



## Dificuldades de alunos universitários em conduzir estudos autônomos em uma atividade com base na aprendizagem auto-regulada

Tufi Neder Neto  
Universidade Federal de Lavras<sup>1</sup>  
APOIO: FAPEMIG

**Resumo:** Este trabalho pretende investigar o processo de construção autônoma de conhecimento de alunos ingressantes na universidade, com base em uma atividade com foco na aprendizagem auto-regulada. Nas escolas de hoje predomina o ensino reprodutivo de informações (Davis, Nunes & Nunes, 2005), o qual contribui para a formação de um modelo mental estreito de aprendizagem dos alunos, incluindo a forma como eles interpretam as atividades e o ensino (Vermunt & Verloop, 1999), podendo haver discordâncias entre crenças de alunos e professores acerca da utilidade, importância ou valor das atividades. Dessa forma, foi proposta uma atividade aos informantes com o intuito de levá-los à reformulação de suas crenças e práticas de aprendizagem na disciplina de Inglês Instrumental. Ela consistiu em um trabalho inspirado em princípios de aprendizagem auto-regulada apresentados em Eilam & Aharon (2003), no qual os alunos puderam escolher os objetivos e as formas como os alcançariam, o que envolveu a previsão de estratégias, prazos e avaliação final da aprendizagem. No relatório final desse trabalho, foram evidenciadas dificuldades na condução da aprendizagem auto-regulada, principalmente no tocante à administração de tempo e devido às concepções e práticas anteriores da escola básica, mais especificamente, no enfoque no produto e não no processo de construção de aprendizagem, além da não participação no estabelecimento de objetivos, ausência de monitoramento das estratégias e prazos e de auto-avaliação. Os resultados apontam a necessidade da transformação do ensino em escolas regulares e que a aprendizagem auto-regulada pode ser uma alternativa viável em substituição às práticas correntes.

**Palavras-chave:** autonomia; aprendizagem de L2; auto-regulação.

**Abstract:** This paper intends to investigate the process of autonomous construction of knowledge by first-year students of a university, based on an activity with a focus in self-regulated learning. In mainstream education, nowadays, predominates a reproductive teaching of information (Davis, Nunes & Nunes, 2005), which contributes to the formation of a narrow mental model of learning in students, including the way they interpret the activities and teaching (Vermunt & Verloop, 1999). There can even be disagreement between the students' and teachers' beliefs regarding the utility, importance or value of activities. This way, an activity was proposed to the informants with the objective of leading them to the reformulation of their learning beliefs and practices, in the English for Specific Purposes academic subject. It consisted in a paper inspired in the principles of self-regulated learning presented in Eilam & Aharon (2003), in which students could choose their goals and the way they would accomplish them, involving the prediction of learning strategies, deadlines and a final assessment of learning. In the papers, students declared having difficulties in conducting self-regulated learning, mostly regarding time management and due to previous learning beliefs, more specifically, in a focus in the product instead of the process of learning construction, as well as not having participated in goals and deadlines setting, strategies

---

<sup>1</sup> tufi@dch.ufla.br



*monitoring or self-assessment. The results indicate the need to transform teaching in mainstream education and that self-regulated learning may be an alternative to current practices.*

**Keywords:** autonomy, L2 learning, self-regulation.

## 1. Introdução

Uma das maneiras mais comuns de se caracterizar uma instituição é por meio dos objetivos sociais que lhe são peculiares. A escola aparece em inúmeros trabalhos de periódicos e livros sobre educação – inclusive nos PCN – EM (1999) – investida da função de desenvolver no aprendiz a capacidade de aprender e pensar de forma autônoma (Moura Filho, 2009; Zepke & Leach, 2010). Isso significa ser capaz de gerir a própria construção de conhecimentos. Esse conceito não é novo na educação: na linha das chamadas pedagogias ativas, Dewey (1936) fundamentou suas propostas de educação escolar em princípios tais como a aprendizagem pela prática reflexiva (práxis) com vistas a uma construção de experiência democrática na qual o educando seria autônomo para inserir-se na sociedade de forma igualitária aos demais.

O conceito da autonomia não se apresenta restrito ao educando, estendendo-se à autonomia de instituições como a própria escola ou empresas, em conceitos similares tais como auto-gestão (Martins, 2002). Ele é considerado como uma característica desejável em alunos que estão em projetos de iniciação científica (Fava de Moraes & Fava, 2000; Massi & Queiroz, 2010) e já existem pleitos de que a autonomia seja inserida em avaliações de qualidade da educação (Cabrito, 2009).

Na área de educação em língua estrangeira, a autonomia apresenta definições que abrangem aspectos multidimensionais, como Paiva (2006), em que é apresentada como o resultado da interdependência de fatores como as políticas educacionais, o contexto sócio-político e econômico, o contexto escolar, o professor, as tecnologias disponíveis, o input e o próprio aprendiz. Ainda, o meio acadêmico nacional tem mostrado, especialmente na última década do século XX, crescente interesse nos processos e atores sociais envolvidos na aprendizagem autônoma de Língua Inglesa (Moura Filho, 2009).

O conceito também não apresenta fronteiras distintas como campo de pesquisa, com sobreposição com áreas tais como a aprendizagem auto-regulada, a motivação, a agência e a identidade (Benson, 2006).



O objetivo da autonomia no processo de construção de conhecimentos foi incorporado pela psicologia cognitiva na formação do conceito da aprendizagem auto-regulada (doravante, AAR), em uma visão do aprendiz como um processador ativo de informações, cujas crenças e características cognitivas desempenham um papel fundamental na mediação entre as características do insumo e das tarefas (Duncan & McKeachie, 2005). Um dos pilares teóricos dessa linha assenta-se na motivação do aprendiz, especificamente, o conceito da auto-eficácia, entendido como a percepção do aprendiz acerca de sua capacidade de ser bem sucedido na execução de uma tarefa específica, tomando como base suas habilidades cognitivas presentes, experiências anteriores com tarefas semelhantes e o nível de dificuldade da empreitada (Eccles & Wigfield, 2002).

Os conceitos de auto-eficácia e de motivação são usualmente mensurados por meio de instrumentos de auto-observação (ou autorreferenciados), ou seja, que captam as impressões e opiniões dos informantes acerca de si mesmos, na forma de crenças. No campo da educação, Vermunt & Verloop (1999) argumentam que as concepções de aprendizagem dos alunos, ou seus modelos mentais de aprendizagem, determinam o que eles entendem sobre o processo de aprendizagem, incluindo a forma como eles interpretam os objetivos, as atividades e o ensino. Victori & Lockhart destacam a importância de lidar com as atitudes e conhecimentos dos alunos acerca do aprendizado de uma L2, a fim de aumentar sua consciência sobre suas preferências, crenças e expectativas sobre o processo. Esses autores afirmam que “alunos fracos frequentemente desenvolvem crenças negativas ou limitadas sobre sua capacidade de desempenhar certas tarefas [...] e sobre estratégias adequadas que eles podem usar para compensar deficiências possíveis”. Isso leva a “indiferença com relação à aprendizagem, desempenho cognitivo fraco, ansiedade e uma atitude negativa com relação à autonomia (1995:225).

Pode-se concluir, nessa perspectiva, que um processo de educação preocupado em capacitar os aprendizes para o exercício da autonomia na aprendizagem deva incluir uma reflexão conduzida de forma a levar o educando a explicitar suas crenças acerca do que, fundamentalmente, ele está fazendo na escola: o que se espera que ele aprenda, como fazer para assimilar os conhecimentos, como se relacionar com os colegas, entre outros. Bolhuis (2003), por exemplo, levanta a questão de que alunos com uma visão reprodutiva ou superficial encaram a aprendizagem como um processo que envolve prestar atenção, fazer as tarefas de casa e memorizar. Conforme Muis (2007) e Pintrich (2002) destacam, é provável



que, se os alunos se conscientizarem explicitamente de suas crenças, então a influência dessas crenças sobre a aprendizagem auto-regulada ou sobre a mudança de conceitos acerca da aprendizagem possa ser potencializada. Victori & Lockhart (ibid) afirmam que, frequentemente, os alunos desenvolvem crenças equivocadas acerca da utilidade de usar certos materiais ou fazer certas atividades, assim como abordam uma tarefa de uma forma ineficaz e que consome muito tempo. Assim, o ensino deve começar pela consideração de tais crenças como uma preparação para um desenvolvimento mais eficiente.

Cleary & Zimmerman (2004) sugerem que um dos métodos mais poderosos de aumentar a consciência do aluno a respeito de sua aprendizagem é o uso de técnicas de auto-observação, tais como o registro pessoal. Esse registro pode ser feito por meio de descrição de atividades, reflexões ou a construção de gráficos que relacionem o uso de estratégias e sua eficácia na aprendizagem. Eilam & Aharon (2003), por exemplo, relatam um estudo em que alunos de escola básica conduziram uma atividade de pesquisa utilizando registros diários de planejamento e execução das tarefas; um ponto importante destacado nos resultados é que alunos com notas melhores geralmente apresentam comportamentos auto-reguladores com maior frequência e mais refinados do que alunos com resultados mais modestos.

Isso implica que a prática da AAR pode beneficiar mais justamente aqueles alunos com maiores dificuldades de aprendizagem (Schraw, 1998). Assim, este trabalho objetivou, em uma primeira instância, oferecer ao educando a possibilidade de desenvolver sua AAR via execução de uma atividade planejada, conduzida e avaliada por ele mesmo, assunto que abordamos na próxima seção.

## 2. Metodologia

A atividade foi proposta aos alunos para ser executada em três meses. Ela foi desenhada com base em (Eilam & Aharon, 2003), os quais postulam que tarefas que propiciam a AAR apresentam os seguintes aspectos:

a) um ambiente de aprendizagem independente, no qual os alunos tenham a liberdade de controlar e executar suas tarefas, escolhendo e alterando seus objetivos individualmente. Em linha com as teorias de motivação que relacionam a possibilidade de escolhas a níveis maiores de motivação (Dörnyei, 2001), neste trabalho os alunos puderam escolher os objetivos e as formas como os alcançariam, o que envolveu a previsão de estratégias, prazos e avaliação final



da aprendizagem. Segundo Dörnyei (ibid), quando o aluno pode escolher a atividade que ele vai executar, ele assume maior responsabilidade e engajamento no processo, favorecendo sua motivação;

b) presença de instrumentos de suporte especialmente elaborados para auxiliar o aluno a planejar e gerenciar sua atividade ao longo do curso. Nesta pesquisa, os alunos tiveram à sua disposição dois instrumentos: uma ficha que preencheram no início da atividade, chamada Ficha de Estabelecimento de Objetivos (doravante, FEO, anexo C), na qual eles estabeleceram seu objetivo geral e o dividiram em sub-objetivos com prazos para seu cumprimento, e uma ficha, denominada Ficha de Acompanhamento de Objetivos (doravante, FAO, anexo B), na qual puderam registrar semanalmente suas atividades e reflexões acerca do processo;

c) duração média ou longa, a qual permite o aparecimento de comportamento de AAR, ao contrário de atividades de curta duração (por exemplo, para serem executadas em uma aula ou uma sequência curta delas), pois o educando tem tempo hábil para planejar, monitorar, refazer planos, mudar estratégias, rever objetivos, enfim, conduzir seu aprendizado de forma reflexiva e crítica. A atividade proposta aos alunos teve a duração de três meses, tempo suficiente para atender às características mencionadas;

d) diminuição do acompanhamento externo ao longo da aprendizagem, para que o aluno possa enfrentar seus problemas de forma independente. Essa proposta de ensino encontra eco na noção do “mínimo necessário” de Underhill (2005) para o ensino de pronúncia: deve-se fornecer ao aluno apenas o necessário para que ele possa construir sua aprendizagem de forma independente. No início das atividades, foram apresentados aos alunos modelos da FEO e da FAO já preenchidos para que eles pudessem entender o que se esperava de seus registros. Em quase todas as aulas foram fornecidas dicas e informações acerca da necessidade do detalhamento desses registros, incorporando tanto os aspectos cognitivos quanto os emocionais e os relativos ao gerenciamento de tempo ou recursos.

Após o preenchimento da FEO e da FAO, os alunos foram orientados a redigir um relatório tomando como base 15 perguntas que serviram como guia (anexo A) para as reflexões acerca da atividade como um todo, enfocando sua auto-regulação. Foi feita uma leitura comentada desse guia com eles em sala para sanar dúvidas quanto ao teor das reflexões que deveriam estar presentes no relatório. Participaram da pesquisa 150 alunos do primeiro ano de uma universidade pública. São alunos que não receberam, na escola básica, qualquer instrução em estratégias ou auto-regulação da aprendizagem e que não estão





acostumados, por causa disso, a trabalhar na sua condução de forma independente. Assim, uma das nossas expectativas é que aparecessem dificuldades durante a execução da atividade. A análise dos resultados, a seguir, demonstra que nossas expectativas foram confirmadas.

### 3. Análise dos resultados

Foram detectadas dificuldades em diversas etapas da atividade que os informantes executaram durante o curso, a saber:

#### 1- Planejamento: estabelecimento de objetivos, estratégias e prazos

O planejamento é a primeira etapa da atividade. Os alunos preencheram a Ficha de Estabelecimento de Objetivos (FEO), na qual eles especificavam o objetivo geral pretendido, além de dividi-lo em sub-objetivos. A FEO também englobava a previsão de estratégias a serem utilizadas para a consecução das atividades e prazos para a conclusão dos sub-objetivos. Exemplos de fragmentos dos alunos com relatos de dificuldades no planejamento são os seguintes:

- a) *“um ponto contra é que a gente não tem muita idéia e seria mais fácil um tema delimitado que obrigasse o aluno a fazer por um tema que o guie e o leve a uma conclusão.”*
- b) *“A princípio não tive dificuldades para a realização do trabalho, achei bom e fácil, porém no decorrer do tempo surgiram dúvidas [...] acharia mais fácil um trabalho mais direcionado.”*
- c) *“... admito que quando o comecei foi difícil entender o que era para ser apresentado ao professor, outros alunos também tiveram as mesmas dúvidas.”*
- d) *“O que poderia ser feito é deixar temas pré-selecionados como esporte, natureza, escoteiros, facilitando assim a escolha do assunto.”*
- e) *“No começo achei um pouco complicado, pois não tinha idéia de como iniciar o trabalho, mas conversando com colegas pude ter um pouco de clareza.”*
- f) *“Por ser um trabalho onde a gente decide o que, como e quando fazê-lo a dificuldade foi maior, pois fiquei com algumas dúvidas e com medo de errar na escolha do método a utilizar.”*

Alguns alunos evidenciaram dificuldades para estabelecerem seus objetivos pessoais de aprendizagem para o curso. A única exigência era de que esse objetivo devia ser na aprendizagem em Língua Inglesa. O aluno poderia escolher, por exemplo, assistir a filmes, ler textos, aprender vocabulário ou ouvir músicas. A literatura especializada enfatiza que, na



escola básica, o aluno geralmente não é convidado a estabelecer objetivos pessoais de aprendizagem (Davis, Nunes & Nunes, 2005). Dessa forma, não causa estranheza o fato de que se sintam perdidos com a liberdade de fazê-lo, conforme expressaram os alunos nos fragmentos *a* e *d*.

Da mesma forma, como o enfoque da atividade era o processo e não o produto, alguns alunos também demoraram a entender o que teriam que apresentar ao final da atividade, embora o professor já tivesse dito em várias oportunidades que seriam entregues as FAO e um relatório com reflexões acerca do processo de construção do conhecimento, e não o material lingüístico utilizado ou produzido pelo aluno. O enfoque no processo é crucial para que o aluno perceba que, mais importante do que os resultados alcançados, é a compreensão do caminho percorrido que culminou nesses resultados. Daí que apareceram dúvidas tais como a expressa no fragmento *c*.

A escolha de estratégias para a realização das atividades também causou problemas para alguns alunos. Os fragmentos *e* e *f* revelam que esses alunos não sabiam as estratégias que poderiam eleger para a execução das atividades, o que expressaram em “como fazer o trabalho” ou o “método” de sua execução.

## 2- Presença de instrumentos de suporte

As fichas (FEO e FAO) elaboradas para dar suporte ao aprendizado revelaram-se pontos de apoio importantes aos alunos. Praticamente todos as utilizaram e destacaram sua importância. O fragmento abaixo demonstra a importância do registro e as conseqüências que sua ausência pode acarretar:

*“... durante o trabalho, encontrei algumas dificuldades em relação a lembrar das atividades, mais me esforçando um pouco, acabei me recordando de muitas coisas e de várias estratégias usei e julguei certas para uma melhor aprendizagem da matéria.”*

Nota-se que, apesar de o aluno ter declarado que conseguiu recuperar pela memória as atividades que realizou, é de se supor que a riqueza dos detalhes da sua execução foi comprometida e, conseqüentemente, o material para sua reflexão ao final da atividade ficou mais restrito. Como um dos objetivos da atividade é a avaliação da atividade com vistas a melhorias futuras da aprendizagem, os dados perdidos pela falta de registro possivelmente enriqueceriam e forneceriam mais informações ao aluno para projetar ações futuras.



### 3- Duração da atividade e o controle do tempo

A atividade foi prevista para durar três meses, tempo suficiente para o aparecimento de comportamentos de AAR. Em tarefas curtas, conforme ressaltam Eilam & Aharon (2003), não há necessidade de administração do tempo e a auto-regulação é nula. De fato, o controle do tempo revelou-se o aspecto mais crítico para a maioria dos alunos que relataram dificuldades. Fizemos uma seleção de fragmentos à guisa de exemplificação:

- a) *“... uma pessoa que não tem controle sobre seu tempo pode se descontrolar mais ainda e além de não conseguir entregar seus trabalhos no tempo estipulado corre o risco de não conseguir entregá-lo ou de entregá-lo incompleto.”*
- b) *“Ao fazer o trabalho achei interessante o fato de poder escolher o que fazer, porém encontrei dificuldade de seguir o cronograma, já que não há data específica, a responsabilidade é toda do aluno.”*
- c) *“alguns colegas ficaram um pouco perdidos com o que fazer ou até mesmo por acumularem tudo para a última hora”*
- d) *“O que me impediu de alcançar algumas datas impostas foi a grande quantidade de provas em determinados períodos durante o curso. Da próxima vez que realizar o mesmo trabalho, devo ter mais noção do tempo que precisarei para realizar tal objetivo.”*
- e) *“Particularmente eu prefiro fazer trabalhos com menos tempo de entrega, pois quando se determina um longo prazo eu acabo enrolando um pouco...”*
- f) *“Quando o trabalho foi dado senti dificuldades em administrar, planejar o tempo e os dias que iria fazê-lo. Demorei semanas para começar, o que prejudicou um pouco porque não estava acostumado com este tipo de trabalho.”*
- g) *“... para mim foi bem difícil dar seguimento ao trabalho, porque não sou muito organizada em relação a administrar meu tempo e modo de estudo, de forma que minha motivação variou bastante no decorrer do período.”*
- h) *“Meu maior esforço foi para controlar o tempo. Como era muito tempo para fazer, tive medo de ir deixando e de ficar tudo para o final.”*
- i) *“... eu fui deixando tudo para a última hora e várias vezes eu tive que refazer meus planos para poder administrar o tempo...”*

Pode-se ver que a administração do tempo foi um fator de dificuldades preponderante na realização das atividades. O fragmento *a* alerta para o efeito nocivo da má administração do tempo no resultado final da atividade, cuja qualidade pode sofrer a ponto de não ser concluída





a conteúdo. Outros fragmentos (*b, f, h*) evidenciam o problema da falta de datas específicas (intermediárias) para, por exemplo, entregar parte do trabalho ou apresentar resultados parciais, pois, como a atividade é de médio/longo prazo (3 meses), alguns alunos se sentem perdidos por não terem que apresentar nada durante esse tempo. No fragmento *h*, o aluno receia o acúmulo de tarefas no final por não conseguir distribuir atividades ao longo desse período de tempo. Isso demonstra falta de capacidade de planejamento de atividades para períodos longos, habilidade para a qual ele provavelmente não foi educado. Isso dá origem a relatos como o fragmento *e*.

Essa incapacidade de gestão estratégica do tempo pode ter reflexos negativos até na motivação dos alunos, conforme evidenciado no fragmento *g*, no qual o aluno externa variações na motivação decorrentes da falta de organização de suas atividades ao longo do tempo. Assim, podemos concluir que a boa administração do tempo pode evitar problemas que variam desde a desmotivação até a não conclusão das atividades propostas, passando por acúmulo de atividades em certos períodos, principalmente ao final do prazo de entrega da atividade.

#### 4- A questão da responsabilidade

A relação da responsabilidade com a autonomia já está reconhecida na literatura especializada em aprendizagem de Língua Estrangeira (Scharle & Szabó, 2000; Spratt, Humphrey & Chan, 2002). Basicamente, postula-se que o aluno tem que assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem para se tornar independente; isso significa que ele assume o papel de principal ator do processo e não de um ator coadjuvante que sempre fica na dependência do professor. Os alunos perceberam essa relação e a externaram nos fragmentos a seguir:

- a) “No início, foi um pouco confuso desenvolver a tarefa, muitas vezes eu me esquecia de realizá-la ou dava mais importância a outras disciplinas.”*
- b) “por ser calouro a quantidade de festas e de compromissos não relacionados a estudo é muito grande, então foi necessário refazer algumas datas, um pouco de falta de responsabilidade.”*
- c) “Com o passar dos dias e com o desenvolvimento do trabalho fui me sentindo mais motivada e com a sensação de independência e ao contrário do que pensei com mais responsabilidade do que nos trabalhos já realizados anteriormente do modo tradicional.”*



d) *“O controle da aprendizagem é algo que sempre funcionou para mim, aprendo mais quando utilizo meus próprios métodos. Não deixo de afirmar que também é algo difícil, pois exige dedicação e responsabilidade de quem o utiliza.”*

e) *“No início achei horrível o trabalho, muito complicado e até pensava o porquê de tanta organização e tantas coisas para aprender uma língua estrangeira, mas depois conversando com colegas de sala e de outros períodos que já haviam feito este trabalho e as coisas foram esclarecendo pra mim e comecei a perceber a amplitude de benefícios que essa atividade realizada com responsabilidade e dedicação me traria.”*

f) *“Ao fazer o trabalho podemos perceber que temos que saber administrar melhor o nosso tempo, estabelecendo a nós mesmos uma disciplina; com isso o trabalho se torna fácil, mas caso a pessoa não consiga estabelecer tal disciplina, tornará difícil.”*

g) *“É necessário disciplina e determinação para cumprir os prazos propostos, o que por muitas vezes eu não pude fazer. Em algumas semanas eu planejava cumprir mais uma etapa, mas não conseguia, pois precisava estudar para as provas das outras disciplinas e o trabalho acabava ficando em segundo plano.”*

Na maioria dos casos, o conceito de responsabilidade aparece atrelado ao comprometimento e à disciplina do aluno. A falta de responsabilidade aparece, por exemplo, no abandono das atividades (fragmentos *a* e *b*). Em outros casos, a responsabilidade é sinônima de disciplina e esforço (fragmentos *d*, *e*, *f* e *g*). Chama a atenção o fragmento *e*, no qual o aluno expressa seu descontentamento inicial acerca da abordagem na auto-regulação, classificando como ‘horrível’ o trabalho. Esse fato serve para lembrar ao professor que as expectativas dos alunos podem diferir consideravelmente daquelas do professor sobre os objetivos ou as atividades do curso. Essas diferenças de expectativas já foram relatadas na literatura especializada (Jing, 2006; Littlejohn, 2008). Finalmente, a responsabilidade também é interpretada como iniciativa e agência acerca do processo de aprendizagem (fragmento *c*).

##### 5- A adaptação à nova abordagem de trabalho

Os alunos estavam acostumados, em sua maioria, à educação tradicional, de transmissão de conhecimentos. Dessa forma, não é de estranhar que houvesse dificuldades de adaptação à proposta de trabalho em uma abordagem que enfocasse a auto-regulação. Alguns depoimentos confirmam essas dificuldades:

a) *“... achei difícil um pouco, mas credito isso ao fato de ser uma coisa nova e é natural que*



*estranhemos o 'novo'."*

*b) "... houve certa dificuldade no período de adaptação ao método. A dificuldade estava nesse detalhe, da nova aprendizagem."*

*c) "No início me atrapalhei um pouco, mas depois que o professor colocou um exemplo no AVA<sup>1</sup>, tive uma idéia de como fazer os planejamentos."*

Os três fragmentos citados revelam as dificuldades de trabalhar na 'nova aprendizagem'. O fragmento c chama a atenção para a necessidade do suporte do professor, no caso específico, modelando o planejamento na FEO.

#### 6- O trabalho em grupos

O trabalho em grupos abrange a característica da AAR de desenvolver no aluno o hábito de ser capaz de aprender com os outros e lançar mão dos recursos e fontes de aprendizagem que estiverem ao seu dispor, no caso, o conhecimento dos colegas. Vários aspectos foram mencionados pelos alunos, os quais exibimos a seguir:

*a) "Acho que as conversas com colegas de sala me ajudaram muito, pois é muito difícil identificar os próprios erros."*

*b) "Os trabalhos realizados em grupo são muito positivos pois te possibilitam ver eventuais erros e acertos..."*

*c) "Já a aprendizagem com os colegas foi legal, além de alguns resultados deles serem bem interessantes, eu ainda tirava dúvidas quando não conseguia traduzir frases com dicionário."*

*d) "Ter a oportunidade de contar com os amigos e com o professor foi de fundamental importância para a conclusão do meu trabalho, pois foi na troca de experiências, em meio a descontrações, que consegui superar algumas dificuldades; dificuldades até em processamento do excesso de informações, em como organizá-las e apreendê-las, o que me levou a elaborar, em alguns casos, arquivos, mapas conceituais, resumos em tópicos ou apenas descartá-las."*

*e) "As atividades em conjunto com os colegas colaboraram para perceber quais as técnicas que eu utilizei que foram favoráveis e quais não me traziam retorno."*

*f) "Não peço muito a ajuda dos colegas, porém gosto de pegar o trabalho deles e comparar com o meu, analisar as respostas e ver se estão coerentes."*

*g) "A aprendizagem e troca de informações com os colegas são de grande valia, porque além de esclarecer minhas dúvidas, aprender e ensinar coisas novas, eles nos ajudam a manter e saber qual a linha certa a seguir..."*



- h) *“... o aprendizado com os colegas foi muito importante para esse processo de desenvolvimento do trabalho, trocamos boas idéias e dicas, o trabalho dos meus colegas me ajudaram a nortear o meu, com o deles percebi se estava fazendo corretamente.”*
- i) *“A troca de informações com os colegas dentro e fora de sala de aula foram importantes porque ajudaram a dar um sentido, um rumo para iniciar o trabalho...”*
- j) *“As discussões em grupo geraram boas idéias e informações sobre locais de pesquisa, com essas reuniões o objetivo inicial do trabalho teve algumas modificações...”*
- l) *“... não trabalhei com outros colegas em sala, não são da minha turma de origem, preferi trocar idéias com um colega meu de república que é bom em inglês.”*
- m) *“...na disciplina de Inglês Instrumental I eu não peço ajuda, até porque não tenho afinidade com nenhum deles, porque a maioria deles é da turma de Agronomia...”*
- n) *“No meu caso as opiniões dos colegas não interferiram no desenvolvimento do trabalho, pois raramente utilizei as sugestões propostas por eles.”*
- o) *“Trabalhos na sala foram pouco proveitosos, só uma vez consegui conversar com um dos colegas.”*
- p) *“Quanto aos encontros em grupo dentro de sala, não foi muito bem usado o tempo, parece que estava cada um por si lá dentro, então preferi ficar na minha também e fazer do meu jeito.”*
- q) *“Trabalhos em grupo são de grande importância, porque nem sempre o aluno tem coragem de perguntar ao professor e muitas vezes seus companheiros de grupo conseguem esclarecer sua dúvida...”*
- r) *“A aprendizagem com colegas foi de suma importância, pois com os colegas temos mais intimidade, com isso ficamos mais desinibidos...”*
- s) *“Beneficiei-me muito com as idéias debatidas com os colegas [...] eles poderiam me dar uma segunda opção de realização da tarefa.”*
- t) *“Em relação à minha aprendizagem procurei conversar com apenas uma pessoa em cada período destinado às discussões em sala, pois tenho o problema de não conseguir me expressar corretamente, além de não ter muita paciência ou disposição quando estou em um grupo com várias pessoas e começam a falar de uma só vez, sem organização.”*
- u) *“... não tive vergonha de pedir ajuda dos meus colegas de classe e da minha colega de quarto, que ajudou muito fazendo testes comigo para uma avaliação própria.”*
- v) *“A aprendizagem com os colegas foi fundamental para o meu desenvolvimento pois conheci*



*suas dúvidas e expus as minhas sem o temor de achar que sou tão ruim...”*

Pode-se perceber o enfoque de diversos aspectos ligados ao trabalho em grupo. As dificuldades aparecem indiretamente nos comentários de alguns alunos ao elogiarem a atividade. Como exemplos temos: um suporte na avaliação do andamento das atividades e dos resultados, uma vez que nem sempre o aluno é capaz de conduzir tal avaliação de forma individual (fragmentos *a, b, e, f, h*); dificuldades no planejamento e início das atividades, já que vários alunos mostraram-se indecisos e confusos acerca de como planejar ou começar as atividades (fragmentos *g, h, i*); dificuldades com o pensamento estratégico apareceram nos depoimentos de alunos que destacaram como os colegas ajudaram na escolha ou mudança de estratégias de aprendizagem (fragmentos *c, d, e, s*); alguns alunos têm dificuldade de interagir diretamente com o professor ou mesmo com outros colegas e o trabalho em grupo e, às vezes, uma dupla serviu para proporcionar um ambiente seguro no qual eles poderiam expor suas dificuldades (fragmentos *q, r, t, u, v*); a dificuldade de integração à turma ou o sentimento de não pertencimento ao grupo foram desvelados, principalmente por alunos que não eram parte da turma de origem da disciplina<sup>2</sup>, desfavorecendo ou até impedindo a interação com os colegas (fragmentos *l, m*); houve também problemas de condução das discussões, de relacionamento ou de atitude de alguns alunos que os levaram a trabalhar sozinhos ou a expor uma opinião desfavorável à eficácia do trabalho em grupos (fragmentos *n, o, p, t*).

#### 4. Conclusão e indicação de estudos futuros

Em suma, pode-se concluir que a atividade proposta aos alunos revelou uma série de dificuldades que se colocam como um desafio à implantação de uma educação que ponha em destaque a AAR. Foram detectados problemas desde a fase de planejamento e início das atividades, passando pelo controle do tempo, a falta de responsabilidade para com as tarefas, dificuldades de adaptação à abordagem e os aspectos evidenciados pelo trabalho em grupos. Pode-se pensar em duas linhas de ação do professor para abordar o problema. Primeiramente, em uma ação de cunho reativo, é conveniente que um professor faça uma análise diagnóstica dos alunos a fim de dimensionar a extensão dos problemas de seu grupo específico e estabelecer intervenção em áreas prioritárias. Ao mesmo tempo, um tratamento sistematizado de natureza proativa pode ser estabelecido, o qual conduza os alunos a refletir acerca da complexidade da AAR e permita sua experimentação prática reflexiva para uma





aprendizagem mais significativa, em linha com a aprendizagem pela práxis de Dewey (1936).

Convém destacar as limitações de instrumentos de mensuração autorreferenciados, caso das fichas FEO e FAO, assim como do relatório dos alunos. Mokhtari & Reichard (2002) chamam a atenção para o cuidado necessário ao se interpretar relatórios de alunos acerca de si mesmos, pois, por exemplo, os alunos podem não executar as estratégias cujo uso eles relatam ou podem assumir atitudes ou opiniões que não são representativas de sua realidade, mas que eles projetam em um aluno ideal, ou um 'eu possível', ou também eles podem escrever o que crêem que o professor gostaria de ler. Para minimizar o efeito dessas interferências, os alunos foram orientados reiteradas vezes a serem fiéis e sinceros às suas opiniões ao redigir o relatório e as fichas.

Também há carências de estudos semelhantes a este para que tendências mais gerais possam ser traçadas, tanto de comportamento dos alunos quanto de intervenções pedagógicas que possam estimular o desenvolvimento da AAR.

#### Notas:

- 1- Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os alunos são inscritos em um ambiente virtual no qual são dados recados, postados arquivos, feitos debates, entre outras atividades.
- 2- Os alunos são agrupados por turmas, por exemplo, de Veterinária ou Educação Física, mas alunos de outros cursos podem se inscrever e freqüentar as aulas.

#### Referências

- BENSON, P. Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, n. 40, p. 21-40. 2006.
- BOLHUIS, S. Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and instruction*, v. 13, p. 327-347. 2003.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: MEC. 1999.
- CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.
- DAVIS, C., NUNES, M. M. R., NUNES, C. A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago. 2005.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. Trad. Godofredo Rangel & Anísio Teixeira. São Paulo:



Companhia Editora Nacional, 1936.

DÖRNYEI, Z. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 155p.

DUNCAN, T. G., MCKEACHIE, W. J. The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, v. 40, n. 2, p. 117-128. 2005.

EOM, W., REISER, R. A. The effects of self-regulation and instructional control on performance and motivation in computer-based instruction. *International Journal of Instructional Media*, v. 27, n. 3, p. 247-261. 2000.

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. A Iniciação Científica: muitas vantagens e poucos riscos. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, 73-77. 2000.

JING, H. Learner resistance in metacognition training? An exploration of mismatches between learner and teacher agendas. *Language Teaching Research*, v. 10, n. 1, p. 95-117. 2006.

LITTLEJOHN, A. The tip of the iceberg: factors affecting learner motivation. *RELC Journal*, v. 39, n. 2, p. 214-225. 2008.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 207-232, março. 2002.

MASSI, L., QUEIROZ, S. L. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p.173-197, jan./abr. 2010.

MOURA FILHO, A. C. L. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 12, n. 1, p. 253-283, jan-jun.2009.

MUIS, K. R. The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, v. 42, n. 3, p. 173-190, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, p. 77-127. 2006.

PARIS, S. G., & WINOGRAD, P. (1999). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation*. *Contextual teaching and learning: Preparing teachers to enhance student success in the workplace and beyond* (Information Series No. 376). Available in the www: <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf> Acesso em 18-05-2011.

PINTRICH, P. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing. *Theory into Practice*, v. 41, n. 4, p. 219-225. 2002.

SCHARLE, Á, SZABÓ, A. *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*.



Cambridge: Cambridge University Press. 2000.

SCHRAW, G. Promoting general metacognitive awareness. *Instructional science*, v. 26, n. 1, p. 113-125. 1998.

SPRATT, M., HUMPHREY, G., CHAN, V. Autonomy and motivation: Which comes first? *Language Teaching Research*, v. 6, n.3, p. 245–256. 2002.

UNDERHILL, A. *Sound foundations*. Oxford: Macmillan Heinemann. 2005. 2ed. 210p.

VERMUNT, J. D., VERLOOP, N. Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, v. 9, p. 257-280. 1999.

VICTORI, M., LOCKHART, W. Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, v. 23, n. 2, p. 223-234. 1995.

ZEPKE, N., LEACH, L. Improving student engagement: ten proposals for action. *Active learning in higher education*, v. 11, n. 3, p. 167-177, 2010.



## **ANEXO A**

Guia para a elaboração do relatório a ser entregue no final do trabalho

Caros alunos,

As reflexões que devem estar presentes no relatório a ser entregue no final do trabalho devem abranger, obrigatoriamente, os seguintes tópicos:

- 1- Quais foram/são suas maiores motivações para a realização do trabalho? Por exemplo, notas, aprendizagem, para agradar a família/amigos...
- 2- Que valor você confere ao trabalho, em termos de utilidade, relevância, aplicabilidade a outras disciplinas, por exemplo?
- 3- Qual é a sua posição acerca do controle sobre a aprendizagem ao fazer o trabalho? Foi bom/ruim, você achou fácil/difícil, você teve muitas/poucas dúvidas, sua motivação foi maior/menor por poder escolher o que, quando e como fazer o trabalho...
- 4- Como você avalia o seu nível de competência/habilidades para realizar o trabalho e aprender com ele?
- 5- Como você espera ser avaliado(a) no trabalho? Quais são suas expectativas de nota? Por quê?
- 6- Descreva as estratégias que você utilizou para aprender o que você se propôs na realização do trabalho, por exemplo, memorização de vocabulário, elaboração de tabelas ou esquemas, organização do material.
- 7- Como aconteceu o desenvolvimento do trabalho em termos de monitoramento das datas e sub-objetivos? Você refez seu planejamento? De que forma? Por quê?
- 8- Como você ministrou o tempo destinado ao trabalho e os recursos utilizados para sua realização? Por exemplo, você conseguiu manter atividades semanais? Como foi o trabalho com as fontes de informação, de registro e de organização de idéias?
- 9- Como você analisa o seu esforço dedicado à realização do trabalho? Você soube regular a quantidade de esforço para cada etapa? Você conseguiu manter um bom ritmo de trabalho? Como isso influenciou nos resultados obtidos?
- 10- Como você avalia a aprendizagem com os colegas? Os trabalhos em grupo em sala? Como eles contribuíram para o seu trabalho? Você costuma pedir ajuda aos colegas



normalmente?

- 11- E como foi a procura de ajuda em geral? Você procurou professores do curso ou outras pessoas? Você utilizou as dependências da UFLA (bibliotecas, laboratórios de informática...)?
- 12- Como você avalia a utilidade do preenchimento da ficha de acompanhamento de objetivos?
- 13- Você atingiu os objetivos desejados? Integralmente ou parcialmente? Por quê?
- 14- Como mudou sua motivação na aprendizagem de Língua Inglesa? O trabalho exerceu alguma influência?
- 15- Você tem alguma sugestão para a melhoria deste trabalho? Você faria algo diferente?





## **ANEXO B**

Ficha de Acompanhamento de Objetivos

Aluno: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Semana	Atividades Propostas	Registros Relevantes (descobertas, dificuldades, dúvidas, resultados, mudanças de planos..)	Comentários / sugestões dos colegas



## **ANEXO C**

Ficha de Estabelecimento de Objetivos Pessoais para o curso de Inglês Instrumental I

Aluno: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Meu objetivo pessoal no curso é

---

---

Para atingir o objetivo, vou dividi-lo nos sub-objetivos/etapas seguintes, com as estratégias a utilizar e datas previstas para conclusão:

Etapa 1: \_\_\_\_\_

---

Estratégias que utilizarei: \_\_\_\_\_

---

Data para conclusão: \_\_\_\_\_

Etapa 2: \_\_\_\_\_

---

Estratégias que utilizarei: \_\_\_\_\_

---

Data para conclusão: \_\_\_\_\_

Etapa 3: \_\_\_\_\_

---

Estratégias que utilizarei: \_\_\_\_\_

---

Data para conclusão: \_\_\_\_\_

Etapa 4: \_\_\_\_\_

---

Estratégias que utilizarei: \_\_\_\_\_

---

Data para conclusão: \_\_\_\_\_