplamente utilizado em disciplinas como Biologia, Economia, Psicologia, Sociologia, para mencionar apenas essas [tradução nossa].

Entretanto, como nosso interesse, aqui, está diretamente relacionado à aprendizagem de línguas estrangeiras em ambiente institucional, para a compreensão desse tema buscamos subsídios na área de ensino/aprendizagem de línguas – com os estudos sobre estratégias de aprendizagem – e na da avaliação da aprendizagem – com os estudos sobre avaliação formativa. Com efeito, avaliação formativa e estratégias de aprendizagem relacionam-se particularmente em torno da dimensão metacognitiva da aprendizagem: na primeira, essa dimensão é assumida como uma característica incontornável do dispositivo de ensino; na segunda, parte importante das estratégias é enquadrada nessa dimensão.

A avaliação formativa, cujas concepções têm evoluído muito nas últimas décadas, é geralmente concebida como facilitadora da aprendizagem, na medida em que procura influenciar o processo de aprendizagem em curso em vez de se limitar a análise dos produtos dessa aprendizagem. Em suma, "É formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, isto é, que contribui à regulação das aprendizagens e do desenvolvimento, no sentido de um projeto educativo" (Perrenoud, 1998: 120) [tradução nossa].

Segundo Fernandes (2008: 351-352), no paradigma francófono da avaliação formativa, considera-se, pois, a regulação como eixo central dessa modalidade de avaliação, que acaba sendo muito mais avaliação

na aprendizagem do que avaliação da aprendizagem: "A regulação é o seu conceito chave, associado aos processos internos, cognitivos e metacognitivos, dos alunos, como é o caso do auto-controlo, da auto-avaliação ou da auto-regulação". Perrenoud (1997) também vê na regulação das aprendizagens um conceito integrador, o ponto de encontro entre uma didática da disciplina e a avaliação formativa. Apoiados nessas concepções, entendemos que a regulação que incide sobre a dimensão "comunicar" exige uma compreensão clara do que está em jogo do ponto de vista da didática das línguas estrangeiras e a que incide sobre a dimensão "aprender" está relacionada aos princípios da avaliação formativa.

Para a realização desse tipo de avaliação, Perrenoud (1998: 121) ressalta o interesse de se adotar, como objetos de avaliação, os processos de aprendizagem, os métodos de trabalho escolar, as atitudes dos aprendentes, sua inserção na turma, ou seja, "todos os aspectos cognitivos, afetivos, relacionais, materiais, da situação didática". Tais objetos remetem às estratégias de aprendizagem mobilizadas pelos aprendentes, como enfatiza Figueiredo (2008: 235) ao focar o conceito de autorregulação:

Segundo Zimmerman (2001) [...] as teorias relacionadas com a aprendizagem auto-regulada assumem que os alunos podem (i) melhorar as suas capacidades de aprender, através do uso selectivo de estratégias motivacionais e metacognitivas, (ii) seleccionar proactivamente, estruturar e até criar ambientes de aprendizagem adequados e (iii) assumir um papel significativo na escolha da forma e quantidade de instrução de que necessitam.

Os estudos dedicados às estratégias de aprendizagem também ressaltam o papel das atividades avaliativas e regulatórias, desenvolvidas pelo próprio aprendente, no bom êxito da aprendizagem. Como vimos ao mencionar anteriormente a tipologia de O'Malley e Chamot (1990), tais estratégias realizam-se nas dimensões metacognitiva, cognitiva e socioafetiva da aprendizagem. Na síntese proposta por Cyr (1998: 62-63) essas estratégias se definem assim:

- as estratégias **metacognitivas** [...] consistem em refletir sobre o processo de aprendizagem, compreender as condições que o favorecem, organizar suas próprias atividades com o intuito de aprender, autoavaliar-se e autocorrigir-se;
- as estratégias **cognitivas** [...] implicam uma interação entre o aprendente e o assunto em estudo, uma manipulação física ou mental da língua alvo e a aplicação de técnicas específicas com a finalidade de resolver um problema ou executar uma tarefa de aprendizagem (praticar a língua, traduzir, memorizar, tomar notas, revisar, resumir, inferir etc.);
- as estratégias **socioafetivas** [...] implicam uma interação com outros (falantes nativos ou pares), a fim de favorecer a apropriação da língua

alvo (fazer perguntas, cooperar, controlar suas emoções) [tradução nossa].

O interesse dos estudos sobre estratégias é terem mostrado que elas constituem fatores importantes para o sucesso na aprendizagem que podem ser desenvolvidos pelos próprios aprendentes, à condição que estes tenham sido levados a refletir sobre suas atitudes e seus hábitos de aprendizagem. O uso consciente, pelos aprendentes, desse repertório de técnicas desenvolve a capacidade de “aprender a aprender” indispensável à sua autonomia, como lembram as sínteses propostas por Castro (2008), Ribeiro (2009) ou Vilaça (2010). Focalizando as atitudes dos aprendentes, Ribeiro (2009: 158) observa:

O aluno é o centro do processo de aprendizagem, ou seja, o professor promove encontros dos aprendentes com o conhecimento, mas somente o aluno decidirá se vai aprendê-lo ou não. O aluno deve estar preparado para aprender e só fazê-lo quando perceber que seu papel mudou no contexto atual de ensino-aprendizagem de línguas, quando souber que faz parte do processo. A postura do aluno frente à aprendizagem é decisória para a aquisição.

Possibilitar uma autoanálise que favoreça essa tomada de consciência é justamente o que motivou a inclusão da disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras” na formação dos futuros professores de línguas estrangeiras da UFGA. Veremos agora como os alunos selecionados lidam com essas estratégias, analisando o discurso dos quatro sujeitos selecionados.

3. Análise dos dados

Abordaremos sucessivamente, em nossa análise, as estratégias que dizem respeito ao aprender e as que concernem às atividades languageiras (o comunicar).

O teor dos comentários encontrados no corpus a respeito de cada um desses grupos de estratégias foi sintetizado em duas tabelas que foram preenchidas de acordo com os seguintes parâmetros: quando o autor do documento declara ter usado determinada estratégia, esta é registrada na coluna “S” (sim); quando ele apenas manifesta a intenção de usá-la, mas não dá sinal de tê-la efetivamente usado é computada na coluna “T” (talvez); quando ele relata uma tentativa fracassada no uso daquela estratégia ou comenta sua incapacidade em usá-la, é incluída entre os dados da coluna “N” (não). Em cada célula foi indicado um numeral correspondendo à quantidade de trechos em que a menção aparece, mas quando não foi encontrada, nos documentos produzidos

pelo sujeito, nenhuma menção à determinada estratégia, essa ausência é sinalizada por meio de um traço na célula correspondente.

Ambas as tabelas são comentadas a seguir e os comentários ilustrados com trechos extraídos dos documentos.

3.1 Estratégias voltadas à aprendizagem

A tabela 1 a seguir sintetiza a análise dos documentos do corpus no que diz respeito às estratégias metacognitivas e socioafetivas que tinham por objeto: a) o próprio processo de aprendizagem do sujeito e suas decisões em relação ao estudo da língua; b) suas práticas em termos de relacionamentos provedores de aprendizagem ou em termos de controle ou reforço de emoções desencadeadas pela aprendizagem da língua francesa.

Na primeira parte da tabela constam as estratégias metacognitivas. As de *antecipação e planejamento da aprendizagem*, mediante as quais, segundo Cyr (1998), um aprendente fixa objetivos para seu estudo, antecipa conteúdos ainda não ministrados ou prevê conteúdos de que irá precisar na comunicação. A estratégia de *autogestão da aprendizagem* sinaliza que o aprendente “gerencia seu tempo e suas atividades de modo a maximizar sua aprendizagem” (CYR, 1998: 44) [Tradução nossa]. Ao praticar a *autoavaliação* o sujeito emite julgamento de valores sobre o modo como estuda e os efeitos obtidos mediante as atividades de aprendizagem que realiza. A estratégia de *atenção geral* corresponde à concentração que permite ao aprendente fixar sua atenção nas tarefas de aprendizagem.

Entre as estratégias socioafetivas foram encontradas as seguintes: a *cooperação*, que remete às interações empreendidas pelo sujeito com falantes mais proficientes do que ele (nativos ou pares) com vistas à prática e à melhor apropriação da língua; o *autorreforço*, que ocorre quando o próprio aprendente encoraja-se, estimulando-se em prosseguir na aprendizagem; finalmente, o *controle das emoções*, que envolve ações do aprendente para que os sentimentos negativos desencadeados pela aprendizagem não o prejudiquem.

	Rita			Beatriz			Sílvia			Geraldo		
	T	N	S	T	N	S	T	N	S	T	N	S
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS												
Antecip./Planejam.	--	--	--	1	1	--	--	--	--	1	3	--
Autogestão	6	2	--	--	--	--	2	--	1	--	4	2
Autoavaliação	3	4	1	1	3	--	4	1	1	3	10	2
Autorregulação	4	--	2	--	--	--	4	--	2	3	--	2
Atenção geral					1							
Subtotal 1	13	6	3	2	5	0	10	1	4	7	17	6
Subtotal 2	19		3	7		0	11		4	24		6
Percentual	86%		14%	100%		0%	73%		27%	80%		20%
ESTRATÉGIAS SOCIOAFETIVAS												
Cooperação	1	--	2	--	--	1	2	--	2	--	--	1
Autorreforço	--	--	5	--	--	2	--	--	--	--	--	17
Controle emoções	--	--	--	--	1	--	--	2	--	--	6	3
Subtotal 3	1	0	7	0	1	3	2	2	2	0	6	21
Subtotal 4	1		7	1		3	4		2	6		21
Percentual	12,5%		87,5%	25%		75%	67%		33%	22%		78%

TABELA 1 - Ocorrência das estratégias voltadas à aprendizagem

De início, ao observar o número de menções a estratégias metacognitivas (primeira parte da tabela 1), percebe-se que cada um dos sujeitos refere um número muito maior de estratégias que *não* foram bem sucedidas (coluna N - "não") ou que são citadas como passíveis de serem utilizadas, mas que ainda não o foram (coluna T - "talvez"), do que estratégias que foram efetivamente realizadas e bem sucedidas em sua opinião (coluna S - "sim"). Juntando-se as duas primeiras categorias (não e talvez), nota-se que representam de 73% (Sílvia) a 100% (Beatriz) deste tipo de estratégias. Como se vê nos excertos de (1) a (10)⁸, as menções são marcadamente negativas. Os sujeitos explicitam suas limitações em:

a. planejar o estudo:

- (1) "O problema agora é me organizar: eu ainda estou fora de rota [...]" (Geraldo - Diário 1 - 03/10).
- (2) "Para a unidade 3, fiz aquele plano de estudo, *infelizmente não foi eficaz, me perdia com os horários*, aprendi muito pouco daquela forma [...]" (Beatriz - PAA - 06/10).

b. autogerenciar sua aprendizagem:

- (3) "Ainda não aprendi a aproveitar meu tempo que está começando a ficar disponível [...]" (Geraldo - Diário 1 - 17/04/10).
- (4) "Acho muito difícil aprender uma língua estrangeira *principalmente com poucos recursos* para esse aprendizado" (Rita - Narrativa - 03/10).

⁸ Cada excerto é identificado com o nome do sujeito, o tipo de documento do qual foi extraído e a data em que foi produzido).

c. autoavaliar sua aprendizagem:

(5) "No meu caso *eu não sei me autoavaliar muito bem*. Agora eu tenho consciência desse fato" (Rita – Diário 3 - 05/10).

(6) "Sem dúvida, fazendo uma reflexão em torno do meu estudo do francês, vejo que além de qualquer dificuldade com relação à conjugação, pronúncia ou qualquer outra forma, *minha principal dificuldade foi não saber realmente estudar profundamente, não estar familiarizada com esses métodos*" (Beatriz – PAA – 06/10).

d. autorregular sua aprendizagem:

(7) "Ainda tenho muita dificuldade na oralidade; *estou buscando algumas estratégias que estão me ajudando muito, como leitura*" (Sílvia – Diário 2 – 05/11).

(8) "[a compreensão oral não está boa] *Estou refletindo sobre o que está acontecendo para tomar atitudes diferentes em relação ao que eu estava fazendo*" (Rita – Diário 2 - 04/10).

e. manter a atenção:

(9) "Quando estou estudando, *qualquer barulho tira toda a minha concentração*" (Sílvia – Outros – 05/11).

(10) "Outras coisas que me fizeram [...] *perder um pouco da concentração* desse estudo foi o fato de que nunca estudei de forma profunda uma nova língua [...]" (Beatriz – PAA – 06/10).

Quando os comentários não são *a priori* negativos, como em (7) e (8), eles indicam assim mesmo uma dificuldade na autorregulação já que, em (7), a leitura está longe de ser a atividade mais apropriada para melhorar a expressão oral e que, em (8), a adoção de alguma "atitude diferente" ainda é vaga e hipotética.

A relação se inverte (exceto no caso de Sílvia) na segunda parte da tabela 1, onde estão registradas as ocorrências de estratégias socioafetivas, às quais os sujeitos, de um modo geral, atribuem efeitos positivos em sua aprendizagem. Ao discriminar os diferentes tipos de estratégias socioafetivas mencionados nos documentos, observa-se que todos os sujeitos ficaram satisfeitos com a cooperação mantida com outros falantes e dois dentre eles ainda esperam conseguir se relacionar com nativos para melhorar sua capacidade de comunicação (coluna dos "talvez"). Este dado não surpreende em uma cultura em que o trabalho em grupos é frequente e a metodologia de ensino da língua estrangeira valoriza as interações entre os aprendentes.

O número de ocorrências relacionadas ao autorreforço é ainda maior, exceto no caso da Sílvia que não relata nada a este respeito. Em diversos trechos de seus documentos, como se constata nos excertos (11) a (13), Geraldo, Rita e Beatriz mostram que apostam num futuro

melhor cujo advento está em grande parte ligado a uma espécie de pensamento mágico:

(11) "Por enquanto as minhas estratégias são poucas, não estou bem organizado ainda, mas *acredito que coisas melhores ainda irão acontecer e novas estratégias irão surgir*" (Geraldo – Diário 3 - 05/10).

(12) "Não quero desistir desse curso sem ter aprendido, *acredito que posso aprender coisas muito interessantes* nesse curso" (Beatriz – Narrativa – 03/10).

(13) "O elemento pessoal que vai me favorecer nesse estudo da língua francesa é *a força de vontade de vencer* a cada dia que vou passar aqui na universidade" (Rita – PAA – 06/10).

A valorização atual, na sociedade brasileira, de mecanismos de autoajuda em que se repete às pessoas que elas podem, sim, conseguir o que querem, que precisam acreditar em seus sonhos e ter "fé" em seu potencial parece ecoar nessas palavras, repetidas como mantras por Geraldo (17 ocorrências), mas não acompanhadas por ações suscetíveis de trazer as desejadas mudanças⁹.

Nesta segunda parte da tabela, as menções negativas estão exclusivamente relacionadas ao controle das emoções geradas pela aprendizagem da língua estrangeira. Todos, excetuando-se Rita que não se manifesta a respeito, relatam ter dificuldades nesse quesito, como se vê nos excertos abaixo:

(14) "Não tenho controle [da ansiedade diante das dificuldades]: *a ansiedade me atrapalha muito* na aprendizagem" (Sílvia – Outros – 05/11).

(15) "Sem dúvida *a frustração que senti nas primeiras semanas*, por não conseguir pronunciar bem, foi um dos fatores que desencadearam *uma grande desmotivação*" (Beatriz – PAA – 06/10).

(16) "Ainda *me sinto muito confuso* por não entender ainda muitas palavras e ter que interromper o meu trabalho para procurar o significado [...]" (Geraldo – Diário 4 - 06/10).

Os sujeitos ainda mencionam sensação de insegurança, vergonha, medo de errar etc., sentimentos comuns entre aprendentes oriundos de um sistema escolar no qual "a associação entre *erro e fracasso* apresenta-se [...] quase como um substantivo ou um binômio, que frequentemente culmina na reprovação do aluno", como constata Carvalho (1997: 11). Segundo psicolinguistas, a situação nova de terem que comunicar em uma língua que não dominam leva jovens e adultos a uma situação quase de regressão que lhes é insuportável. Parte do programa da disciplina "Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras" é dedicada a essas questões, o que levou os sujeitos a tomarem

⁹ Ressalta-se que a disciplina "Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras" não trabalha em nenhum momento com técnicas de autoajuda.

consciência da influência desse fator em suas atitudes. Todavia, eles o mencionam para constatar que não conseguiram superá-lo.

As observações acima nos levam a pensar que, além de terem percebido suas dificuldades em lidar com as emoções suscitadas pela comunicação em outra língua, os sujeitos também se conscientizaram de que precisam usar estratégias metacognitivas para sua aprendizagem ser mais eficiente. No entanto, essa exigência revela-se alta demais para quem foi provavelmente acostumado apenas a executar tarefas solicitadas pelos professores, exercendo pouca atividade reflexiva, e não adquiriu as bases para a autonomia. Daí a dificuldade que eles têm em tomar decisões como: planejar seus estudos, organizar-se, mobilizar recursos, definir o que e como estudar etc. Em alguns momentos, eles indicam pistas que poderiam seguir para mudar seu modo de estudar, mas sem dar indicações de ter conseguido fazê-lo.

Analisaremos, a seguir, o segundo grupo de estratégias, isto é, as que são relacionadas à dimensão “comunicar”.

3.2 Estratégias voltadas às atividades languageiras

A tabela nº. 2, elaborada nos mesmos moldes que a primeira, apresenta a repartição das estratégias ligadas à dimensão “comunicar” que foram encontradas no discurso dos sujeitos da pesquisa. Na primeira parte são sintetizadas as estratégias metacognitivas que tomam por objeto não mais o processo de aprendizagem, como na tabela nº. 1, e sim o próprio uso da língua estrangeira pelos aprendentes. Na *autoavaliação* o aprendente se pronuncia a respeito de suas habilidades na realização de atividades languageiras em francês. Na *autorregulação*, ele demonstra “verificar e corrigir seu desempenho durante [...] um ato de comunicação” (Cyr, 1998: 45). As estratégias de *atenção seletiva* se exercem quando é preciso identificar uma informação específica em um texto escrito ou oral.

A segunda parte da tabela concerne às estratégias cognitivas, isto é, àqueles que os sujeitos mobilizam para praticar a língua. Nas palavras de Cyr (1998), essas estratégias, geralmente mais concretas e mais facilmente observáveis, encontram-se no cerne da aprendizagem de uma língua. No entanto, em nosso estudo foi identificado em número particularmente limitado desse tipo de estratégias (ver tabela 2), embora os documentos produzidos tivessem quase que exclusivamente como objetivo descrever e analisar o processo de aprendizagem da língua. A *repetição*, também denominada *prática da língua* por autores como Oxford (1990), inclui “aproveitar as oportunidades que aparecem de comunicar na língua alvo; repetir segmentos da língua; pensar ou falar-se a si mesmo na língua alvo; testar e reutilizar em comunicações

autênticas, palavras, frases ou regras aprendidas em sala de aula” (Cyr, 1998: 47). A *pesquisa documental* envolve a utilização de recursos diversos (dicionários, gramáticas ou documentos autênticos) a respeito da língua alvo. A *tomada de notas* permite o registro de novas informações ou elementos da língua apresentados em sala de aula. A *classificação* ou *reagrupamento* exige uma reorganização pessoal das anotações realizadas em sala ou dos elementos linguísticos disponíveis no material didático ou em recursos diversos. Segundo O’Malley e Chamot (1990: 45), a *elaboração* permite “relacionar ideias contidas em nova informação [...] com informação conhecida”, levando a reestruturar os conhecimentos na memória. Cyr (1998: 54) observa que elaborar pode significar também “fazer analogias, contextualizar [...], construir o sentido ao estabelecer conexões explícitas entre o texto escrito ou o enunciado e seus conhecimentos”. Finalmente, a *tradução* consiste na comparação dos dados linguísticos novos com a língua materna ou com outra língua conhecida para facilitar a compreensão do funcionamento da língua alvo.

Ao observar a tabela 2, percebe-se rapidamente um déficit no uso das estratégias metacognitivas: como ocorreu nas atividades de aprendizagem (tabela 1), os sujeitos parecem usar pouco a seu favor a atividade reflexiva sobre a língua e sobre suas próprias performances.

	Rita			Beatriz			Sílvia			Geraldo		
	T	N	S	T	N	S	T	N	S	T	N	S
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS												
Autoavaliação	--	5	3	--	5	3	--	6	2	--	7	2
Autorregulação	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1	--	--
Atenção seletiva	--	--	--	--	--	1	--	1	--	--	--	--
Subtotal 1	0	5	3	0	5	4	0	7	2	1	7	2
Subtotal 2	5		3	5		4	7		2	8		2
Percentual	62,5%		37,5%	56%		44%	78%		32%	80%		20%
ESTRATÉGIAS COGNITIVAS												
Repetição	--	--	2	--	--	--	--	--	--	--	--	9
Pesquisa documental	--	--	3	--	--	2	--	--	3	--	--	2
Tomada de notas	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1
Classificação	--	--	2	--	--	1	--	--	--	--	--	6
Elaboração	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	2
Tradução	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1
Subtotal 3	0	0	7	0	0	3	0	0	3	0	0	21
Percentual	0%		100%	0%		100%	0%		100%	0%		100%

TABELA 2 - Ocorrência das estratégias voltadas às atividades linguageiras

A maioria das autoavaliações emitidas por eles é negativa, como aparece nos trechos abaixo:

(17) “Sei que a minha compreensão oral *ainda não está bem*, como gostaria que estivesse, mesmo ouvindo o CD, participando em sala de aula” (Rita – Diário 1 - 04/10).

(18) “[...] os verbos eu tentei estudar, mas por enquanto *ainda não consigo entender bem*” (Beatriz – Diário 2 – 05/10).

(19) “*ainda tenho muita dificuldade* na minha pronúncia” (Sílvia – Diário 1 – 04/11).

(20) “*Acho que meu desempenho tem sido pouco*” (Geraldo – Diário 1 - 03/10).

Até o final do semestre, esses aprendentes, com raras exceções, continuam lamentando a baixa qualidade de suas performances linguageiras, principalmente em se tratando de compreensão e produção oral.

Nota-se na tabela 2 a quase inexistência de estratégias de autorregulação por parte dos sujeitos, o que nos parece significativo de uma atitude improdutiva: apontam suas dificuldades, mas, por não manejarem estratégias metacognitivas em relação ao processo de aprender (como vimos na análise da tabela 1), tornam-se incapazes de reverter a situação e acham que só lhes resta lamentar.

A atenção seletiva também é pouco nomeada por eles, o que parece coerente com as já mencionadas dificuldades de atenção geral.

Finalmente, a segunda parte do quadro que deveria conter um número elevado de ocorrências relativas a estratégias cognitivas, diretamente responsáveis pelo manuseio da língua em estudo, surpreende por sua escassez. Em documentos em que os sujeitos estão justamente falando do que ocorre na aprendizagem da língua, as estratégias que mais deveriam aparecer são aquelas relacionadas ao uso da língua, porém são as que menos estão presentes.

Esse fato nos parece sintomático da realidade de aprendentes com grandes dificuldades que praticam muito pouco a língua. Analisando as estratégias mencionadas por cada um dos sujeitos, percebe-se que quando lançam mão de estratégias cognitivas, o fazem frequentemente de forma improdutiva. Das sete ocorrências que aparecem nos documentos de Rita, cinco dizem respeito ao estudo das conjugações verbais. Nenhuma menção é feita aos atos de fala que compõem os objetivos comunicativos das unidades em estudo e nas quais se precisa dominar este ou aquele tempo verbal (por exemplo, “fazer projetos”, ato de fala para a realização do qual é preciso – dentre outras habilidades – usar o chamado “futur proche”). No caso de Beatriz, seus escritos relatam apenas três ocorrências que consistem na leitura de diversos documentos autênticos, listados aleatoriamente, e na

elaboração de listas de vocábulos sem organização aparente, como vemos em (21):

(21) “Há pouco tempo eu comecei a fazer listas de palavras francesas, pois eu quero e preciso melhorar meu vocabulário” (Beatriz – PAA – 06/10).

Da mesma forma, as três ocorrências identificadas nos documentos produzidos por Sílvia dizem respeito apenas a pesquisas documentais na Internet, realizadas, ao que tudo indica, de forma completamente desconexa daquilo que é estudado em sala de aula, uma vez que a aprendente não explicita nenhuma relação com os objetivos comunicativos ou linguísticos das unidades em estudo.

Finalmente, as 21 ocorrências identificadas nos documentos produzidos por Geraldo podem nos levar a crer que ele, ao menos, conseguiu praticar a língua francesa. Porém, a análise dessas ocorrências evidencia uma alta incidência de atividades exercidas sobre palavras soltas (listas de preposições, numerais, verbos, expressões, palavras etc.): 17 ocorrências (ou seja, 81% do total) correspondem a atividades desprovidas de fim comunicativo como se vê nos dois exemplos abaixo:

(22) “*Fiz sete listas do que estamos estudando: emprego do mon, ma, oui, non, si e outras coisas muito importantes*” (Geraldo – Diário 1 - 04/10).

(23) “Tenho procurado escrever os verbos conjugados que estamos utilizando nessa unidade e procuro colocá-los na minha tabela manuscrita de verbos” (Geraldo – Diário 4 - 06/10).

Apenas quatro ocorrências parecem estar minimamente relacionadas com os objetivos comunicativos indicados no manual em uso¹⁰:

(24) “Gravo minha voz em fita k-7 em minidiálogos para ver se melhora alguma coisa [...] tenho achado bem legal, pois me faz recordar o que já estamos estudando” (Geraldo – Diário 1 - 04/10).

(25) “Estou começando a fazer pequenos bilhetes imitando o exercício: é uma forma de exercitar o que se está aprendendo” (Geraldo – Diário 1 - 04/10).

(26) “Criar frases e repetir oralmente (*Le futur proche*)” (Geraldo – Outros – 05/10).

(27) “Falar em voz alta a lista de expressões (*exprimer ses goûts*)” (Geraldo – Outros – 05/10).

Três dentre elas indicam uma atividade de produção – oral na (24) e (26) e escrita na (25) – e a última está diretamente relacionada a um objetivo comunicativo “Expressar seus gostos”, mas neste caso ainda, o

¹⁰ Trata-se do conjunto pedagógico *Latitudes*, que assume, segundo seus autores, uma perspectiva acional.

sujeito não aparece produzindo em situações de comunicação e sim apenas oralizando listas que ele copiou do livro didático.

Parece claro, portanto, que o uso das estratégias cognitivas dos sujeitos da pesquisa não é condizente com a proposta metodológica do manual e do próprio curso, o que explica a impossibilidade em que os sujeitos se encontram de superar suas dificuldades. Aí também, tais dificuldades parecem refletir as deficiências já evidenciadas pelos nossos dados no uso de estratégias metacognitivas: não dominar as ações que permitem dar direcionamento às atividades de aprendizagem repercute na falta de direcionamento às atividades de comunicação que, na verdade, quase estão ausentes das estratégias usadas pelos sujeitos em análise.

4. Conclusão

Ao longo deste estudo, que buscou evidenciar, no discurso de estudantes desistentes da Licenciatura em Letras/Habilitação em Francês, fatores que ajudassem a entender por que fracassaram em seu estudo da língua, estávamos particularmente interessados nos processos de autorregulação que se exercem tanto nas atividades de aprendizagem quanto nas de comunicação.

O levantamento e a posterior classificação das estratégias presentes no corpus (e, por contraste, as que os sujeitos não conseguem utilizar ou sequer mencionam) nos levaram a identificar uma clara relação no modo como os sujeitos usam as diferentes categorias de estratégias: de fato, os sujeitos que apresentam dificuldade em analisar e direcionar adequadamente seu processo de aprendizagem, apoiando-se mais nas interações com pares mais adiantados ou no que definimos como "pensamentos mágicos", também mostram ter grande dificuldade em escolher atividades cognitivas favoráveis à aprendizagem da língua. Percebe-se que o fato de não dominar as ações que poderiam dar direcionamento às atividades de aprendizagem traduz-se na incapacidade de regular as atividades languageiras e, de forma certamente interligada, na falta de sentido das estratégias de uso da língua. Estas aparecem como completamente dissociadas dos objetivos comunicativos visados na aprendizagem e no material pedagógico utilizado.

As observações aqui realizadas nos permitiram depreender melhor a importância dos processos de autorregulação na aprendizagem, relacionando-os com outros processos em seus efeitos e, principalmente, relacionando os processos regulatórios que se exercem sobre a aprendizagem com os que incidem sobre a comunicação. Afinal, percebe-se que os fatores de natureza metacognitiva interligam-se às

estratégias cognitivas, impedindo os aprendentes iniciantes de superarem suas dificuldades na aprendizagem.

O estudo, finalmente, abre novas pistas para a formação de professores de línguas estrangeiras, mostrando que o trabalho realizado na disciplina « Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras » (em que se ajuda os alunos a ampliarem seu leque de estratégias) precisa ser reforçado em paralelo *nas aulas de língua*. A explicitação e o treinamento sistemático para o uso dessas estratégias nas atividades de comunicação bem como nas de estudo aparecem como forte necessidade para os aprendentes que estudam, porém de forma improdutiva. Do contrário, corre-se o risco de que não consigam mobilizá-las efetivamente e deixem de regular atividades de aprendizagem e atividades languageiras. Nessas condições, pode-se esperar que estudantes tidos como mais fracos consigam alcançar maior autonomia em sua aprendizagem, estudando finalmente de modo orientado e proveitoso.

ANEXO

Quadro de apuração dos documentos do corpus

		Narrativa	Diários de aprendizagem				PAA	Outros	
			(1)	(2)	(3)	(4)			
		ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS							
REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	Antecipação e planejamento da aprendizagem								
	Autogestão da aprendizagem								
	Autoavaliação das atividades de aprendizagem								
	Autorregulação da aprendizagem								
	Atenção geral								
	ESTRATÉGIAS SOCIOAFETIVAS								
	Cooperação								
	Controle das emoções								
	Autorreforço								

		ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS							
		REGULAÇÃO DA ATIVIDADE LINGUAGEIRA	Autoavaliação da comunicação						
Autorregulação da comunicação.									
Atenção seletiva na comunicação									
ESTRATÉGIAS COGNITIVAS									
Repetição									
Pesquisa documental									
Tomada de notas									
Classificação/reagrupamento									
Dedução									
Elaboração									
Tradução									

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, J. S. F. de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, J. G. (org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 11-24.
- CASTRO, C. *A autonomia na aprendizagem de uma língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. 2008.
- CUNHA, M. C.; MAGNO e SILVA, W. Aprender a Aprender: uma disciplina geradora de autonomia na formação do futuro professor de língua estrangeira. *Anais - III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas*, 2011, Taubaté. III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas - Tendências e Desafios na Formação de Professores de Línguas no Século 21. Taubaté: UNITAU, 2011. v. 1. p. 626-639.
- CYR, P. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé Internacional, 1998.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19: 21-50, 2006. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872006000200003&script=sci_arttext. Acesso em: 04/2011.

Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19/41: 346-372, set./dez. 2008. Disponível em:

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5526/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%CC%A7a%CC%83o%20no%20domi%CC%81nio%20das%20aprendizagens.pdf>. Acesso em: 09/03/2012.

FIGUEIREDO, F. J. C. Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Autorregulação da aprendizagem. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 2008. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/millenium34/18.pdf>. Acessado em 12/11/12.

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

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PERRENOUD, P. *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Entre deux logiques. Bruxelles: De Bœck Université, 1998.

De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel. 1997. Disponível em:

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html. Acesso em 03/2012.

RIBEIRO, L. A. M. "Eu kurto aprender!" A (re)construção da identidade do novo aprendiz de língua estrangeira, 2009. Dissertação de mestrado (Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

SILVA, F. S. e. *L'autorégulation et l'auto-évaluation dans l'apprentissage du FLE: contributions de la discipline « Apprendre à Apprendre des Langues Etrangères »*. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras - Francês). Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas. Belém: Universidade Federal do Pará, 2011.

Autorregulação e processo de autonomização na aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista UNIABEU*, v. 5, p. 19-31, 2012.

VILAÇA, M. L. C. Pesquisas em estratégias de aprendizagem: um panorama. *E-scrita - Revista do Curso de Letras da UNIABEU*. Nilópolis, 1/1: 1-11, jan-abr 2010. Disponível em:

http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/4/pdf_2. Acessado em 23/12/12.