

O ciclo da pesquisa-ação na construção de um produto educacional: a estória-ferramenta *E aí, Chloé?*

The action research cycle in the development of an educational product: the narrative-based story *E aí, Chloé?*

Verônica Passos Alves

Colégio Pedro II (CPII)

Katia Regina Xavier Pereira da Silva

Colégio Pedro II (CPII)

Ana Patricia da Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo: O presente artigo tem como objetivo descrever e analisar o ciclo de uma Pesquisa-Ação com foco no desenvolvimento de um produto educacional que se propõe a ensinar estratégias autorregulatórias em aulas de francês do 6º ano do Ensino Fundamental. O estudo foi desenvolvido no contexto de um grupo de pesquisa composto por pesquisadores e professores pesquisadores da Educação Básica (EB), de diferentes áreas do conhecimento. A Teoria Social Cognitiva (TSC) é o marco referencial eleito para fomentar a reflexão sobre o ensino, sob pontos de vista diversos. Os dados provenientes das fontes de evidências sugerem que a construção desse produto atendeu a cinco critérios de validade utilizados para avaliar o rigor metodológico da Pesquisa-Ação: validade do resultado, validade de processo, validade democrática, validade catalítica e validade dialógica.

Palavras-chaves: Autorregulação da aprendizagem. Ensino de Francês. Educação Básica. Pesquisa-Ação.

Abstract: This article aims to describe and analyze the Action Research cycle focused on the development of an educational product that proposes to teach self-regulation strategies in French classes of the 6th year of Elementary School. The study was developed in the context of a research group composed of researchers and Basic Education (BE) teachers from different areas of knowledge. Cognitive Social Theory (CST) is the frame of reference chosen to foster reflection on teaching from different viewpoints. The data from the sources of evidence suggest that the construction of this product met five validity criteria used to evaluate the methodological rigor of Action Research: outcome validity, process validity, democratic validity, catalytic validity and dialogic validity.

Keywords: Self-regulated learning. French teaching. Basic Education. Action Research.

Introdução

Ainda que o francês seja a segunda língua mais falada do mundo, não há pesquisas sobre a produção de materiais didáticos que promovam os processos de autorregulação da aprendizagem (ARA) em aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE) para alunos da Educação Básica. Em contrapartida, há, nos últimos anos, um crescimento relevante nas pesquisas que buscam promover as estratégias de autorregulação da aprendizagem nesse nível de ensino (SACCO, 2012; TANIKAWA, 2014).

O presente artigo tem como objetivo descrever e analisar o ciclo de uma Pesquisa-Ação com foco no desenvolvimento de um produto educacional que se propõe a ensinar estratégias autorregulatórias em aulas de francês do 6º ano do Ensino Fundamental. Esse produto educacional foi concebido e desenvolvido no contexto do curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB-CPII), oferecido pelo Colégio Pedro II desde 2013. Dentre as finalidades do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica destaca-se “a formação de docentes-pesquisadores que possam contribuir com a criação de práticas curriculares e/ou produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, a partir da reflexão sobre a vivência pedagógica” (Blog MPPEB-CPII).

Com o intuito de realizar a articulação entre os conhecimentos gerados pela ciência e a sua aplicação em situações da prática profissional e de abarcar teoria e prática através de projetos coletivos (CHISTÉ, 2016; FRANCO, 2005; OSTERMANN; REZENDE, 2009), o trabalho de pesquisa ora analisado utilizou estratégias e critérios de rigor que envolveram: processos de reflexão coletiva sobre problemas reais vividos por professores pesquisadores da Educação Básica (EB) no contexto de um grupo de pesquisa; utilização de mecanismos de registro que evidenciam o percurso formativo do professor pesquisador e as relações estabelecidas por ele entre a sua prática e as teorias que o embasaram; compartilhamento de um produto educacional com professores da EB e licenciandos de último período, que tinham como área de formação e atuação o ensino de FLE, visando refletir sobre o potencial de aplicabilidade do material no chão da escola.

Conforme argumenta Chisté (2016), a Pesquisa-Ação tem sido um dos caminhos eleitos pelos pesquisadores para evidenciar as relações entre teoria e prática no contexto dos Mestrados Profissionais (MP) em Ensino. Contudo, dentre as críticas apontadas por ela destaca-se a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos sobre metodologias relacionadas à pesquisa aplicada, sobretudo em

relação aos parâmetros para classificar o estudo como Pesquisa-Ação. A autora fez uma análise das metodologias utilizadas em pesquisas de MP em Ensino de Ciências e Matemática produzidas em 2013 e, a partir dessa análise, propôs a sistematização de um possível ciclo da Pesquisa-Ação que pode orientar os docentes na construção de suas pesquisas. Esse ciclo nos serviu como referência para apresentar e analisar o percurso trilhado na construção de um *Kit* composto pelo livro *E aí, Chloé?* e pelo *Caderno de atividades com orientações para professores*.

Os critérios apresentados pela referida autora nos servem ora como lentes para ampliar o olhar sobre a Pesquisa-Ação, ora como aporte metodológico. Com o intuito de analisar em que medida o processo de construção do produto educacional aqui apresentado se aproxima ou se distancia das dimensões propostas por Chisté (2016), organizamos este artigo em cinco seções: identificação das situações iniciais, o planejamento das ações, a realização das atividades previstas e a avaliação dos resultados obtidos e considerações finais.

A identificação das situações iniciais

A *identificação das situações iniciais* é a primeira fase da Pesquisa-Ação. Nessa fase, o pesquisador evidencia a sua implicação com a questão de pesquisa e busca, na interação com um grupo de pesquisa interessado pelo problema, meios para obter soluções de forma coletiva. (CHISTÉ, 2016). O problema desencadeador da pesquisa *Ensinar a aprender francês na escola: o processo de construção de uma estória-ferramenta para o 6º ano fundamentada na autorregulação da aprendizagem* que culminou na construção do *Kit* composto pelo Livro *E aí, Chloé?* e pelo *Caderno de atividades com orientações para professores* nasceu do “chão da sala de aula”, da experiência e das dificuldades constantes de se trabalhar com o francês no 6º ano do Ensino Fundamental, primeiro ano de contato dos alunos com esta língua.

Dentre os desafios enfrentados pelos estudantes, podemos mencionar a entrada na adolescência, o desconhecimento sobre essa nova língua, a carga horária de aulas, a dimensão do ambiente escolar, a quantidade de disciplinas e professores, as cobranças de resultados e as exigências de autonomia nos estudos. Com tantas demandas e desafios, que também estão presentes em outras disciplinas nessa etapa de escolaridade, a aprendizagem do francês, que até então era desconhecida pela maioria dos estudantes, acaba por se tornar mais uma das preocupações dos alunos.

O ingresso no MP, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GEPEAIINEDU) e o envolvimento com os estudos realizados no âmbito da pesquisa intitulada Qualificando a prática pedagógica: casos de ensino e estratégias de autorregulação como promotores de aprendizagem significativa amplificaram as reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, além de terem proporcionado reflexões que incentivaram o estabelecimento de pontes entre a teoria da autorregulação da aprendizagem (BANDURA, 2008) e o ensino de FLE na Educação Básica.

A teoria da autorregulação da aprendizagem (ARA) é uma das teorias que compõem uma teoria da aprendizagem maior, denominada por Albert Bandura, desde 1986, como Teoria Social Cognitiva (TSC). Essa abordagem interacionista defende que comportamento, pessoa e ambiente se influenciam reciprocamente e interferem de forma direta na formação do indivíduo, que é considerado produto e produtor do meio em que vive; portanto, um *agente* de sua própria existência (AZZI, 2014; BANDURA, 2008).

Segundo Bandura (2008), se as pessoas não acreditarem que são, elas mesmas, capazes de alcançar objetivos que traçam para si e de evitar resultados negativos, elas não conseguiriam superar situações difíceis. Neste sentido, o autor afirma que “as crenças de eficácia são a base da agência humana” (BANDURA, 2008, p. 78), definindo-as como crenças que o indivíduo desenvolve a respeito da própria capacidade de produzir cursos de ação que o permitam atingir objetivos propostos em áreas de domínios específicos (AZZI, 2014; BZUNECK, 2000; PAJARES E OLAZ, 2008).

No âmbito educacional, a autoeficácia está diretamente associada à crença de que o aluno tem de que vai dar conta desta ou daquela tarefa. Diante de um novo desafio, alunos com autoeficácia elevada sentem-se motivados para planejar e estabelecer boas estratégias para a resolução de problemas. Em contrapartida, alunos com baixo senso de autoeficácia tendem a não acreditar que podem alterar a sua realidade (AZZI, 2014; BZUNECK, 2000; PAJARES E OLAZ, 2008). A expectativa de uma aprendizagem autorregulada é influenciada, sobretudo, pelos efeitos da autoeficácia, visto que alunos autorreguladores são ativos e gerenciam seu processo de aprendizagem e motivação (AZZI, 2014; BZUNECK, 2000).

Sendo assim, no domínio da aprendizagem escolar em geral, a autorregulação está relacionada com a gestão de processos cognitivos, motivacionais, comportamentais e afetivos dos alunos com a finalidade de alcançar seus objetivos escolares e pessoais. A autorregulação é um processo cíclico e multidimensional, no

qual o aluno desempenha um papel ativo: diante de situações de dificuldades, ele deve ser capaz de redefinir seus objetivos, estratégias e esforços (SIMÃO; FERREIRA; DUARTE, 2012).

Foi a partir do modelo cíclico da aprendizagem autorregulada proposto por Zimmerman (2000), que Rosário (2004) desenvolveu um “modelo cíclico mais parcimonioso: o PLEA (Planejamento, Execução e Avaliação das tarefas)” (ROSÁRIO et al, 2012, p.142). De acordo com Rosário et al. (2012), na primeira fase, chamada de *planejamento*, os alunos devem fazer a análise da tarefa específica que pretendem realizar. Nessa análise, faz-se um levantamento dos recursos pessoais e ambientais disponíveis para enfrentar a tarefa em questão, além de se estabelecer os objetivos da realização da tarefa e de escolher as estratégias para alcançar os objetivos determinados. Na segunda fase, chamada de *execução*, os alunos colocam em prática o que fora planejado na fase anterior, monitorando a realização de suas tarefas e identificando possíveis dificuldades/obstáculos que podem ocorrer. É nessa fase que os alunos devem organizar as estratégias escolhidas e automonitorar a sua eficácia, visando alcançar os objetivos previamente estabelecidos. Na terceira fase, chamada de *avaliação*, os alunos partem para a análise da relação entre a realidade de seus resultados e as expectativas da fase de planejamento, ou seja, o aluno julga se as tarefas de aprendizagem aconteceram de acordo com o previsto (ROSÁRIO et al., 2012). É importante ressaltar que esse julgamento não possui somente caráter diagnosticador: “os resultados dessa fase de avaliação alimentam o planejamento de novas tarefas, reiniciando assim, o ciclo autorregulatório” (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014, p.42).

O aluno autorregulador precisa se servir de uma série de estratégias de aprendizagem que podem ser objeto de ensino no contexto da escola. Buscando estabelecer pontes entre a teoria e a prática, sistematizou-se, na Universidade do Minho em Portugal, no seio do Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação (GUIA), uma linha de pesquisa orientada para promover a autorregulação da aprendizagem chamada intervenções com narrativas, coordenada pelo Professor Doutor Pedro Rosário. O grupo GUIA vem desenvolvendo projetos que visam à promoção da autorregulação da aprendizagem por meio das chamadas estórias-ferramentas, isto é, narrativas que levam em conta os diferentes níveis de escolaridade e a idade dos alunos leitores. Essas narrativas “estão alicerçadas na concepção de que os estudantes são capazes de aprender e que podem autorregular sua motivação e aprendizagem em algum grau” (ROSÁRIO et al., 2012, p.179). Rosário et al. (2012) defendem que as narrativas suscitam a aprendizagem vicariante dos estudantes, através de modelos indutores de comportamentos autorregulatórios – entre os quais padrões relacionados a hábitos de estudo, às relações com os pares, entre outros –, que lhes permitem “refletir sobre e enfrentar, proficientemente, as

suas experiências de aprendizagem” (ROSÁRIO et al., 2012, p.183).

A pesquisa em análise no presente artigo foi idealizada a partir das conexões entre a prática profissional de uma professora de francês, especificamente da experiência desta com o 6º ano do Ensino Fundamental e do aprofundamento dos estudos sobre a TSC, com ênfase no constructo da autorregulação da aprendizagem. A narrativa foi construída no contexto de um curso de MP em ensino, visando promover as estratégias autorregulatórias no ensino de FLE e auxiliar professores e estudantes na superação dos desafios enfrentados durante a transição do 5º para o 6º ano. A estória-ferramenta *E aí, Chloé?* narra os desafios, novidades e dificuldades de uma menina de 12 anos em uma escola nova, com novos amigos, novas disciplinas, novos professores, novas regras e também como se deu a experiência da descoberta de uma disciplina que ela nem sabia que existia na escola: o francês. O processo de planejamento das ações para a construção e avaliação desse produto educacional será descrito a seguir.

O Planejamento das ações

A fase do planejamento das ações, durante uma Pesquisa-Ação, envolve o estabelecimento de acordos e a criação de estratégias para atingir os objetivos propostos na fase anterior. Esse planejamento é ao mesmo tempo técnico e humano. Requer o investimento em conhecimentos que levem a critérios de rigor, o compromisso pedagógico, ético e político do grupo na execução das ações propostas e a realização de reuniões para estudo e reflexão sobre o processo de pesquisa. Desse modo, diz Chisté (2016, p.798) “ficam fixados os marcos do acompanhamento permanente, isto é, os critérios de validação da pertinência das ações e da avaliação de sua eficácia”.

O GEPEAIINEDU é um grupo de pesquisa composto por pesquisadores e professores pesquisadores da Educação Básica, de diferentes áreas do conhecimento. A TSC é o marco referencial eleito para fomentar a reflexão sobre o ensino, sob pontos de vista diversos. Uma das demandas do grupo, devido ao fato da escassez de estudos sobre a TSC no Brasil e, sobretudo no Rio de Janeiro, é a difusão da produção acadêmica sobre o assunto, de forma que os professores da EB possam conhecer, avaliar e fazer uso dos materiais educacionais produzidos pelo coletivo de professores do MPPEB-CPII a partir de suas pesquisas de MP (SILVA; DINIZ, 2016).

Dessa forma, a Pesquisa-Ação é uma das ferramentas eleitas pelo grupo no processo formativo de professores. Outra ferramenta é o desenvolvimento de cursos de extensão gratuitos, abertos a professores da EB em atividade e futuros professores. Os dados oriundos das reflexões e avaliações dos participantes dos cursos de extensão a respeito dos materiais educacionais produzidos nos servem como elementos para repensar e aprimorar os produtos em estreita articulação com as práticas pedagógicas. Uma terceira ferramenta utilizada para a produção dos dados da pesquisa é o que denominamos portfólio autorregulatório (GOUVÊA, 2017; FRISON, VEIGA SIMÃO, 2011), um instrumento composto por narrativas das experiências vividas pelos professores pesquisadores ao longo de todo o processo de concepção e construção dos produtos educacionais no MP. Nesse portfólio, evidenciam-se não só os aspectos acadêmicos, mas também aspectos afetivos e pessoais que influenciaram no processo de formação dos mestrandos e mestrandas. Caracterizado como um instrumento de coleta de dados, esse portfólio fornece material para a análise descritiva e reflexiva do processo de construção do material educacional que acompanha a pesquisa e é utilizado como ferramenta de aprendizagem e de autoavaliação dos mestrandos, visto que “ao narrar, narra-se e, ao fazê-lo, ressignifica experiências, vivências, aprendizagens, dando-lhes novo significado” (FRISON; VEIGA SIMÃO, 2011, p.198).

Uma das funções da análise do portfólio autorregulatório é identificar, nas narrativas, elementos que indiquem os diálogos estabelecidos entre a teoria e a prática pelos professores pesquisadores, durante o processo de elaboração do material educacional. Considerando os critérios de rigor recomendados às pesquisas qualitativas e com o intuito de encontrar indícios que apontassem de que maneira poderíamos aprimorar o material didático em questão, elegemos como técnica para direcionar as reflexões sobre os dados a análise de conteúdo de Bardin (2011).

A realização das atividades previstas

Na terceira etapa do ciclo da Pesquisa-Ação, Chisté (2016) defende que as atividades de intervenção planejadas devem ser implementadas. Assim, a fim de compor o grupo de professores para efetivar o processo de avaliação do produto educacional desenvolvido na pesquisa analisada no presente artigo, oferecemos um curso de extensão sobre a TSC, intitulado “Aprender a aprender: o uso de uma estória-ferramenta para a promoção de estratégias autorregulatórias no ensino de francês, língua estrangeira”. O curso de extensão foi oferecido na modalidade

semipresencial e teve duração de 30 horas. Às aulas presenciais do curso integraram-se recursos como videoaulas e textos de apoio, produzidos pelos membros do grupo de pesquisa.

Segundo Chisté (2016), um dos pressupostos básicos da Pesquisa-Ação é a criação de um grupo de pesquisa envolvido com o estudo de um objeto e cujas preocupações se concentram no desenvolvimento e implementação de ações práticas para a solução de problemas concretos. Uma das críticas feitas pela autora em relação a essas pesquisas é em relação à participação de atores externos aos problemas investigados sem o devido envolvimento destes como *agentes* do processo.

A metodologia desenvolvida pelo GEPEAIINEDU, grupo do qual a pesquisa ora analisada é originária, caracteriza-se, segundo a conceituação proposta por Franco (2005, p. 486) como *pesquisa-ação crítica*, pois “considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará [faz] parte da tessitura da metodologia da investigação”. Dentre as situações relevantes que emergem do processo de pesquisa, está o diálogo estabelecido com os pares, que fornecem pistas para a ressignificação das práticas pedagógicas a partir da análise e avaliação dos materiais produzidos pelo grupo.

Os critérios utilizados pelos pares avaliadores para realizar essa análise e avaliação, no contexto do curso de extensão, foram: *aparência, organização e estrutura; clareza e inteligibilidade; contribuições e/ou limitações do material para o currículo de FLE; potencial para favorecer processos de ARA em aulas de FLE, no contexto do 6º ano; e considerações adicionais sobre o potencial do material para favorecer processos de ARA em aulas de FLE, no contexto da Educação Básica.*

A avaliação dos resultados obtidos

Embora o processo de avaliação dos resultados da pesquisa analisada neste artigo tenha se dado ao longo de todo o percurso, seja nas reuniões do GEPEAIINEDU, seja na elaboração e análise do portfólio autorregulatório ou no diálogo com os pares avaliadores, conforme destaca Chisté (2016, p.798), “é necessário que o grupo de pesquisa analise e faça a avaliação final da operação, relacionando-a aos objetivos estabelecidos na primeira fase”.

Considerando o objetivo geral da pesquisa de MP em análise no presente

artigo, isto é, *construir e aprimorar um material didático que subsidie a ação de professores no processo de inserção de estratégias autorregulatórias durante a aprendizagem de FLE, no 6º ano do Ensino Fundamental*, apresentamos, nesta seção, alguns dos resultados obtidos a partir desse processo de formação que emergiu da metodologia empregada. Estruturamos a análise a partir de duas fontes de evidências: o portfólio autorregulatório e os dados oriundos das tarefas realizadas pelos participantes do curso de extensão.

Em relação à *aparência* do material, a análise do portfólio autorregulatório sugere que houve uma preocupação da mestrandia quanto à necessidade de ilustração no material produzido, principalmente em razão da idade do público-alvo dos leitores. No que concerne à *organização e estrutura*, foi possível identificar a atenção dada à extensão dos textos e às adequações realizadas na estrutura do material. Produzir um livro para leitores de 11/12 anos foi descrito como uma tarefa árdua e, a todo momento, foi avaliado se os textos e os exercícios não seriam cansativos, pois, caso contrário, os alunos poderiam não se interessar pelo material. No portfólio também foram identificadas unidades de registros referentes à categoria *clareza e inteligibilidade*. Com relação ao *potencial para favorecer processos de ARA no de ensino FLE*, foi possível identificar um total de dez unidades de registro. Vários desses registros dizem respeito à relevância de propor um material que institucionalize a promoção das estratégias de ARA no ensino de FLE. A última categoria de análise do portfólio referiu-se à *adequação da personagem Chloé e de seu contexto com relação ao público do 6º ano*. A semelhança da personagem com os prováveis alunos/leitores desse material foi intencionalmente pensada e está relacionada ao que os referenciais chamam de aprendizagem por meio de experiências vicárias (ROSÁRIO, NÚÑEZ e GONZÁLEZ-PIENDA, 2012). Foram utilizadas as mesmas categorias de análise do portfólio para refletirmos sobre os dados provenientes das tarefas do curso de extensão. Todas as categorias foram contempladas com falas dos professores avaliadores, conforme ilustra a Tabela 01.

Tabela 01: Síntese com a quantidade de menções por categoria e suas respectivas porcentagens.

| CATEGORIA | MENÇÕES | % DO CORPUS |
|--|------------|-------------|
| (1) Aparência | 11 | 6,1% |
| (2) Organização e estrutura | 25 | 13,9% |
| (3) Clareza e inteligibilidade | 36 | 19,9% |
| (4) Potencial para favorecer ARA em aulas de FLE na EB, com foco no 6º ano | 35 | 19,3% |
| (5) Outras potencialidades | 25 | 14,3% |
| (6) Adequação da personagem Chloé | 28 | 15,5% |
| (7) Limitações, sugestões e elogios | 20 | 11% |
| Total | 180 | 100% |

Fonte: dados da pesquisa

Com relação à categoria *aparência*, consideramos importante destacar o comentário do AV10:

A estória-ferramenta "E aí Chloé?" tem uma aparência atrativa (acho que a fonte e seu tamanho ajudam, porque não lembram um livro tradicional, tradicional = chato, rss". De fato, a construção das estórias-ferramentas percorre um caminho diferente, um caminho que busca ser "uma alternativa aos manuais de estratégias de estudos convencionais, muito formatados e prescritivos (ROSÁRIO et al., 2012, p.29).

Com relação à categoria *organização e estrutura do material*, três aspectos chamaram nossa atenção. Dois desses aspectos dizem respeito à estrutura dos capítulos do livro *E aí, Chloé?*. O AV03 diz que achou "excelente a divisão dos capítulos de acordo com as estratégias autorregulatórias. Dessa maneira, parece ficar mais fácil a assimilação das etapas que os alunos precisarão seguir para alcançarem suas metas". Tal divisão observada pelo avaliador em questão foi cuidadosamente elaborada, levando em conta a estrutura de algumas estórias-ferramentas já existentes e que serviram de inspiração para a escrita do material avaliado (ROSÁRIO et al., 2012). Ainda sobre a estrutura dos capítulos, o AV06 pontuou que a "quantidade e a extensão dos capítulos são adequadas à realidade de sala de aula, visto que, normalmente, a aula de língua estrangeira tem uma carga horária bastante reduzida em relação às demais".

O terceiro e último aspecto desta categoria que mereceu aprofundamento diz respeito às fichas pedagógicas que fazem parte do *Caderno de atividades com orientações para professores*. O AV03, por exemplo, acredita que a possibilidade de "lidar com fichas pedagógicas facilite o trabalho do professor-mediador e a percepção do aluno com relação ao conhecimento a ser adquirido". O AV06 descreveu o que mais chamou sua atenção: "a quantidade e a extensão das atividades por ficha pedagógica que, apesar de curtas e sucintas, dão conta de todo o conteúdo de cada capítulo de maneira brilhante". O objetivo dessas atividades que acompanham as estórias-ferramentas é oferecer e facilitar a reflexão dos alunos sobre os processos de autorregulação da aprendizagem (ROSÁRIO et al., 2012; ROSÁRIO; POLYDORO, 2014).

Com relação à categoria *clareza e inteligibilidade do material didático*, destacamos dois aspectos abordados pelos avaliadores. O primeiro contempla a clareza e a inteligibilidade da linguagem utilizada na estória-ferramenta, como podemos observar na avaliação do AV09: "Acredito que o livro está próximo às situações do cotidiano de um aluno do sexto ano do Ensino Fundamental, através da linguagem da história, que está clara e acessível". A atenção à linguagem na construção do livro *E aí, Chloé?* foi intencional e será, provavelmente, fundamental para despertar o interesse e a

curiosidade dos alunos-leitores. Segundo Rosário et al. (2012, p.179), as estórias-ferramentas visam destacar a dimensão processual da ARA a partir de “um discurso intimista e descontraído”, discurso este que busca envolver os leitores, apresentando-lhes um relato de aprendizagem vicariante e proporcionando a aprendizagem de um modelo autorregulatório indutivamente.

O segundo aspecto que mereceu destaque nessa discussão relaciona-se com a clareza dos constructos da teoria no material proposto. O AV10 afirma, por exemplo, que “o "Caderno de orientação para professores" é claro e direto, e conta com um bom resumo da proposta, além do embasamento teórico que guia as pesquisas das professoras envolvidas”. Embora não haja receita para a utilização da estória-ferramenta – ela pode ser lida enquanto romance em ambiente familiar, explorada por professores em sala de aula em sua totalidade ou por capítulos que os professores acharem pertinentes (ROSÁRIO et al., 2012) – seu objetivo é possibilitar aprendizagem de estratégias de ARA. Daí, a importância da presença do embasamento teórico, não só na estória-ferramenta propriamente dita, como nas orientações para os professores que, mesmo sem conhecer profundamente a teoria, queiram dispor desse material.

Com relação à categoria *potencial para favorecer processos de ARA no ensino e aprendizagem de FLE na Educação Básica, com foco nas demandas do 6º ano*, destacamos quatro aspectos. O primeiro diz respeito à potencialidade do material, em vista de sua adequação às questões inerentes ao público alvo como, por exemplo, o uso de *emojis* na narrativa. Essa avaliação vai ao encontro com o que defendem autores como Rosário e Polydoro (2014, p. 46). A fim de que a aprendizagem de estratégias autorregulatórias a partir da leitura de uma estória-ferramenta seja efetiva, “é importante que os sujeitos percebam semelhanças entre o modelo e sua vida pessoal. Esse aspecto é, no processo de modelação, a variável motivacional mais relevante para o resultado final das aprendizagens”.

O segundo aspecto que chamou nossa atenção foi a avaliação do potencial do material para influenciar a reflexão do professor – no caso, aqui, o professor de francês – sobre a própria prática e sobre outras possibilidades para se trabalhar a língua francesa. O terceiro aspecto que merece destaque nesta discussão é o potencial do material para a promoção de estratégias autorregulatórias nas aulas de francês do 6º ano a partir da pertinência das dificuldades linguísticas relatadas pela personagem principal, a Chloé, em língua francesa. O quarto e último aspecto a ser discutido nesta categoria de análise (re)afirma o potencial do material na promoção de estratégias de ARA em aulas de francês através da possibilidade de incentivar o aluno a refletir sobre sua própria aprendizagem. Ao favorecer essa reflexão, possibilitamos que ele reconheça suas dificuldades e reaja. E é reconhecendo suas virtudes e suas

fraquezas escolares que eles poderão escolher e aplicar as estratégias autorregulatórias de maneira apropriada, a fim de enfrentarem as dificuldades do cotidiano escolar (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013).

Com relação à categoria *Outras potencialidades*, três aspectos nos chamaram atenção. O primeiro relaciona-se ao potencial do material para conscientizar os alunos sobre seu processo de aprendizagem em geral. Segundo Rosário, Trigo e Guimarães (2003, p.120), as estórias-ferramentas não são o produto final da aprendizagem, “erguem-se, pelo contrário, como ponto de partida para a construção pessoal de itinerários autorregulatórios”. Assim, não esperamos que os benefícios do livro *E aí, Chloé?* se restrinjam à disciplina francês; muito pelo contrário, esperamos que suas possibilidades de uso sejam ilimitadas.

O segundo aspecto que merece destaque é o potencial do material para favorecer a reflexão dos professores em geral sobre a sua prática. Este foi um potencial elencado por grande parte dos avaliadores. Os comentários destacados reforçam a importância de formar professores autorreguladores desde sua formação inicial. Segundo Veiga Simão e Frison (2013, p.13), se o desejo é de que “profissionais ajudem os aprendentes a autorregulem a sua aprendizagem, então deve-se promover que eles autorregulem também a sua própria aprendizagem”. Vale destacar, diante dessa carência na formação inicial de professores, o potencial de cursos de formação continuada, como os cursos “Aprender a Aprender”, oferecidos pelo GEPEAIINEDU. O terceiro aspecto que merece destaque está relacionado ao potencial do material avaliado para contribuir na promoção de práticas pedagógicas interdisciplinares.

Com relação à categoria *adequação da personagem Chloé e de seu contexto com relação ao público do 6º ano*, um aspecto que merece ser discutido é o fato de os avaliadores terem identificado na Chloé e nos seus amigos, uma forte semelhança com seus estudantes. O AV02 afirmou que “é simplesmente delicioso sentir o quanto os alunos podem se identificar com todos os personagens, extraindo deles, para sua vida, experiências que irão nortear seu desenvolvimento”. O AV03 reconheceu que “muito de nossos alunos podem ser vistos na personagem. Suas incertezas, suas decisões, seus pensamentos são claramente descritos.” É importante ressaltar que, na TSC, o desenvolvimento da autorregulação leva em conta o contexto no qual a aprendizagem ocorre (ROSÁRIO; TRIGO; GUIMARÃES, 2003; ROSÁRIO; POLYDORO, 2014). Essa atenção ao ambiente salienta o poder dos modelos na promoção de estratégias de ARA, visto que é comum aprendermos observando os outros. Entretanto, para que um modelo, real ou fictício, induza os alunos a adquirirem comportamentos autorregulatórios, é fundamental que os alunos se

reconheçam nele, como no caso da protagonista e dos personagens do livro *E aí, Chloé?*.

Com relação à categoria *limitações do material, sugestões e elogios*, trazemos para discussão dois aspectos relacionados a sugestões para aprimoramento do material. A primeira diz respeito ao acréscimo de imagens na estória-ferramenta: “Só acrescentaria imagens ao longo das páginas, para que as crianças pudessem colorir” (AV10). A sugestão foi aceita e incluída no produto educacional. A segunda sugestão relacionou-se com a inclusão de questões gramaticais no caderno de atividades. Sobre essa sugestão, acreditamos que não cabe a esta estória-ferramenta dar conta disso. Talvez, se um dia o livro *E aí, Chloé?* Tornar-se uma coleção, o trabalho com os conteúdos mais específicos do francês poderá ser abordado, assim como a própria Chloé afirma no capítulo 8: “havia as questões de gramática (conjuguar os verbos corretamente, completar com os possessivos e etc.) e também havia questões de vocabulário. Também fiz alguns PLEA para essa parte da prova, mas te conto depois, em outro livro talvez!” (QUINTANS; SILVA, 2017).

A análise dos dados das duas fontes de evidência da pesquisa – o portfólio e as falas dos professores avaliadores – sugere que o produto educacional desenvolvido no contexto do MP tem potencial para promover estratégias de ARA em aulas de francês. Os dados sugerem, ainda, que a estrutura e a redação do produto são pertinentes ao público-alvo ao qual ele se destina, justificando assim a sua utilização no contexto do 6º ano do Ensino Fundamental.

Considerações Finais

Em face do objetivo deste artigo, isto é, *descrever e analisar o ciclo de uma Pesquisa-Ação com foco no desenvolvimento de um produto educacional que se propõe a ensinar estratégias autorregulatórias em aulas de francês do 6º ano do Ensino Fundamental*, consideramos que a construção desse produto atende aos cinco critérios de validade propostos por Chisté (2016): validade do resultado, validade de processo, validade democrática, validade catalítica e validade dialógica.

Podemos afirmar que atendemos ao critério de *validação do resultado*, uma vez que uma inquietação proveniente da prática em sala de aula nos levou a um problema de pesquisa que culminou na elaboração de uma estória-ferramenta a ser avaliada por professores da EB; atendemos ao critério de *validação de processo*, visto que a análise nos permite afirmar que o produto educacional tem potencial para promover o que

se propõe; atendemos ao critério de *validação democrática*, já que as análises realizadas pelos professores avaliadores foram levadas em consideração na elaboração da versão final do produto educacional; atendemos ao critério de *validação catalítica*, tendo em vista que, segundo a análise das tarefas do curso de extensão, os participantes relataram a potencialidade do próprio curso e do material para promover a reflexão sobre suas práticas enquanto professores de francês, além de terem sido fornecidos subsídios teóricos que possibilitam a melhoria de suas práticas; e, finalmente, atendemos ao critério de *validação dialógica*, se considerarmos a própria organização e oferta de um curso de extensão, cujo objetivo foi buscar uma avaliação dos pares antes de elaborar a versão final do produto educacional.

Para finalizar, sugerimos que o material educacional aqui analisado seja objeto de investigações empíricas futuras, em situações reais de ensino e aprendizagem de FLE na EB, para que possam ser observados sua aplicabilidade nesse contexto e os efeitos do seu uso sobre o processo de ARA dos estudantes.

Referências

- AZZI, R. G. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. (Série Teoria Social Cognitiva em Contexto Educativo)
- BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, G, R.; POLYDORO, S. (Orgs.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-42.
- Blog do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB-CPII). Disponível em <http://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/conteudo/23> Acesso em: 12/12/2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BZUNECK, J.A. A crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. (Orgs). **A Motivação do Aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 116-133.
- CHISTÉ, P.S. **Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e matemática**. Revista Ciência Educação, Bauru, v. 22, n. 3, p.789-808, 2016.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.
- FRISON, L.; VEIGA SIMÃO, A. Abordagem (Auto) biográfica - narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 34, p. 198-206, 2011.

GOUVÊA, B. S. **Ensinar conceitos de saúde na escola**: o processo de construção de uma história-ferramenta fundamentada na autorregulação. Dissertação de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica. Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2017.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v.26, n.1, p.66-80, 2009.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, G, R; POLYDORO, S. (Orgs.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

QUINTANS, Verônica Passos Alves; SILVA, Kátia Regina Xavier Pereira da. **E aí, Chloé?** uma estória para você aprender a aprender o francês na escola. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.

SACCO, S.G. **Um estudo sobre hábitos e estratégias de aprendizagem na realização de lição de casa de alunos do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2012.

SILVA, K.R.X.P; DINIZ, M.E.B.M. Aprender a aprender: uma proposta de formação continuada de professores no contexto do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. In: SILVA, K.R.X.P; MOREIRA, M.R. (Org.). **Teoria Social Cognitiva e a formação do professor pesquisador**. Curitiba: CRV, v.1, p.31-49, 2016.

SIMÃO, A.; FERREIRA, P.; DUARTE, F. Aprender estratégias autorregulatórias a partir do currículo. In: SIMÃO, A; FRISON, L.; ABRAHÃO, M.(Orgs.). **Autorregulação da Aprendizagem e Narrativas Autobiográficas**: epistemologia e práticas. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 23-52.

ROSÁRIO, P. **Estudar o estudar**: As (Des)venturas do Testas. Porto: Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, P.; TRIGO, J.; GUIMARÃES, C. Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas autorregulatórias na sala de aula. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 2, n. 16, 2003, p. 117-133.

ROSÁRIO, P. et al. Programas de promoção da autorregulação ao longo da escolaridade: estórias-ferramenta como motor da aprendizagem. In: SIMÃO, A; FRISON, L.; ABRAHÃO, M. (Org.). **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**: epistemologia e práticas. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 179- 208.

ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. A. J. **Capitanear o aprender**: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. (Série Teoria Social Cognitiva em Contexto Educativo)

TANIKAWA, H.A.M. **Monitoramento metacognitivo**: um estudo sobre suas relações como pedir ajuda, o autoconceito e a motivação para aprender de estudantes

do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2014.

VEIGA SIMÃO, A; FRISON, L. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, AE/PPGE/UFPEL, n.45, jul/ago, 2013. p. 02-20.

ZIMMERMAN, B.J. Attaining self-regulation. A social perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. & ZEIDNER, M. (EDS). **Handbook of self-regulation**. New York: Academic Press, 2000. p. 13-39.

Sobre as autoras:

Verônica Passos Alves é Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (2017), possui Bacharelado em Letras português-francês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007) e Licenciatura em Letras português-francês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009).

Katia Regina Xavier Pereira da Silva é Mestre em Práticas de Educação Básica (MPPEB-CPII), Rio de Janeiro/RJ.

Ana Patricia da Silva possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-Doutorado em Ciências Médicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - Cap-UERJ. Pesquisadora do grupo de pesquisas de “Doenças Crônicas Degenerativas” do Curso de Ciências Médicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Recebido em: 28/5/2018

Aceito para publicação em 14/3/2019