

Língua Portuguesa, Linguagem e Linguística 2

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

ABC



 **Atena** Editora

Ano 2018

IVAN VALE DE SOUSA

(Organizador)

Língua Portuguesa, Linguagem e Linguística 2

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
L755	Língua portuguesa, linguagem e linguística 2 [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. 5.198 kbytes – (Língua Portuguesa; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-85107-12-3 DOI 10.22533/at.ed.123181308 1. Língua portuguesa. 2. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de. CDD 410
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A identidade de um livro simboliza todos os pensamentos e discussões que se pretendem divulgar aos leitores. Quando escrevemos um texto, de certa forma, os nossos interlocutores nos auxiliam na maneira como as ideias serão organizadas na textualidade dos enunciados e nas finalidades que almejamos atingir.

Se nos convencêssemos de que todo plano textual está inserido nas finalidades de informar, formar, convencer e esclarecer algo aos nossos enunciatários, certamente a forma como enxergaríamos o texto e seus elementos constituintes seria ampliada na diversidade que a língua se realiza nos contextos sociais, pois, de certo modo, escrevemos sempre com objeções considerando um contexto e os saberes do nosso interlocutor.

Necessário sempre será discutir o discutível, refazer o que carece de ser refeito, sobretudo no contexto de produção do conhecimento, já que todo processo de aquisição do saber parte de uma das mais importantes e significativas funções da língua que é comunicação entre os sujeitos. Sempre comunicamos por meio do texto algo a alguém e às suas funções que necessitam ser clarificadas nos atos de dizer e produzir.

As comportas do conhecimento abertas pelas reflexões deste livro se revelam aos diferentes leitores, coadunando-se com a plenitude de como a linguagem assume seu único e verdadeiro objeto de interação entre os sujeitos. Comunicamos porque somos partes do ato comunicativo e com essa convicção é que comunicar representa nossos anseios, bem como os esforços de pesquisadores e estudiosos que apresentam e, ao mesmo tempo, revelam as possibilidades de democratização das questões referentes à linguagem com as metodologias e os planos culturais e de identidades nos usos da língua.

Para legitimar a relevância das discussões reveladas em cada texto presente neste livro, a constituição de um mosaico textual de ideais e concepções são apresentadas por seus autores que propõem socializar os diferentes discursos capazes de sustentar as construções feitas em torno do ensino de Língua Materna, embora os estudos apresentados no referido livro não tenham unicamente a discussão que reverbera o trabalho com processo de ensino e aprendizagem da língua no seu contexto de autonomia e competências, mas da compreensão de que a língua se adegue aos meios sociais e às manifestações culturais.

A legitimidade com que os pesquisadores debruçam suas investigações na produção de cada capítulo justifica-se na plenitude diversa como a língua se expande nos diversos contextos de realização. E na função de perceber que sempre há outras formas de refazer o próprio discurso à luz da diversidade com que a linguagem é que se produz em uma corrente processual e metastásica em que os leitores encontrarão trabalhos referentes ao estudo da palavra, ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, ao processo analítico de obras e textos literários, aos discursos formulados no imaginário cultural e às reflexões metodológicas de trabalho no contexto

escolar.

O todo deste livro se assemelha à construção de um grande quebra-cabeça em que só tem sentido quando são juntadas todas as suas peças na formulação do plano reflexivo capaz de constituir a relevância desta obra. São, pois, ao todo, dezoito trabalhos que transitam entre os contextos da linguagem, da linguística e das intervenções que estruturam o ensino de língua portuguesa e língua estrangeira nos mais variados contextos de aquisição. Sendo assim, uma síntese de cada texto com as marcas de seus autores pode ser revelada a seguir.

O primeiro capítulo, o pesquisador Ivan Vale de Sousa propõe algumas discussões que aproximam o trabalho com a utilização da pesquisa-ação aos procedimentos da sequência didática, que segundo ele são metodologias interacionistas no ensino da linguagem em que, ao mesmo tempo, rediscute como as implicações pedagógicas são capazes de aproximar os sujeitos *professor* e *aluno* da situação comunicativa com o desvelamento de três modelos de sequência didática elaborados à luz dos objetos didáticos no processo de didatização das práticas de linguagem.

As questões discutidas no segundo capítulo são de autorias de Genilda Alves Nascimento Melo, Andreia Quinto dos Santos e Célia Jesus dos Santos Silva, que rediscutem a necessidade do currículo à luz da docência como propostas de pertencimentos, servindo como requisitos fundamentais para o ensino de Língua Materna. No terceiro capítulo, as mesmas autoras com ordem diferente de apresentação das identidades, Célia Jesus dos Santos Silva, Genilda Nascimento Melo e Andreia Quinto dos Santos trazem à discussão o ensino de leitura e da função do suporte livro didático na instituição escolar de educação básica aproximando as reflexões.

Dóris Regina Mieth Dal Magro, no quarto capítulo, revisita as habilidades de leitura e escrita como eixos norteadores para o desenvolvimento do trabalho docente na disciplina de língua portuguesa à luz dos gêneros discursivos como alternativas eficazes na promoção do letramento e na autoria dos estudantes. O quinto capítulo, Nayara da Silva Camargo e Nilson Santos Trindade destacam os aspectos morfossintáticos da língua Tapayuna, especificamente no que se refere às relações pronominais focalizando ao leitor a compreensão desse processo.

No sexto capítulo, Luiz Antonio de Sousa Netto, Rafaela Cunha Costa e Stella Telles estudam a palavra fonológica na língua polissintética Latundê lançando luzes a algumas teorias apresentadas por estudiosos e ancoradas na concepção interacionista da linguagem. O sétimo capítulo, Maria do Perpétuo Socorro Conceição da Silva e Regina Célia Ramos de Almeida apresentam as marcas de oralidade na escrita compreendendo os processos de monotongação e apagamento do [R] final, no contexto de aplicabilidade e intervenção com alunos do ensino médio.

Thays Trindade Maier, no oitavo capítulo, apresenta um relato de experiências com atividades de leitura da literatura infantil, com a finalidade de despertar e promover a competência leitora no ambiente escolar. No nono capítulo, as autoras Katharyni Martins Pontes, Thaís Pereira Romano e Rita de Nazareth Souza Bentes apresentam o

letramento literário como instrumentalização no ensino de alunos surdos e rediscutem a relevância da acessibilidade do aluno surdo ao contexto literário.

No décimo capítulo, Myriam Crestian Cunha e Walkyria Magno e Silva partem do desenvolvimento disciplinar, refletindo os impactos na formação inicial do professor, além de discutir as estratégias metacognitivas na análise de novas propostas metodológicas no aprendizado de línguas estrangeiras. As reflexões que enfocam o décimo primeiro capítulo, Adriane do Socorro Miranda e Polyana Cunha Campos relatam as contribuições do Projeto Pibid no processo de formação inicial de professores de português como Língua Materna, em que os sujeitos participantes emitem suas convicções na função de bolsistas.

No décimo segundo capítulo, Larissa Rizzon da Silva revela como os fatores socioculturais e identitários são relevantes no processo de reabilitação do afásico, em que as discussões se concentram no contexto de socialização do sujeito com a linguagem. O décimo terceiro capítulo, a simbiose do bumba-meu-boi do Maranhão é tematizada nas reflexões de Joaquim de Oliveira Gomes sob a ótica do discurso e da sustentabilidade em que são propostas as aproximações entre a análise dos discursos à luz das toadas com as questões de sustentabilidade capazes de perpetuar a relevância da manifestação.

Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset, no décimo quarto capítulo, investiga as (des)construções do imaginário de ensino de língua portuguesa na formação superior da graduação em Direito lançando luzes para as vertentes e os saberes linguísticos na concepção da análise do discurso (AD). O décimo quinto capítulo, autoria de Katia Cristina Schuhmann Zilio, os sentidos digitais são discutidos como aproximações do uso da tecnologia na educação propondo questões que são respondidas ao longo das reflexões inseridas no texto.

No décimo sexto capítulo, Priscila Ferreira Bentes passeia entre as páginas da narrativa tecida pelo escritor Benedicto Monteiro, descrevendo o movimento de religiosidade no Círio de Nossa Senhora de Nazaré, além disso, a autora do capítulo aproxima as discussões entre literatura e antropologia com toda a riqueza literária presente na obra utilizada como *corpus* de análise. No décimo sétimo capítulo, Margarida da Silveira Corsi e Gilmei Francisco Fleck analisam a dialogia romanesca atentando-se para as releituras do perfil de uma cortesã, esclarecendo que a imbricação das análises culmina para a estruturação do cordel como uma das marcas da brasilidade.

Edvaldo Santos Pereira e Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões, no décimo oitavo e último capítulo, revelam a urbanidade poética como fonte de inspiração e análise, em parte, do poema *Belém e seu poema*, de Bruno Menezes e readmitem que as imagens criadas no gênero literário partem dos múltiplos olhares do cotidiano.

Ao apresentar aos leitores uma síntese do que pode ser encontrado em cada trabalho que compõe este livro, esperamos que as reflexões contribuam com o processo de ampliação do letramento literário, da metodologia de investigação com a linguagem, lance luzes a outros questionamentos e flexibilize a forma de pensar o

ensino de Língua Materna em uma construção de continuidade. Além disso, sabemos ainda que as discussões, doravante, demonstradas podem, de certa forma, ampliarem-se nos mais diversos contextos de aprendizagem em que o leitor transite o caminho também de produtor de outros discursos.

Prof. Me. Ivan Vale de Sousa

Organizador.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
METODOLOGIAS INTERACIONISTAS EM QUESTÃO: PESQUISA-AÇÃO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DA LINGUAGEM	
<i>Ivan Vale de Sousa</i>	
CAPÍTULO 2	13
'DOCÊNCIA: CURRÍCULO E PERTENCIMENTO – REQUISITOS BÁSICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA	
<i>Genilda Alves Nascimento Melo</i>	
<i>Andreia Quinto dos Santos Célia dos Santos Silva</i>	
CAPÍTULO 3	28
O ENSINO DA LEITURA E O LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Célia Jesus dos Santos Silva</i>	
<i>Genilda Alves Nascimento Melo</i>	
<i>Andreia Quinto dos Santos</i>	
CAPÍTULO 4	44
LEITURA, ESCRITA E A MEDIAÇÃO DOCENTE NA CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA DOS ESTUDANTES	
<i>Dóris Regina Mieth Dal Magro</i>	
CAPÍTULO 5	56
ASPECTO MORFOSSINTÁTICOS DA LÍNGUA TAPAYUNA (JÊ): ELEMENTOS PRONOMINAIS	
<i>Nayara da Silva Camargo</i>	
<i>Nilson Santos Trindade</i>	
CAPÍTULO 6	75
ESTUDOS SOBRE A PALAVRA FONOLÓGICA NA LÍNGUA POLISSINTÉTICA LATUNDÊ (NAMBIKWÁRA DO NORTE)	
<i>Luiz Antonio de Sousa Netto</i>	
<i>Rafaela Cunha Costa</i>	
<i>Stella Telles</i>	
CAPÍTULO 7	85
MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE MONOTONGAÇÃO E APAGAMENTO DO [R] NO ENSINO MÉDIO	
<i>Maria do Perpétuo Socorro Conceição da Silva</i>	
<i>Regina Célia Ramos de Almeida</i>	
CAPÍTULO 8	104
RELATO DE EXPERIÊNCIA APLICADAS NA PRÁTICA DE ENSINO COMO ESTÍMULO A LEITURA	
<i>Thays Trindade Maier</i>	
CAPÍTULO 9	114
LETRAMENTO LITERÁRIO: INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE ALUNOS SURDOS	
<i>Katharyni Martins Pontes</i>	
<i>Thaís Pereira Romano</i>	
<i>Rita de Nazareth Souza Bentes</i>	
CAPÍTULO 10	124
O IMPACTO DA DISCIPLINA “APRENDER A APRENDER LÍNGUAS ESTRANGEIRAS” NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS EM ANÁLISE	
<i>Myriam Crestiam Cunha</i>	
<i>Walkyria Magno e Silva</i>	

CAPÍTULO 11	139
AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOB A ÓTICA DOS BOLSISTAS	
<i>Adriane do Socorro Miranda</i> <i>Polyana Cunha Campos</i>	
CAPÍTULO 12	150
A RELEVÂNCIA DOS FATORES SOCIOCULTURAIS E IDENTITÁRIOS NO PROCESSO DE REABILITAÇÃO DO AFÁSICO	
<i>Larissa Rizzon da Silva</i>	
CAPÍTULO 13	159
DISCURSO E SUSTENTABILIDADE NO AUTO DO BUMBA-MEU-BOI DO MARANHÃO	
<i>Joaquim de Oliveira Gomes</i>	
CAPÍTULO 14	169
FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO IMAGINÁRIO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GRADUAÇÃO DE DIREITO	
<i>Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset</i>	
CAPÍTULO 15	184
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: SENTIDOS DO DIGITAL	
<i>Katia Cristina Schuhmann Zilio</i>	
CAPÍTULO 16	198
DAS PÁGINAS LITERÁRIAS À EXPERIÊNCIA ANTROPOLÓGICA:UMA VIAGEM N'O CARRO DOS MILAGRES DE BENEDICTO MONTEIRO	
<i>Priscila Ferreira Bentes</i>	
CAPÍTULO 17	208
DA CAMÉLIA AO MANDACARU: RELEITURAS DO PERFIL DE UMA CORTESÃ	
<i>Margarida da Silveira Corsi</i> <i>Gilmei Francisco Fleck</i>	
CAPÍTULO 18	227
A URBANIDADE POÉTICA DE BRUNO DE MENEZES EM “BELÉM E O SEU POEMA”	
<i>Edvaldo Santos Pereira</i> <i>Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões</i>	
SOBRE O ORGANIZADOR	233

O IMPACTO DA DISCIPLINA “APRENDER A APRENDER LÍNGUAS ESTRANGEIRAS” NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS EM ANÁLISE

Myriam Crestian Cunha

Universidade Federal do Pará – Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas
Belém, Pará

Walkyria Magno e Silva

Universidade Federal do Pará – Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas
Belém, Pará

RESUMO: A disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras”, incluída no Projeto Pedagógico do curso de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará, tem por objetivo contribuir para a formação do falante do idioma, ajudando os aprendentes a desenvolverem novas estratégias de aprendizagem e a se tornarem mais autônomos. A rica experiência proporcionada por essa reflexão sobre a aprendizagem vem permitindo às docentes da disciplina investigar diversos aspectos da formação. Um dos objetivos de pesquisa definidos mais recentemente foi de avaliar o impacto da disciplina, no que diz respeito às estratégias metacognitivas dos professores em formação, não só no momento em que estes cursam a disciplina, mas ao longo dos semestres subsequentes. O presente estudo valeu-se de dados quantitativos e qualitativos gerados mediante aplicação de um questionário e produção de uma narrativa

de aprendizagem relativa ao tempo decorrido após o ingresso no curso. Participaram do estudo 17 graduandos de francês e 13 de inglês. Os resultados preliminares indicam que os processos de regulação são particularmente favorecidos e que o esforço exigido dos professores em formação, no sentido de objetivarem sua aprendizagem, tanto do ponto de vista de sua organização, quanto do ponto de vista dos próprios conteúdos, repercute na sua atuação como professores.

PALAVRAS-CHAVE: Aprender a Aprender; estratégias metacognitivas; regulação da aprendizagem.

ABSTRACT: A class entitled “Learning to learn foreign languages” has been part of the program at the School of Modern Foreign Languages at the Federal University of Pará (Brazil). Students enrolled in this program are pursuing a degree to qualify them as foreign language teachers. This class’ main objective is to contribute to the development of the foreign language proficiency, helping students to use new learning strategies and to become more autonomous learners. The rich experience derived from this reflection on learning has yielded the possibility of professors who teach this course to investigate several aspects of the trajectory of these students. A recent research interest was to evaluate the impact of this course concerning the use of

metacognitive strategies by pre-service teachers, not only while they take the course but also after a few semesters in the program. This study presents quantitative and qualitative data generated by a questionnaire and a narrative which cover learning which has happened after entering the university. French (17) and English (13) students participated in the research. Results show that regulatory processes are highly favored, and that the effort demanded of future teachers in relation to reflecting about their learning, both on the aspects of its organization and its content, had a strong impact in their actions as teachers in their practicum.

KEYWORDS: Learning to learn; metacognitive strategies; learning regulation.

1. INTRODUÇÃO

Aprender uma língua estrangeira (doravante LE) é um processo longo que demanda investimento pessoal direcionado pelas estratégias certas, de modo a se atingir sucesso. Nos cursos de Letras com habilitação em uma LE, quando os alunos entram em contato com as disciplinas didáticas, já no final de seu percurso universitário, é comum se darem conta de que sua aprendizagem teria sido mais proveitosa se eles tivessem, desde o início, tomado consciência do que ocorre na apropriação de uma LE.

Por isso, no último Projeto Pedagógico dos cursos de Letras com habilitações em alemão, espanhol, francês e inglês da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará (FALEM, 2010), procurou-se iniciar a reflexão sobre este processo desde cedo, introduzindo a disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras” no primeiro semestre do curso para todos os licenciandos em LE. Essa disciplina visa à conscientização dos estudantes em relação às exigências do processo de aprendizagem da LE, mediante a objetivação desse processo por cada sujeito de aprendizagem. Ao conscientizar-se de sua inserção particular em temas tais como motivação, crenças, papéis do professor e do aluno, estratégias e estilos de aprendizagem, o aluno torna-se mais apto a controlar e regular sua aprendizagem e a alcançar uma maior autonomia nos estudos.

Para os professores da disciplina, as ricas experiências vivenciadas no acompanhamento dos aprendentes durante esse processo de autodescoberta, inteiramente novo para muitos, têm se transformado em objeto de várias investigações. O presente artigo traz os resultados de um estudo cujo objetivo era de investigar o impacto dessa disciplina, a médio prazo, em turmas de estudantes de LE. Mais especificamente, escolheu-se verificar que repercussões a disciplina estava tendo em relação ao uso das estratégias metacognitivas em sua formação de falantes da LE, bem como em sua formação de professores.

Este artigo enfoca a evolução desse uso em um público de 30 licenciandos de francês e inglês que estão em uma fase mediana do curso. As informações, obtidas por meio de um questionário aplicado a esses alunos e de uma narrativa produzida

por eles, geraram dados tanto quantitativos quanto qualitativos que serão expostos aqui, após um breve apanhado teórico a respeito de estratégias de aprendizagem, sobretudo as metalinguísticas, e sobre os mecanismos que regem a autoavaliação e a autorregulação.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos sobre estratégias de aprendizagem, desenvolvidos há mais de três décadas, já e são bastante populares no campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Diversos autores (BROWN et al., 1983; WENDEN, 1987; O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990) definiram, descreveram e classificaram as diferentes ações dos aprendentes para se tornarem proficientes em uma LE.

As diferentes taxonomias elaboradas por esses autores mencionam as estratégias metacognitivas como aquelas que regem o processo de aprendizagem e que organizam a utilização das cognitivas. Oxford (1990, p. 136, grifo nosso) afirma que as estratégias metacognitivas “[...] proporcionam um meio para que os aprendentes **coordenem** seu próprio processo de aprendizagem”. Já O'Malley e Chamot (1990, p. 44, grifo nosso) ressaltam que elas “[...] envolvem o **planejamento**, o **monitoramento** e a **avaliação** dos resultados da aprendizagem”. De maneira geral, a descrição desse tipo de estratégias mostra uma ênfase na necessidade de os aprendentes se tornarem mais autorreflexivos e críticos.

O pesquisador canadense Cyr, ao sintetizar esses diferentes estudos, define estratégias metacognitivas como aquelas que “consistem essencialmente em refletir sobre o seu processo de aprendizagem, em compreender as condições que o favorecem, em organizar ou planejar suas atividades, com vistas à concretização das aprendizagens, à autoavaliação e à autocorreção” (CYR, 1998, p. 42). Dentro dessa linha de pensamento, vemos que usar estratégias metacognitivas representa, para o aprendente, refletir sobre sua própria aprendizagem e assumir o controle desse processo.

Em outras palavras, usar estratégias metacognitivas leva o aprendente a avaliar e regular sua aprendizagem de forma cada vez mais autônoma. Percebe-se, portanto, a forte correlação existente entre pesquisas sobre estratégias metacognitivas e pesquisas sobre os processos de regulação da aprendizagem que, curiosamente, vem sendo desenvolvidas em campos diferentes: o dos estudos ligados aos sujeitos da aprendizagem em línguas estrangeiras, para as primeiras, e os da avaliação formativa, para as segundas. Em sua descrição dos cinco componentes da aprendizagem, Allal (2007, p. 9) arrola os processos de regulação como um desses componentes, ao lado das atividades cognitivas e metacognitivas; das atividades afetivas; das atividades sociais, de interação e ação conjunta, que sustentam as atividades cognitivas e afetivas; e dos produtos que resultam das transformações ocorridas no aprendente

nos planos mental e material.

Na história da educação, os docentes foram sistematicamente considerados como os únicos responsáveis pela avaliação e regulação da aprendizagem até os estudiosos da avaliação formativa de orientação francófona mostrarem que a aprendizagem efetiva envolve o desenvolvimento dessas capacidades, que passam então a constituir verdadeiros objetivos de aprendizagem (ver NUNZIATI, 1990; BONNIOL; VIAL, 1997).

Como ressalta Fernandes (2006, p. 32), a perspectiva francófona da avaliação formativa “[...] pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores”. Nesse contexto, o docente assume o papel de facilitador da aprendizagem organizando “os espaços que permitem a todo aluno uma apropriação dos *savoirs* e *savoir-faire* através de uma coconstrução que faz sentido” (PILLONEL; ROUILLER, 2002, p. 3). Os aprendentes são assim envolvidos no processo de aprendizagem em curso e a avaliação passa a ser uma prática compartilhada, através da qual o docente poderá favorecer o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes.

Por essa razão, o desenvolvimento das capacidades de autoavaliação e de autorregulação ocupa um espaço importante nos objetivos da disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras”, pois tais capacidades constituem a base de qualquer atuação autônoma para um aprendente de língua estrangeira.

3 | METODOLOGIA

A fim de investigarmos o efeito da disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras” a médio prazo, voltamo-nos para estudantes das habilitações em inglês (curso noturno) e francês (curso matutino) que se enquadrassem nos seguintes critérios: estarem matriculados, no máximo, no sexto semestre do curso (o que significa que os participantes da pesquisa haviam cursado eventualmente até cinco níveis de estudo da língua); terem cursado a disciplina “Aprender a Aprender LE” no primeiro bloco de aulas; finalmente, se disporem a participar da pesquisa, assinando um termo de consentimento livre e esclarecido quanto ao uso que seria feito dos dados coletados.

Os instrumentos utilizados foram um questionário sobre seus hábitos a respeito do estudo da LE (ver apêndice) e uma narrativa de aprendizagem relativa a sua experiência de aprendizagem decorrida desde seu ingresso na licenciatura. Para a redação da narrativa foi dado o seguinte comando: “No âmbito da disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras, você escreveu uma narrativa de aprendizagem de línguas, contando como tinha sido sua experiência de aprendizagem de línguas estrangeiras até ingressar no curso de francês/inglês. Redija uma nova narrativa contando sua trajetória daquele ponto em diante, ou seja, mostrando o que aconteceu com a sua aprendizagem de línguas estrangeiras depois que você começou o seu curso de graduação”.

Foi solicitado aos participantes que fossem absolutamente sinceros em suas respostas ao questionário proposto, que comportava um total de 18 itens redigidos em forma de afirmações na primeira pessoa do singular (por ex.: “Sistematizo e organizo o que está sendo estudado em sala”), relativas aos hábitos de estudo dos sujeitos e indicando o uso de estratégias cognitivas, metacognitivas, sociais e afetivas (CYR, 1996, p. 32-33). Os quesitos foram apresentados em ordem aleatória, misturando as diversas categorias de estratégias, mas no presente artigo detivemo-nos nos sete itens relativos às estratégias metacognitivas, que foram extraídos do conjunto dos tópicos, a saber: organização do tempo de estudo de língua; planejamento do estudo ao longo da semana; identificação dos objetivos de cada atividade; adaptação das atividades ao estilo pessoal; uso de estratégias novas; autoanálise dos erros e autocorreção; autoavaliação realista.

O questionário combinava uma escala Likert para determinar a frequência com que o aluno realizava a ação mencionada no item (“sempre”, “às vezes”, “quase nunca”; “nunca”), bem como alternativas que permitiam: a) indicar a partir de que momento a adoção de determinado hábito tinha ocorrido (antes do ingresso no curso, depois da disciplina “Aprender a Aprender LE” ou em momento mais recente); b) se os sujeitos achavam ou não necessário adotar aquele hábito.

Trinta estudantes (sendo 13 de inglês e 17 de francês) preencheram o questionário, número este que corresponde a mais de 55% do total de alunos inscritos naquelas turmas, o que constitui um universo significativo de licenciandos. Deste total, apenas 11 (sendo seis de inglês e cinco de francês) entregaram a narrativa.

Os dados quantitativos obtidos com o questionário foram tabulados (ver tabela 1 na seção 4), com indicação das respostas em valor absoluto e percentual. Algumas respostas consideradas inconsistentes foram indicadas entre colchetes e os valores percentuais correspondentes foram recalculados deixando-se de lado esses dados inconsistentes (o novo valor percentual também foi indicado entre colchetes, na tabela 1). Os dados qualitativos oriundos das narrativas foram interpretados buscando-se focalizar especificamente o uso das estratégias metacognitivas e seu impacto na formação desses alunos, tanto como aprendentes da língua, quanto como pesquisadores e como professores. Trechos das narrativas foram citados em nossa análise com a sua respectiva identificação: cada narrativa foi identificada por duas letras (FR para os alunos de Francês e IN para os de Inglês) acompanhadas do número 06 para os alunos que estavam cursando o sexto semestre e 04 para os que estavam cursando o quarto, bem como de um número sequencial aleatório para cada questionário (de 1 a 17 para o francês e de 1 a 13 para o inglês).

4 | RESULTADOS

Iniciando nossa análise com os dados obtidos mediante o preenchimento dos

questionários (ver tabela 1 a seguir), podemos fazer algumas observações mais gerais. Constatamos, em primeiro lugar, que os respondentes faziam pouco uso das estratégias metacognitivas antes do início do curso, já que apenas 13,3 a 20 % dentre eles declararam já utilizar as estratégias indicadas antes de seu ingresso na universidade. O percentual de uso é maior no caso de duas estratégias que, direta ou indiretamente, são tradicionalmente mais solicitadas no sistema escolar: a correção de erros (40%) e a autoavaliação (26,7%). Essa última, embora não seja explicitamente trabalhada na escola, aparece como um subproduto de práticas escolares particularmente focadas na avaliação.

Outra observação geral pertinente é que praticamente nenhum dos respondentes acha desnecessário o uso de uma das estratégias metacognitivas elencadas, o que pode levar a pensar que a reflexão desenvolvida com base em atividades práticas na disciplina “Aprender a Aprender LE” consegue conscientizar os alunos a respeito da importância das estratégias em questão. Apenas um respondente afirma não lançar “quase nunca” mão de estratégias novas, por achar isso desnecessário, mas se trata de um aluno de francês que já aprendera sozinho o inglês com bastante proficiência antes de entrar no curso e iniciara o estudo do francês com uma ampla bagagem de estratégias, o que explica uma resposta falsamente negativa. Um outro dado foi considerado inconsistente, pois a afirmação “acho desnecessário usar esta estratégia” dificilmente pode ser associada a um “sempre a uso”. Seria incoerente afirmar ambas as coisas ao mesmo tempo.

Observa-se também, que até 30% dos respondentes estão conscientes da importância de determinadas estratégias, porém não as adotam. O fato não deixa de corroborar a importância da disciplina na conscientização dos alunos (eles não discutem a importância das estratégias), mas nos leva a emitir algumas hipóteses sobre a resistência à mudança. Essa resistência, também perceptível em alguns aprendentes no decorrer das aulas, parece ser mais uma resistência à própria objetivação, na medida em que nem sempre a imagem que os aprendentes encontram no espelho que a disciplina lhes estende os agrada. Deixar de se questionar é mais confortável, pois é preciso amadurecer para lidar com autoavaliação e autorregulação, como reconhece uma estudante de francês:

Quando tive esta disciplina no começo da minha graduação, achei que ela não me servia muito porque tinha acabado de sair do ensino médio. Como é que uma aluna como eu iria ser madura o suficiente para aprender a analisar minhas estratégias de aprendizagem. Neste começo, achei a disciplina inútil para mim [...]. Somente depois de amadurecer pude constatar a [sua] importância na nossa aprendizagem. Depois [disso] resolvi levá-la em consideração, refleti nas minhas estratégias e vi que eu não estava aprendendo de forma certa (FR0602).

Outra hipótese possível é que o investimento nos processos de regulação envolve aspectos afetivos que podem criar bloqueios:

O desenvolvimento das capacidades de autorregulação não é um traço ou estágio de desenvolvimento cognitivo, mas sim um complexo processo interativo envolvendo

componentes metacognitivos, mas também motivacionais (ROSÁRIO, 1997, p. 413).

Uma das narrativas evidencia esta ligação entre ausência de motivação e dificuldade no uso de estratégias bem-sucedidas:

Meu aprendizado do idioma francês foi iniciado sem muitas motivações, reprovei o segundo nível de língua [...]. Atualmente, estou revendo assuntos que aprendi com falhas, e até os que não aprendi, de forma muito sistemática, o que possibilitou um aumento da minha autoestima e da minha motivação (FR0401).

Finalmente, a tabela 1 mostra o quão benéfica parece ser a disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras” na diversificação das estratégias metacognitivas dos aprendentes. De fato, somando-se os alunos que afirmam ter passado a adotar determinadas estratégias metacognitivas logo após a disciplina àqueles que dizem tê-las adotado posteriormente, chega-se a um número particularmente significativo de respostas positivas, indo de 53,4% a 73,4 % dos respondentes.

No caso do planejamento dos assuntos a serem estudados ao longo da semana, percebe-se que um percentual maior de aprendentes deixou para empregar essa estratégia nos semestres subsequentes à disciplina em que lhes foi apresentada. Pode-se fazer a hipótese de que o aumento progressivo do grau de dificuldade na aprendizagem da LE acabou convencendo os alunos da necessidade de experimentar novas estratégias. Percebe-se, nos excertos de narrativas abaixo, que o efeito nem sempre é imediato, pois a objetivação da aprendizagem é um procedimento completamente novo para a maioria e demanda um tempo de prática. É o que ilustra a narrativa abaixo:

Meus pensamentos a respeito dessa profissão [professor] mudaram muito, logo depois do 1º semestre. [...] Motivação, autonomia, estilos eram até então desconhecidos para mim. Como aprendente de línguas, melhorei minhas estratégias e pude mudar minhas ações, como organizar melhor meus horários, por ex. Claro que não foi instantâneo, somente enxerguei as minhas mudanças um bom tempo depois (IN0610).

A mesma estudante refere-se a um tempo de latência, ao falar de sua insegurança pessoal e relacionando suas dificuldades na prática da LE com seu jeito de ser:

Claro que não me prestava atenção [...]. Refleti a respeito e agora tento fazer mudanças. Nunca é tarde (IN0610).

Na evolução do uso das estratégias, a tabela 1 mostra que aquelas ligadas à organização do tempo de estudo, à descoberta de seu perfil como aprendentes (no tocante a seu estilo ou às estratégias utilizadas), ao sentido do trabalho empreendido (identificação dos objetivos em cada unidade do curso de língua e autoavaliação do desempenho) ou à vigilância das performances (preocupação com a correção dos erros) parecem ter tido um impacto mais imediato no modo de estudar o idioma, a partir do momento em que foram objeto de análise no “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras”.

De um modo geral, a análise das narrativas reforça as observações feitas com base nos dados do questionário, pois, embora nem todos os alunos mencionem o “Aprender a Aprender”, incluído pelo autor da narrativa IN0604 entre as “disciplinas [que] foram muito interessantes para que eu pudesse me situar em relação ao meu aprendizado”, a maioria fala em uma tomada de consciência sobre o modo como levavam sua aprendizagem e se refere a possibilidades de regulação de seu percurso que decorrem dessa conscientização, como podemos ver nos excertos abaixo.

Neste primeiro, a estudante fala nas descobertas que a disciplina lhe proporcionou:

No segundo semestre de 2010 eu comecei meu curso de graduação em inglês. Eu já sabia algumas coisas, mas percebi que havia muito mais a aprender. A matéria Aprender a Aprender me ajudou muito a me conscientizar dos meus pontos fracos e como eu poderia trabalhar neles para melhorar (IN0612).

Frequência de uso	Já a usavam antes de entrar na UFPA				Passaram a usá-la depois da disciplina Ap. a Ap.				Passaram a usá-la recentemente				Acham-na importante, mas não a usam				Não a acham necessária			
	S	AV	QN	N	S	AV	QN	N	S	AV	QN	N	S	AV	QN	N	S	AV	QN	N
Estratégias																				
Nº 2 - Organização do tempo de estudo de língua	0	3	1	-	2	7	2	-	-	4	1	[1]	-	-	6	3	-	-	0	0
	13,3%				36,7%				20% [16,7%]				30%				0%			
					56,7% [53,4%]															
Nº 16 - Planejamento do estudo da semana	1	2	1	-	3	4	1	-	1	6	5	-	-	[1]	3	2	-	-	0	0
	13,3%				26,7%				40%				20 [16,7%]				0%			
					66,7%															
Nº 7 - Identificação do objetivo de cada atividade	5	1	0	-	9	5	0	-	2	6	0	-	-	-	0	1	[1]	-	0	0
	20%				46,7%				26,7%				3,3%				3,3% [0%]			
					73,4%															
Nº 12 - Adaptação das atividades ao estilo	2	2	0	-	6	11	0	-	1	1	0	-	[1]	[1]	3	2	-	-	0	0
	13,3%				56,7%				6,7%				23,3% [16,7%]				0%			
					63,4%															
Nº 4 - Uso de estratégias novas	2	3	0	-	7	7	1	-	0	5	0	-	-	[1]	3	0	-	-	1	0
	16,7%				50%				16,7%				13,3% [10%]				3,3			
					66,7%															
Nº 9 - Autoanálise dos erros e autocorreção	10	2	0	-	9	5	0	-	2	2	0	-	-	-	0	0	-	-	0	0
	40%				46,7%				13,3%				0%				0%			
					60%															
Nº 14 - Autoavaliação realista	7	1	0	-	7	9	0	-	0	3	0	-	-	-	3	0	-	-	0	0
	26,7%				53,3%				10%				10%				0%			
					63,3%															

Tabela 1: Tabulação das respostas concernentes às estratégias metacognitivas

Legenda:

-: dado que não existe pela natureza do fenômeno.

[x]: dado inconsistente, que não poderia ocorrer, pela natureza do fenômeno.

[x%]: valor percentual corrigido, eliminando o valor inconsistente.

S: “sempre”; AV: “às vezes”; QN: “quase nunca”; N: “nunca”.

No segundo excerto, conscientização e regulação também são associadas nas palavras da estudante:

Nos primeiros semestres no curso de Letras, comecei a refletir mais sobre minha própria aprendizagem, comecei a aceitar minhas próprias limitações e, o mais importante: entender o processo de aprendizado. Mais confiante fiquei ao ter ciência do meu estilo de aprendizagem e como deveria administrar aquilo ao meu favor. Aos poucos conheci meus maiores erros e minha maior dificuldade [...] (IN0601).

Neste terceiro texto, a aluna situa a mudança de comportamento com o início de suas tentativas de regulação:

A mudança, na minha aprendizagem, começou quando percebi que podia usar as estratégias aprendidas, não ao pé da letra, mas basicamente comecei a enxergar minhas dificuldades e trabalhar nelas (FR0602).

O mesmo ocorre no texto de outro estudante, que declara ter adotado todas as estratégias após o ingresso no curso, exceto correção dos erros e autoavaliação:

Since I studied 'Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras', I became conscious about some factors that surely influence on the foreign language learning. [...] After I began setting my FL objectives very clearly, it got easier for me to evaluate the results and other aspects like time spent and benefit of the new knowledge. The FL learning tools have worked as allies for me [...]. The idea that 'progress' and 'mistake' both naturally participate in the FL learning has brought me the ability to analyze, by myself, where my development worked well and where I can improve it" (IN0613).

E quando uma estudante percebe que seu nível não evoluiu para além do nível B2 do Quadro Comum Europeu para a Aprendizagem das Línguas, como achava que teria evoluído, ela imediatamente assume a responsabilidade pela lentidão dessa evolução:

[...] refleti sobre o que fiz para melhorar, é claro que muita coisa eu fiz, mas poderia ter feito muito mais" (IN0610).

Finalmente, ao analisarmos as narrativas, percebemos que a influência da disciplina "Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras" ultrapassou o esperado, em alguns casos, pois o esforço exigido dos professores em formação no sentido de objetivarem seu processo de aprendizagem acabou repercutindo no desenvolvimento de competências em planos complementares: além das repercussões esperadas em sua própria formação de falantes da língua, também foi possível verificar que houve um impacto na formação do futuro professor da língua, como mostram os seguintes depoimentos. Uma aluna de francês declara:

Aprendi a organizar horários, descobri minhas dificuldades e meu estilo de aprendizagem. Porém, admito que tudo isso só veio fazer mais sentido quando comecei a passar meus conhecimentos de LE para meus alunos (FR0601).

Outra aluna constata a importância dessa reflexão na sua atuação, ao falar do período em que começou a lecionar nos Cursos Livres de LE:

Foi um aprendizado enorme, pude aplicar o que eu estava aprendendo na faculdade e claro que me fez estudar mais os conteúdos (IN0610).

O mesmo parece ter ocorrido com uma estudante que, em outro momento, comentou sua evolução graças às aulas de "Aprender a Aprender LE":

Aliando minhas aulas na universidade à minha vida de professora, coloquei em prática tudo o que aprendia sem esforços. Ao ensinar, encontrei estímulos para aprender ainda mais. [...]. Com o tempo, superei muitos limites, corrigi meus erros e enfrentei mais ainda minhas dificuldades. Afinal, ao ensinar, muito me era exigido (IN0601).

Os dados obtidos, infelizmente não nos permitiram ilustrar uma observação que temos feito com frequência no contato com nossos alunos, a saber, que a objetivação do processo de aprendizagem também influencia a formação de futuros pesquisadores, catalisando um forte interesse por essa área de pesquisa em alguns estudantes. A análise do processo de aprendizagem tem se revelado, assim, como o passo inicial do processo de objetivação exigido pela pesquisa.

5 | CONCLUSÃO

O estudo aqui relatado visava analisar o impacto da disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras”, decorrido algum tempo desde sua implantação, em 2010, no Projeto Pedagógico do Curso de Letras/habilitações em LE da Universidade Federal do Pará. Empiricamente, as autoras deste trabalho, que ministram essa disciplina desde sua implantação e fizeram dela um objeto de estudo, percebiam nitidamente sua importância no processo de aprendizagem dos estudantes recém-ingressados no curso. Semestre após semestre, viam um número expressivo de seus alunos passarem por um verdadeiro despertar, ao refletirem sobre seu percurso de estudo de línguas estrangeiras até seu ingresso na universidade e ao serem confrontados com seu papel enquanto aprendentes de uma LE e serem levados a analisar os diversos fatores cognitivos, metacognitivos, sociais e afetivos que tal aprendizagem envolve.

Faltava verificar se os resultados eram efetivamente o que pareciam ser, mediante uma pesquisa com os estudantes que haviam passado pela disciplina quatro ou cinco semestres antes. Escolheu-se verificar, mais especificamente, que repercussões a disciplina apresentava em relação ao uso que esses alunos faziam das estratégias metacognitivas, procurando apontar seu impacto em sua formação como falantes da LE e como futuros professores.

Os resultados encontrados foram bastante animadores, uma vez que os percentuais de alunos que passam a usar diversas estratégias metacognitivas logo após as aulas de “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras” ou em semestres subsequentes são muito elevados. Tais resultados são confirmados pelos depoimentos desses alunos em suas narrativas de aprendizagem. Nelas, em certos casos, encontram-se evidências de conquista de autonomia por parte de seus autores, capazes de falar com propriedade de sua experiência de tomada de consciência em relação a sua aprendizagem e de desenvolvimento de sua capacidade em gerenciar seu processo de aprendizagem, regulando seu estudo e analisando os elementos envolvidos. Nesses casos, fica clara a estreita correlação dos processos de autoavaliação e autorregulação com o uso das estratégias metacognitivas, como componentes essenciais da aprendizagem, mas também aparece a ligação dos procedimentos reflexivos com a dimensão afetiva da aprendizagem, em particular no que diz respeito à motivação.

Finalmente, os resultados obtidos também apontam para a repercussão da

disciplina na prática profissional dos professores em formação, quando estes têm a oportunidade de já ministrarem aulas em cursos livres, na língua em que estão se licenciando. A objetivação almejada nas aulas da disciplina parece, então, ser potencializada pela situação de ensino, levando os professores em formação a analisarem com maior maturidade seus próprios processos de aprendizagem.

Tais resultados respaldam as autoras em sua convicção de que uma disciplina que oportuniza uma reflexão sobre o processo de aprendizagem pode mudar o desenvolvimento dos licenciandos que aceitam questionar seu percurso e seus procedimentos, abrindo assim um salutar espaço de autoconhecimento e amadurecimento.

REFERÊNCIAS

ALLAL, L. Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In: ALLAL, L.; LOPEZ, L. M. (org.). **Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation**. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2007. p. 7-23.

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

BROWN, A. L.; BRANSFORD, J. D.; FERRARA, R. A.; CAMPIONE, J. C. Learning, remembering, and understanding. In: FLAVELL, J. H.; MARKMAN, M. (eds.). **Carmichael's manual of child psychology**. New York: Wiley, 1983. v. 3. p. 77-166.

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

FALEM - FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS. **Projeto pedagógico do curso de Letras**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2009.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, n. 19, p. 21-50, 2006.

NUNZIATI, G. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. **Cahiers pédagogiques**, Paris, n° 208, p. 47-64, 1990.

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.

PILLONEL, M.; ROUILLER, J. Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. **Résonances**, Sion (Suisse), n. 7, p. 28-31, 2002.

ROSÁRIO, P. Aprendizagem autorregulada: pensar o aprender, querer o aprender. A agenda dos anos 90? **Anais do I Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação**. Braga: Apport, 1997. p. 405-414.

WENDEN, A. Conceptual background and utility. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. **Learner Strategies in Language Learning**. New York: Prentice Hall, 1987. p. 3-13.

APÊNDICE

Nos estudos de francês/inglês, no geral eu...	Sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca
1 - Procuo estabelecer relações entre o que aprendo e aquilo que já sei, comparando palavras, grafias, pronúncias, por exemplo.				
<p>() Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.</p> <p>() É importante fazer isso, mas ainda não fiz</p> <p>() Acho que não é necessário fazê-lo.</p> <p>() Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.</p> <p>() Passei a fazê-lo mais recentemente.</p>				
2 - Controlo meu tempo no estudo de língua (faço um cronograma semanal de estudo, programo horário cotidiano de estudo etc.).				
<p>() Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.</p> <p>() É importante fazer isso, mas ainda não fiz</p> <p>() Acho que não é necessário fazê-lo.</p> <p>() Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.</p> <p>() Passei a fazê-lo mais recentemente.</p>				
3 - Busco a ajuda dos colegas quando tenho dúvidas.				
<p>() Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.</p> <p>() É importante fazer isso, mas ainda não fiz</p> <p>() Acho que não é necessário fazê-lo.</p> <p>() Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.</p> <p>() Passei a fazê-lo mais recentemente.</p>				
4 - Tento usar estratégias novas.				
<p>() Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.</p> <p>() É importante fazer isso, mas ainda não fiz</p> <p>() Acho que não é necessário fazê-lo.</p> <p>() Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.</p> <p>() Passei a fazê-lo mais recentemente.</p>				
5 - Sistematizo e organizo o que está sendo estudado em sala (faço listas, quadros, pequenos resumos...).				
<p>() Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.</p> <p>() É importante fazer isso, mas ainda não fiz</p> <p>() Acho que não é necessário fazê-lo.</p> <p>() Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.</p> <p>() Passei a fazê-lo mais recentemente.</p>				
6 - Comunico-me com nativos para melhorar a aprendizagem da língua.				

<input type="checkbox"/> Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA. <input type="checkbox"/> É importante fazer isso, mas ainda não fiz <input type="checkbox"/> Acho que não é necessário fazê-lo. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo mais recentemente.				
7 - Em cada atividade que faço, procuro reconhecer qual objetivo está sendo trabalhado.				
<input type="checkbox"/> Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA. <input type="checkbox"/> É importante fazer isso, mas ainda não fiz <input type="checkbox"/> Acho que não é necessário fazê-lo. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo mais recentemente.				
8 - Busco praticar a língua além dos limites da sala de aula (músicas, sites na internet, filmes, leituras...).				
<input type="checkbox"/> Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA. <input type="checkbox"/> É importante fazer isso, mas ainda não fiz <input type="checkbox"/> Acho que não é necessário fazê-lo. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo mais recentemente.				
9 - Quando falo, procuro analisar meus erros e me corrigir.				
<input type="checkbox"/> Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA. <input type="checkbox"/> É importante fazer isso, mas ainda não fiz <input type="checkbox"/> Acho que não é necessário fazê-lo. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo mais recentemente.				
10 - Elaboro novas técnicas para aprendizagem.				
<input type="checkbox"/> Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA. <input type="checkbox"/> É importante fazer isso, mas ainda não fiz <input type="checkbox"/> Acho que não é necessário fazê-lo. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo mais recentemente.				
11 - Tento reutilizar o que aprendi de várias maneiras.				
<input type="checkbox"/> Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA. <input type="checkbox"/> É importante fazer isso, mas ainda não fiz <input type="checkbox"/> Acho que não é necessário fazê-lo. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo mais recentemente.				
12 - Sei adaptar as atividades de estudo a meu estilo de aprendizagem.				

<input type="checkbox"/> Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA. <input type="checkbox"/> É importante fazer isso, mas ainda não fiz <input type="checkbox"/> Acho que não é necessário fazê-lo. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo mais recentemente.				
13 - Participo de um grupo de estudo com alunos mais adiantados no domínio do francês.				
<input type="checkbox"/> Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA. <input type="checkbox"/> É importante fazer isso, mas ainda não fiz <input type="checkbox"/> Acho que não é necessário fazê-lo. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo mais recentemente.				
14 - Consigo me autoavaliar de modo realista.				
<input type="checkbox"/> Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA. <input type="checkbox"/> É importante fazer isso, mas ainda não fiz <input type="checkbox"/> Acho que não é necessário fazê-lo. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo mais recentemente.				
15 - Estudo de modo diferente as habilidades orais das habilidades escritas.				
<input type="checkbox"/> Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA. <input type="checkbox"/> É importante fazer isso, mas ainda não fiz <input type="checkbox"/> Acho que não é necessário fazê-lo. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo mais recentemente.				
16 - Planejo o que vou estudar ao longo da semana.				
<input type="checkbox"/> Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA. <input type="checkbox"/> É importante fazer isso, mas ainda não fiz <input type="checkbox"/> Acho que não é necessário fazê-lo. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo mais recentemente.				
17 - Percebo bem quando as emoções negativas podem atrapalhar.				
<input type="checkbox"/> Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA. <input type="checkbox"/> É importante fazer isso, mas ainda não fiz <input type="checkbox"/> Acho que não é necessário fazê-lo. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender. <input type="checkbox"/> Passei a fazê-lo mais recentemente.				
18 - Consigo manter minha motivação alta.				

- () Já fazia isso antes de entrar no curso de francês/inglês da UFPA.
- () É importante fazer isso, mas ainda não fiz
- () Acho que não é necessário fazê-lo.
- () Passei a fazê-lo depois das aulas de Aprender a Aprender.
- () Passei a fazê-lo mais recentemente.

Nome: _____

Iniciou o estudo do francês/inglês em 20____

Já cursou: LF1/LI 1 (), LF 2/LI 2 (), LF 3/LI 3 (), LF 4/LI 4 () *

* LF: Língua Francesa – LI: Língua Inglesa

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-85107-12-3



9 788585 107123