

Mariana Consorte Cato

**Percepções de alunos universitários brasileiros aprendizes de inglês
como LE sobre a auto-avaliação**

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da
Linguagem, da Universidade Estadual de
Campinas, para obtenção do Título de Mestre em
Linguística Aplicada.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Matilde Virgínia Ricardi
Scaramucci

Campinas

2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

C29p

Cato, Mariana Consorte.

Percepções de alunos universitários brasileiros aprendizes de inglês como LE sobre a auto-avaliação / Mariana Consorte Cato. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Matilde Virginia Ricardi Scaramucci.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua estrangeira. 2. Ensino. 3. Avaliação. 4. Auto-Avaliação. I. Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Brazilian University English Students\' Perceptions of Self-Assessment.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Foreign language; Teaching; Assessment; Self-Assessment.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci (orientadora), Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula e Profa. Dra. Marcelo El Khouri Buzato. Suplentes: Profa. Dra. Maria Viviane do Amaral Veras e Profa. Dra. Maria de Fátima Silva Amarante.

Data da defesa: 24/02/2010.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

Marcelo El Khouri Buzato

Matilde V. Ricardi Scaramucci
SRB
Marcelo El Khouri Buzato

Maria Viviane do Amaral Veras

Maria de Fátima Silva Amarante

IEL/UNICAMP
2010

Dedico este trabalho à minha mãe Maria e à memória de meu pai Zauri pelas lições de vida e por sempre terem me motivado a estudar.

Às minhas irmãs Jussara e Stella pela amizade e força nos momentos difíceis.

Aos meus sobrinhos Caio e Manoela pelo amor espontâneo de criança que tornaram esta jornada mais leve.

Ao Leandro pela compreensão dos momentos ausentes e pelo afeto.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos recebidas durante esta jornada e por guiar os meus passos em todas as fases da minha vida.

À Prof^a. Dr^a. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, pela inspiração para escolha do tema desta pesquisa, pela orientação, confiança, incentivo e amizade durante a execução deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Marcelo El Khouri Buzato e à Prof^a. Dr^a. Maria Viviane do Amaral Veras pelas valiosas contribuições na qualificação do projeto de dissertação.

Aos professores do IEL pelos preciosos ensinamentos, apoio e coleguismo durante minha formação profissional.

Aos professores que cederam espaço durante suas aulas para que eu pudesse realizar a coleta dos dados e aos alunos que voluntariamente aceitaram participar desta pesquisa.

Aos funcionários do IEL pela competência, atenção e paciência para me auxiliar nos meus momentos de dificuldades burocráticas.

À minha irmã Stella, que me ensinou as primeiras palavras em inglês e que me socorreu nos momentos de dificuldades com as análises estatísticas.

Aos amigos Agenor e Mateus Marconi pelo importante apoio durante esta jornada.

A todas as pessoas que participaram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

“Você não pode ensinar nada a um homem; você pode apenas ajudá-lo a encontrar a resposta dentro dele mesmo.”

Galileo Galilei

RESUMO

Devido às críticas que o sistema tradicional de avaliação tem recebido, as avaliações chamadas alternativas tornam-se populares. Dentre elas, destaca-se a auto-avaliação. Esta pesquisa tem por objetivo investigar as percepções que alunos de uma universidade do interior paulista, aprendizes de inglês como língua estrangeira, têm sobre a auto-avaliação e quais os fatores que poderiam influenciar essas percepções. Os dados foram coletados através de um questionário, respondido por 156 alunos e, posteriormente, complementados com dados de uma entrevista com sujeitos identificados como típicos e não típicos desse contexto. Os resultados mostram que os alunos não possuem uma visão equivocada do que é auto-avaliação, apesar de não estarem familiarizados com ela. Além disso, não encontramos evidências de que fatores como traços da personalidade do aprendiz, sua história de aprendizagem e sua motivação afetam suas percepções, ao contrário das culturas de avaliar e aprender, que mostraram influenciar esse pensar.

Palavras-chave: língua estrangeira (inglês), ensino, avaliação e auto-avaliação

ABSTRACT

Due to the criticism the traditional evaluation system have received, the so-called alternative assessments become popular. Among them, the self-assessment stands out. The aim of this research is to investigate the perceptions of self-assessment by students, learners of English, from a university in the interior of São Paulo state and the variables that may influence their perceptions. The data were collected through a questionnaire answered by 156 students and, later, were complemented by an interview with typical and non-typical students. The results showed that these students do not have a mistaken view of self-assessment, in spite of being unfamiliar with this kind of assessment. Besides, no evidences were found that variables such as personality traits, learning history and motivation affect students' perceptions, unlike the evaluation and learning cultures, that showed to influence their thinking.

Keywords: foreign language (English), teaching, assessment and self-assessment

SÍMBOLOS E ABREVIACÕES NAS TRANSCRIÇÕES

P:	pesquisadora
A48, A61, etc:	alunos identificados
(.)	pausa pequena
(...)	pausa longa
(incomp)	fala incompreensível
/.../	transcrição parcial
/	truncamentos bruscos
[]	comentário e/ou explicação da pesquisadora
::	prolongamento do som precedente
...	corte de trecho sem importância para a análise
Maiúsculas	ênfase

SUMÁRIO

Capítulo I – A trajetória da pesquisa

1	Introdução	1
1.1	Problema de Pesquisa	4
1.2	Justificativa	6
1.3	Objetivo e perguntas de pesquisa	9
1.4	Metodologia da Pesquisa	9
1.4.1	Escolha e justificativa	10
1.4.2	Instrumentos de coleta de dados	13
1.4.2.1	O questionário	13
1.4.2.1.1	Tratamento dos dados quantitativos para análise	18
1.4.2.2	A entrevista	19
1.4.3	O cenário da pesquisa	21
1.5	Organização da dissertação	22

Capítulo II – Auto-avaliação: uma nova proposta avaliativa

2.	Introdução	23
2.1	As avaliações tradicionais	23
2.2	Auto-avaliação: definição do conceito	26
2.3	Variáveis que influenciam a auto-avaliação	29
2.3.1	Cultura	31
2.3.1.1	Culturas de aprender e avaliar e suas possíveis influências na auto-avaliação	33

2.4	Tipos de auto-avaliação	35
2.5	Pesquisas sobre auto-avaliação	36
2.6	Questionamentos sobre a metodologia de validação da auto-avaliação	46

Capítulo III – Análise dos dados e discussão dos resultados

3	Introdução	49
3.1	Análise geral do questionário	49
3.1.1	Análise das variáveis	51
3.1.2	Perfis dos sujeitos entrevistados	59
3.2	Análise das entrevistas	62
3.2.1	Confirmação dos dados do questionário	62
3.2.2	Percepções sobre auto-avaliação	72
3.2.3	Culturas de aprender e avaliar: influência nas percepções	80
3.3	Considerações Finais	86
	Referências Bibliográficas	93

TABELAS

Tabela 1 Análise das respostas ao questionário dos alunos.....	60
--	----

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Autonomia	51
Gráfico 2 – Ansiedade	52
Gráfico 3 – Expectativa dos pais	53
Gráfico 4 – Motivação – Vertente Afetiva	54
Gráfico 5 – Motivação – Incentivo dos Pais	55
Gráfico 6 – Motivação – Vertente da Ação – Na Vida	56
Gráfico 7 – Motivação – Vertente da Ação – Na Carreira	57
Gráfico 8 – Uso de estratégias de auto-avaliação.....	58

APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário	97
.....	
Apêndice 2: Roteiro para a entrevista	111

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

1. Introdução

Uma nova concepção de linguagem, que estuda a língua dentro de seu contexto de uso, resultou no desenvolvimento de novas abordagens de ensino de línguas, tais como as construtivistas¹ e, conseqüentemente, em uma necessidade de mudança no instrumento formal de avaliação. Esta pesquisa, portanto, foca em um novo instrumento avaliativo na aprendizagem de inglês como língua estrangeira (doravante L.E.): a auto-avaliação.

Na nova concepção de linguagem acima mencionada há um “vínculo indissociável entre linguagem, produção de sentidos, contexto, comportamento social e atividades humanas” (FABRÍCIO, 2006, p. 57). Isso, conseqüentemente, abala a noção de que o signo é a unidade básica da língua e de que o sentido acompanha a palavra.

Conseqüentemente, nas novas abordagens de ensino, o aluno, por sua vez, passa a ser visto como um sujeito ativo e não mais um “consumidor” das aulas e reprodutor de modelos transmitidos pelo professor, mas como alguém que produz sentidos. Dessa forma, o aluno torna-se construtor do seu conhecimento e, por conseguinte, responsável pela sua aprendizagem. Nas abordagens construtivistas, a aprendizagem não ocorre com base nas experiências alheias, mas de dentro para fora. Segundo Weininger (2001, p. 58) as atividades autônomas dos alunos “são as pedras que constroem o edifício de sua (futura) competência lingüística”.

Quanto ao professor, ele tem mais liberdade para escolher os recursos que auxiliarão os alunos a alcançarem seus objetivos. Todavia, suas responsabilidades também aumentam, na medida em que deve estar qualificado para ajudar os alunos a se tornarem mais independentes no aprendizado e para familiarizá-los com essa postura autônoma. Nas

¹ As abordagens construtivistas baseiam-se nas teorias de Jean Piaget, para o qual a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento pelo próprio aprendiz, e de Vygotski, que defende que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento estão inter-relacionados e são resultados de interações sociais do indivíduo com o seu ambiente.

abordagens construtivistas, é também papel do professor organizar os eventos/atividades que permitam a interação e integração dos alunos com contextos reais da língua-alvo, nos quais a L.E. é usada de forma autêntica e relevante pelos alunos.

Essas mudanças nas abordagens implicaram também na necessidade de mudança nas avaliações. Assim como o conteúdo em sala de aula deve ser relevante para o aluno, as avaliações, por sua vez, devem ser mais interativas, envolver o aluno e estar em estreita relação com os seus objetivos de aprendizagem.

Estudos como os de Lewkowicz e Moon (1985), Alderson (1989), Perrenoud (1993), Bailey (1998) e Shohamy (2004) confirmam essa necessidade de mudança na avaliação e tecem várias críticas às avaliações tradicionais, questionando a repetibilidade científica atribuída a elas – herança da tradição psicométrica que ainda hoje faz com que muitos alunos e professores pensem que as notas de um exame nunca podem estar erradas – e mostrando que essas não têm trazido benefícios ao aprendizado, pelo fato de serem utilizadas mais como uma ferramenta de mera verificação de erros e acertos, que como um instrumento educativo para aprimoramento da aprendizagem.

Diante disso, surgem novas propostas de avaliação, as avaliações alternativas², que não mais se limitam a um único instrumento, ou seja, a uma prova ou um teste, mas incluem outros mecanismos, que fornecem informações mais qualitativas sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre essas avaliações mais qualitativas, encontramos aquelas que levam em consideração o julgamento dos próprios alunos sobre a aprendizagem, uma vez que as reflexões do aluno sobre conceitos adquiridos e sobre pontos determinados do aprendizado desempenham um papel importante na construção de novos conhecimentos.

Devido a essa “crença em comum de que o aprendizado efetivo e relevante é mais bem alcançado se o aluno estiver ativamente engajado em todas as fases do seu

² O termo “avaliações alternativas” é utilizado aqui em oposição às “objetivas” avaliações tradicionais. As avaliações alternativas caracterizam-se por fornecerem informações mais qualitativas sobre a aprendizagem, auxiliando os alunos a aprenderem a aprender e a desenvolverem habilidades para fazerem seus próprios julgamentos sobre a aprendizagem. A esse respeito sugerimos a leitura de Bailey (1998).

aprendizado” (OSCARSON 1998, p. 3, tradução nossa)³ e da busca por métodos mais qualitativos de avaliação é que surge a auto-avaliação, foco deste estudo.

A auto-avaliação é um processo reflexivo a partir do qual os alunos monitoram o seu desempenho na língua estrangeira (doravante LE), buscam conhecer suas fraquezas e seus pontos fortes. Quando bem utilizada no processo de ensino/aprendizagem, promove um grande envolvimento dos alunos com o trabalho pedagógico, ajudando-os a se tornarem responsáveis pelo seu aprendizado e conhecedores dos processos avaliativos e critérios de correção.

Esse envolvimento proporcionado pela auto-avaliação auxilia o aluno a aprender a aprender, e, segundo seus proponentes, auxilia no aprendizado autônomo. A autonomia do aluno é um fator extremamente importante no mundo atual, em que a compressão espaço-tempo faz com que mudanças ocorram muito rapidamente e que haja, conseqüentemente, uma sobrecarga de informações, tornando essencial prepararmos os nossos alunos para que sejam capazes de trabalhar e estudar de forma independente.

Vemos, portanto, que a auto-avaliação é coerente com as novas abordagens acima apresentadas e é uma maneira de traduzir essas novas teorias em procedimentos práticos.

Além dessas vantagens, há também pesquisadores que defendem que os alunos mais bem sucedidos no aprendizado de uma nova língua são aqueles que utilizam a auto-avaliação como estratégia de aprendizagem monitorando, por exemplo, se o que escrevem está com uma linguagem apropriada, se são compreendidos quando falam, se compreendem o que lêem, etc. (RUBIN, 1975; NAIMAN et al., 1978 e DICKINSON, 1987).

Contudo, apesar das vantagens acima apontadas e embora muitas pesquisas tenham demonstrado que a auto-avaliação pode ser um instrumento válido e confiável, ainda faltam estudos para que ela seja adotada nos processos de ensino/aprendizagem, pois a escola não é uma instituição isolada e tampouco um ambiente neutro; ao contrário, recebe influências da sociedade em que está inserida, dentre as quais estão os valores e as crenças

³ “commonly held belief that relevant and effective learning is best achieved if the student is actively engaged in all phases of the learning process.”

que acabam por determinar as práticas em sala de aula. Não podemos pensar em mudanças na avaliação em contextos institucionais sem ultrapassarmos as fronteiras da sala de aula, ignorando a influência do contexto social e cultural mais amplo.

Além da influência desse contexto social e cultural, um levantamento bibliográfico das pesquisas sobre auto-avaliação nos mostrou que há muitos fatores que podem afetar os resultados da auto-avaliação, como, por exemplo, experiências passadas com a língua alvo, experiências com auto-avaliação, traços de personalidade, motivação, histórico de aprendizagem, aspirações profissionais e até mesmo expectativas dos pais. Portanto, somente após a compreensão dessas questões fundamentais é que mudanças efetivas no processo avaliativo poderão ser implementadas.

1.1. Problema de pesquisa

As novas teorias de aprendizagem e as críticas ao sistema tradicional de avaliação fizeram com que as avaliações alternativas se tornassem populares, dentre elas a auto-avaliação.

Apesar de os seres humanos, conscientemente ou não, estarem engajados em processos auto-avaliativos durante suas vidas, observamos que essa peculiaridade não era utilizada no processo de ensino-aprendizagem. Porém, conforme apontado anteriormente, com o aumento do interesse no aprendizado autônomo e no ensino centrado no aluno nas últimas décadas em todo o mundo, a possibilidade de integrar a auto-avaliação ao processo pedagógico passou a chamar a atenção de educadores e pesquisadores.

Contudo, como as pesquisas sobre esse instrumento avaliativo ainda são escassas e pouco divulgadas, o seu potencial, assim como de outras avaliações alternativas, tem sido pouco explorado. Elas têm sido incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem sem embasamento teórico e de forma equivocada; os que as utilizam o fazem mais por modismo, não se preocupando em utilizá-las de forma a beneficiar o aprendizado. Diante disso, pretendemos que este estudo venha contribuir para ampliar nosso conhecimento sobre esse instrumento de avaliação e de seu potencial no contexto brasileiro.

A tendência das pesquisas sobre auto-avaliação tem sido investigar a validade e a confiabilidade desse instrumento. Dentre essas, há trabalhos como os de Oscarson (1978), Le Blanc e Painchaud (1985), Von Elek (1985), Bachman e Palmer (1989), Coombe (1992) e Smith (1997) que confirmam sua eficácia, mostrando que há grande correlação entre os resultados obtidos na auto-avaliação e os resultados obtidos nas avaliações tradicionais. Contudo, há também trabalhos que observaram pouca correlação entre a auto-avaliação e formas mais tradicionais de avaliar, como, por exemplo, os de Raasch (1979), Achara (1980), Pierce et al. (1993), Moritz (1995) e Blue (1994).

Além das pesquisas sobre validade e confiabilidade, há também pesquisas que se preocupam em investigar a relação da auto-avaliação com fatores tais como a auto-estima (ANDERSON 1982), ansiedade (MACINTYRE et al., 1997) e aprendizado autônomo (FERRIS, 1979).

Essas pesquisas são importantes para nos conscientizar de que a questão é complexa, mas também para mostrar que a auto-avaliação envolve variáveis que podem comprometer os seus resultados, tanto positiva quanto negativamente.

Oscarson (1984), por exemplo, nos mostra que erros na auto-avaliação podem ocorrer como resultado da falta de familiaridade com autonomia e auto-gerenciamento do aprendizado, de aspirações na vida profissional, do passado escolar e das expectativas dos pais. Latomaa (1996), em um estudo sobre aquisição de L2 por imigrantes, também apontou experiências escolares passadas como uma importante variável na auto-avaliação.

Já MacIntyre et al. (op. cit.) comprovam a influência da ansiedade e da motivação nesse processo avaliativo.

Os estudos de Von Elek, (op. cit.), Anderson (op. cit.), Lewkowicz e Moon (1985) e Blue, (op. cit.), por sua vez, atribuíram não só a fatores educacionais, mas também a fatores culturais o fato de alguns alunos subestimarem ou superestimarem suas habilidades.

Segundo Oscarson (op. cit.), Von Elek (op. cit.), Dickinson (1987), Coombe (op. cit.) e Blue (op. cit.) a auto-avaliação tem um grande potencial para auxiliar o aprendizado. Contudo, para que esse potencial seja de fato explorado precisamos conhecer o contexto onde a auto-avaliação será usada, buscando conhecer o que os alunos pensam

sobre esse instrumento e os fatores presentes (no contexto pesquisado) que podem afetar negativamente seus resultados, para então adotarmos práticas pedagógicas que ajudem a contabilizar essas influências.

Apesar de esses fatores serem mencionados na literatura, até o momento não encontramos trabalhos, nem no Brasil nem no exterior, que investiguem a influência deles em conjunto, pois cada um dos fatores é mencionado em estudos diferentes e de autores diversos (como vimos acima). Tampouco encontramos trabalhos que investiguem se esses fatores influenciam a maneira como os alunos percebem a auto-avaliação e o que os alunos pensam sobre ela. Esse estudo é necessário porque uma visão equivocada do que é se auto-avaliar pode também comprometer negativamente os resultados desse processo avaliativo.

Este estudo, portanto, pretende investigar quais as percepções que alunos de uma importante universidade brasileira, aprendizes de inglês como LE, têm sobre a auto-avaliação e quais são os fatores que poderiam explicar essas percepções. Pois, conforme mencionamos anteriormente, é necessário conhecer o contexto antes de propormos mudanças e/ou implementações.

Além disso, investigações sobre auto-avaliação são bem vindas, na medida em que é pouco pesquisada, pouco conhecida e vista muitas vezes de forma equivocada até mesmo por pesquisadores da área de avaliação.

1.2. Justificativa

As áreas de conhecimento envolvem aspectos políticos e ideológicos e a LA, conforme aponta Pennycook (2004) lida com dois aspectos essencialmente políticos – a linguagem e a educação. Essa peculiaridade da área exige que os lingüistas aplicados analisem a base ideológica do conhecimento que produzem, pois nenhum conhecimento é neutro e toda a aprendizagem de língua ocorre dentro de relações de poder.

As pesquisas em LA devem estar sensíveis às preocupações sociais, culturais e políticas e, conforme sugere Moita Lopes (1998), estar orientada para a resolução de problemas de uso de linguagem relevantes ao participante do mundo real, considerando seus interesses e perspectivas. Portanto, sendo esta uma pesquisa em LA, não podemos

deixar de pensar no caráter político da educação de línguas e no papel que a avaliação e, no caso desta pesquisa, a auto-avaliação, desempenha no ensino-aprendizagem de inglês como LE.

Na área de avaliação, essa preocupação social, cultural e política é especialmente importante, uma vez que a avaliação é, muitas vezes, utilizada como ferramenta de controle e de poder, pois impõe valores e conhecimentos do grupo dominante; definindo o que é certo e o que é errado, o que é conhecimento válido e o que não é.

Dessa forma, a avaliação é desenvolvida não para avaliar o conhecimento, mas para impor um conhecimento que aqueles que elaboram o teste acreditam ser importante e, além disso, estreita o conhecimento lingüístico, uma vez que o currículo é definido pelo que é cobrado nas avaliações.

Portanto, segundo Shohamy (2004), é necessário questionarmos o uso das avaliações: Quem são os avaliadores? Quem são os avaliados? Qual o contexto? O que está sendo avaliado? Quem se beneficiará? Para que os testes serão usados? Que áreas estão sendo testadas? Que valores estão escondidos? Que métodos estão sendo usados? Qual o retorno para o aluno? Qual o impacto?

Não é possível compreendermos os processos avaliativos e nem mesmo propormos mudanças sem levarmos em conta o contexto social, cultural, econômico e político no qual ele opera. A própria origem da avaliação está ligada à política, visto que as primeiras avaliações, desenvolvidas na China em 206ac, serviam para selecionar candidatos a cargos do governo e, séculos mais tarde, foram usadas na Europa com o mesmo propósito. Já no século XIX, as avaliações desempenharam também um importante papel na mobilidade social, uma vez que diante da necessidade de selecionar bons profissionais para a crescente economia européia, o rendimento escolar passou a ser utilizado como meio de acesso às profissões, o que anteriormente era possível somente através da história familiar. Na América, no século XIX, as avaliações foram utilizadas também com o objetivo de impedir o nepotismo.

Esses fatos nos mostram que a avaliação sempre teve um papel social muito importante em diversos países. Contudo, devido à tradição psicométrica que

tradicionalmente a fundamentava, essa característica foi obscurecida em favor de outras como a objetividade, cientificidade e confiabilidade. Os testes de QI, por exemplo, foram importantes para legitimar tais características. Eles traziam a idéia de que os indivíduos estavam competindo igualmente, quando, na verdade, esses testes estavam exercendo um controle social, “distribuindo de um modo justificável papéis sociais que não são igualmente desejados” (BRADFOOT 1996, *apud* GIPPS 1999, p. 360, tradução nossa)⁴, legitimando a estratificação social por determinar quais indivíduos alcançariam posições de poder e privilégio.

Vemos, contudo, que mesmo quando o papel social da avaliação é silenciado ele continua sendo desempenhado. Os próprios testes de QI são um bom exemplo disso, pois, como nos mostra Gipps (1999), eles foram a saída encontrada pelo sistema de ensino da Inglaterra para excluir as crianças consideradas “subnormais” das escolas. Porém, analisando essa situação mais a fundo, percebemos que isso foi uma saída para diminuir fluxo de crianças nas escolas e para permitir acesso à educação somente àquelas que se enquadravam nos padrões, que mostravam ter a inteligência, os valores, a cultura e a experiência que haviam sido pré-definidos pelos autores do teste; todos aqueles que não pertencessem a essa classe dominante eram tidos como anormais. A inteligência, os valores e a cultura eram vistos como absolutos.

Felizmente, críticas a esses testes começaram a surgir. Os pesquisadores mostraram que a inteligência é algo cultural e dependente de fatores ambientais e que, portanto, não é uma entidade, algo hereditário e absoluto que possa ser medido com um teste. Descobriu-se também que os testes de QI favoreciam crianças da classe média e aqueles indivíduos que faziam parte da cultura dominante, mostrando que as avaliações são influenciadas pelas bases culturais e sociais do indivíduo; fator esse válido até mesmo para as propostas de avaliação consideradas mais modernas e democráticas, como a auto-avaliação.

Ao tratar da auto-avaliação, instrumento que tem grande potencial para auxiliar o aprendizado de uma LE e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, esta pesquisa

⁴ “*to distribute, in a justifiable way, social roles that are not all equally desirable*”

trata de uma nova forma de avaliar, que não está comprometida com a lógica e o sentido historicamente viciados acima mencionados. Além disso, o fato de investigar os olhares que o aprendiz tem sobre esse instrumento e os fatores do contexto que possam influenciá-los mostra que esta é uma pesquisa preocupada com o uso da avaliação e também original, visto que não observamos, em contexto internacional tampouco brasileiro, trabalhos sobre o pensar do aprendiz sobre esse instrumento nem trabalhos que investiguem o contexto para aplicação da auto-avaliação.

Esses fatos justificam, portanto, a realização desta pesquisa. Além de ser uma importante contribuição para a escassa quantidade de trabalhos existentes sobre a auto-avaliação em LE.

1.3. Objetivo e perguntas de pesquisa

O objetivo desta pesquisa, portanto, é investigar as percepções dos alunos sobre a auto-avaliação e os fatores que influenciam essas percepções. Esse objetivo será operacionalizado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que percepções os alunos universitários do contexto pesquisado, aprendizes de inglês como LE, têm sobre a auto-avaliação?
2. Nesse contexto, quais são os fatores que influenciam essas percepções?

1.4. Metodologia da Pesquisa

Essa subseção trata da metodologia da pesquisa e está dividida em três partes: escolha e justificativa, instrumentos de coleta de dados e cenário.

A solução metodológica para respondermos às nossas perguntas foi o cruzamento dos dados de análises quantitativas – análise de frequência - e qualitativas – interpretação dos fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem - portanto, esta pesquisa está dividida em duas fases, sendo a fase I quantitativa e a fase II qualitativa. Dessa forma, em 1.4.1. justificamos a conciliação dos dois métodos baseando-

nos na proposta de Reichardt e Cook (1979) e Scaramucci (1995) e explicitamos a natureza da pesquisa na fase I e na fase II. Em 1.4.2. descrevemos os instrumentos de coleta de dados das duas fases e os procedimentos adotados para a análise, cujos resultados são discutidos no terceiro capítulo. Finalmente, em 1.4.3. descrevemos o cenários da fase I e da fase II.

1.4.1. Escolha e justificativa

Tradicionalmente, pesquisadores costumam escolher dentre os dois paradigmas de pesquisa: o quantitativo e o qualitativo. Pelo primeiro, compreende-se uma pesquisa objetiva, experimental, para testar hipóteses através de análises estatísticas; pelo segundo, uma pesquisa mais profunda, observacional, de caráter interpretativo com o objetivo não de testar hipóteses, mas de dar sentido às expressões dos sujeitos da pesquisa.

Reichardt e Cook (op. cit.) nos apresentam uma lista dos atributos mais comuns de cada paradigma. Para os autores, o paradigma quantitativo ou positivista assume uma realidade estável e apresenta uma visão positivista de mundo, a qual pressupõe a utilização de métodos quantitativos de análise e de experimentos controlados, que excluem o sujeito e que são desenvolvidos para testar hipóteses e obter resultados objetivos, não influenciados pelo pesquisador, replicáveis e generalizáveis.

Já o paradigma qualitativo ou interpretativista, segundo os autores, apresenta uma visão fenomenológica, a qual busca compreender/interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem, o que resulta, portanto, na utilização de métodos qualitativos e exploratórios em condições naturais e assume uma realidade dinâmica e não-generálizável.

Esses paradigmas representam visões antagônicas de mundo e criam a impressão de que estão em conflito e de que são mutuamente exclusivos. Sendo assim, de acordo com essa visão, ao escolhermos determinados atributos, estaríamos ligados a um paradigma e inevitavelmente definindo um método. Conforme explica Scaramucci (op. cit., p. 511), “como os dois paradigmas são considerados mutuamente exclusivos, mostrando visões de mundo consideradas antagonistas, tem-se a impressão de que uma reconciliação

entre os dois métodos de paradigmas opostos em uma mesma pesquisa torna-se impossível”.

Contudo, há pesquisadores que defendem a reconciliação dos dois métodos, dentre eles os já citados Reichardt e Cook (1979) e Scaramucci (1995).

Nesta pesquisa, também defendemos essa reconciliação, portanto, ela caracteriza-se pela livre escolha de atributos dos dois paradigmas apresentados, separando dessa forma método e paradigma, pois nenhum dos dois, exclusiva e separadamente, poderia responder às nossas perguntas de pesquisa.

Para obtermos respostas às nossas perguntas, precisávamos primeiramente conhecer o contexto pesquisado, mais especificamente, era necessário sabermos quais dos fatores, dentre aqueles que exercem influências sobre a auto-avaliação (familiaridade com a prática, autonomia, expectativa dos pais, ansiedade e motivação), estavam presentes no contexto de pesquisa. Conseqüentemente, necessitávamos de dados de uma ampla amostra de um grupo. Portanto, optamos nessa etapa, denominada fase I, por uma pesquisa predominantemente quantitativa.

O instrumento utilizado nessa fase foi um questionário⁵, aplicado a 156 alunos do contexto pesquisado e analisado estatisticamente segundo uma análise de frequência⁶. A análise do questionário nos permitiu conhecer o perfil dos alunos pesquisados e identificar os fatores presentes no grupo. Essas informações foram essenciais para a seleção dos sujeitos para a segunda etapa, denominada fase II.

Na fase II, optamos por uma pesquisa predominantemente qualitativa, pois o foco era a investigação das percepções dos alunos sobre a auto-avaliação. Precisávamos, portanto, interpretar os significados atribuídos pelo grupo à auto-avaliação. Como a fase I já havia nos proporcionado o perfil do grupo pesquisado, a coleta de dados da fase II poderia ser realizada com poucos alunos, desde que esses representassem bem o grupo pesquisado. Optamos, portanto, nessa fase por uma entrevista com 5 alunos do grupo,

⁵ Ver 1.4.2.1

⁶ Ver 1.4.2.1.1

sendo 3 típicos, ou seja, que seguem a tendência central, e 2 não-típicos, que se dispersam dessa tendência⁷.

Finalmente, cruzando os dados das duas fases, ou seja, sabendo o perfil do grupo (dado proporcionado pela fase I) e quais as percepções de alunos típicos do grupo e de alunos não típicos (dados proporcionados pela fase II), poderíamos chegar às conclusões sobre as percepções do grupo pesquisado sobre a auto-avaliação e quais fatores influenciam essas percepções. Portanto, para respondermos tanto à pergunta 1 (que percepções os alunos universitários do contexto pesquisado, aprendizes de inglês como LE, têm sobre a auto-avaliação?) quanto à pergunta 2 (nesse contexto, quais são os fatores que influenciam essas percepções?), precisávamos do cruzamento de dados entre as fases.

Como defendemos aqui a conciliação entre os métodos, a primeira fase, apesar de ser predominantemente quantitativa, não excluiu uma análise mais qualitativa, uma vez que a interpretação dos resultados obtidos pela análise estatística é um procedimento qualitativo. Segundo Reichardt e Cook (1979, p. 23, tradução nossa), “escolher um modelo estatístico que se ajuste aos dados, interpretar os resultados obtidos e generalizar as descobertas a outros cenários pressupõem conhecimentos qualitativos”⁸.

Além disso, a análise passou por uma validação qualitativa, pois, apesar de estarmos neste primeiro momento preocupados com a tendência estatística geral, paralelamente estávamos também preocupados com aspectos individuais dos sujeitos. Esta validação será explicada detalhadamente no próximo capítulo.

O fato de validarmos qualitativamente a análise estatística realizada nessa primeira fase mostra que “a seleção de um método de coleta de dados não determina necessariamente a escolha do procedimento analítico e vice-versa” (SCARAMUCCI, 1995, p.516).

Quanto a fase II, ela é predominantemente qualitativa, contudo, os dados quantitativos da primeira fase foram utilizados aqui também, pois proporcionaram as informações sobre os alunos típicos e não típicos, necessárias para a seleção para a

⁷ Os critérios de seleção são explicitados na seção 1.4.2.1.1.

⁸ “*Choosing a statistical model to fit the data, interpreting the results that are output, and generalizing the findings to other settings all rely on qualitative knowing*”

entrevista. Concordamos, portanto, com Scaramucci (1995) que “O conhecimento quantitativo está presente em avaliações qualitativas da mesma forma que o conhecimento qualitativo está presente em avaliações quantitativas.”

Segundo Reichadt e Cook (1979, p. 18, tradução nossa), “[...] não há nada que impeça o pesquisador, a não ser talvez a tradição, de misturar e unir os atributos dos dois paradigmas para alcançar uma combinação que seja mais apropriada ao problema de pesquisa que têm em mãos”⁹.

1.4.2. Instrumentos de coleta de dados

Conforme mencionamos na subseção anterior, para coleta dos dados utilizamos questionários e entrevistas. A seguir, apresentamos detalhadamente como cada um foi elaborado e os procedimentos de análise.

1.4.2.1. O questionário

O instrumento utilizado na primeira etapa desta pesquisa foi um questionário tipo auto-aplicável (Apêndice 1, página 97), que Dörnyei (2003) denomina “*paper and pencil questionnaire*”, em que o participante não tem interação com o pesquisador, devendo respondê-lo sozinho. A opção pelo questionário nesta primeira fase, conforme apontamos anteriormente, se deveu necessidade de informações não muito aprofundadas sobre um grande número de indivíduos com o objetivo de conhecermos o perfil do grupo.

Como qualquer instrumento de coleta de dados, o questionário apresenta desvantagens, porém, nesta pesquisa, tomamos todos os cuidados para tentar minimizar os seus efeitos negativos. Dessa forma, evitamos questões aborrecedoras, ameaçadoras e constrangedoras, utilizamos linguagem simples, evitamos gírias, coloquialismos, termos

⁹ “*there is nothing to stop the researcher, except, perhaps tradition, from mixing and matching the attributes from the two paradigms to achieve that combination which is most appropriate for the researcher problem and setting at hand*”

técnicos e ambigüidades, fatores estes que podem gerar respostas que não refletem a realidade.

Como os questionários tinham que ser identificados para a seleção dos sujeitos da entrevista, não podíamos utilizá-los anonimamente. Porém, asseguramos aos participantes que seu conteúdo seria confidencial, pois segundo Bradburn e Sudman (1982), as pessoas são mais dispostas a divulgar informações sob a segurança da confidencialidade.

Além do cuidado com a elaboração das questões, nos preocupamos também com os aspectos mais estruturais do instrumento, que, segundo Dörnyei (2003), podem ser usados como um elemento motivador para que as pessoas dêem respostas verdadeiras. Portanto, o modo como ele é construído deve causar uma boa impressão. Sendo assim, seguindo as orientações de Dörnyei (op. cit.), buscamos construir um questionário bem organizado com design apropriado. Inserimos **um título**, para orientar o participante; **instruções gerais**, informações sobre o estudo, a instituição que o realiza, a garantia de confidencialidade; **instruções específicas**, explicando o modo de responder às questões e **os agradecimentos**. A seguir, explicaremos mais detalhadamente a construção desse instrumento.

Conforme já mencionamos, buscamos, por meio do questionário, investigar a presença, no contexto pesquisado, dos fatores identificados pela literatura como influenciadores da auto-avaliação. Como as nossas questões avaliavam principalmente aspectos comportamentais e atitudinais dos alunos e como, nesses casos, diferenças mínimas no enunciado da questão poderiam resultar em respostas diferentes, optamos por usar escala de multi-itens, ou seja, elaboramos diversas perguntas (itens) que focavam apenas um fator, sendo as respostas dadas em escalas tipo Likert de 5 pontos (1- Discordo fortemente; 2- Discordo; 3- Não concordo, nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo Fortemente). Dessa maneira, se houvesse má interpretação de um item, gerando uma resposta errada, essa seria compensada pelos demais.

Como o uso da escala Likert ímpar (5 pontos) levanta questionamentos sobre a inclusão ou não da alternativa do meio, a qual indica uma posição de indiferença, que está entre o “a favor” e “contra”, entre o “concorda” e “não concorda”, ou seja, uma alternativa neutra, é importante explicitarmos que nesta pesquisa não era interessante forçar o

participante a se posicionar entre os extremos da questão, pois a posição neutra também era relevante. Segundo Dörnyei (2003, p. 37-38)¹⁰, “parece que a inclusão ou exclusão da categoria do meio não afeta a proporção relativa daqueles que realmente expressam suas opiniões e, portanto, não modifica os resultados significativamente”.

O questionário completo continha 52 questões, as quais posteriormente passaram por uma análise estatística (que será explicada na próxima subseção), o que nos permitiu ter uma ampla visão do contexto pesquisado e o conhecimento dos fatores presentes nesse contexto. Conforme já apontamos, todas as questões foram construídas tendo como base as variáveis sobre auto-avaliação identificadas na literatura como influenciadoras dos resultados desse processo avaliativo. Após fazer um levantamento dessas variáveis, as transformamos em questões no nosso instrumento de coleta de dados. Na tabela abaixo, procuramos mostrar de forma mais detalhada esse processo:

Fatores identificados pela literatura como influenciadores dos resultados da auto-avaliação	Itens do questionário
Falta de treinamento em auto-avaliação (Oscarson, 1984): quem tem familiaridade com a prática se auto-avalia de maneira mais eficaz.	7 (seção I) – Envolvimento do aluno com auto avaliação 1, 4, 5, 8, 16, 22, 24, 29, 31 e 34 – Uso de estratégias de auto-avaliação
História do aprendizado (Oscarson, 1984 e Latomaa, 1996) – se o aluno estudou em escolas que proporcionavam o desenvolvimento da sua autonomia como aprendiz, ele terá um melhor desempenho na auto-avaliação	3, 7, 10, 11 e 12 – Autonomia no aprendizado 5 (seção I)– Outra LE falada 6 (seção I) – Permanência em um país falante da língua alvo

¹⁰ “it appears that the inclusion or exclusion of a middle category does not affect the relative proportions of those actually expressing opinions and thus does not modify the results significantly.”

Expectativa dos pais (Oscarson, 1984) – se os pais exigem boas notas dos filhos, estes tenderão a superestimar suas habilidades na auto-avaliação	2, 9, 23, 36 e 42 – Exigência dos pais por boas notas
Ansiedade (MacIntyre et al., 1997): alunos ansiosos tendem a subestimar suas habilidades	13, 25, 38, 39 e 41 - Como o aluno lida com o fato de aprender uma nova língua, se sente nervoso ou confiante
Motivação (MacIntyre et al., 1997): se os alunos não têm motivação para aprender uma LE, isso resulta em menos esforço e menos envolvimento com o aprendizado, fatores estes que estão diretamente ligados com a prática da auto-avaliação, pois os menos motivados tendem a subestimar suas habilidades.	14, 15, 18, 19 e 43 – Se o aluno gosta ou não de inglês 6, 17, 21, 27 e 32i - Incentivo dos pais 20, 26, 28, 37 e 45 – Utilidade do inglês em sua vida 30, 33, 35, 40 e 44 - Utilidade do inglês na carreira.

A primeira parte do instrumento incluía questões fechadas do tipo múltipla escolha. São elas sobre nível de aprendizagem da LE (item 1), área de estudo (questão 2), nome do participante (questão 3), tempo de aprendizado da LE (questão 4), outras LE's faladas (questão 5), permanência em um país falante da língua-alvo (questão 6) e envolvimento do aluno com auto avaliação (questão 7).

A segunda parte do instrumento continha as questões elaboradas em escala de multi-itens com respostas tipo Likert, já mencionadas, e foi subdividida em 8 sub-escalas que expressavam dados comportamentais e atitudinais dos participantes em relação ao aprendizado de inglês como LE: uso de estratégias de auto-avaliação (itens 1, 4, 5, 8, 16, 22, 24, 29, 31 e 34); autonomia no aprendizado (itens 3, 7, 10, 11 e 12); ansiedade diante do aprendizado de uma nova língua (itens 13, 25, 38, 39 e 41); expectativa dos pais por boas notas (itens 2, 9, 23, 36 e 42) e motivação, a qual foi avaliada quanto à questão afetiva, ou seja, se o aluno gosta ou não de inglês (itens 14, 15, 18, 19 e 43); quanto ao incentivo dos pais (itens 6, 17, 21, 27 e 32) e quanto à ação, que envolve questões sobre a utilidade do

inglês em sua vida (itens 20, 26, 28, 37 e 45) e utilidade do inglês na carreira (itens 30, 33, 35, 40 e 44).

É importante esclarecer aqui que a divisão da motivação em “afetiva”, “incentivo dos pais”, “ação na vida” e “ação na carreira” foi baseada em Bradburn e Sudman (1982) para os quais, questões atitudinais, como é o caso da motivação, possuem três vertentes: 1) afetiva ou avaliativa – se os participantes gostam ou não gostam ou se são a favor ou contra o objeto; 2) cognitiva – o que participantes conhecem ou pensam do objeto e 3) ação – quais são as intenções dos participantes em relação ao objeto.

Sendo assim, pesquisamos, no questionário, 11 variáveis: uso de estratégias de auto-avaliação, autonomia no aprendizado, ansiedade, expectativa dos pais, a vertente afetiva da motivação, a motivação recebida dos pais, a vertente da motivação na vida, a vertente da motivação na carreira, o envolvimento do aluno com a auto-avaliação, se o aluno já esteve em um país onde se fala inglês e se o aluno fala outra L.E.

Além dessas variáveis, o fator cultural também é muito mencionado como determinante de uma boa ou má auto-avaliação (VON ELEK, 1979; ANDERSON, 1982; LEWKOWICZ e MOON, 1985; BLUE, 1994). Porém, o conceito de cultura apresentado por esses autores não é problematizado e é pouco claro, sendo ora utilizado para se referir à etnia, ora à nacionalidade, ora à região. Nesta pesquisa, contudo, cultura é vista como uma construção discursiva, “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2006, p. 50). Contudo, estamos aqui mais preocupados com dois aspectos culturais: as culturas de aprender e de avaliar dos alunos, pois consideramos que esses fatores possam também influenciar suas percepções sobre auto-avaliação¹¹.

Portanto, após a análise do questionário, selecionamos para uma entrevista os sujeitos típicos e não-típicos dentro do grupo pesquisado para então investigarmos o que pensam sobre avaliação, aspectos da cultura de avaliar e aprender desses alunos, o que pensam sobre auto-avaliação e suas experiências com esse processo avaliativo.

¹¹ No capítulo II dedicamos uma subseção para tratar especificamente do conceito de cultura.

1.4.2.1.1. Tratamento dos dados quantitativos para análise

Os dados obtidos por meio dos questionários foram analisados estatisticamente segundo uma análise de frequência. A frequência “indica quantas pessoas fizeram a mesma coisa ou desempenharam certa tarefa da mesma maneira” (BROWN, 1988, p. 63).

Primeiramente, calculamos, com o auxílio dos aplicativos do programa Windows Excel, o escore que cada aluno obteve para cada fator (chamamos de fator cada variável investigada no questionário – autonomia, ansiedade, expectativa dos pais, motivação, uso de estratégias de auto-avaliação, etc.). Nos casos das questões fechadas obtivemos as porcentagens de “Sim” e “Não” e nos casos das escalas de multi-itens, como as respostas estavam em escala tipo Likert, somamos os escores de todas as questões que tratavam de um mesmo fator e tiramos a média, obtendo, dessa forma, o escore do aluno 1 para o fator ansiedade e assim por diante, com todos os alunos e com todos os fatores.

Obtidos os escores de cada aluno para cada fator/variável, necessários para essa primeira fase, cujo objetivo era obter o perfil do grupo, realizamos a análise de frequência, novamente com o auxílio do Windows Excel. Para calcular a frequência, organizamos os escores do menor para o maior, contamos quantas vezes cada um apareceu (frequência) e registramos os dados, ou seja, realizamos uma distribuição de frequência, que é mostrada no Capítulo III em gráficos de barra, nos quais os eixos horizontais contêm os escores e os verticais as frequências (ver páginas 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57 e 58)

Uma vez obtida a frequência de cada escore, foi possível visualizar o comportamento típico do grupo (tendência central), bem como o comportamento daqueles que se desviam dele (dispersão). Essa informação foi o critério utilizado para a seleção dos sujeitos típicos e não-típicos.

A tendência central é obtida pela fórmula: $X_{\text{barra}} = \Sigma X/N$

Onde:

X barra (lê-se “xis barra”) = média

Σ = soma

X = escores

N = total de escores do conjunto

Ou seja, ela é a soma de todos os escores dividida pelo número total de escores obtidos, no nosso caso, 156.

Quanto à dispersão, há dois indicadores dela: o alcance e o desvio padrão. Segundo Brown (1988, p. 68) “o alcance é definido como o número de pontos entre o escore mais baixo e o mais alto mais um (mais um porque isso é visto como incluindo os escores das duas pontas)”. Isso nos permitiu coletar informações sobre como os indivíduos variam em relação à tendência central.

O desvio padrão seria uma média das diferenças dos escores de cada aluno em relação à tendência central. Ele é calculado subtraindo-se o escore de cada aluno da média (tendência central), somando-se os resultados, dividindo-se a soma obtida pelo número de alunos e tirando a raiz quadrada. A função do desvio padrão é nos ajudar a ver o quão uniforme é a amostragem.

Conforme já mencionamos, o questionário foi a base para a seleção dos sujeitos a serem entrevistados. Pela sua análise, pudemos conhecer a tendência central do grupo em relação aos fatores investigados e selecionar dois grupos de sujeitos: os típicos e os não-típicos.

1.4.2.2. A entrevista

O objetivo da entrevista foi conhecer as percepções desses dois grupos (alunos típicos e não-típicos) sobre a auto-avaliação, para responder nossa primeira pergunta de pesquisa. Além disso, incluímos algumas perguntas para confirmar os dados obtidos no questionário.

Os dados da entrevista foram cruzados com os dados obtidos pela análise do questionário para investigar se os fatores listados (familiaridade com a prática, autonomia, expectativa dos pais, ansiedade e motivação) influenciam essas percepções. Ou seja, como a fase I nos proporcionou o perfil dos alunos, poderíamos investigar sua influência nas percepções sobre auto-avaliação.

A entrevista foi o instrumento escolhido nessa fase por ser um instrumento que permite, segundo Seidman (1991), conhecer as histórias das pessoas e por possibilitar a compreensão das experiências do outro e o significado que ele dá a elas.

Como qualquer outro instrumento de coleta de dados, a entrevista também exige certos cuidados para sua realização. Seguindo Seidman (op.cit.) tomamos algumas precauções em relação à entrevista:

- além da gravação, procuramos tomar notas para evitar a necessidade de interrupções;
- procuramos esclarecer pontos não compreendidos;
- aprofundamos o assunto sempre que julgamos necessário. Segundo Seidman (op. cit.), o entrevistador deve acreditar nos seus instintos e solicitar ao entrevistado que fale mais sobre o que acha que deve ser aprofundado;
- procuramos ouvir mais e falar menos, evitando influenciar as respostas;
- não interrompemos o entrevistado. Quando sentíamos a necessidade de aprofundar algum detalhe, tomamos nota para perguntar em outro momento, evitando, assim, a interrupção;
- pedimos para que os entrevistados que “esquecessem” a figura “entrevistador” e falassem como se estivessem falando com um parente ou um amigo¹²;
- procuramos manter os entrevistados focados no assunto;
- evitamos reforçar positiva ou negativamente o que o entrevistado dizia;
- toleramos o silêncio;

¹² Apesar de esse procedimento ser importante para uma boa prática da entrevista, com o objetivo de neutralizar a figura do entrevistador, sabemos que na interação verbal os interlocutores influenciam-se mutuamente, sendo, portanto, comum em entrevistas que o entrevistado utilize estratégia de preservação da face para impressionar o entrevistador e/ou produzir uma imagem positiva de si próprio.

Além disso, para evitar qualquer influência do questionário na entrevista, realizamos a entrevista cerca de 5 meses após a aplicação do questionário e não explicitamos para o entrevistado o conceito de auto-avaliação que a fundamenta.

A entrevista realizada foi semi-estruturada, que se caracteriza pela existência de um guia formulado previamente para servir de eixo orientador.

Esse tipo de instrumento de coleta não exige, portanto, que as perguntas sejam feitas numa ordem rígida e permite que o entrevistador adapte às perguntas ao entrevistado no desenrolar da conversa. Sendo assim, a entrevista semi-estruturada permite que vários participantes respondam às mesmas perguntas garantindo a flexibilidade.

1.4.3. O cenário da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma universidade estadual localizada em uma cidade do interior paulista. Especificamente, com os alunos de inglês do centro de ensino de idiomas dessa instituição. Este é uma unidade de prestação de serviços voltada principalmente para os cursos de graduação dessa universidade.

Nesse centro, o curso de inglês está dividido em seis níveis: inglês I, II, III, IV, V e VI. As turmas reúnem alunos de diferentes cursos de graduação e o curso de inglês, assim como os outros lá oferecidos, não são disciplinas obrigatórias para os alunos da universidade, exceto para os alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras.

Optamos por realizar a pesquisa com alunos universitários, pois, para este público, estudar inglês é importante, tanto para aqueles que pretendem seguir a carreira acadêmica quanto para os que almejam bons cargos no mundo corporativo ou no mercado de trabalho em geral. Portanto, é importante que pesquisas nesse contexto sejam realizadas com o objetivo de melhor compreendê-lo e de apontar novas alternativas para que maior sucesso no aprendizado de inglês seja alcançado.

Como esta pesquisa divide-se em duas fases, os alunos participantes da pesquisa também se dividem entre sujeitos da fase I e da fase II.

Na fase I, fase da aplicação do questionário, contamos com a participação de 156 alunos de inglês de ambos os sexos, dos seguintes cursos de graduação: Letras,

Matemática, Física, Pedagogia, Economia, Educação Física, Química, Ciências Sociais, Engenharia Elétrica, Farmácia, Engenharia da Computação, Fonoaudiologia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Dança, Música, Biologia, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Ciências da Computação, Linguística, Engenharia Agrícola, Artes História, Geografia, Estatística, Geologia, Filosofia, Medicina, Engenharia de Automação e Arquitetura. Desses 156 alunos, 37 estavam no nível I, 26 no nível II, 16 no nível III, 29 no IV, 18 no V e 30 no VI.

A partir da análise do questionário, que nos permitiu conhecer a tendência central do grupo quanto aos fatores familiaridade com a auto-avaliação, autonomia, expectativa dos pais, ansiedade e motivação selecionamos para a entrevista sujeitos típicos e não típicos desse grupo. Nessa fase, contamos com a participação de 5 alunos do contexto, sendo que 3 deles foram considerados típicos e 2 não-típicos. Os alunos típicos cursavam Ciências Sociais, Química e Engenharia Mecânica, sendo que o aluno do curso de Ciências Sociais estava no nível II e os outros dois no nível I. Os alunos não típicos também estavam no nível II e I e cursavam Geografia e Letras respectivamente. As características dos alunos selecionados são detalhadamente apresentadas na tabela I (página 60)

1.5. Organização da dissertação

Essa dissertação compõe-se de três capítulos. Além deste, no qual tratamos do problema da pesquisa, objetivos e metodologia, temos a seguir o segundo capítulo onde explicitamos detalhadamente o conceito “auto-avaliação” que fundamenta esta pesquisa e o levantamento bibliográfico sobre os estudos realizados sobre o assunto, nos quais encontramos as variáveis que fazem parte deste estudo.

O terceiro capítulo refere-se à análise dos dados coletados através dos questionários e entrevista, à retomada das perguntas de pesquisa e discussões dos dados.

CAPÍTULO II

AUTO AVALIAÇÃO: UMA NOVA PROPOSTA AVALIATIVA

2. Introdução

No capítulo anterior, mencionamos a importância de se pesquisar sobre a auto-avaliação, justificamos a escolha do nosso tópico, explicitamos as perguntas condutoras da pesquisa e detalhamos a metodologia utilizada para responder aos nossos questionamentos.

No presente capítulo, fazemos uma revisão crítica da literatura sobre auto-avaliação com o objetivo de apresentar conceitos importantes para a discussão do tópico. Com esse objetivo, na seção 2.1 discutiremos a necessidade de mudança no mecanismo tradicional de avaliação, nos fundamentando principalmente em Alderson (1989), Perrenoud (1993), Scaramucci (1997 e 1993), Bailey (1998) e Luckesi (1998). Em 2.2 abordamos o conceito de “auto-avaliação” que é defendido nesta pesquisa e apontamos suas vantagens.

As desvantagens são explicitadas na seção 2.3, onde relembramos os fatores que podem influenciar os resultados de uma auto-avaliação, dentre eles o fator cultural, que é mais bem discutido em 2.3.1 e focando em 2.3.1.1 nas culturas de avaliar e aprender.

Em 2.4 falamos sobre os diferentes formatos da auto-avaliação e em 2.5 fazemos uma breve apresentação das pesquisas realizadas no exterior e no Brasil sobre o assunto.

O estudo das pesquisas já realizadas torna também necessária uma discussão sobre a validação da auto-avaliação, da qual trata a seção 2.7.

2.1. As avaliações tradicionais

Avaliar é uma importante etapa do processo pedagógico, é “um momento **educativo** por excelência” (SCARAMUCCI, 1997, p. 78, ênfase adicionada), pois é o instrumento que pode fornecer a professores e alunos informações para a consecução de seus objetivos e para que decisões para o avanço da aprendizagem sejam tomadas.

Infelizmente, as avaliações tradicionais não têm desempenhado esse papel educativo; ao contrário, têm sido simplesmente utilizadas como uma verificação de acertos e erros, e como uma ferramenta de controle e de poder, para manipular sistemas educacionais, para impor, manter e/ou perpetuar os valores e o conhecimento da cultura dominante e não como uma ferramenta de acesso ao que foi aprendido. Como aponta Scaramucci (1993, p. 93):

[...] é necessário conceber a avaliação de forma diferente, para que possa mostrar sua verdadeira função educativa, ou seja, um meio de que dispõem o professor e a escola para a consecução de seus objetivos e contínuo aprimoramento do processo de ensino aprendizagem.

Além disso, como salienta Perrenoud (1993, p. 173):

[...] a aprendizagem não é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões e contra-sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança

Porém, no sistema tradicional, segundo Luckesi (1998), raramente a avaliação é utilizada pelo professor como uma maneira de descobrir as dificuldades e desvios da aprendizagem dos alunos, para auxiliar futuras decisões sobre o programa de ensino ou para desenvolver um trabalho que ajude os alunos a de fato aprenderem aquilo que deveriam aprender.

Ainda segundo Luckesi (op. cit.), o máximo que ocorre nesse sistema é a aplicação de outro exame, a recuperação, para que o aluno tente melhorar a nota ou conceito. A recuperação, porém, nem sempre significa recuperação da aprendizagem, na maioria das vezes, é mera formalidade para que o aluno consiga uma melhor nota e não uma tentativa de suprir as suas deficiências.

Essa prática, segundo Luckesi (op. cit), não é avaliar, mas examinar. O exame, ao contrário da avaliação, é uma ferramenta classificatória, seletiva, autoritária e

antidemocrática, na medida em que está centrado no professor e na instituição, não no aluno.

A avaliação, por sua vez, é muito mais complexa que simplesmente atribuir números ao desempenho dos alunos em uma prova. Ela é um processo diagnóstico e inclusivo, que leva à intervenção visando à aprendizagem e que deve ser utilizada para auxiliar tanto aluno quanto professor.

O propósito da avaliação é oferecer informações sobre o desenvolvimento alcançado e subsidiar “decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo” (LUCKESI, 1998, p. 85).

Segundo Alderson (1989), o mau uso da avaliação faz com que ela se torne um fardo ao aluno, um obstáculo que é imposto pelo sistema de ensino, que não traz benefícios à aprendizagem. Afinal, os exames simplesmente são aplicados, as notas são dadas e nenhum retorno é fornecido ao estudante sobre o assunto, deixando-os sem saber o porquê das falhas cometidas e o que fazer para melhorar.

Conseqüentemente, ainda segundo Alderson (1989), o sistema de avaliação é visto pelos alunos como repressor, discriminador e desumano. Discriminador, pois “servem à necessidade do Sistema de selecionar e restringir oportunidades” (ALDERSON, op. cit., p. 8, tradução nossa)¹³. Desumano, pois os alunos são tratados como números e rotulados como capazes ou incapazes de acordo com a nota numérica que recebem: “o teste fornece um rótulo para as pessoas, o qual falsifica a realidade do indivíduo, uma realidade que é inevitavelmente mais complexa do que poderia ser refletida em uma, ou uma série de notas” (ALDERSON, op. cit., p. 9, tradução nossa)¹⁴.

Em seu texto “*Alternative Assessment: Performance Tests and Portfolios*”, Bailey (1998) também nos mostra como as avaliações tradicionais no ensino de línguas, apesar do seu caráter objetivo e aparentemente inquestionável que a cientificidade e objetividade lhe conferem, envolvem diversos fatores que podem influenciar os seus resultados: um estudante pode ter a sorte de a avaliação ter focado exatamente o assunto

¹³ “*Thus tests serve the System’s need to select and restrict opportunities.*”

¹⁴ “*the test provides a label for people which falsifies the reality of the individual, a reality which is inevitably more complex than what could be reflected in one or a series of test scores.*”

que ele domina; muitos alunos podem não estar em um de seus melhores dias ao se submeterem a uma avaliação, a tensão e o pânico causados por ela também afetam os resultados finais obtidos.

Além disso, Bailey (1998) nos mostra como os critérios usados para aprovar ou reprovar podem ser injustos. Segundo a autora, é fácil apontarmos as diferenças no desempenho entre um estudante que fez 60 pontos em um exame e um que fez 49, mas não podemos dizer o mesmo ao comparar um que fez 49 pontos com outro que fez 51. Diante de uma situação como essa, se a nota mínima para aprovação fosse 50 pontos, os professores poderiam facilmente reprovar alguém que mereceria ter passado.

Portanto, uma avaliação contínua, que dê mais informações tanto ao estudante quanto ao professor sobre os objetivos já alcançados e os que ainda estão por alcançar, seria muito útil e também mais justa, principalmente quando uma decisão sobre o futuro do estudante deve ser tomada.

Diante do exposto, vemos que uma mudança é necessária, pois a avaliação é uma parte importante do trabalho pedagógico, podendo ter um efeito retroativo (*washback*)¹⁵ positivo, mas também negativo¹⁶ se mal empregada.

Devido a essa busca por uma avaliação mais qualitativa e à constatação de que o aprendizado se dá de maneira mais eficaz se o aluno estiver envolvido com todas as fases do processo é que surge a auto-avaliação, “uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (PERRENOUD, 1993, p. 173).

2.2. Auto-avaliação: definição do conceito

A auto-avaliação é um processo complexo pelo qual o indivíduo faz julgamentos, visando um melhor conhecimento pessoal, o aperfeiçoamento de suas ações e seu desenvolvimento cognitivo. Esse tipo de avaliação começou a ser explorada pela

¹⁵ Esse conceito é utilizado na literatura para se referir ao efeito da avaliação no ensino aprendizagem na sala de aula. Esse efeito pode ter resultados negativos no processo como também resultados benéficos. Cf. Alderson e Wall (1993) e Scaramucci (2004).

¹⁶ Sugerimos a leitura de Avelar (2001) para um exemplo de efeito retroativo positivo e também negativo.

lingüística aplicada na aprendizagem de L2/LE na década de oitenta e preocupa-se com questões sobre *como, sob quais condições e com quais efeitos* os aprendizes de línguas estrangeiras julgam suas próprias habilidades.

Apesar de parecer uma novidade, devido ao recente interesse da LA pelo assunto, a auto-avaliação é parte natural do processo de aprendizado, visto que todos os alunos uma vez ou outra perguntam a si mesmos sobre seu desempenho.

Além disso, a auto-avaliação já é um instrumento legitimado e conhecido em outras áreas como, por exemplo, no mundo empresarial, onde faz parte do crescente sistema de avaliação chamado avaliação 360 graus. O sistema é utilizado em empresas consideradas referência em matéria de recursos humanos e tem demonstrado ser um instrumento de desenvolvimento gerencial e organizacional eficaz, ajudando o profissional a detectar suas falhas e perceber em quais pontos deve e pode melhorar.

Segundo Oscarson (1998, p. 3 tradução nossa), a auto-avaliação não é um bom instrumento de avaliação de produto, pois ela desempenha um papel muito limitado em termos de medida. Sua principal função é oferecer ao aluno uma perspectiva mais ampla sobre a avaliação; “uma perspectiva que coloca a avaliação em relação clara com suas experiências, esforços, aspirações e objetivos”¹⁷.

O propósito desse tipo de avaliação, diferentemente das tradicionais, não é a punição, mas o apoio ao aprendizado, reduzindo ou eliminando a distância entre o desempenho demonstrado e o esperado. Afinal, o que importa nesse tipo de avaliação não é a nota, mas as informações sobre o que já foi alcançado e o que ainda é necessário alcançar.

De acordo com Blue (1994), apesar de a auto-avaliação ser uma das etapas mais problemáticas do aprendizado autônomo, pois os alunos podem encontrar dificuldades para julgarem de forma objetiva seu nível na língua-alvo ou podem não ter a experiência e habilidade necessárias para julgar seu potencial, o autor acredita que a auto-avaliação precisa é um importante fator para que os alunos perseverem na aprendizagem de línguas.

¹⁷ “a perspective which puts the business of evaluation in clear relationship to their own experiences, efforts, aspirations, and goals.”

Outra razão que encoraja o uso da auto-avaliação é apresentada por Dickinson (1987). Segundo a autora, a maioria dos alunos que aprendem com sucesso uma L2/LE auto-avaliam seu aprendizado, monitorando, por exemplo, se o que escrevem está com uma linguagem apropriada e se quando falam são compreendidos. Essas reflexões tornam os alunos mais críticos e capazes de reconhecerem suas falhas e potencialidades, revertendo em benefícios para o aprendizado, alcance de objetivos e desenvolvimento da autonomia.

Segundo Blue (1994), essa auto-reflexão também é importante para que os alunos pensem sobre os esforços que eles têm depositado na aprendizagem e os encoraja a se envolverem cada vez mais, na medida em que os auxilia a apreciar suas potencialidades e a construírem uma boa imagem de si mesmos, aumentando a motivação.

Anderson (1982) também nos fala sobre a importância, para a auto-estima, da auto-percepção dos alunos sobre seus desempenhos, pois muitos alunos bons não se julgam como tais, sendo, portanto, necessário que o professor os motive a conhecerem melhor suas capacidades. Ao motivar os alunos a auto-avaliarem seus desempenhos de forma mais positiva, o professor também os auxilia a ficarem menos ansiosos e a se arriscarem mais na língua alvo, o que, conseqüentemente, os auxilia a alcançarem uma proficiência mais alta.

Outro fato interessante em Blue (op. cit.) é que, apesar de sua pesquisa não ter chegado a resultados favoráveis para a auto-avaliação, nela foram encontradas evidências que sustentam as crenças de que os alunos que se auto-avaliam adequadamente são os que perseveraram no aprendizado de línguas, quando comparados àqueles com maior dificuldade em se auto-avaliarem. Essa evidência por si só já seria suficiente para justificar pesquisas sobre auto-avaliação, visto que é altíssimo o número de indivíduos que começam a estudar uma LE e desistem por se julgarem incapazes ou pouco aptos para o aprendizado, como também mostra a pesquisa de Blue (op. cit)

Von Wright (1993) também considera a importância que esse *feedback* interno desempenha no aprendizado de línguas. Segundo ele, pela falta de habilidade para auto-avaliar suas próprias ações, a aprendizagem ocorre de maneira superficial. Além disso, conforme apontam Shrauger e Osberg (1981), os alunos, quando se auto-avaliam, são capazes de observar certos aspectos que um observador externo não observaria.

Vemos, portanto, que a introdução da auto-avaliação no ensino de LE poderia ajudar na formação de alunos mais independentes, que controlam seu próprio trabalho e não apenas executam o que os outros prescrevem. Afinal, esse é o objetivo da escola: formar o aprendiz capaz de colaborar, interagir, inovar, comunicar-se e enfrentar diferentes situações.

Em uma sala de aula de LE em particular, essa autonomia proporcionada pela prática da auto-avaliação seria muito vantajosa. Nesse contexto, apesar de haver um objetivo estabelecido pelo professor, os grupos são muito heterogêneos e os alunos, conseqüentemente, apresentam objetivos individuais que os motivaram a ingressar no curso e que nem sempre são abordados nas avaliações. Já a auto-avaliação pode permitir que cada aluno verifique se está ou não alcançando seus objetivos individuais, não dependendo apenas da avaliação conduzida pelo professor.

Não podemos deixar de citar a importância da auto-avaliação no aprendizado autônomo, visto que não é possível haver autonomia sem autoconsciência. Um aluno autônomo é aquele que assume responsabilidade por todos os aspectos ligados à aprendizagem desde os objetivos até a avaliação. Segundo Holec (1979) o aprendizado autônomo que não inclui a responsabilidade com a avaliação é incompleto.

Porém, apesar dessas vantagens, sabemos que mudanças na avaliação não são facilmente implantadas. Como apontamos em seções anteriores, há diversos fatores que podem influenciar tanto positiva como negativamente a maneira como os alunos se auto-avaliam, fatores esses que serão abordados mais detalhadamente nas subseções que seguem.

2.3. Variáveis que influenciam a auto-avaliação

Conforme apontamos no capítulo I, pesquisas como as de Von Elek (1979), Anderson (1982) Oscarson (1984), Lewkowicz e Moon (1985), Blue (1994), Latomaa (1996) e MacIntyre et al. (1997) nos mostram que a auto-avaliação pode sofrer influências de diversos fatores.

Oscarson (1984) aponta a falta de familiaridade com autonomia e auto-gerenciamento do aprendizado, de aspirações na vida profissional, do passado escolar e das expectativas dos pais.

Já o estudo de MacIntyre et al. (1997) comprova que alunos que ficam ansiosos nas provas e ao se comunicarem na LE¹⁸ tendem a subestimar suas habilidades, ao passo que os menos ansiosos tendem a superestimá-las. Isso ocorre porque alunos mais ansiosos tendem a dar mais atenção às suas falhas e os menos ansiosos tendem a ser mais otimistas e a atribuírem mais valor ao que sabem. Segundo ele, a motivação também é afetada pela ansiedade, pois alunos ansiosos tendem a ter poucas expectativas com relação ao seu aprendizado, o que resulta em menos esforço para aprender e baixa possibilidade de sucesso. Dessa forma, teríamos tanto a ansiedade quanto a motivação afetando a auto-avaliação.

Já os professores que participaram da pesquisa de Von Elek (1979) atribuíram o fato de alguns alunos subestimarem ou superestimarem suas habilidades não só a fatores educacionais e ao nível de proficiência na língua alvo, mas também a fatores culturais.

Lewkowicz e Moon (1985) também tratam do fator cultural e relatam a dificuldade de implantar a auto-avaliação em determinadas culturas, como a javanesa e a japonesa, nas quais as regras culturais requerem modéstia e, conseqüentemente, levam os alunos a subestimarem suas habilidades, pelo menos em situações públicas.

Blue (1994) não encontrou uma correlação entre resultados de auto-avaliações com resultados de avaliações formais como o IELTS, TOEFL e avaliações pelos professores, e aponta a nacionalidade como um dos fatores relacionados a isso, havendo a tendência de algumas a subestimarem e de outras a superestimarem habilidades.

Assim como Oscarson (op. cit.), Blue (op. cit.) também aponta que uma auto-avaliação distorcida pode ser resultado da falta de experiência dos alunos. Segundo o autor, eles simplesmente precisam de mais prática para aprender a avaliar seu nível de proficiência com mais precisão.

¹⁸ Doravante nos referiremos a esses alunos que apresentam esse estado de ansiedade como “alunos ansiosos” e aos que não apresentam como “alunos não ansiosos”.

A influência da variável cultural também pode ser observada no estudo de Anderson (1982). Nessa pesquisa, o autor aplicou a auto-avaliação a alunos do Oriente Médio, Extremo Oriente e América do Sul¹⁹. Comparando seus resultados com a avaliação feita pelos professores, notou que cada grupo apresentou um comportamento específico diante da atividade. Os alunos do Extremo Oriente foram os que mais subestimaram suas habilidades, porém, foram classificados em níveis altos pelos professores; os do Oriente Médio colocaram-se em um nível mais elevado, porém foram os que receberam a classificação mais baixa por parte dos professores; já a auto-avaliação dos alunos da América do Sul foi a que ficou mais próxima à avaliação dos professores.

Vemos que dentre esses trabalhos, vários são os que mencionam a influência cultural: Von Elek (1979), Lewkowicz e Moon (1985), Anderson (1982) e Blue (1994). Porém, conforme já mencionamos esses autores não problematizam o conceito de cultura, para eles cultura confunde-se com nacionalidade, região, etnia e/ou raça. Essa visão estreita de cultura pode ser explicada pela posição ocupada por esses autores como professores/pesquisadores de L.E. em países do primeiro mundo que recebem alunos de vários outros países e acabam rotulando-os segundo suas origens, criando a falsa idéia que todos sob determinado rótulo são iguais.

Devido a isso, consideramos de grande relevância fazermos um percurso para conhecermos melhor o conceito de cultura adotado neste trabalho e compreendermos como ela é responsável pela criação de um sistema de representação cultural e como esse sistema influencia o ensino de L.E..

2.3.1. Cultura

Na perspectiva adotada neste trabalho, cultura é uma construção discursiva, responsável pela criação de “comunidades imaginadas”, que une as pessoas por laços

¹⁹ O autor dividiu os alunos em três grupos de acordo com a região, não especificando os países.

imaginários, criando o sentimento de pertencimento a um mesmo grupo, favorecendo, assim, a criação de um sentimento de identificação nacional nos sujeitos.

Dentro dessa perspectiva, portanto, “a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural” (HALL, 2006, p. 49), uma comunidade simbólica que reúne sob seu “teto” cidadãos que compartilham e produzem uma idéia de cultura nacional. Esses sentidos construídos pela cultura nacional criam um senso comum de identidade nacional, influenciam e organizam as ações dos sujeitos.

Em outras palavras, podemos dizer que, sendo a cultura um discurso, ela produz significados e cria assim sistemas de representação, os quais são os responsáveis pelo estabelecimento da identificação, que é “o processo pelo qual nos identificamos com os outros, seja pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação, seja como resultado de supostas similaridades” (WOODWARD, 2000, p. 18).

Diante do exposto, podemos dizer que concordamos com Maher (2007, p. 261) quando afirma que:

A cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos.

Em vista disso, quando falamos em educação, não podemos nos esquecer de que o sistema educacional de uma nação é uma instituição cultural. Dessa forma, o que ocorre em sala de aula recebe influências do que ocorre numa esfera maior da organização social.

As práticas em sala de aula são orientadas pelas representações de aprendizagem compartilhadas pela sociedade, pois:

[...] cada aluno possui uma visão de mundo que é própria da cultura de seu contexto, região ou país e que pode influenciar o seu modo de compreender a tarefa de aprender línguas (...) professores e alunos possuem seus hábitos, costumes, e expectativas sobre

(ensino) aprendizagem de uma LE que são sustentados e legitimamente aceitos na sociedade.” (BARCELOS, 1995, p. 40).

Portanto, quando falamos em ensino-aprendizagem, podemos utilizar dois termos que serão detalhados na próxima subseção: *cultura de aprender* e *cultura de avaliar*.

2.3.1.1 Culturas de aprender e avaliar e suas possíveis influências na auto-avaliação

Segundo Almeida Filho (1993) a cultura de aprender de um aluno são as maneiras típicas de aprender da sua região, etnia, classe social e, em alguns casos, do grupo familiar. Esse termo está em estreita relação com o termo cultura de avaliar, que, segundo Scaramucci (1997, p. 77), se refere a “crenças, pressupostos teóricos, atitudes, mitos – construídos ao longo dos anos a partir de nossas experiências de aprender e ensinar, muitas vezes superadas e sem reflexão – e que acabam por determinar na maioria das vezes de forma inconsciente, os rumos de nossa prática”.

A partir das reflexões desses autores, podemos dizer que todo aluno traz consigo noções pré-estabelecidas sobre o que deve ocorrer em sala de aula, sobre linguagem e sobre como deve ser o ensino-aprendizagem de uma LE.

Cada sociedade faz uma leitura do quê, de como e de para que se deve aprender alguma coisa, portanto, podemos dizer que “Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola” (PERRENOUD, 1993, p. 173) e essa mudança somente se torna possível a partir do momento em que conhecemos o contexto educacional, o que pensam os indivíduos nesse contexto e o porquê desse pensar.

Devido a esses fatores sócio-históricos únicos, cada sociedade possui sua especificidade cultural, o que torna importante que pesquisas com auto-avaliação sejam realizadas em diferentes contextos.

No contexto brasileiro, por exemplo, notamos que a cultura de aprender é centrada no professor. “Nesse contexto o aluno não se sente livre para escolher modos de pensar, perceber, classificar, etc, se limitando a reforçar as concepções/visões enfatizadas

pelo seu professor, sem questionar se essas são equivocadas ou não” (ROLIM, 1998, p. 38). O professor é quem dirige os caminhos do aprendizado e os alunos habitam-se a isso.

Carmagnani (1993) realizou uma pesquisa qualitativa com alunos de Letras de uma universidade localizada no estado de São Paulo e constatou essa atitude passiva dos alunos. Segundo a autora, os alunos têm uma visão idealizada do processo de aprender línguas, em que aprender é visto como algo agradável, sem conflitos, realizado sob o domínio de uma instituição.

O professor por sua vez, conforme aponta Barcelos (1995), acredita ser o responsável pela aprendizagem e que o esforço do aprendiz é consequência de uma pressão maior do professor, o que resulta na utilização da nota como instrumento de poder, através da qual o professor acredita manter a sua autoridade e controlar os esforços dos alunos.

Vemos, portanto, que o que permeia a relação entre professor e aluno é o poder da nota e essa cultura de avaliar é aprovada pelos pais dos alunos, pois a sua prática é familiar a eles, além de ser o “laço mais constante entre a escola e a família” (PERRENOUD, 1993, p. 176).

Esse fator dificulta a implantação de mudanças nessa área, pois, conforme aponta Perrenoud (op. cit.), para os pais a avaliação tradicional é equitativa, uma vez que avalia todos sob as mesmas escalas e exigências; racional e precisa, visto que os desempenhos dos alunos são apresentados em números; simples, pois não exige uma interpretação de todo o processo de aprendizado dos seus filhos, basta olhar os números; e convincente, pois todos os pais acreditam ser justo compensar o bom trabalho e sancionar o mau.

Mudanças no sentido de uma avaliação mais qualitativa, com objetivos não classificatórios e seletivos, mas sim diagnóstico e inclusivo, para aprimoramento do ensino/aprendizagem como, por exemplo, a auto-avaliação, significariam, dentre outras coisas, “privar uma boa parte dos pais dos seus pontos de referência habituais, criando ao mesmo tempo incertezas e angústias” (PERRENOUD, op. cit., p 176). Além disso, existe a preocupação do professor com seu papel em sala de aula; muitos acham que ao delegar ao aluno a função de avaliador estarão perdendo sua autoridade.

Implementar a auto-avaliação num contexto como esse não é uma tarefa fácil. Para que ela aconteça de forma adequada, é necessário substituir essa relação conflituosa entre professor e aluno por uma relação de cooperação, ou seja, ela “exige uma espécie de revolução cultural fundada numa confiança recíproca e numa cultura comum que tornam a transparência possível” (PERRENOUD, 1993, p. 180).

Segundo Ferris (1979), a auto-avaliação exige que seja criado um ambiente no qual os alunos vêem seus professores como colaboradores ao invés de juízes. Além disso, os professores também precisarão confiar nos alunos.

Num sistema seletivo como o sistema tradicional descrito acima, é plenamente compreensível que os alunos estejam habituados a enganar o professor, fingindo ter compreendido a matéria, disfarçando os pontos fracos, valorizando os pontos fortes, uma vez que o aluno não está preocupado com o seu aprendizado, mas sim com a sua posição perante os outros. Já com a auto-avaliação, o contexto deve ser diferente, visto que o aluno não deverá estar preocupado com notas, mas sim com o real aprendizado.

Um importante passo para que a auto-avaliação seja adotada é obtermos um maior conhecimento sobre as percepções dos alunos sobre esse processo avaliativo e, a partir daí, propormos estratégias para implantá-la.

2.4. Tipos de auto-avaliação

Não há um padrão de auto-avaliação. O que os estudiosos dessa área estão tentando fazer é exatamente fugir do padrão e, portanto, a auto-avaliação deverá depender das habilidades de cada indivíduo ou grupo, dos propósitos e do nível de envolvimento dos alunos. Além disso, se um dos propósitos da auto-avaliação é o desenvolvimento da autonomia, seu direcionamento não é recomendável. Sendo assim, a auto-avaliação pode variar consideravelmente.

Oscarson (1979) aponta dois tipos de auto-avaliação: a formal, que pode ser em forma de teste ou questionário, e a informal, que é o resultado da interação com a vida real. Para Lewkowicz e Moon (1985) essa distinção é muito insatisfatória, pois implica que as auto-avaliações formais seriam as escritas e que as informais seriam as orais e, portanto,

propõem uma classificação segundo os propósitos avaliativos e não segundo a forma. Assim, caracterizam a auto-avaliação como avaliações resultantes de um envolvimento espontâneo com uma situação da vida real e avaliações que são parte de um procedimento planejado de ensino.

Dickinson (1987) separa a auto-avaliação em dois principais tipos: aquele em que o próprio aluno elabora seu teste e aquele em que o aluno utiliza um teste já elaborado por outros.

Várias podem ser os formatos de uma auto-avaliação: testes, questionários, relatórios, diários. O teste com propósitos auto-avaliativos difere dos exames tradicionais pelo fato de ser corrigido pelo próprio aluno. Os questionários podem assumir várias formas como, por exemplo, a descrição de uma situação que exige uma determinada habilidade na língua-alvo segundo a qual o aluno deve indicar como seria seu desempenho. Os relatórios e diários são usados para os alunos registrarem determinados aspectos do seu aprendizado, o que os ajuda a prestarem mais atenção no processo do que no produto final.

Além disso, como já apontado por Oscarson (1979) e Lewkowicz e Moon (1995), os alunos também podem se auto-avaliar nas interações na vida real. Segundo Oscarson (1979) essas situações autênticas oferecem as melhores oportunidades para isso.

2.5. Pesquisas sobre auto-avaliação

Uma das principais perguntas levantadas quando discutimos sobre a auto-avaliação é se os alunos são capazes de se auto-avaliarem com precisão. Devido a isso, a maioria das pesquisas realizadas com auto-avaliação preocupa-se com sua validade. A validade concomitante²⁰ da auto-avaliação tem sido investigada através da comparação com várias outras medidas externas, como, por exemplo, testes de classificação, testes de proficiência, avaliação pelos professores, dentre outras medidas já validadas.

²⁰ Validade concomitante é a relação dos escores de um teste com outro teste chamado padrão, o qual, por sua vez, já tem sua validade comprovada.

Dentre as pesquisas que investigam essa validade (apresentaremos algumas delas a seguir), encontramos tanto trabalhos que obtiveram resultados favoráveis quanto desfavoráveis em relação ao seu emprego como substituição a exames tradicionais.

Notaremos que em algumas das pesquisas abaixo a auto-avaliação é comparada com testes de proficiência. Esse procedimento, contudo, traz resultados pouco consistentes, pois, conforme apontamos anteriormente, a auto-avaliação tem um propósito diagnóstico, ou seja, observar o progresso do aluno baseado no que foi ensinado. Já o teste de proficiência tem o propósito de avaliar a competência do sujeito na língua-alvo sem necessariamente estar ligado ao ensino.

Dentro do primeiro grupo, ou seja, pesquisas que obtiveram resultados favoráveis, podemos citar a pesquisa de LeBlanch e Painchaud (1985) com 200 alunos, tanto de inglês quanto de francês como L2, na Universidade de Ottawa com o objetivo de verificar se o teste de classificação (*placement*) para os cursos de L2 (inglês ou francês) na universidade poderia ser substituído por uma auto-avaliação. Os alunos, portanto, prestaram o teste de classificação e fizeram a auto-avaliação.

Nesse trabalho, a auto-avaliação consistia de um questionário cobrindo as quatro habilidades básicas (leitura escrita, compreensão oral e compreensão escrita) contendo frases do tipo “*I understand short and simple written communications (posters, schedules, announcements)*”, sobre as quais os alunos deveriam se posicionar numa escala de 1 a 5, onde 1 significava que não conseguia executar tal tarefa e 5 que sempre conseguia.

Os pesquisadores relacionaram os resultados dessas auto-avaliações com os resultados dos testes de classificação e constataram uma grande correlação entre os dois tipos de avaliação.

Tendo constatado isso, os pesquisadores investigaram também se o tipo de questões na auto-avaliação afetava os resultados e, com esse objetivo outros dois questionários foram aplicados aos alunos, um deles procurando reproduzir situações com as quais os alunos poderiam se deparar na Universidade e outro utilizando metalinguagem.

Ao comparar os resultados dessas novas auto-avaliações com a anterior (que já havia apresentado um bom resultado), os pesquisadores notaram que os alunos se auto-avaliavam de forma mais eficaz quando a avaliação é mais voltada para a realidade. Já quanto

ao uso da metalinguagem, também comparada com a primeira auto-avaliação aplicada, a diferença de resultados não foi significativa.

Os resultados positivos para a auto-avaliação observados na pesquisa de LeBlanch e Painchaud (1985) levaram a elaboração do *Self Assessment Questionnaire* para substituir o exame de classificação (*placement*) tradicional da universidade, o que resultou numa redução no número de alunos que precisaram mudar de nível após a primeira avaliação.

Além dessa, várias outras vantagens da auto-avaliação sobre os testes padronizados foram apontadas pelos pesquisadores como, por exemplo, tempo reduzido de teste, eliminação de problemas com “cola”, problemas com locais de prova e horários.

Cabe ressaltar, aqui, que o teste de classificação, na maioria das vezes, não é de alta relevância (*high stakes*)²¹, ou seja, não é um teste que envolve decisões muito importantes sobre o futuro dos alunos. O máximo que pode ocorrer nesse caso é a constatação de que o aluno foi colocado em um nível errado e mudá-lo de turma. Portanto, a auto-avaliação nesse caso é possível, pois não estará substituindo um teste de certificação, como um teste de proficiência, por exemplo.

Von Elek (1985) também constatou a eficácia da auto-avaliação em sua pesquisa realizada no Centro de Pesquisas sobre Ensino de Línguas (*Language Teaching Research Centre*) na Universidade de Goteborg na Suíça.

O objetivo central de sua pesquisa foi o desenvolvimento de uma auto-avaliação que atendesse às necessidades dos imigrantes adultos aprendizes de sueco, que reclamavam não ter idéia de qual era sua real proficiência, nem do nível que eles precisariam atingir para conseguir lidar com as situações na vida profissional, para a qual estavam voltados seus objetivos de aprendizado da L2. Necessitavam, portanto, de um instrumento para diagnosticar o que já conheciam da língua e o que ainda precisavam aprender, para que pudessem dar uma melhor direção aos seus estudos e satisfazer suas necessidades individuais.

²¹ Em algumas instituições, os testes de classificação têm impacto nas políticas de benefícios, por exemplo, desconto na mensalidade proporcional ao desempenho no teste (no caso de instituições particulares).

Von Elek (1985) escolheu a auto-avaliação como o instrumento de auxílio a esses aprendizes. A auto-avaliação proposta por ele continha 6 partes: vocabulário, gramática, compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita. Cada uma dessas partes continha 25 itens e era dividida em 10 níveis de dificuldade, completando um total de 1500 itens. As perguntas envolvidas eram do tipo *Do you understand the word underlined?*; e os alunos tinham três opções de resposta: (1) *Yes, absolutely*, (2) *I think so*, (3) *No*.

O princípio orientador da construção desse instrumento foi a inclusão de materiais autênticos. Dessa forma, por exemplo, a seção de compreensão oral continha amostras da linguagem do dia-a-dia e a seção de escrita continha amostras de linguagem com a qual os imigrantes teriam contato como mensagens, manchetes; etc.

A primeira versão dessa auto-avaliação foi aplicada a 300 imigrantes adultos, desde iniciantes até falantes fluentes, matriculados em vários cursos de sueco. Os alunos deveriam começar o teste pelo nível mais baixo, se fossem iniciantes; ou pelo nível que julgassem mais adequado, caso já tivessem um conhecimento prévio da língua. Após completar um nível, deveriam passar para outro até quando não conseguissem mais responder “sim” para no mínimo 50% das questões.

O diagnóstico era dado em forma de perfis de habilidades, o que permitia que os alunos tomassem consciência do estado em que se encontrava seu desempenho na língua.

Após responderem às auto-avaliações, os alunos passaram por uma avaliação com os professores, os quais checavam se eles realmente tinham a capacidade de realizar as tarefas para as quais tinham respondido “sim”.

Os resultados obtidos com essa verificação feita pelos professores mostraram que os alunos foram muito bem sucedidos ao se auto-avaliarem, pois houve, de forma geral, pouca discrepância entre a avaliação dos professores e a dos alunos. Obviamente, ocorreram casos em que os alunos subestimaram ou superestimaram suas habilidades, porém os professores atribuíram esses equívocos às variáveis culturais e educacionais.

Essa pesquisa forneceu valiosas informações para o desenvolvimento de uma auto-avaliação para ser usada com os imigrantes. Mas, segundo Von Elek (op. cit.), os

principais resultados obtidos foram os efeitos que a auto-avaliação surtiu tanto no professores quanto nos alunos. Segundo ele, os alunos não encararam a tarefa como um teste, mas como um auxílio ao seu aprendizado; trabalharam de forma descontraída e demonstraram muito interesse em verificar as respostas corretas para os itens que não sabiam ou não tinham certeza.

Quanto aos professores, esses apreciaram a oportunidade de dividir as suas responsabilidades com os alunos, viram a auto-avaliação como uma ajuda valiosa para o desenvolvimento de programas de curso e de um ensino mais individualizado e também como uma forma de possibilitar a discussão de seu conteúdo com os alunos.

Além dessas, há também outras pesquisas que realizaram uma análise contrastativa entre a auto-avaliação e as avaliações tradicionais e demonstraram que a auto-avaliação é uma alternativa válida como processo avaliativo. Dentre elas podemos citar Oscarson (1978), com alunos de inglês como LE na Suíça e Coombe (1992), com refugiados russos, vietnamitas e combojianos aprendizes de inglês como L2 nos Estados Unidos.

No entanto, outro conjunto de pesquisas mostrou discrepâncias entre a auto-avaliação e as avaliações tradicionais. Um exemplo é a já citada pesquisa de Blue (1994) que, além de sugerir, como já mencionamos, que a nacionalidade seja uma das causas dessas imprecisões nas auto-avaliações, também aponta como possíveis razões o fato de os alunos quererem impressionar seus professores, a falta de informações sobre o real propósito da auto-avaliação e a inexperiência. Segundo ele, essas discrepâncias são causas para preocupações, pois se auto-avaliar de forma precisa é um fator importante no aprendizado de uma nova língua.

Outra pesquisa que obteve resultados negativos para a auto-avaliação foi a de Pierce et al. (1993). Essa pesquisa foi realizada com 500 crianças, alunos de francês como L2, em Toronto no Canadá, com o objetivo de investigar se a auto-avaliação é um indicador confiável e válido da proficiência.

Para tanto, os alunos responderam a um questionário no qual deveriam avaliar suas habilidades de duas formas: comparando-se com alunos francófonos e indicando a dificuldade para desempenhar tarefas específicas do dia-a-dia conduzidas em francês. Os

resultados dos questionários foram comparados com testes de proficiência (desenvolvidos especialmente para a pesquisa).

Os pesquisadores concluíram que a auto-avaliação é um indicador muito fraco de proficiência. Porém, esse estudo constatou, assim como a pesquisa de LeBlanch e Painchaud (1985), que a maneira pela qual a auto-avaliação é elaborada exerce influências sobre seus resultados, pois quando ela envolve assuntos que são relacionados com atividades concretas, seus resultados são mais próximos aos dos testes de proficiência tradicionais. Contudo, é importante lembrar que essa pesquisa de Pierce et al. (1993) difere muito da pesquisa de LeBlanch e Painchaud (op. cit), pois na primeira os sujeitos são crianças e a comparação da auto-avaliação é feita com testes de proficiência; já na segunda, os sujeitos são universitários e a auto-avaliação é comparada com um teste de classificação.

Além de Pierce et al. (op. cit.) ter utilizado a auto-avaliação como teste de proficiência, o que é problemático, outros questionamentos podem ser feitos em relação a essa pesquisa: o critério utilizado pelas crianças para se auto-avaliarem (comparação com alunos francófonos) é válido? O falante nativo é o ideal? O fato de os sujeitos da pesquisa serem crianças não afetou os resultados?

Infelizmente, não encontramos na literatura outras pesquisas sobre auto-avaliação conduzidas com crianças para podermos comparar os resultados.

Outro tema recorrente em pesquisas sobre o assunto é o papel que fatores afetivos desempenham na auto-avaliação, como por exemplo a ansiedade e a auto-estima. A já citada pesquisa de MacIntyre et al. (1997) tinha o objetivo de investigar o papel que o estado de ansiedade desempenha na percepção que os alunos de francês como L2 tem sobre suas competências na língua alvo. O estudo foi realizado com 37 alunos universitários de diferentes níveis de proficiência em francês.

Os alunos preencheram um questionário auto-avaliativo do tipo “*can-do*”²² envolvendo as quatro habilidades, realizaram tarefas relacionadas às perguntas do

²² Questionários com perguntas que focam nas habilidades que os alunos conseguem ou não desempenhar na L.E., por exemplo, “Eu consigo dizer a alguém como chegar daqui até o restaurante mais próximo” (“*I can tell someone how to get from here to the nearest restaurant*”).

questionário e responderam também a um questionário para avaliar o quão ansiosos ficam ao se comunicarem na LE.

O estudo além de mostrar, como já apontamos, que os alunos ansiosos tendem a subestimar suas competências ao passo que os menos ansiosos tendem a superestimá-las, também mostrou que há uma correlação entre a auto-percepção que os alunos têm sobre suas competências e a competência real.

MacIntyre et al (1997) também chamaram a atenção para a necessidade de encorajar os alunos a se auto-avaliarem de forma mais otimista, na medida em que isso ajuda a aumentar a motivação e também os esforços para o aprendizado.

Anderson (1982), com o objetivo de investigar a auto-estima de adultos aprendizes de inglês como L2, aplicou uma auto-avaliação a 22 alunos universitários aprendizes de inglês para obter informações sobre a auto-percepção que eles têm do próprio aprendizado.

A auto-avaliação utilizada por Anderson (op. cit.) continha quinze frases sobre habilidades na língua alvo, segundo as quais os alunos deveriam se posicionar com relação ao seu próprio aprendizado em uma escala de 1 a 6, onde 1 significava baixa proficiência e 6 proficiência elevada (próxima a de um falante nativo). Usando um questionário similar, os professores indicaram suas percepções sobre as habilidades desses alunos. Os resultados foram comparados uns aos outros e também com a pontuação desses alunos no TOEFL.

Anderson (op. cit.) conclui que não há uma correlação entre a maneira como os alunos vêem suas habilidades e a maneira como os professores as vêem. De forma geral, os professores vêem o desempenho dos alunos de forma mais positiva que os próprios alunos. Como a auto-estima tem uma função importante na motivação do aluno para aprender, Anderson (op. cit.) defende, assim como MacIntyre et al. (op. cit.), a importância de motivar os alunos a se auto-avaliarem de forma mais positiva, pois a auto-estima tende a mudar à medida que o aluno aprende mais e torna-se mais responsável pelo seu aprendizado.

Além desses trabalhos, há também na literatura exemplos de auto-avaliações aplicadas no aprendizado autônomo. O trabalho de Ferris (1979) é um modelo bem sucedido de aplicação da auto-avaliação nesse contexto. Nessa pesquisa os alunos (adultos

aprendizes de inglês como L2) realizaram diálogos, que eram gravados e comentados pelo professor. Após essa primeira experiência, os alunos refaziam o diálogo, porém dessa segunda vez eles mesmos avaliavam o seu desempenho comparando com a primeira versão.

Ferris (1979) notou que a precisão da auto-avaliação aumentou com o tempo, e, portanto, defende que uma boa auto-avaliação depende de treinamento prévio. Além disso, notou que a atividade proporcionou aos alunos um sentimento de conquista, o que aumentou a motivação.

Outro exemplo de auto-avaliação bem sucedida ocorreu na Polônia, onde em 1999, reformas foram realizadas com o objetivo de desenvolver a autonomia dos alunos. Segundo Sargeant e Wysonkinska-Kubiak (1999), na Polônia, tanto professores quanto alunos estavam tão acostumados a um elevado grau de controle pelo professor, que não poderiam imaginar como seria uma aula sem esse controle. E, devido a essa cultura de aprender, quando as mudanças começaram a ser empregadas, muitas dificuldades foram enfrentadas.

Nas escolas primárias e secundárias, os professores sentiram dificuldades para motivar seus alunos a adquirirem independência no seu aprendizado, pois eles não se sentiam suficientemente responsáveis. Nas universidades, os alunos tinham suas crenças sobre o papel do professor e do aluno tão fortemente arraigadas no contexto tradicional de ensino que não aceitavam a mudança. Alguns professores encontram obstáculos em si próprios, pois tinham medo de perder o controle sobre a aula, medo de criar o espaço para participação dos alunos e de ser questionado sobre algo que não saberiam, etc. Segundo Grudzinska (1999, p. 11, tradução nossa), que passou por essa situação, “O pior inimigo do professor ao tentar desenvolver a autonomia do aluno É O PRÓPRIO PROFESSOR”²³ (ênfase do autor).

Porém, apesar das dificuldades, há grupos de profissionais na Polônia muito interessados em auxiliar os alunos a se tornarem mais independentes na aprendizagem de línguas, ou seja, a terem maior controle sobre o que, como e quando aprender. Sargeant e

²³ “*The worst enemy of a teacher trying to reach the goal of learner’s autonomy IS THE TEACHER HER(HIM)SELF.*”

Wysonkinska-Kubiak (1999) acreditam que é papel do professor mostrar aos alunos as diferentes estratégias de aprendizado e que as mudanças são mais aceitáveis se introduzidas em etapas.

Grudzinska (1999), por sua vez, relata sua experiência bem sucedida nesse contexto. Segundo ela, a primeira vez que solicitou uma auto-avaliação aos alunos, apesar de ter explicado a eles que era uma atividade crítica com o objetivo de torná-los cientes de seus avanços e problemas na aprendizagem, muitos deles ficaram desconfiados e com receio de que a auto-avaliação fosse utilizada para gerar notas. Contudo, a maioria tratou a atividade com seriedade, poucos se atribuíram habilidades que não possuíam.

No Brasil, recentemente foi conduzida por Cavalari (2009) uma pesquisa sobre auto-avaliação em contexto de ensino-aprendizagem de línguas em *tandem*²⁴ via chat, mais especificamente o *e-tandem*, que difere do *tandem* original por não ser face-a-face, mas uma comunicação por meios eletrônicos (telefone, e-mail, chat, etc).

A pesquisa faz parte do projeto desenvolvido pelo educador João Antonio Telles, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), o Teletandem Brasil²⁵, que utiliza ferramentas de Internet, como o *Windows Live Messenger* ou *Skype* para colocar alunos universitários brasileiros que querem aprender uma língua estrangeira em contato com alunos universitários de outros países que estão aprendendo português.

Segundo Cavalari (op. cit., p. 27) a pesquisa parte do pressuposto de que “em um contexto de ensino-aprendizagem telecolaborativo, que busca promover a autonomia do aprendiz, a auto-avaliação deve desempenhar um papel crucial”.

Dessa forma, a pesquisadora enfoca a auto-avaliação no Teletandem de uma aluna brasileira formanda em Letras, aprendiz de inglês como LE, com o objetivo de investigar não apenas as implicações das interações via chat na auto-avaliação, mas como se caracteriza a auto-avaliação nesse contexto, tomando como perspectiva as metas

²⁴ O conceito *tandem* foi desenvolvido na Alemanha (*tandem* em alemão é o nome dado a bicicleta para duas pessoas) e trata-se de uma aprendizagem colaborativa entre parceiros de diferentes línguas maternas, caracterizando-se por um intercâmbio lingüístico e cultural recíproco.

²⁵ www.teletandembrasil.org

estabelecidas pela aluna, as ações para alcançá-las e os parâmetros utilizados por ela para avaliar seu desempenho.

Vale ressaltar que o Teletandem não possui uma ferramenta de auto-avaliação, portanto, para obter os dados a pesquisadora utilizou-se de questionários, entrevistas, registros das interações e das sessões de mediação e diários reflexivos da aluna ao interagir com os parceiros, no caso, dois estudantes de português estadunidenses.

Com relação às implicações das interações via chat na auto-avaliação, Cavalari (2009) notou que o ambiente favorece a auto-monitoração devido ao registro escrito da interação e à colaboração entre os parceiros, o que permite os pedidos de esclarecimento e confirmação. Segundo Cavalari (2009, p. 185):

no ambiente chat existe a utilização das estratégias metacognitivas (atenção seletiva e monitoração) e de comunicação (pedido de confirmação), que atuam lado a lado na prática auto-avaliativa de Carol, reiterando a complementaridade e inseparabilidade entre os aspectos sociais e individuais, não apenas no processo de avaliação, mas, também, de ensino-aprendizagem de LE no TTD.

No que tange à caracterização da auto-avaliação nesse contexto, notou-se que ela está relacionada ao estabelecimento de metas e que a definição de parâmetros de auto-avaliação refletiram essas metas. No entanto, Cavalari (op. cit.) apontou uma carência, na prática auto-avaliativa da aluna, quanto à operacionalização dos critérios para obtenção de sua meta. Embora sua meta valorizasse questões de uso da língua em situações reais de comunicação, suas auto-avaliações focaram mais na acuidade lingüística e em questões formais da língua.

Esse problema, segundo Cavalari (op. cit.) sugere a necessidade de se incorporar no Teletandem instrumentos de auto-avaliação que auxiliem os participantes a estabelecerem critérios que reflitam suas metas.

Segundo a autora, a auto-avaliação é especialmente beneficiada nesse contexto do Teletandem, uma vez que as deficiências lingüísticas em português apresentadas pelo parceiro da aluna brasileira ajudaram-na a compreender suas próprias deficiências em inglês.

2.6. Questionamentos sobre a metodologia de validação da auto-avaliação

Conforme vimos na seção anterior, a maioria das pesquisas realizadas com auto-avaliação preocupa-se com sua validade. Apesar de essas pesquisas terem sido muito bem desenvolvidas, há nelas um equívoco que enfraquece a interpretação de seus resultados: esses pesquisadores presumem que a auto-avaliação e que os testes de proficiência têm propósitos semelhantes.

O problema, portanto, não está na auto-avaliação, mas sim na metodologia utilizada por esses pesquisadores para validá-la. Um teste pode ser válido para determinado propósito, mas não para outro. Portanto, a auto-avaliação pode ser válida quando usada com função diagnóstica, mas não quando usada como teste de proficiência. Isso nos mostra que uma simples mudança na visão que se tem da auto-avaliação muda todo o resultado de uma pesquisa.

Além disso, essas pesquisas utilizam o conceito tradicional de validade, segundo o qual um teste é válido se ele mede de modo confiável aquilo que pretende avaliar. Segundo Chapelle (1999), os defensores dessa visão tendem a equiparar validade com correlação e o método empírico mais comum para demonstrar a validade de um exame é mostrar que ele é válido em correlação a outro considerado válido e confiável. A comparação da auto-avaliação com testes de alta relevância seguem essa visão.

Conforme aponta Chapelle (op. cit., p. 254, tradução nossa), “as práticas de validação de testes são críticas para a tomada de decisões sobre o que constitui um bom teste de língua para uma determinada situação”²⁶. Para a auto-avaliação, somente as correlações não são suficientes para um processo de validação, dessa forma, os métodos qualitativos de validação também se tornam importantes.

Portanto, neste trabalho, defendemos o conceito contemporâneo de validade, que é “a consideração mais importante na avaliação de um exame . . . referindo-se à adequação, significação e utilidade das inferências feitas a partir das notas de um exame”

²⁶ “*accepted practices of test validation are critical to decisions about what constitutes a good language test for a particular situation.*”

(AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION e outros 1985, *apud* LUOMA e BANERJEE, 1997: 275, tradução nossa)²⁷.

Nessa nova visão, a validade depende de uma compreensão de todo o exame: do modo como é construído, como os examinandos respondem às perguntas, como as respostas são avaliadas e como as notas são usadas para se tomar decisões a respeito dos examinados. O papel da validação é organizar argumentos e evidências para apoiar ou não as interpretações das notas e o uso destas, portanto, o foco do procedimento de validação não deve ser somente o que o teste mede, mas qual o uso que se faz dele.

Toulmin (2003 *apud* BACHMAN, 2005, p. 9) propõe uma estrutura de validação que permite que os dados sejam interpretados, argumentados e/ou contra-argumentados para se chegar a uma conclusão. Resumidamente, o modelo inclui uma alegação (*claim*), que seria a interpretação do que o examinado é capaz de fazer e que, por sua vez, é baseada em inferências feitas a partir dos dados (*data*), os quais compreendem as respostas dos examinados às questões e as características do teste. As inferências que levam à alegação são legitimadas pela garantia (*warrant*) que, por sua vez, é fundamentada por um respaldo (*backing*), o qual é a base teórica que dá suporte à garantia, garantindo que esta tenha autoridade e valor. O modelo também conta com contra-argumentos (*rebuttal*), os quais servem para refutar a interpretação e invalidá-las e que podem ser confirmadas ou não por dados de refutação (*rebuttal data*).

Outros dados podem ser incluídos nessa estrutura, como, por exemplo, os dados do teste (*Data-task Characteristics*), que indicam se o construto²⁸ está claro para o aluno. Este é um ponto muito importante quando falamos em auto-avaliação, pois o construto que se quer avaliar pode não ser claro para o aluno, portanto, na auto-avaliação há um segundo passo na operacionalização do construto, que é elaborar itens que sejam compreensíveis pelos alunos a ponto de permitir que eles mesmos julguem suas habilidades.

²⁷ “the most important consideration in test evaluation . . . refer(ring) to the appropriateness, meaningfulness and usefulness of the specific inferences made from test scores.”

²⁸ Segundo Macnamara (2000), construto são as habilidades ou conhecimentos que estão sendo medidos na avaliação.

A importância da clareza do construto é comprovada por pesquisas como, por exemplo, a de Le Blanch e Painchaud (1985), que obteve resultados que comprovaram que uma auto-avaliação elaborada com questões relacionadas a situações que os alunos podem encontrar em seu dia-a-dia podem melhorar os resultados. Isso também permite que a auto-avaliação tenha maior validade de conteúdo, pois numa auto-avaliação de nada adianta o conteúdo do teste ser uma amostra representativa daquilo que se pretende medir, se os alunos não compreendem o que se quer avaliar.

Portanto, quando queremos verificar se uma auto-avaliação tem validade de conteúdo, precisamos comparar as especificações do teste e o conteúdo, mas também avaliar se o conteúdo está desenvolvido de forma a permitir um julgamento por pessoas menos familiarizadas com a linguagem do ensino e da avaliação, no caso, os alunos. Dessa forma, a validade de conteúdo da auto-avaliação estará assegurada e os alunos responderão com maior precisão.

Em vista disso, consideramos também importante como procedimento de validação de auto-avaliações esses métodos mais qualitativos, os quais, segundo Luoma e Banerjee (1997) começam com o indivíduo ao invés do grupo e utilizam dados verbais ao invés de numéricos como ponto inicial de análise. A abordagem qualitativa de validação oferece informações sobre o conteúdo do exame, propriedades das tarefas e o processo envolvido no momento de responder ao exame. Portanto, ele fornece mais informações do que simplesmente as respostas dos examinados às questões, “informações essas importantes para que as notas de qualquer avaliação sejam interpretadas de maneira responsável” (LUOMA e BANERJEE, op. cit., p. 276).

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3. Introdução

Neste capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos dados da presente pesquisa. Inicialmente apresentamos os resultados obtidos por meio do questionário inicial, o qual nos permitiu entender o comportamento de cada aluno e também do grupo todo em relação a cada uma das variáveis investigadas. Em seguida, analisamos as entrevistas com os sujeitos típicos e não típicos do grupo e, a partir do cruzamento dos dados obtidos nos dois instrumentos, respondemos aos nossos questionamentos sobre as percepções que os alunos universitários do contexto pesquisado, aprendizes de inglês como L.E., têm da auto-avaliação e quais os fatores que influenciam tais percepções.

Nas considerações finais, trazemos os comentários sobre a análise, seguidos das limitações desta pesquisa e de alguns encaminhamentos para pesquisas futuras.

3.1. Análise geral do questionário

Conforme mencionamos no primeiro capítulo, um levantamento das pesquisas sobre auto-avaliação mostrou que seus resultados são influenciados por diversos fatores, tais como, familiaridade com a auto-avaliação, história de aprendizagem, exigência dos pais, traços de personalidade (ansiedade e motivação) e fatores culturais. Portanto, procuramos investigar se esses fatores também influenciam as percepções que os alunos têm sobre esse processo avaliativo. Com o objetivo de mensurar essas variáveis, ou seja, de verificar quais delas estavam presentes no grupo pesquisado, desenvolvemos um questionário como o instrumento de coleta dessas informações.

Esse questionário foi administrado a 156 alunos de inglês de ambos os sexos e de diferentes cursos de graduação de uma universidade estadual paulista. Nessa universidade, o curso de inglês está dividido em 6 níveis e nossa amostra continha 37 alunos do nível I, 26 do nível II, 16 do nível III, 29 do IV, 18 do V e 30 do VI.

Conforme mencionamos no capítulo I, o instrumento (Apêndice 1, página 97) era composto por 52 itens, os quais abrangiam 11 variáveis: autonomia, ansiedade, expectativa dos pais, a vertente afetiva da motivação (o aluno gosta ou não de aprender inglês), a motivação/o incentivo recebido dos pais, a vertente de ação da motivação na vida (o inglês é importante para o indivíduo no seu convívio social), a vertente de ação da motivação na carreira (o inglês é importante para o seu futuro profissional), o uso de estratégias de auto-avaliação, o envolvimento do aluno com a auto-avaliação, se o aluno já esteve em um país onde se fala inglês e se o aluno fala outra LE²⁹. Também foram incluídas questões para a identificação do candidato (nome, curso de graduação, tempo de estudo, nível de estudo de inglês).

Para as variáveis autonomia, ansiedade, expectativa dos pais, motivações e uso de estratégias de auto-avaliação as respostas foram dadas em uma escala tipo Likert de cinco pontos (1 - discordo plenamente; 2 – discordo; 3 – não concordo nem discordo; 4 – concordo e 5 – concordo plenamente). As questões foram formuladas em escala de multi-itens, em que cada uma continha 5 repetições, com exceção da última que continha 10 repetições.

As respostas ao questionário foram analisadas estatisticamente, conforme descrevemos no capítulo I, através dessa análise obtivemos a média de cada aluno para cada variável, bem como a média do grupo. Porém, era também necessário obtermos informações sobre o comportamento do grupo em geral em relação a cada uma das variáveis (para a seleção de alunos típicos e não típicos) e, com esse objetivo, realizamos a análise da frequência e obtivemos os gráficos anexos na próxima subseção. Nesses gráficos, pudemos visualizar informações sobre os escores mais baixos e mais altos, o escore de maior frequência, a tendência central e o desvio padrão obtidos para cada variável.

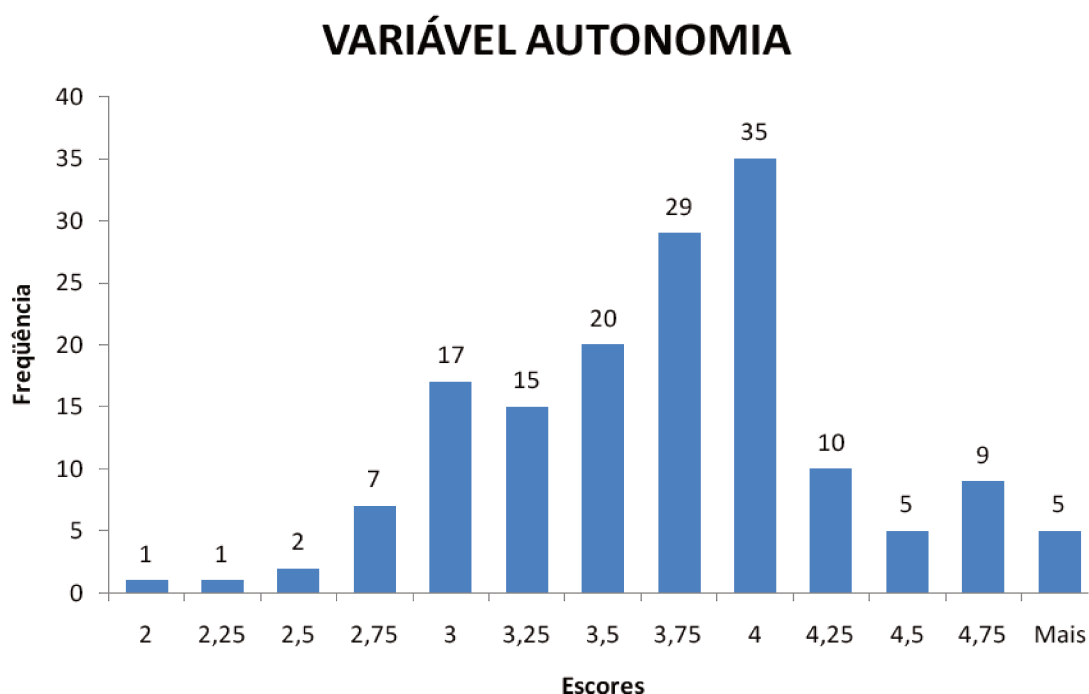
Na subseção que segue, analisaremos cada uma das variáveis, apresentando os gráficos e suas pontuações.

²⁹ Essas duas últimas questões foram incluídas no questionário, pois consideramos que essas experiências podem auxiliar no desenvolvimento da autonomia.

3.1.1. Análise das variáveis

Nesta subseção, discutimos os escores obtidos e suas relações com a auto-avaliação. Vale lembrar que trabalhamos com uma escala de escores de 1 a 5, que as linhas horizontais nos gráficos representam os escores e as linhas verticais as frequências com que cada um desses escores aparecem. A tendência central e o desvio padrão foram obtidos utilizando-se as fórmulas apresentadas no capítulo I (página 18).

Gráfico 1 - Autonomia

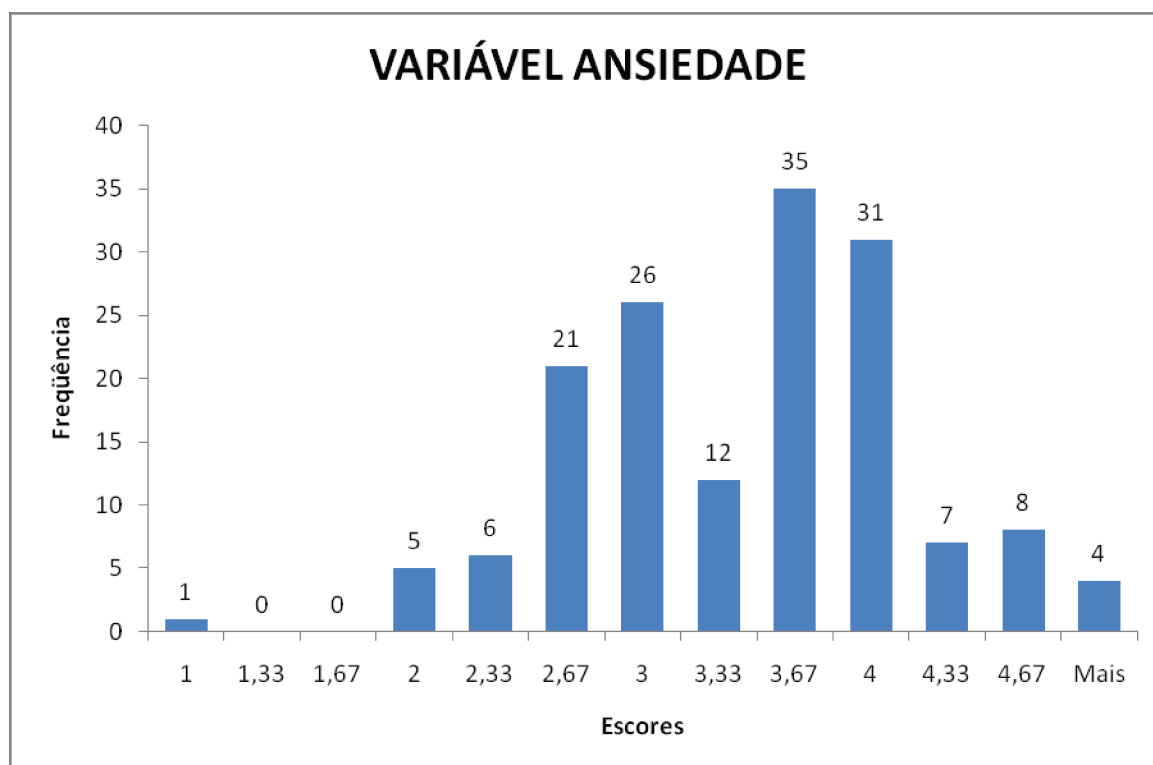


Na variável autonomia, o menor escore obtido foi 2 e o maior foi 5, o que indica que temos no grupo alunos que são ainda dependentes do professor na aprendizagem do inglês, mas também temos alunos totalmente autônomos. A tendência central, a qual indica o comportamento típico dos alunos, é 3,62, o que quer dizer que a maioria dos alunos não são totalmente dependentes do professor, nem totalmente autônomos. O desvio padrão é 0,58, o que mostra que a dispersão é pequena, ou seja, os alunos se afastam pouco

da tendência central. Em todas as variáveis apresentadas a seguir veremos que o desvio padrão é baixo, o que nos garante que os dados são confiáveis.

Para a auto-avaliação, o fato de os alunos apresentarem certa independência, como ocorre no grupo pesquisado, é um ponto favorável, pois alunos autônomos têm a tendência de se auto-avaliarem de modo eficaz.

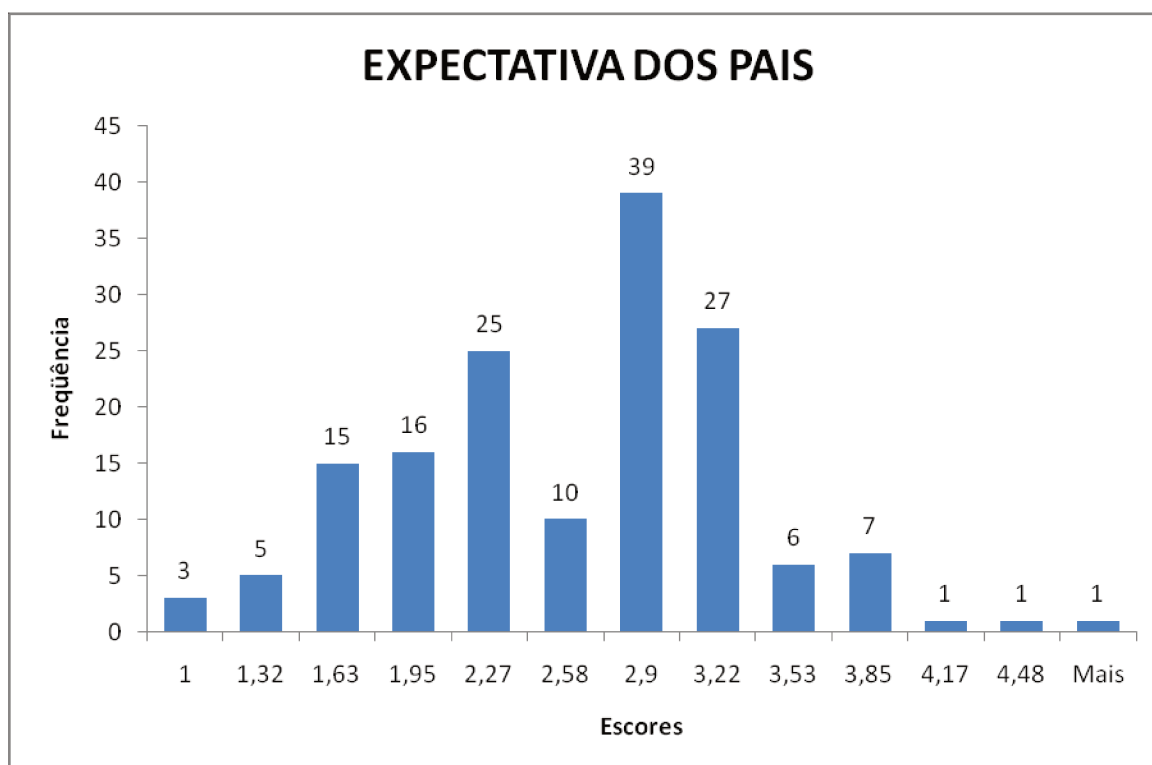
Gráfico 2 – Ansiedade



Quanto à ansiedade, o menor escore obtido foi 1 e o maior foi 5, ou seja, há no grupo pesquisado tanto alunos muito ansiosos como alunos que não apresentam ansiedade alguma na aprendizagem de inglês. A tendência central é 3,32, ou seja, a maioria está num ponto de equilíbrio em relação à ansiedade e o desvio padrão é 0,72. Vale ressaltar aqui que

com a ansiedade trabalhamos com a escala inversamente proporcional³⁰, quanto maior o escore menor a ansiedade. Essa é uma característica do perfil dos alunos pesquisados que também favoreceria o uso da auto-avaliação, pois o fato de os alunos, de modo geral, não serem muito ansiosos, os auxilia a terem uma visão mais clara de seu aprendizado e a se auto-avaliarem de maneira mais segura. Segundo MacIntyre et al. (1997, p. 269, tradução nossa), “aprendizes de línguas ansiosos tendem a focar suas atenções em suas inadequações, no potencial para falha e nas consequências da falha imaginada”³¹.

Gráfico 3 – Expectativa dos pais

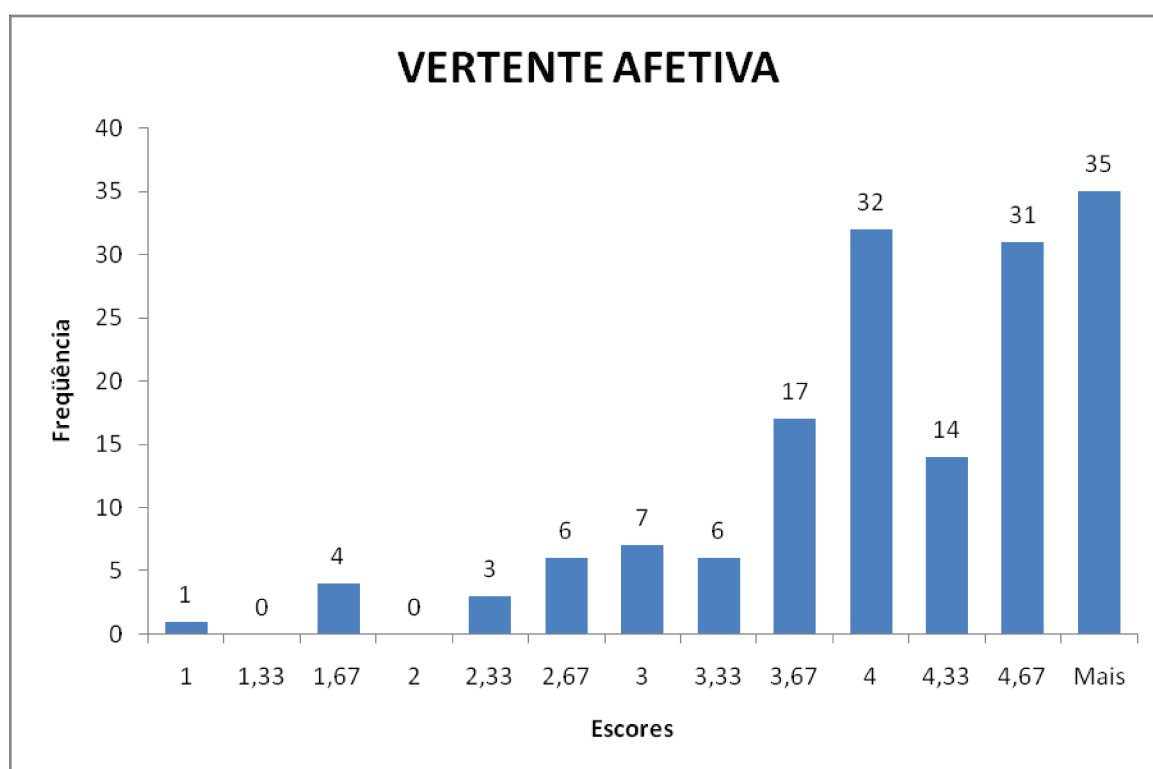


³⁰ A escala para a ansiedade foi inversa, pois para todas as outras variáveis, quanto maior a pontuação, mais próximo estaríamos de um perfil de aluno capaz de se auto-avaliar com precisão, como, por exemplo a autonomia – quanto maior o escore, maior a autonomia e melhor para a auto-avaliação. Porém, como a ansiedade é um fator que influencia negativamente a auto-avaliação, os escores maiores deveriam corresponder à menor ansiedade.

³¹ “anxious language learners may focus their attention on their perceived inadequacies, the potential for failure, rather than concentrating on the task itself.”

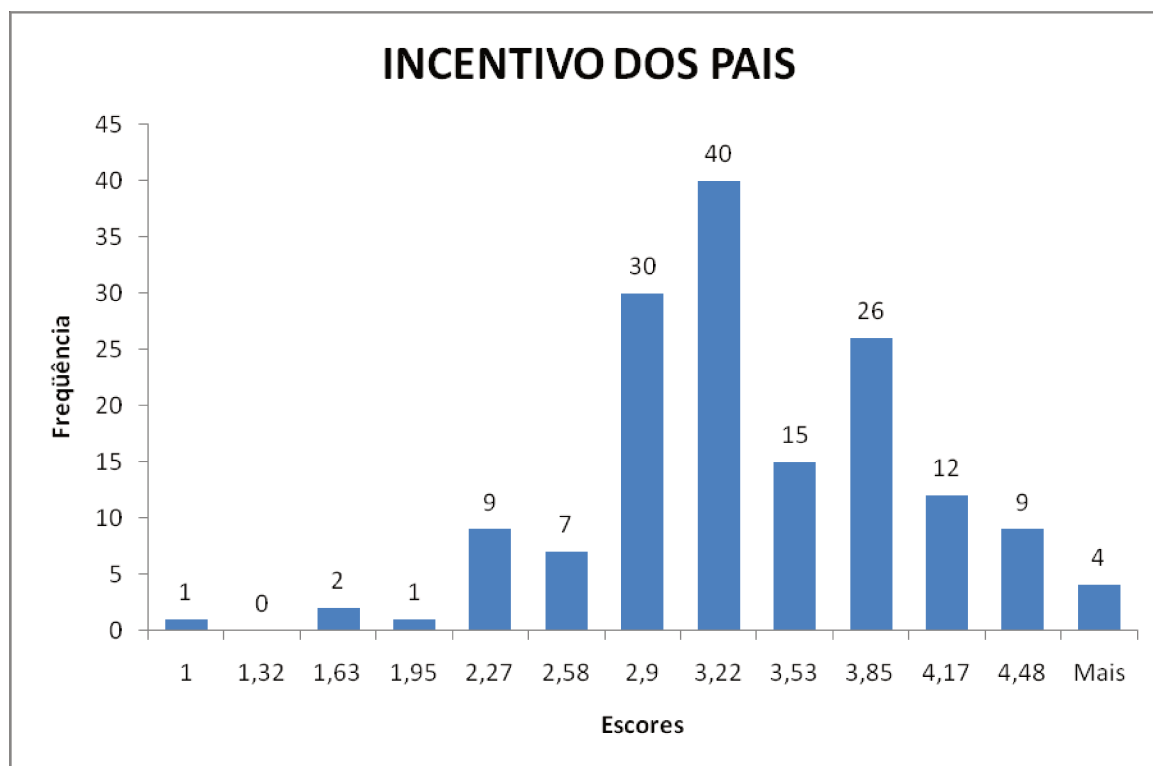
A expectativa dos pais, por sua vez, varia de 1 a 4,8, o que nos mostra que há pais que são extremamente exigentes e cobram resultados dos alunos em relação ao aprendizado de inglês, assim como há pais que não cobram. A tendência central é 2,47, ou seja, o mais comum são pais que não exigem boas notas (podemos atribuir isso ao fato dos alunos serem estudantes universitários). O desvio padrão para essa variável é 0,71. O fato de haver pouca cobrança dos pais também é uma característica do grupo favorável à auto-avaliação, pois alunos que têm pais muito exigentes com relação às notas tendem a superestimar suas habilidades por receio de punição caso explicitem seus pontos fracos.

Gráfico 4 – Motivação – Vertente Afetiva



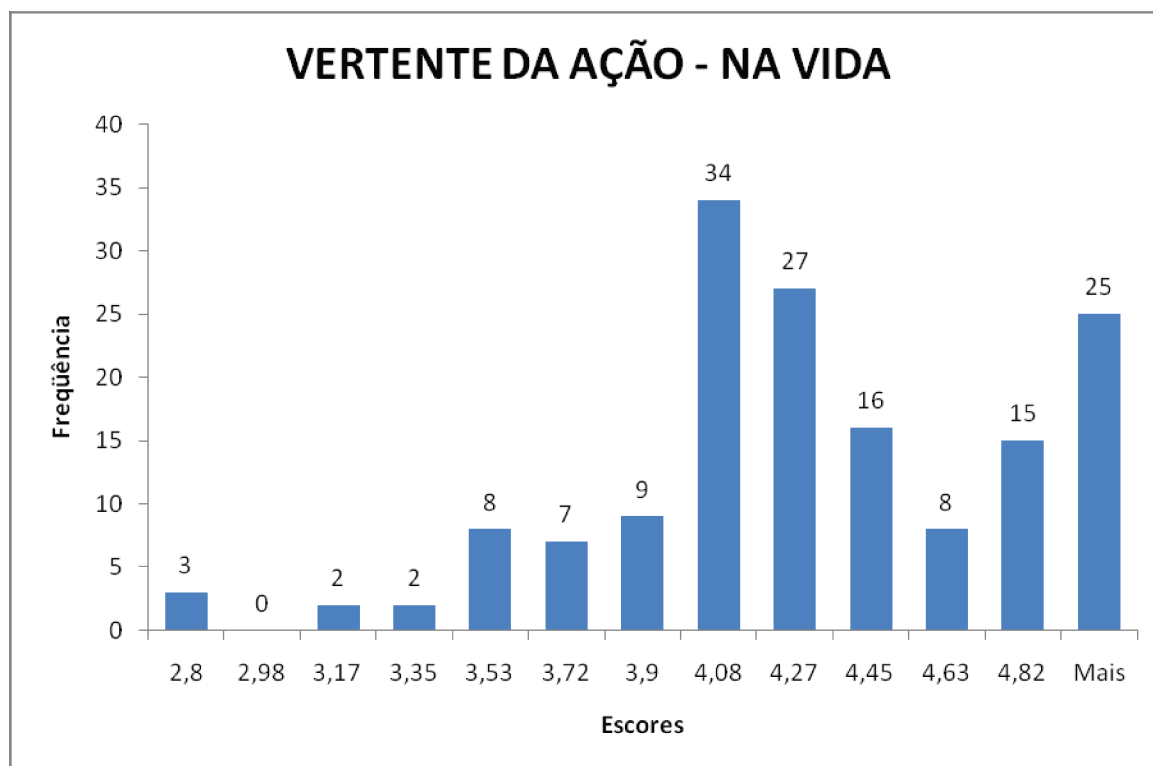
A variável motivação está dividida em 4 vertentes. Para a vertente afetiva (o aluno gosta ou não de aprender a língua), os escores variam de 1 a 5 e, portanto, há no grupo alunos que não gostam de aprender inglês, como também há alunos que gostam muito. A tendência central é 4,01, ou seja, a maioria gosta de estudar a língua. O desvio padrão, nesse caso, é 0,85.

Gráfico 5 – Motivação – Incentivo dos pais



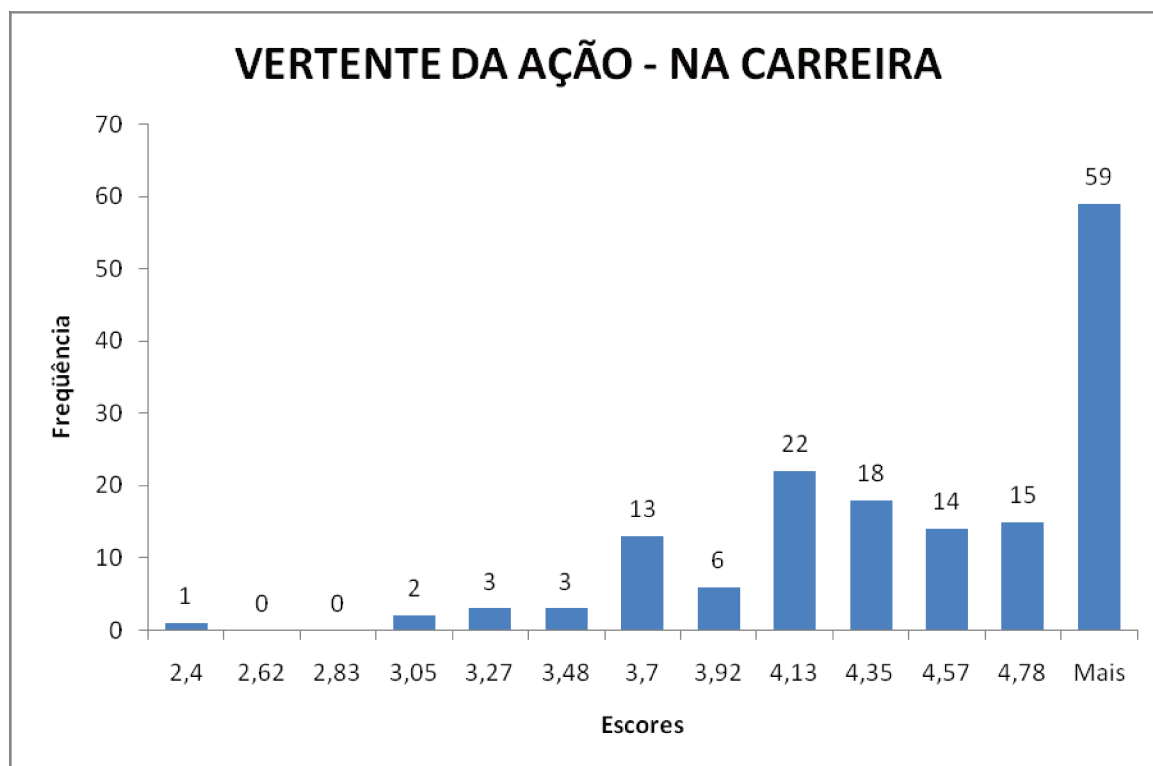
Para a vertente incentivos dos pais, temos escores que variam de 1 a 4,8, ou seja, há tanto pais que não incentivam como há pais que incentivam bastante os filhos a estudarem inglês. A tendência central é 3,19, o que indica que os pais desse grupo, em geral, mantêm uma postura neutra quando o assunto é motivar os filhos a estudarem inglês. O desvio padrão de 0,67.

Gráfico 6 – Motivação – Vertente da Ação - Na Vida



Já para a vertente de ação na vida, a qual representa a utilidade do aprendizado de inglês na vida do aluno, os escores variam de 2,8 a 5, ou seja, há alunos que julgam que o inglês é importante como participante de um grupo social, como há também aqueles que se mantêm quase neutros em relação a essa importância. A tendência central é 4,24, o que nos mostra que a maioria julga o inglês importante para a vida; o desvio padrão de 0,53.

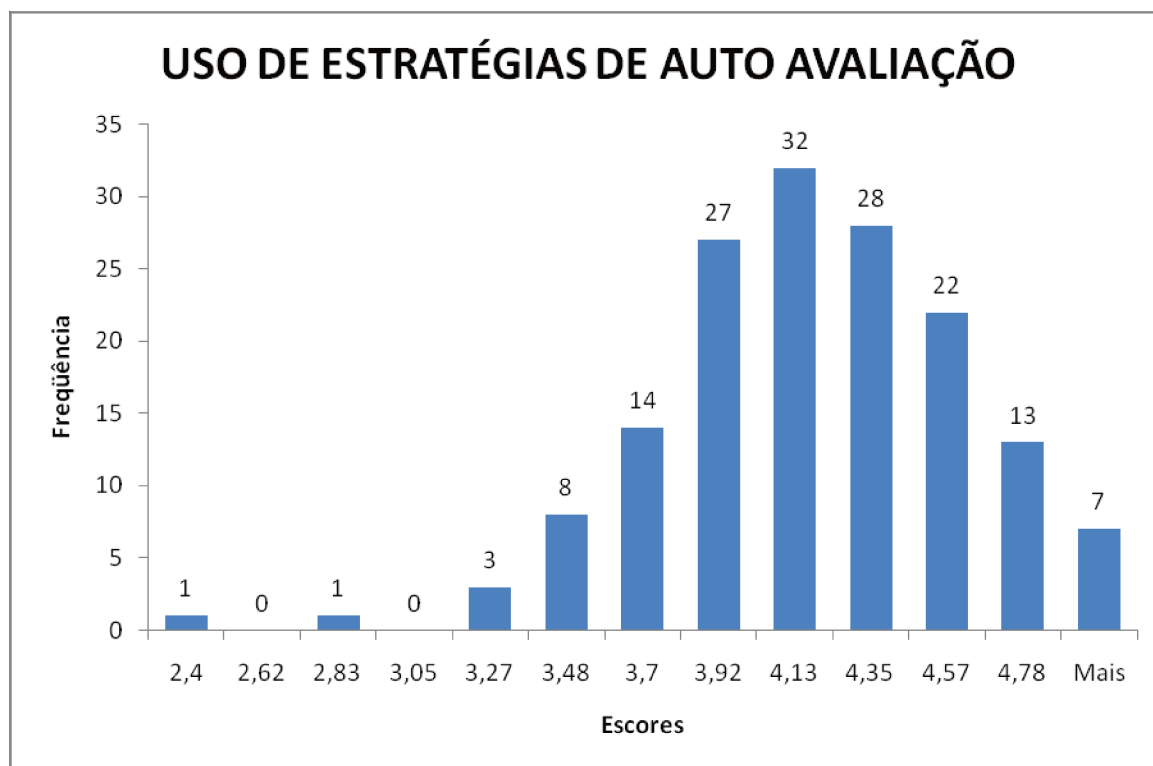
Gráfico 7 – Motivação – Vertente da Ação - Na Carreira



Ainda sobre motivação, na vertente de ação na carreira, a qual representa que o aluno tem motivação para aprender inglês porque é importante para sua vida profissional, os escores variam de 2,4 a 5. Há, portanto, alunos para os quais o inglês tem pouca utilidade na carreira, como há alunos para os quais o inglês é extremamente importante. A tendência central 4,37, ou seja, em geral, o inglês é muito importante na vida profissional dos alunos pesquisados; e desvio padrão de 0,55.

Como, segundo MacIntyre et al. (1997), os alunos motivados tendem a se auto-avaliar de maneira mais eficaz, vemos que o grupo pesquisado também apresenta essa característica favorável, pois a maioria é motivada.

Gráfico 8 – Uso de Estratégias de Auto-Avaliação



Quanto ao uso de estratégias de auto-avaliação, os escores variam de 2,4 a 5. Conseqüentemente, interpretamos que há alunos que utilizam muito pouco essas estratégias, como há alunos que as usam. A tendência central é 4,08, ou seja, as estratégias de auto-avaliação são utilizadas pela maioria; o desvio padrão é 0,44. Essa tendência a utilizarem estratégias auto-avaliativas é também uma característica do grupo que favoreceria o uso da auto-avaliação, pois já promove a familiaridade dos alunos com esse processo, mesmo que de maneira informal, o que, segundo Oscarson (1984) é algo necessário para uma auto-avaliação adequada.

Com relação às demais variáveis, os dados nos mostram que 50,64% dos alunos já tiveram algum envolvimento com auto-avaliação (durante a entrevista exploramos melhor com quais tipos de auto-avaliação os entrevistados tiveram contato), ao passo que 49,36 não tiveram; 30% dos alunos falam outra LE e 70% não falam; 3,2% já estiveram em um país de língua inglesa e 96,8% nunca estiveram.

Os dados nos mostram também que essas variáveis não são independentes, ou seja, se um aluno apresenta escore elevado para a variável autonomia, por exemplo, ele

tende a apresentar escores elevados para ansiedade, motivação e uso de estratégias de auto-avaliação.

Resumindo as informações acima apresentadas, vemos que o grupo investigado ainda não é totalmente autônomo, pois a tendência central fica entre a autonomia e a dependência. Além disso, o grupo também se apresenta neutro quanto à ansiedade, recebe pouca cobrança dos pais quanto ao aprendizado e esses também não incentivam nem motivam fortemente o estudo da língua. Em geral, os alunos gostam de inglês e precisam dessa língua tanto na vida quanto na carreira. Quanto à auto-avaliação, o grupo utiliza estratégias auto-avaliativas e metade dele já teve algum contato com esse instrumento.

Diante do exposto, já podemos concluir que o grupo pesquisado apresenta um perfil favorável à auto-avaliação. Isso quer dizer que há mais chances de esses alunos verem seu aprendizado de maneira mais clara e se auto-avaliarem mais adequadamente. Contudo, investigar se os alunos do contexto se auto-avaliariam de forma adequada foge ao escopo desta pesquisa, a qual tem o objetivo de conhecer o potencial do contexto pesquisado para a implementação da auto-avaliação.

Todas essas informações são importantes porque o perfil tanto individual quanto do grupo que elas nos permitem traçar são a base para a escolha dos sujeitos típicos para a próxima etapa de coleta, que é caracterizada por uma entrevista semi-estruturada, que nos permitiu investigar as percepções do grupo sobre auto-avaliação, bem como aspectos de suas culturas de aprender e avaliar.

Com base nas informações obtidas através do questionário inicial, a nossa análise passou a centrar-se nas variáveis que têm uma forte ou moderada presença no grupo, ou seja, em 9 variáveis (autonomia, ansiedade, expectativa dos pais, a vertente afetiva da motivação, o incentivo dos pais, a vertente da ação da motivação na vida, a vertente de ação da motivação na carreira, o uso de estratégias de auto-avaliação e o envolvimento com auto-avaliação). Dessa forma, como a porcentagem dos alunos que falam outra LE e de alunos que já estiveram em país de língua inglesa é muito pouco representativa, essas variáveis serão desconsideradas nas análises seguintes.

3.1.2. Perfis dos sujeitos entrevistados

Uma vez obtido o perfil do grupo, selecionamos, para a entrevista, 5 alunos, três dos quais possuem todas as características pertinentes ao grupo e dois que não fazem parte dessa tendência central. O objetivo dessa entrevista era investigar as percepções desses alunos sobre a auto-avaliação, suas culturas de aprender e avaliar e observar se há diferenças entre as percepções dos alunos considerados típicos e não-típicos.

Além disso, cabe ressaltar que os dados obtidos no questionário passaram por uma investigação na entrevista, com o objetivo de confirmá-los. A tabela 1 abaixo indica o perfil de cada um dos alunos selecionados para esta etapa.

Tabela 1 – Análise das respostas ao questionário dos alunos selecionados.

VARIÁVEL AUTONOMIA							VARIÁVEL ANSIEDADE					
Aluno	3	7	10	11	12	MÉDIA	13	25	38	39	41	MÉDIA
48	4	4	4	3	4	3,8	4	4	4	4	4	4
61	3	3	2	3	2	2,6	3	2	3	2	2	2,4
67	4	3	3	4	3	3,4	4	4	4	3	4	3,8
69	3	4	4	4	4	3,8	4	3	4	4	4	3,8
109	4	3	2	2	3	2,8	5	2	2	2	1	2,4
EXPECTATIVA DOS PAIS							MOTIVAÇÃO - VERTENTE AFETIVA					
Aluno	2	9	23	36	42	MÉDIA	14	15	18	19	43	MÉDIA
48	2	2	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4
61	1	3	3	3	3	2,6	1	1	2	2	2	1,6
67	2	3	3	3	3	2,8	5	5	5	5	4	4,8
69	2	3	2	3	2	2,4	4	4	4	4	5	4,2
109	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1,4
MOTIVAÇÃO - INCENTIVO DOS PAIS							VERTENTE DA AÇÃO - NA VIDA					
Aluno	6	17	21	27	32	MÉDIA	4	4	4	4	4	
48	4	4	2	2	2	2,8	4	4	4	4	4	4
61	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2,8
67	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
69	4	4	3	2	2	3	4	4	4	5	4	4,2
109	5	3	1	1	3	2,6	4	5	3	4	4	4
MOTIVAÇÃO - VERTENTE DA AÇÃO - NA CARREIRA							AA	LE	EXT.	TEMPO	NÍVEL	CURSO
Aluno	30	33	35	40	44	MÉDIA	7	5	6	4	1	2
48	4	4	4	4	4	4	N	N	N	0,5	II	Química
61	4	3	4	4	3	3,6	S	N	N	2	II	Geografia
67	4	4	4	4	4	4	N	S	N	8	I	Ciências Sociais
69	5	5	5	5	5	5	S	N	N	1,5	I	Eng. Mecânica
109	5	5	4	5	5	4,8	N	N	N	1	I	Letras
USO DE ESTRATÉGIAS DE AUTO-AVALIAÇÃO												
ALUNO	1	4	5	8	16	22	24	29	31	34	MÉDIA	
48	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
61	4	5	5	4	2	3	3	4	4	4	3,8	
67	5	5	4	4	3	4	4	4	4	3	4	
69	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
109	3	4	2	5	3	2	4	3	2	3	3,1	

Legenda:

AA: Tem experiência com auto-avaliação?

LE: Fala outra língua além do português?

EXT.: Você já passou algum tempo em algum país de língua inglesa?

TEMPO: Há quantos anos você estuda inglês?

Vemos, portanto, que os sujeitos 67 e 69 seguem a tendência central, havendo somente um desvio do sujeito 69 com relação à motivação na carreira. A tendência central é 4,43 e seu escore para esse fator foi 5. Contudo, suas respostas na escala de multi-itens foram mais homogêneas quando comparadas às de outros sujeitos que apresentaram todos os fatores dentro da tendência central.

É importante salientar que os resultados obtidos através do questionário não foram somente analisados quantitativamente. Apesar de as médias indicadoras da tendência central do grupo e das médias individuais terem sido os fatores principais para escolha dos sujeitos, o questionário também passou por uma análise qualitativa, na medida em que consideramos importante selecionar sujeitos que apresentassem respostas homogêneas dentro das escalas de multi-itens que representavam as variáveis. Dessa forma, não selecionamos quaisquer sujeitos dentre os que estavam dentro e fora da tendência central, mas aqueles que, além disso, também apresentaram homogeneidade em suas respostas, como pode ser verificado na tabela 1 acima.

Inicialmente, pretendíamos selecionar 4 sujeitos para a entrevista, 2 típicos e 2 não-típicos, mas o sujeito 48, apesar de não obedecer totalmente à tendência central por ser um sujeito autônomo (escore 4) e por não receber incentivo dos pais (escore 2,8), apresentou as respostas mais homogêneas dentre os 156 alunos pesquisados e, portanto, consideramos importante selecioná-lo para a entrevista.

Quanto aos sujeitos não típicos, procurávamos por aqueles não autônomos, ansiosos, pressionados pelos pais, que não gostassem de inglês, não precisassem dele nem na vida nem na carreira e não tivessem envolvimento com auto-avaliação.

Contudo, foi difícil encontrarmos esse perfil dentro do grupo, principalmente devido às variáveis “expectativa dos pais” e “motivação na carreira”. Em relação aos pais, a frequência maior está entre 2,27 e 3,22, ou seja, os pais, em geral, não pressionam (apenas 2 alunos apresentaram escore igual ou maior que 4, que representa que há pressão por parte dos pais). Similarmente, o fator motivação na carreira apresenta maior frequência acima de 4,13, ou seja, o inglês é importante na vida profissional da maioria, fator esse explicado pelo fato de os alunos serem estudantes universitários. Portanto, nossa escolha foi pelos sujeitos 61, que se desvia da tendência central, embora não com relação à expectativa dos

pais; e pelo sujeito 109, que também se desvia da tendência, embora não com relação à expectativa dos pais nem com relação à motivação na carreira.

Com relação à variável “envolvimento com auto-avaliação” o grupo está dividido: 50,64% já tiveram algum envolvimento com auto-avaliação e 49,36 não tiveram³². Portanto, selecionamos um sujeito típico que não teve envolvimento, o sujeito 67, e 1 típico que já teve, o sujeito 69. O mesmo foi feito para os não-típicos: selecionamos o 61, que já teve envolvimento e o 109, que não teve.

3.2. Análise das entrevistas

Após traçarmos o perfil dos alunos do contexto investigado, com o objetivo de levantar características que pudessem influenciar suas percepções sobre a auto-avaliação e assim, ter os subsídios necessários para respondermos a nossas perguntas de pesquisa, passamos para a segunda etapa.

Essa segunda etapa, caracterizada pelas entrevistas (Apêndice 2, página 111) com os alunos típicos e não típicos do contexto está dividida em três seções: a primeira tem o objetivo de confirmar os dados obtidos no questionário, a segunda analisa as percepções dos alunos sobre auto-avaliação e a terceira as culturas de aprender e avaliar desses alunos.

Na subseção a seguir, discutiremos os dados obtidos para a confirmação dos dados do questionário.

3.2.1. Confirmação dos dados do questionário

Conforme já mencionamos, selecionamos para a entrevista sujeitos típicos e não típicos. Dentre os típicos, temos os alunos 48, 67 e 69, doravante A48, A67 e A69, respectivamente, e dentre os não típicos os 61 e 109, doravante A61 e A109,

³² No questionário não perguntamos sobre a forma de auto-avaliação com a qual os alunos tiveram contato, aprofundamos isso na entrevista, como veremos a seguir.

respectivamente. O perfil de cada um deles foi levantado com base no questionário e também confirmado na entrevista, como veremos a seguir.

A entrevistada A61 desvia-se da tendência central por não ser autônoma, ser ansiosa, não ter motivação para o estudo do inglês e não ter envolvimento com auto-avaliação, o que foi confirmado na entrevista.

Com relação ao papel do inglês na carreira e na vida, a entrevistada deixa claro que precisa da língua mais para leitura na área acadêmica (A61 ainda estava na graduação, mas já havia passado no processo seletivo para o mestrado), não pretende trabalhar em lugares que exijam o uso freqüente da língua, como em determinadas empresas, por exemplo:

P: na sua carreira (.) qual o papel do inglês?

A61: é mais pra leitura de textos (...) eu não gosto muito dessa imposição sabe (.) “ah você tem que falar inglês, você tem que saber pra entrar naquele emprego” (.) como meu foco não é muito empresa (.) é mais acadêmico (.) então acho que (incomp).

P: e na sua vida?

A61: pra minha vida realmente eu não vejo muita importância não.

Confirma também que não gosta de estudar línguas, mas estuda porque há uma forte imposição da sociedade. Com relação ao incentivo dos pais, o fato de A61 mencionar a mãe confirma que os pais não são totalmente alheios a essa necessidade de estudar inglês, mas, ao mesmo tempo, não há nenhuma evidência de um incentivo maior, o que também mostrou o questionário.

P: você gosta de estudar línguas?

A61: não (.) mas daí fica esse peso na consciência né?

/.../

P: teve alguém que te influenciou a aprender inglês?

A61: teve uma pressão da minha mãe (.) não pressão (.) mas falar, né? (.) que é importante

Em vários pontos da entrevista A61 mostra que estuda somente para as aulas ou para a prova, o estudar para ela restringe-se aos exercícios da apostila e à lista de palavras para memorizar. Apesar de saber que pode contribuir para sua própria aprendizagem, buscando materiais extras, não costuma fazer isso; não faz se não tiver a obrigação, o que evidencia a pouca autonomia sugerida pelas suas respostas ao questionário:

P: de que forma você acredita contribuir para o seu próprio aprendizado?

A61: ah: (...) eu acho que eu posso tá: estudando (.) e não só quando eu tô fazendo alguma matéria de inglês (.) mas eu posso tá pegando alguns textos pra ler / porque eu não faço isso se não tiver aquela obrigação (.) né? (.) porque eu não tenho o hábito.

Com relação ao envolvimento com estratégias de auto-avaliação, também foi possível confirmar que ela tem pouco envolvimento com esse tipo de estratégia de aprendizagem. Além disso, ao relatar sua experiência ao prestar o exame de proficiência para seleção do mestrado, confirmamos também que A61 é ansiosa:

P: quando você foi prestar a prova do mestrado você tinha idéia do seu potencial?

A61: mais ou menos (...) eu sabia que se caísse aquilo que eu tinha estudado (.) que eu tinha decorado algumas palavras (.) eu ia saber (.) agora eu tava com medo de cair essas coisas / tava muito nervosa assim (.) pra fazer a prova.

P: você é ansiosa?

A61: extremamente (.) mesmo.

P: depois que você terminou a prova você conseguia perceber se tinha ido bem?

A61: /.../ eu sai com a sensação de que eu tinha passado (...) porque a nota de corte era cinco (.) eu falei “metade eu acertei, acho que passei” mas não achei que eu tivesse ido tão bem (.) tirei nove.

O trecho acima é um ponto bem interessante da entrevista, pois corrobora o estudo de MactIntyre et al. (1997, p. 266, tradução nossa)³³, o qual mostrou que “alunos ansiosos tendiam a subestimar suas competências”. A61 teve bom desempenho na prova de seleção para o programa de mestrado, mas a sua ansiedade não a deixava ter real percepção do seu potencial.

O pouco envolvimento de A61 com estratégias auto-avaliativas também foi demonstrado quando conversávamos a respeito das vantagens da auto-avaliação. Nesse momento A61 disse não ter o hábito de refletir sobre seu aprendizado:

A61: éh:: (...) eu conseguiria refletir [com a auto-avalição] sobre o que eu aprendi (.) tentar refletir um pouco (.) porque as vezes a gente deixa passar e nem faz reflexão (...) acho que desvantagem não tem não.

A outra entrevistada que se desvia da tendência central é A109, a qual, assim como A61, é pouco autônoma, ansiosa, tem pouco envolvimento com estratégias auto-avaliativas, não gosta de inglês e não recebe incentivo dos pais. Contudo, pelo fato de ser estudante de Letras, apenas se diferencia de A61 pela importância do inglês em sua carreira, mas deixa claro que não quer dar aulas de inglês. Os trechos abaixo explicitam as motivações, ou melhor, a falta delas, para o aprendizado de inglês:

P: qual é o papel do inglês na sua carreira?

A109: é minha língua obrigatória (.) mas eu não vou dar aula de inglês.

P: e na sua vida?

A109: nunca tive vontade de aprender inglês.

P: você gosta de estudar inglês?

A109: sinceramente (...) não (.) eu ainda não descobri o porquê estudar inglês (...)

P: alguém te influenciou a estudar inglês?

³³ “anxious students tended to underestimate their competence.”

A109: a não aprender (.) sim (...) meu pai trabalha nos Estados Unidos faz sete anos (.) todo ano ele vai pra lá e ele não sabe falar nada /.../ ele é trabalhador braçal na Flórida /.../ mas nunca me colocaram numa escola [os pais] (...) nunca quiseram (.) nunca quiseram que eu estudasse (.) nunca tive apoio.

Com relação à ansiedade, A109 deixa claro em vários pontos que é ansiosa, como, por exemplo, nos trechos abaixo, nos quais menciona o nervosismo provocado pelas provas e quando menciona que consegue falar melhor se não há outros observando como, por exemplo, nas aulas de reforço que fazia com outra aluna:

A109: a prova já te deixa um pouco tenso.

...

P: as provas mostram seu conhecimento real da matéria?

A109: não (...) não por conta do nervosismo mesmo.

...

A109: se você der a prova como uma coisa: “olha! não é só daqui que eu vou tirar a nota” o aluno já vai mais tranquilo (...) eu acho que a pressão da nota é muito.

...

A109: por exemplo nas minhas aulas com a professora (.)[aula de reforço] era eu, ela e mais uma menina (...) éh:: eu conseguia falar melhor do que perante a sala /.../ na sala eu não conseguia organizar frase.

Assim como ocorre com A61, a ansiedade também não permite que A109 se auto-avalie de modo eficaz, o que, mais uma vez comprova que “alunos muito ansiosos não percebem sua competência tão elevada quanto uma análise mais objetiva revela” (MacIntyre et al. 1997, p 278, tradução nossa)³⁴:

³⁴ “Highly anxious students do not perceive their competence to be as high as a more objective analysis reveals it to be.”

A109: na última prova que tive eu simplesmente esqueci que ia ter prova (.) então vim fazer a prova sem saber que ia ter (...) aí ontem eu falei pra ela [para a professora] que queria pegar pra saber como eu fui (.) mas eu fui muito mal devo ter tirado uns três / quatro (...) aí ela olhou pra mim e falou assim “você foi muito mal mesmo” e me entregou a prova (.) eu tirei oito (...) e eu tinha certeza que eu tinha ido mal.

A109 também não tem o hábito de refletir sobre seu aprendizado, o que mostra o pouco envolvimento com estratégias auto-avaliativas. Sua fala é bem similar a de A61:

A109: a gente não para pra pensar muito (...) acho que me auto-avaliar (.) eu mesmo olhar e falar ah:: aprendi isso (.) aprendi aquilo (.) ou mesmo eu não aprendi tenho que aprender mais (...) eu acho que é mais difícil / acho que não é muito comum do ser humano pensar nele próprio.

Apesar de julgar-se responsável por seu aprendizado, como veremos mais adiante, A109 ainda não adota uma postura autônoma, talvez pela falta de desafios, pois as provas, como ela própria menciona, são cópias dos exercícios presentes no livro didático:

P: como você estuda inglês?

A109: leio (.) e faço os exercícios (.) do site

...

A109: /.../ eu não teria coragem de falar para minha professora que eu não estudo (.) eu não tenho coragem (.) deixo ela pensar que eu estou estudando.

É oportuno ressaltar aqui que apesar de A61 e A109 terem apresentado baixo escore para autonomia e terem confirmado isso na entrevista, elas sabem que são responsáveis por seu aprendizado, como veremos mais adiante, mas não assumem essa responsabilidade.

Os entrevistados que seguem a tendência central, ou seja, que apresentam certa autonomia, não são ansiosos, são motivados e têm envolvimento com auto-avaliação, também confirmaram na entrevista o perfil que obtivemos deles através questionário.

A entrevistada A67, logo no início, quando ainda estávamos introduzindo o tópico auto-avaliação, já confirma sua autonomia no aprendizado, o uso de estratégias auto-avaliativas e que gosta da língua:

A67: sempre assisto muito filme (...) prestando atenção (.) sempre escuto muita música (.) ouço muita música em inglês (.) eu sempre procurei traduzir letra de música (.) porque as músicas que eu gosto eu gosto de saber o que tá falando (...) não gosto de tá cantando uma coisa que não sei o que tá dizendo (.) então se eu gosto da música (.) me agrada a melodia e tudo(.) aí eu procuro a letra (.) tento traduzi (.) eu pego a tradução e já por saber a tradução já entendo mais ou menos o que eles tão falando (.) já fico conhecendo a palavra (...) então sempre tive mais essa questão de querer saber o que eles tão falando (...) em filme também (...) às vezes prestar atenção na forma de falar (...) não sempre (.) entendeu? muitas vezes cê tá só assistindo lendo a legenda e nem (incomp) né? quando cê tá cansado (...) mas assim de vez em quando eu pegava ficava ouvindo tentando entender (...) sempre gostei de inglês (.) então desde pequena sempre quis aprender (.) desde pequenininha (.) assim (.) tipo acho que eu tinha uns nove (.) dez anos na época éh:: (incomp) começou a dar inglês na escola (...) tinha minha prima mais velha que já tava estudando (.) aí eu sempre quis entrar em escola de inglês tal (.) só que o curso particular era muito caro e minha família não tinha como pagar (.) aí (.) né? (.) quando começou dar na escola sempre fui muito bem assim (...) tinha as aula na escola mesmo e a professora sempre fazia uns exercícios assim “quem terminar primeiro ganha um ponto positivo” (.) assim (.) e aí eu sempre tive muita facilidade que (.) por gostar eu acho (.) assim (.) eu estudava

A entrevistada também nos mostra que o inglês é importante na sua vida e carreira:

P: qual que é o papel do inglês na sua carreira?

A67: como eu ainda estou com a minha carreira indefinida (.) assim (.) eu não sei (.) mas eu acho assim que o inglês eh:: (...) já se torna meio que uma necessidade (.) assim (.) não é nem mais opção.

...

Eu gosto de línguas estrangeiras e eu gosto assim (.) de culturas diferentes eu acho que a língua traz muito isso (...) se você não fala a língua você pode tá na França (.) mas você não vai conhecer a França (.) se você não fala o inglês (.) você pode tá na Inglaterra (.) mas você não vai conhecer a Inglaterra (...) então eu acho que a língua é um instrumento muito importante se você quer expandir (.) se você quer conhecer coisas diferentes (.) me atrai muito assim (.) outras culturas outros povos

Vemos também que a entrevistada não estuda inglês por pressão da família, pois diz gostar “*independente de qualquer influencia / meus pais não falam*”; o que também já havia sido mostrado no trecho acima quando ela diz que a família não tinha condições financeiras para pagar um curso particular.

Quando falávamos sobre as desvantagens das provas, A67 confirma que não é ansiosa:

A67: eu não fico nervosa geralmente em prova eu sei que tem essa pressão e que a maioria sofre assim (.) com isso (...) não tenho ansiedade pra fazer prova

Como ocorreu com as três primeiras entrevistadas, com A48 também confirmamos as respostas dadas ao questionário, exceto quanto ao gostar de estudar inglês³⁵. Contudo, ele difere de A61 e A109, pois, apesar de não gostar, ele valoriza a língua. A48 apontou a importância do inglês na sua carreira e na vida:

P: qual a importância do inglês na sua carreira?

³⁵ As respostas de A48 no questionário sugeriram que ele gosta de inglês, porém, na entrevista, ele diz que não gosta.

A48: tomara que seja grande (...) tomara que eu consiga:: arrumar um emprego e depois de um tempo eu consiga ser efetivado (.) e ser mandado para um outro país.

P: e na sua vida?

A48: é para fazer viagens e:: não ficar perdido

P: você gosta de estudar línguas?

A48: não (...) estudo porque tem que estudar

O aluno também mostra que procura identificar seus erros para evitar cometê-los novamente, o que é uma estratégia auto-avaliativa. Também demonstra ter consciência de que o aprendizado não depende somente do que o professor apresenta em aula, mas de seus esforços em buscar o conhecimento, fatores estes que confirmam que o aluno tem certa autonomia. Contudo não é totalmente autônomo, pois, pela falta de tempo, não costuma buscar materiais extra-classe para estudar:

P: você consegue identificar quais são suas dificuldades na aprendizagem de inglês?

A48: consigo (...) o que eu tenho mais dificuldade é formular frases e na leitura entender a sequência (...) são algumas palavras que eu não consigo entender que mata minha leitura ...

P: como você pode contribuir para o seu próprio aprendizado?

A48: éh:: pegar o livro (.) estudou? (.) não entendeu? vai tirar dúvida com o professor (.) se não entendeu (.) procura na internet (...) de algum jeito tem que entender (...) escutar muita música em inglês (.) procurar assistir filme em inglês

O aluno diz também que não há influência da família no seu aprendizado e que não é ansioso:

P: alguém da sua família te influenciou a estudar inglês?

A48: não

P: como você é no aprendizado de línguas (.) você é ansioso?

A48: não (.) eu me cobro (.) mas não fico desesperado (...) sei o meu limite

Finalmente, o entrevistado A69 também confirmou os dados coletados pelo questionário. Vejamos:

P: qual o papel do inglês na sua carreira?

A69: ah:: é fundamental

P: e na sua vida, qual a importância do inglês?

A69: pra própria diversão assim (...) cinema (.) essas coisas assim (.) já ajuda bastante (...) pra viajar também

P: você gosta de estudar inglês?

A69: gosto (...) o inglês eu gosto bastante.

P: alguém da sua família te influenciou a estudar inglês?

A69: ninguém (.) foi por gosto mesmo

Nos trechos reproduzidos acima vemos que A69 está dentro da tendência central, pois tem motivação tanto na carreira quanto na vida social para aprender inglês, além de gostar da língua. Em outro trecho, mostra também não ser ansioso:

P: você é ansioso?

A69: ah (.) eu não me desespero

A autonomia também é confirmada em outros pontos da entrevista, assim como o envolvimento com estratégias auto-avaliativas:

P: no estudo do inglês você pára pra pensar nos seus objetivos (.) no que você aprendeu?

A69: ah:: sim

P: e qual a sua atitude quando você reconhece suas falhas?

A69: eu tento / converso com esses meus amigos que tem nível maior que o meu pra falar sobre (.) e (.) tentar me explicar (.) ou então nos livros que a gente usa mesmo de gramática ou então na própria internet em exercícios

Uma vez confirmados os perfis delineados pelo questionário, passaremos para a análise das percepções desses alunos sobre auto-avaliação, a qual será apresentada na subseção que segue.

3.2.2. Percepções sobre auto-avaliação

Nesta subseção, discutiremos as percepções dos alunos sobre a auto-avaliação. Para tanto buscamos investigar o que é auto-avaliação para esses alunos, que vantagens e desvantagens vêm nessa prática e quais as experiências que tiveram com auto-avaliação. Apresentaremos a seguir algumas respostas para a primeira pergunta (Para você o que é auto-avaliação?):

A61: ver o que eu realmente aprendi (...) geralmente assim (.) se eu não estudasse para a prova / se eu estudasse só para a prova (.) então geralmente eu tô com aquilo muito na cabeça (.) decorei algumas coisas (.) então talvez eu me dê melhor (.) mas se eu não estudasse para a prova talvez auto-avaliação seria mais interessante (.) daí eu vou vê o que aprendi durante as aulas é uma coisa que eu não fiquei decorando um dia antes (...) uma coisa que já tá assim no meu entendimento (.) no meu aprendizado

A fala de A61 nos mostra que a aluna percebe a auto-avaliação como uma ferramenta que tem potencial para oferecer informações reais sobre sua aprendizagem, ao contrário das provas, para as quais, segundo ela, basta memorizar a matéria um dia antes.

Apesar de A61 ter demonstrado não ter autonomia e não se envolver com estratégias auto-avaliativas (A61 é uma das entrevistadas que foge da tendência central), ela reconhece a auto-avaliação como um instrumento que possibilita o acesso ao que foi aprendido. Segundo ela, não a pratica, pois isso não é cobrado, atitude essa provavelmente ligada a sua pouca autonomia.

Em vários momentos da entrevista, A61 reporta que, para as provas, basta memorizar os exercícios feitos em aula, pois geralmente elas são formuladas contendo

exercícios similares, com uma ou outra variação. Portanto, A61 tem o hábito de “*decorar*” os exercícios, o que permite que no dia do exame esteja “*com aquilo muito na cabeça*”. Não vemos aqui o interesse da aluna em estudar para desenvolver suas habilidades na LE, nem a prova como um instrumento que promova um envolvimento da aluna com o processo de ensino aprendizagem.

A atitude de A61 é reflexo da forma como as provas são muitas vezes elaboradas e aplicadas. Essas não estimulam os alunos a estudarem para que realmente aprendam e dêem conta das tarefas que devem desempenhar fora da sala de aula/no mundo real, mas apenas para driblar os exercícios da prova, os quais são na sua maioria previsíveis.

Essa maneira como são conduzidas as provas faz com que o estudar esteja mais ligado a adquirir os instrumentos necessários para driblar as “armadilhas” do professor e, assim, conseguir uma nota razoável, criando uma ilusão de aprendizagem. Segundo Perrenoud (1993, p. 180) “o aluno tem de usar de astúcia, fingir ter compreendido e dominar a matéria, recorrendo a todos os meios disponíveis, desde uma preparação rápida e intensa até à trapaça, à sedução e à mentira piedosa”.

A auto-avaliação, por sua vez, busca fazer com que o aluno reflita sobre o que aprendeu e relacione isso às suas necessidades, como diz A61 “*daí eu vou vê o que aprendi durante as aulas*”.

Conhecer suas potencialidades e fraquezas é fundamental para traçar objetivos e buscar novos conhecimentos. Essa reflexão exigida pela auto-avaliação é que é responsável pelo sucesso no aprendizado.

A67 e A48, alunos típicos do contexto e que, portanto, são autônomos e utilizam estratégias auto-avaliativas, apontam bem esse caráter reflexivo da auto-avaliação:

A67: aí: (...) isso aí eu tenho dificuldade (...) acho que a primeira auto-avaliação que eu fiz foi na educação (...) a auto-avaliação é muito assim (...) vai da sinceridade do aluno (...) eu tenho é / acho que me conscientizar do que eu sei (.) do que eu não sei

A48: ah: é saber como você tá (.) saber / como que eu posso falar (...) assim (.) talvez seu ritmo (incomp) (...) saber o que tá errado e tentar consertar

Ambos mostram saber que se auto-avaliar é um processo a partir do qual alguém busca conhecer seus avanços e também suas falhas. Eles apresentam dificuldades para expressar o que pensam sobre o processo pela falta de domínio da metalinguagem para tal, mas demonstram compreender, ainda que minimamente, o propósito de uma auto-avaliação.

A67 ainda faz uma importante observação sobre a transparência (“sinceridade”) necessária ao se auto-avaliar. Realmente, a auto-avaliação parte de uma aposta otimista de que o aluno está disposto a revelar ao professor suas dúvidas, incertezas e dificuldades de compreensão, o que exige também uma mudança na relação professor-aluno.

Não raramente, a auto-avaliação é confundida com a prática de se solicitar aos alunos que se dêem uma nota pelo seu trabalho durante um período ou durante todo o ano. Nesse caso, o professor confere ao aluno o papel de co-classificador, ou seja, o papel que antes cabia somente ao professor é agora dividido com o aluno, contudo, sem haver o compartilhamento da construção da aprendizagem. Sabemos que a auto-avaliação vai muito além disso, visto que seu foco não é somente sobre o produto da aprendizagem, sua prática vai além da atribuição de notas na medida em que o aluno aprecia criticamente todo o seu processo de aprendizagem.

Essa visão equivocada de auto-avaliação é apresentada pelo aluno A69, para o qual se auto-avaliar é olhar para o produto da aprendizagem e se classificar:

A69: ser sincero com o quanto que você acha que aprendeu (.) assim (...) dá uma nota pra você mesmo em relação ao quanto você acha que absorveu conhecimento

A69, assim como A67 e A48, é um aluno típico, contudo, sua visão de auto-avaliação difere da visão dos outros dois. Isso, porém, é resultado da cultura de aprender e avaliar desse aluno, a qual será apresentada e discutida detalhadamente na próxima subseção.

A109, por sua vez, apesar de ser uma aluna não típica e, portanto, não ter autonomia ou envolvimento com práticas auto-avaliativas, também apresenta uma visão diferente de A69:

A109: a auto-avaliação (...) é comparar-se ao outro (...) é você olhar “olha! ele consegue fazer melhor que eu tal coisa (.) será que eu sou capaz disso? será que eu não sou capaz?” (...) aí eu vou tentar fazer e vejo que não sou capaz (...) e se sentir inferior a outra pessoa (...) mas acho que isso vem de antes (.) assim (.) acho que vem de casa e depois da escola (.) aí depende da escola que você estudou e você vem pra cá todo mundo estudou numa escola melhorzinha e você estudou na pior escola da cidade (.) então acho que isso vai baixando seu nível perante os outros sabe

A fala de A109 nos mostra que ela percebe a auto-avaliação como uma apreciação crítica da sua aprendizagem. Tomar o outro como referência não seria a maneira mais adequada de se auto-avaliar, pois a auto-avaliação deveria ser realizada olhando para os próprios objetivos da aprendizagem, contudo, observar o que o colega de sala já é capaz de fazer na língua alvo não deixa de ser uma maneira indireta de olhar para seus próprios objetivos.

Outras observações podem ser feitas sobre a fala de A109. A entrevistada, em vários momentos, foca sua origem humilde e, apesar de ter chegado a uma universidade pública e merecer estar lá tanto quanto os alunos de classe social mais elevada, ou que tiveram melhores condições de aprendizagem, ainda se sente menos capaz que eles. Isso afeta muito a sua auto-estima e, conseqüentemente, também a auto-percepção das suas potencialidades em língua estrangeira, como ela mesma relata “(...) aí eu vou tentar fazer e vejo que não sou capaz (...) e se sentir inferior a outra pessoa (...)”.

Essa característica de A109 confirma o estudo de Anderson (1982), segundo o qual a baixa auto-estima leva os alunos a terem uma auto-percepção negativa do seu aprendizado, afetando também a motivação, que, como vimos, para A109 é baixa.

Conforme já mencionamos, além de suas opiniões sobre auto-avaliação, os entrevistados também apontaram vantagens e desvantagens desse processo avaliativo:

A61: éh:: (...) eu conseguiria refletir sobre o que eu aprendi (.) tentar refletir um pouco (.) porque às vezes a gente deixa passar e nem faz reflexão (...) acho que desvantagem não tem não

Já mencionamos que A61 não tem muito envolvimento com estratégias auto-avaliativas e que, apesar de ter uma boa percepção da auto-avaliação, ela não a pratica, pois no sistema tradicional isso não é cobrado dos alunos. A afirmação acima, mais uma vez confirma isso e salienta que uma das vantagens da auto-avaliação é estimular a reflexão, prática que, segundo A61, não é muito comum.

É oportuno lembrar aqui que a auto-avaliação implica uma mudança de postura tanto do professor quanto do aluno e na criação de um contexto de ensino-aprendizagem onde a colaboração supera a cobrança. Portanto, cobrar a auto-avaliação dos alunos, como apontado por A61 não é uma atitude coerente.

A67 também aponta vantagens pertinentes à auto-avaliação:

A67: vantagem eh:: (...) que tem a chance de (...) mesmo que você não tenha ido tão bem no curso (.) você mostrar que você pode ter se esforçado (.) mostrar que você teve interesse ou mostra que você tentou (.) tem essa chance (...) desvantagem eu acho (.) que é / que fica eh:: não tem muito parâmetro eu acho (.) e aí a professora (.) eu acho talvez ela não tenha muito parâmetro pra:: (incomp) de repente de aluno pra aluno acho que pode criar umas notas injustas

Como já apontamos anteriormente, as avaliações tradicionais nem sempre refletem o que o aluno aprendeu, pois podem, por exemplo, focar justamente em um assunto para o qual o aluno está menos preparado, ser aplicada em um dia não muito favorável e sofrer influências do nervosismo e ansiedade. Já a auto-avaliação, conforme aponta A67, tem essa vantagem de dar ao aluno voz para que ele mostre suas potencialidades, as quais por algum motivo não tenham sido exploradas na avaliação tradicional.

Outro fator importante apontado por A67 são os critérios da auto-avaliação. Isso é extremamente relevante, pois como ainda é pouco conhecida e explorada, quem a utiliza muitas vezes não pondera a esse respeito. Porém, assim como qualquer avaliação, a auto-avaliação também precisa ter critérios bem definidos, o que normalmente não tem acontecido na prática e que é uma desvantagem, muito bem apontada por A67.

Voltando para as vantagens e desvantagens da auto-avaliação, Shauger e Osberg (1981) apontam que os alunos, quando se auto-avaliam, são capazes de observar certos aspectos que um observador externo não seria, vantagem essa muito bem percebida por A48:

A48: quando você faz sua auto-avaliação só você sabe o que tá errado (...) então você acaba consertando ali uma coisa que você tá errando (...) você faz uma prova de inglês (.) você recebeu a nota (.) foi mal? ah: onde eu fui mal? (.) fui mal nesse tópico e nesse tópico (.) preciso estudar mais esses dois tópicos

Vemos, no trecho acima, a função diagnóstica da auto-avaliação sendo reconhecida por A48.

A48 diz em vários pontos da entrevista que tem auto-cobrança excessiva e isso é uma desvantagem na auto-avaliação:

A48: muita cobrança (...) você se cobra demais (.) e isso é ruim

Essa desvantagem observada por ele também é importante, pois ao avaliarem seu aprendizado os alunos podem focar demais em suas fraquezas, devido à auto-cobrança excessiva, o que pode desencorajá-los. Por isso, é necessário trabalhar para que os alunos vejam também suas potencialidades e trabalhar principalmente junto àqueles que têm baixa auto-estima.

A109, por exemplo, é uma aluna que não segue a tendência central e que, além disso, tem uma auto-estima muito baixa, sempre enfatiza sua origem humilde e o fato de ter

estudado em escolas públicas ruins. Ao comentar sobre as desvantagens da auto-avaliação, ela foca exatamente nessa relação auto-avaliação e auto-estima:

A109: eu acho que a desvantagem éh:: que tem certos momentos dessa auto-avaliação que você não tem coragem de fazer (.) você já pensa que você é inferior

Contudo, o que A48 e A109 citam como desvantagem é um motivo para estimular a prática da auto-avaliação. Pois, com a prática, os alunos tendem a ver também suas potencialidade na língua alvo, o que, como já apontamos, é um elemento motivador.

MacIntyre et al. (1997) também explicam esse sentimento de A109. Segundo eles, para alunos muito ansiosos, como é o caso de A109, se verem diante de suas limitações pode ser doloroso e desmotivador. Porém, ao trabalhar a auto-avaliação para que não só as fraquezas, mas para que também os pontos fortes sejam reconhecidos, pode ser muito vantajoso. A109 diz que está mudando sua postura na aprendizagem de inglês, que já se auto-avaliou algumas vezes e reconhece algumas vantagens dessa prática:

A109: [vantagem] éh: você procurar fazer (.) no primeiro semestre eu não procurava (.) eu não estudava (.) mas eu comecei a olhar que eu tinha condições /.../

P: as auto-avaliações te ajudam no aprendizado?

A109: acho que sim (...) porque faz com que eu estude mais (.) a mesma capacidade que ele tem eu também tenho (.) então faz com que eu estude mais (.) eu acho que foi por isso que eu tive um rendimento melhor este semestre em relação ao outro (.) porque eu comecei a observar que eu também era capaz

Os depoimentos de A109 nos mostram que quando a aluna procura refletir sobre o seu aprendizado de forma positiva, essa auto-avaliação atua como um elemento motivador. Quando A109 vê suas potencialidade, ela tem mais motivação para estudar. Isso é cíclico, pois, ao se dedicar mais, seu rendimento tende a melhorar e, à medida que a proficiência melhora, a ansiedade diminui e a auto-percepção de suas capacidades melhora, o que, por sua vez, faz com que a auto-estima e, conseqüentemente, a motivação cresçam.

Vemos, portanto, que, apesar de modo ainda simples e pouco detalhado, A61, A67, A48 e A109 demonstraram compreender o que está envolvido na auto-avaliação.

Ao contrário, A69, demonstra não compreender esse processo. Como já apontamos, para ele, a auto-avaliação é atribuição de notas ao seu aprendizado. Além disso, o aluno não vê vantagens nesse processo e aponta a avaliação externa como mais precisa:

A69: [desvantagem] *quando uma pessoa te olha de fora acho que ela vê melhor (.) assim (...) quando você se olha de dentro meio que (.) assim (.) daí você pode (incomp) “ah eu tô meio ruim aqui mais dá pra melhorar” (...) então (.) mas é meio subjetivo (...) assim (incomp)*

Com relação ao envolvimento com auto-avaliação, dos cinco entrevistados, apenas dois já haviam tido algum tipo de experiência com esse processo avaliativo, porém com suas formas equivocadas.

A67 passou por essa experiência em uma disciplina do seu curso de graduação. Embora tenha gostado, na medida em que tinha bastante liberdade para expor suas reflexões sobre seu trabalho naquele semestre, critica a falta de critérios definidos (uma das desvantagens apontadas por ela), o que ocasionou dúvidas sobre “*para que*”, “*como?*” e “*com relação a que?*” se auto-avaliar. Além disso, não houve nenhum retorno do professor sobre a atividade. Conforme mostram os dados a seguir:

A67: *ela pediu pra gente escrever sobre como a gente tava acompanhando o curso (.) se tava / ah na verdade eu não lembro direito (...) mas era pra escrever sobre como a gente tava levando o curso (.) se a gente tinha aprendido (.) se tava sendo proveitoso (.) mas foi a primeira vez que eu fiz uma auto-avaliação /.../ eu achei legal assim (.) porque a gente tem bastante liberdade (.) tipo você pode escrever o que você quiser (.) mas é difícil porque tem que ser muito bem definido os critérios porque você não sabe o que realmente que a pessoa quer que você avalie*

Da mesma forma, A69 teve uma experiência em uma disciplina da graduação. Nessa experiência, o foco da auto-avaliação era a nota e o professor, assim como no caso relatado por A67, também não ofereceu um retorno aos alunos.

A69 explica que nessa auto-avaliação os alunos deveriam classificar de 0 a 10 o seu trabalho naquele semestre, bem como o trabalho do professor. Para ele, essa prática não traz nenhuma vantagem. Como já apontamos, esse não é o tipo de auto-avaliação defendida nesta pesquisa.

A69: sempre no final do curso eles fazem uma auto-avaliação do aluno de cada matéria eles falam quanto você acha que deveria tirar (.) quanto você acha que tirou (.) quanto você acha que deveria tirar

3.2.3. Culturas de aprender e avaliar: influência nas percepções

Conforme já mencionamos, buscamos investigar também a influência das culturas de aprender e avaliar dos alunos nas suas percepções sobre auto-avaliação. Para tanto, durante a entrevista, fizemos questionamentos buscando compreender o que os alunos pensam das avaliações tradicionais, sobre a função de avaliar e sobre a responsabilidade pela aprendizagem. Abaixo, apresentamos os dados de cada um dos entrevistados.

P: você acha que essas provas [exames de inglês] refletem realmente o seu conhecimento da matéria?

A61: depende (.) foi o que eu falei (.) você estuda PRA prova (.) então na verdade aquele conhecimento é às vezes superficial (.) só daquele dia (.) você decorou as palavras decorou as regras e (.) às vezes você esquece muito rápido o que você decora (...) agora se você aprende realmente com certeza não é captado nas provas

P: para você de quem é a função de avaliar?

A61: é do aluno (...) seria mais uma auto-avaliação (.) né? (...) tudo bem (.) o professor vai te dar a nota (.) só que você que é responsável pela sua nota (.) né?

P: quem é responsável pelo seu aprendizado?

A61: o aluno (...) então (.) o professor tem uma função também (.) tem suas responsabilidades.

Isso nos mostra que A61 se reconhece como co-responsável pelo seu aprendizado, pois não vê a avaliação como algo externo e imposto pelo professor, mas como parte integrante do processo de aprendizado do qual os alunos também devem participar. Essa é uma característica importante para a auto-avaliação, o aluno deve dividir as responsabilidades com o professor.

Além disso, suas palavras também demonstram, conforme já apontamos, que a avaliação formal não tem cumprido bem o seu papel de ajudar o aluno a aprender, mas de incentivá-lo a memorizar listas de palavras e exercícios. Isso ocorre devido ao mau uso que é feito da avaliação, conforme discutimos em 2.1.

A67 também não apresenta uma atitude passiva em relação ao seu aprendizado e até apresenta uma proposta de como deveria ser a avaliação:

P: as provas refletem o que você aprendeu?

A67: eu acho que reflete o mínimo (.) porque:: geralmente as provas são bem curtas pra um grande período de aprendizado /.../ tem muita coisa que fica de fora (.) então aí pode ser que eu não tenha aprendido alguma coisa que não caiu na prova e ficou pra trás

P: de quem é a função de avaliar?

A67: eu acho (...) que avaliar mesmo eh:: saber o que aprendeu (.) o que não aprendeu é quem estuda (...) e o professor (...) ele pode dar dicas (.) caminhos pra você descobrir isso (.) às vezes o aluno vai na prova (.) uma prova simples (.) tira dez na prova e acha que sabe tudo (.) mas na verdade é porque ele sabia tudo daquilo que tava NA prova (.) mas nem por isso ele sabe TUDO da matéria /.../acho que a avaliação não é só uma folha num dia e uma nota (.) acho que é muito restrito (...) porque não é um parâmetro para o aluno avaliar se ele sabe bem ou não.

P: qual a função da avaliação?

A67: puxar os pontos que a gente tem mais dificuldade saber / trazer pra consciência o que a gente tem dificuldade (.) o que é mais difícil (.) e aí trabalhar mais nisso (...) por que se você tá sempre estudando e nunca avalia você não sabe se você sabe mesmo

...

se fosse vista mais pra esse lado positivo de trabalhar o que tá em FALTA talvez os alunos mesmos já comesçassem a ver dessa forma (.) mas os professores geralmente já aplicam como uma forma de punição “ você não sabe, você não estudou e agora tem a prova, e agora o que que você vai fazer?”

P: quem você julga responsável por aquilo que você aprendeu?

A67: eu acho assim (...) o fato de eu gostar assim (.) independente de qualquer é influencia / meus pais não falam (incomp) / é um fator bem forte (.) e meu interesse também em aprender

Já havíamos mencionado que A67 não vê a avaliação tradicional como um bom retrato do que o aluno aprendeu e defende outras formas de avaliar. Conforme aponta A67, realmente a avaliação não avalia tudo, ela é apenas uma amostra daquilo que foi estudado em um determinado período, o que torna importante a sua complementação com outras formas de avaliar.

Além disso, A67 critica a cultura de avaliar ameaçadora, que utiliza a avaliação e a nota como ferramentas de poder e com função meramente classificatórias (“*você não sabe, você não estudou e agora tem a prova, e agora o que que você vai fazer?*”) e aponta a importância para a aprendizagem de uma avaliação com função diagnóstica, que permita ao aluno reconhecer suas dificuldades. Aponta também que a função de avaliar não é somente do professor, mas que o aluno é a pessoa que pode se avaliar melhor, pois é quem mais informação tem sobre sua aprendizagem. A auto-avaliação pode proporcionar isso.

A48 também compartilha da visão de A67 que somente as provas não são capazes de oferecer uma visão abrangente da aprendizagem. Além disso, A48, assim como A67 e A61, também não possui a cultura de aprender que vê o professor como responsável pelo ensino/aprendizagem e também pela avaliação, ao contrário, reconhece que o aluno compartilha essa responsabilidade; característica favorável à auto-avaliação:

A48: [desvantagem das provas de inglês] *a mesma de todas as avaliações que você faz dentro da faculdade (...) que às vezes você pega uma prova e tem pontos específicos da matéria e não a matéria como um todo (.) né? (.) não engloba a matéria toda.*

P: quem é responsável pelo seu aprendizado?

A48: *são os professores e eu mesmo (...) acho que são os três os professores (.) eu e o material didático (...) e é lógico que a maior responsabilidade é minha (.) porque se eu não pegar e não estudar (.) eu não vou aprender (...) o professor ajuda, mas quem tem mais que se ajudar é você mesmo (.) porque se o professor é bom ou ruim (.) não sei se faz tanta diferença (.) talvez um professor bom assim ajude um pouco mais (.) só que se você não pegar e não estudar (.) não adianta.*

A109 também critica a função meramente classificatória da avaliação e enfatiza a importância de o aluno reconhecer suas falhas e avanços. Aponta também a importância de outras formas de avaliar para complementar o diagnóstico da aprendizagem e, assim como os outros, também se considera responsável pelo seu próprio aprendizado:

P: para você (.) o que é avaliação:

A109: *a avaliação (...) depende muito do olhar do professor sobre a avaliação (...) eu acho que a avaliação ela é necessária (.) você não pode deixar de avaliar (.) mas não é uma prova que vai diferenciar (.) entendeu?(.) se você não ir bem na prova não quer dizer que você não prestou atenção na aula (.) pode ser por “n” motivos (...) a prova já te deixa um pouco tenso (...) acho que a avaliação tem que ser contínua (.) mas é necessária*

P: as provas mostram seu conhecimento real da matéria?

A109: *não (...) não por conta do nervosismo mesmo (...) eu acho que você saber se você sabe (.) não é fazendo uma prova (.) acho que é ao longo do tempo /.../ nas provas do primeiro semestre eu tinha decorado tudo (...) mas eu não sabia o que eu estava escrevendo.*

P: para você (.) qual é a função de avaliar?

A109: sinceramente (...) acho que é do aluno (.) mas na instituição não é (.) o professor tem que dar uma nota e ele vai classificar o aluno pra mais ou pra menos (.) mas acho que a avaliação primordial mesmo é a auto-avaliação mesmo (.) é você saber (.) como que você foi (.) como você não foi.

P: quem é o responsável pelo seu aprendizado?

A109: acho que é o aluno (...) porque o aluno ele (incomp) de nada adianta / que nem foi no meu inglês I (.) né (.) eu não aprendi nada (.), mas porque eu não corri (.) eu deixei com que a sala andasse e eu fiquei parada (.) então acho que vai do aluno (...) eu achava que a culpa era da professora e hoje eu vejo que não.

A109 também acredita que as provas falham ao avaliar o que foi aprendido e aponta o nervosismo causado por elas como um fator. Além disso, confirma o que já apontamos anteriormente: que o estudar para a prova nem sempre pode ser sinônimo de aprender a matéria; pois, como confessa, ela conseguiu boas notas, mas não sabia o que estava escrevendo, tinha apenas memorizado a matéria. Se dependesse do sistema, A109 passaria para outro nível no próximo semestre (inglês III), mas a sua auto-avaliação a fez decidir que não irá:

A109: eu não me acho capaz de ir pro III (...) e eu não vou pro III (...) eu vou tentar assistir o II e o I (...) se eu não conseguir eu vou tentar estudar por conta (...) mas eu não vou pro III.

Vemos, portanto, que os entrevistados A61, A67, A48 e A109 têm críticas muito consistentes a respeito da avaliação tradicional, pois eles não acreditam que avaliar seja um processo unidirecional, pelo qual são julgados com base em critérios externos definidos por outros (professor, instituição, material didático), ao contrário, para eles avaliar é um processo dinâmico, multidirecional e do qual eles também podem participar.

Além disso, esses alunos não vêem o conhecimento como algo que se obtém de outros e que, para tanto, é necessário memorizar expressões, copiar e decorar. Os alunos

fazem isso, mas eles têm consciência de que essa prática não leva ao aprendizado, somente auxilia a tirar boas notas.

Podemos inferir, pelas respostas acima apresentadas, que o modo como esses entrevistados vêem a avaliação e a aprendizagem reflete no modo como eles vêem a auto-avaliação. Vimos na subseção anterior que eles percebem a auto-avaliação como algo benéfico ao aprendizado. Afinal, se as provas não avaliam o domínio real que se tem da matéria, se são mero cumprimento de regras institucionais, se expõe os alunos ao nervosismo e ansiedade, se não dão conta de tudo o que os alunos estudaram, como apontado por eles, o que pode ser feito no ensino para melhorar? A auto-avaliação pode ser uma boa alternativa.

Quem apresenta uma visão um pouco diversa é A69:

P: as notas refletem o seu conhecimento?

A69: eu acho que não porque na hora tem coisas que você confunde (...) às vezes é de momento assim (...) se fosse numa situação normal você não confundiria

P: o que é importante pra você (.) a nota ou reconhecer o que você acertou e o que você errou?

A69: de momento assim a nota.

P: de quem é a função de avaliar?

A69: do professor

P: quem é responsável pelo seu aprendizado?

A69: acho que é a própria pessoa (.) mas acho que o professor tem grande contribuição nisso

Na subseção anterior vimos que A69 tem uma concepção de auto-avaliação diferente da defendida nesta pesquisa. Além disso, ele defende a avaliação tradicional como a forma mais precisa de avaliar. Conseqüentemente, A69 tem concepções que diferem muito dos outros entrevistados e que acreditamos estarem intimamente ligadas ao fato de esse aluno não ver a auto-avaliação como uma boa ferramenta para a aprendizagem. Para A69 a função de avaliar é do professor, e, devido a essa imagem que ele tem do processo,

ele não se sente à vontade para expor suas opiniões sobre sua própria aprendizagem, como requer um processo auto-avaliativo:

P: você tem facilidade pra se auto-avaliar?

A69: acho que não assim porque (incomp) éh:: é meio subjetivo assim (...) porque você às vezes acha que sabe mas não sabe / às vezes o que você aprendeu não é/ sei lá/ não é o tanto que o professor esperava.

Para A69, o aluno deve saber aquilo que o professor quer que ele saiba, o aprendizado é algo que está nas mãos do professor. Ao aluno, basta estudar e tentar atingir o limiar de aprovação imposto pelo sistema. Quem define o que aprender e os critérios de avaliar é o professor. Essa cultura de aprender e avaliar de A69 influencia sua percepção de auto-avaliação.

3.3. Considerações finais

Para respondermos aos questionamentos desta pesquisa referente às percepções dos alunos sobre auto-avaliação e às variáveis que influenciam esse pensar, investigamos o perfil desses alunos no que diz respeito a autonomia, ansiedade, expectativas dos pais, motivação e ao envolvimento com estratégias de auto-avaliação; o seu pensar sobre auto-avaliação e aspectos da sua cultura de aprender e de sua cultura de avaliar.

O levantamento dos dados obtidos por meio do questionário nos permitiu constatar que o grupo investigado, em geral, possui certa autonomia, não apresenta elevada ansiedade na aprendizagem de inglês e não recebe cobrança dos pais em relação às notas. Com relação à motivação, os alunos não recebem grandes incentivos dos pais, mas gostam da língua e precisam dela tanto na vida quanto na carreira. Quanto à auto-avaliação, o grupo utiliza estratégias auto-avaliativas e metade diz já ter tido alguma experiência com esse tipo de avaliação.

Diante desse perfil, selecionamos para uma entrevista três alunos que seguem a tendência central - A48, A67 e A69 - e dois que não a seguem – A61 e A109. Nessa

entrevista investigamos suas percepções sobre auto-avaliação e aspectos das suas culturas de aprender e avaliar.

Com relação às percepções sobre auto-avaliação, os alunos A48, A61, A67 e A109 (lembrando que A48 e A67 são típicos e A61 e A109 são não típicos), apesar do pouco conhecimento e familiaridade com a auto-avaliação, não compartilham da visão equivocada de que se auto-avaliar é se dar uma nota, ao contrário, eles vêem o instrumento como uma avaliação crítica da própria aprendizagem por meio da qual podem se conscientizar dos seus avanços e falhas. Realmente, a auto-avaliação tem esse objetivo de tornar a reflexão parte da aprendizagem e beneficiar o aluno com isso.

Além disso, esses alunos apontam vantagens e desvantagens realmente enfrentadas em atividades auto-avaliativas. Essa percepção que esses alunos têm da auto-avaliação é um fator que facilita o seu uso no ensino. Os alunos também, de modo geral, falaram sobre a transparência necessária ao se auto-avaliar, como A48, por exemplo, *“quando você faz uma avaliação pra você mesmo, não tem como enganar”*.

A67, por sua vez, aponta que *“a avaliação não se resume a um dia e a uma nota”* e que outras formas de avaliar são necessárias, assim como salientado em Bailey (1998, p. 13, tradução nossa)³⁶ *“é importante levar em consideração notas de outras avaliações e outros fatores sempre que uma decisão importante a respeito das habilidades dos alunos em inglês deve ser tomada.”*

A109 foca na influência da auto-avaliação na auto-estima do aluno, na medida em que uma auto-avaliação positiva, com olhar para as habilidades já desenvolvidas estimulam o aluno a estudar mais. Segundo Anderson (1982, p. 114, tradução nossa)³⁷, esse olhar para as potencialidades *“deve não somente aumentar a motivação na sala de aula, mas deve também ajudar a diminuir a taxa de desistência nos cursos de língua estrangeira”*.

A61, A48 e A109, por exemplo, enfatizam o potencial da auto-avaliação para fazer o aluno pensar sobre a própria aprendizagem, auxiliando no diagnóstico do que já foi

³⁶ *“it is always useful to take into account a number of test scores or other factors whenever an important decision is made about a student’s ability in English.”*

³⁷ *“This may not only increase motivation in the classroom, but it may also help decrease the dropout rate in foreign language courses”*

alcançado e do que precisa ser melhorado. Apesar de reconhecerem as vantagens da auto-avaliação, esses alunos não a praticam, A61, por exemplo, confessa que “*não pára pra pensar mui:to (...)*”. Isso demonstra a importância de estimular a auto-avaliação no ensino, pois nem todos os alunos têm o hábito de refletir sobre seu aprendizado espontaneamente, apesar de muitos, como nossos entrevistados, por exemplo, verem vantagens nesse instrumento.

Vemos aqui uma contradição entre o dizer e o fazer, pois, apesar de esses alunos, como vimos, apresentarem um dizer que os coloca como co-responsáveis pela aprendizagem e avaliação, eles não adotam essa postura na prática. Podemos atribuir isso ao ensino ainda centrado no professor, com pouco espaço para a individualização e ao fato de as avaliações tradicionais, conforme já apontamos, apresentarem exercícios previsíveis que para serem resolvidos basta memorizar uma lista de vocabulário ou os exercícios do material didático, não exigindo maior envolvimento do aluno com o processo. Contudo, essa contradição pode também ser atribuída ao desenho dessa pesquisa, que está sujeita às estratégias de salvamento de face dos entrevistados.

Outro fator importante salientado pelos alunos é a definição de critérios na auto-avaliação. Por ser pouco conhecida e explorada, geralmente, esse instrumento é utilizado de maneira equivocada e sem definição de critérios, como vimos nos relatos das experiências de A67 e A69. No primeiro, a professora pediu para que os alunos escrevessem sobre seu aprendizado, e no segundo os alunos deveriam atribuir uma nota a eles próprios, mas nenhuma orientação foi dada a respeito dos critérios segundo os quais deveriam se auto-avaliar nem mesmo instruções para auxiliar os alunos a definirem esses critérios.

Na literatura, há muita reflexão sobre quem deve criar os critérios numa auto-avaliação, se os alunos devem criar seus próprios critérios ou se devem se auto-avaliar com base nos critérios definidos por outros (professor, avaliador, instituição, material didático). Segundo Lewkowics e Moon (1985), os alunos deveriam criar seus próprios critérios para se auto-avaliarem, pois somente eles podem especificar seus reais objetivos e necessidades na língua alvo. Porém, os autores também apontam que essa não é uma tarefa fácil e que

exige que os professores estejam bem preparados para auxiliar os alunos nessa etapa da auto-avaliação.

Portanto, primeiramente precisamos familiarizar os alunos com a auto-avaliação, instigá-los a refletirem sobre sua aprendizagem, ajudá-los a estabelecer objetivos para o seu aprendizado e somente após esta iniciação, poderemos ajudá-los a criar seus próprios critérios de avaliação. Porém, é importante também que o professor esteja preparado para aceitar o estabelecimento de critérios diferentes dos seus. Nesse processo, ele não é mais o centro do ensino e o transmissor do conhecimento, mas é um colaborador, um guia, papel este de extrema importância nesse contexto onde as responsabilidades pela aprendizagem são divididas com os alunos.

Como vimos anteriormente, ao contrário dos demais, A69 não vê vantagens na auto-avaliação e defende que as avaliações tradicionais são mais objetivas. Isso é comum, num sistema de ensino como o nosso, onde o ensino e a avaliação estão há anos sob o domínio dos professores e/ou instituições. Segundo Perrenoud (1993, p. 175) “O sistema de avaliação quantitativa e os seus sucedâneos qualitativos são assim esquemas familiares, inteligíveis, que participam de uma imagem corrente, de uma representação vulgar da escola. E isso é muito tranquilizador, é o ponto fixo que permite aos pais e principalmente aos mais desfavorecidos, orientarem-se.”. Devido a essa tradição, A69 tem nas provas um porto seguro, afinal elas não são responsabilidades suas, são compreensíveis e inquestionáveis. Para quem compartilha dessa concepção, como A69, mudanças na avaliação representam a perda de seu ponto de referência, o que cria incertezas e medos.

A69, como mostrou o questionário e comprovou a entrevista, tem um perfil que provavelmente o auxiliaria a fazer uma auto-avaliação precisa de seu aprendizado, pois a análise do questionário confirmada pela entrevista demonstrou que ele é autônomo, não é ansioso, não é pressionado pelos pais e tem motivação para aprender inglês. Porém, é importante que ele perceba a auto-avaliação como uma contribuição, caso contrário, não haverá benefícios para ele. Sabemos que as expectativas dos alunos podem ser modificadas, mas para isso, obviamente, é preciso conhecê-las. Portanto, analisar as suas percepções como fazemos nesta pesquisa é o primeiro passo nessa direção.

Essa análise nos permite, portanto, responder às nossas perguntas de pesquisa:

- 1) Que percepções os alunos universitários do contexto pesquisado, aprendizes de inglês como LE, têm sobre a auto-avaliação?

Com exceção de A69, para o qual a auto-avaliação é se atribuir uma nota, os alunos, no geral, vêem o instrumento como uma avaliação crítica da própria aprendizagem através da qual se conscientizam de suas falhas e de suas potencialidades e apontam vantagens e desvantagens que realmente fazem parte desse processo avaliativo.

- 2) Nesse contexto, quais são os fatores que influenciam essas percepções?

A autonomia, ansiedade, expectativa dos pais, motivação e uso de estratégias de auto-avaliação, apontados na literatura como influenciadores dos resultados de uma auto-avaliação, não parecem ter um impacto forte nas percepções dos alunos sobre esse processo avaliativo, uma vez que os sujeitos não típicos, ou seja, que não seguem a tendência central, como A61 e A109, apresentaram percepções sobre auto-avaliação similares aos sujeitos típicos, que seguem a tendência central, como A67 e A48.

Já as culturas de aprender e avaliar parecem influenciar as percepções sobre a auto-avaliação, pois os entrevistados A48, A61, A67 e A109, que demonstraram compreender o sentido da auto-avaliação, não têm uma cultura de avaliar e de aprender centradas no professor, ao contrário, eles se vêem como co-responsáveis por sua aprendizagem e acreditam que a responsabilidade pela avaliação deve ser dividida entre professor e aluno. Ao contrário, A69, que demonstrou ter uma visão diferente da defendida nesta pesquisa e diferente da percepção dos demais entrevistados sobre o que é se auto-avaliar, ainda possui culturas de aprender e avaliar centradas no professor.

Esta pesquisa busca preencher a lacuna existente nos estudos sobre auto-avaliação, investigando as percepções de alunos universitários, aprendizes de inglês como L.E., sobre esse processo avaliativo e os fatores que podem influenciar essas percepções.

Além das respostas às nossas perguntas de pesquisa, esta pesquisa nos permitiu concluir também que a implantação da auto-avaliação depende de um trabalho com os alunos no sentido de auxiliá-los a assumir responsabilidades por todos os aspectos de sua aprendizagem.

Esse trabalho precisa ser feito não somente com alunos que apresentam visões semelhantes às de A69, mas com todos, pois, como vimos, apesar de os demais (A61, A109, A67 e A48) acreditarem que a auto-avaliação tem potencial para contribuir com o seu aprendizado e apresentarem (pelo menos no nível do dizer) culturas de avaliar e aprender diferentes de A69, eles ainda não têm o hábito de se auto-avaliar. Vemos que em conjunto com a auto-avaliação é necessário trabalhar a autonomia e descentralizar o ensino.

Contudo, essa análise nos permite concluir que não haveria, por parte dos alunos, resistência para a adoção da auto-avaliação no ensino. Primeiramente, porque o grupo pesquisado, no geral, não apresenta os fatores que influenciam negativamente os resultados auto-avaliativos e, em segundo lugar, devido às percepções que o grupo em geral tem sobre esse processo avaliativo.

Reconhecemos, porém, que adotar a auto-avaliação afeta o funcionamento institucional de forma radical, pois como a auto-avaliação está mais focada numa “organização mais individualizada dos itinerários de aprendizagem” (PERRENOUD, 1993, p. 179) ela, muitas vezes, exige a renúncia de determinados objetivos do programa para retomar o não compreendido. Portanto, ela não se encaixa nessa rigidez de horários, programas e regras do sistema de ensino tradicional.

Além disso, para que a auto-avaliação seja bem sucedida, o professor precisa aprender a abrir mão do poder que lhe confere a avaliação tradicional e isto é algo que ainda precisa ser pesquisado.

Nesta pesquisa, focamos nos alunos, mas ainda são necessárias pesquisas que foquem nas percepções dos professores e instituições de ensino.

Referências Bibliográficas

- ACHARA, W. Self-assessment in English skills by undergraduate and graduate students in Thai Universities. In: J. Read (Ed.). **Directions in language testing**. Singapore: Singapore University Press, 1980, p 240-260.
- ALDERSON, J. C. **Testing, the teacher and the student**. In-House Paper. University of Lancaster, 1989.
- ALDERSON, J. C.; WALL, D.. **Does washback exist?** Working Paper Series 11, Centre for Research in Language Education. Lancaster: University of Lancaster, 1992.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ANDERSON, P. L. **Self-esteem in the foreign language: A preliminary investigation**. Foreign Language Annals, v. 15, n. 2, p. 109-114, April 1982.
- BACHMAN, L. **Building and supporting a case for test use**. Language Assessment Quarterly, v. 2, p. 1-34, 2005.
- BACHMAN L. F.; PALMER, A. S. **The construct validation of self-ratings of communicative language ability**. Language Testing, v. 6, n. 1, p. 14-29, 1989.
- BAILEY, K. **Learning about language assessment: dilemmas, decisions, and directions**. New York: Heinle & Heinle, 1998.
- BAKHTIN, M. M. (1952-53/1979). Os gêneros do discurso. In: M. Bakhtin, **Estética da Criação Verbal. Tradução Paulo Bezerra**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-326.
- BANERJEE, J.; LUOMA, S. Qualitative approaches to test validation. In: C. Clapham & D. Corson (Eds.). **Encyclopedia of language and education Volume 7: Language testing and assessment**. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997, p. 275-287.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formados de letras**. 1995. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- BRADBURN, N. M.; SUDMAN, S. **Asking questions**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1982.
- BLUE, G. M. **Self-assessment of foreign language skills: Does it work?** CLE Working Papers, 3, p. 18-35, 1994.

BROWN, J. D. **Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design.** London: Cambridge University Press, 1988.

CARMAGNANI, A. M. **Ensino centrado no aluno: a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro,** 1993 (mimeo).

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

COOMBE, C. **The relationship between self-assessment ratings of functional skills and basic english skills: test results in adult refugee ESL learners.** PhD. Diss., Graduate School, Ohio State University, 1992.

DICKINSON, L. **Self-instruction in language learning.** Great Britain: Cambridge University Press, 1987.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Moita Lopes, L. P. (org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FERRIS, D. Models for the self-assessment of oral communicative skills and their functions. In: HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning.** Oxford, United Kingdom: Pergamon Press, 1979, p. 45-49.

GIPPS, C. **Socio-cultural aspects of assessment,** invited chapter for Review of Research in Education, American Educational Research Association, vol. 24, p. 357 – 394, 1999.
GRUDZINSKA, Z. **Torments of autonomy.** Newsletter of IATEFEL PL Learner Independence SIG, v. 2, p. 10-13, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning.** Oxford, United Kingdom: Pergamon Press, 1979.

LATOMAA, S. **Self-reported second language proficiency among four immigrants groups in the Nordic countries.** Jyväskylä Cross Language Studies, v. 17, p. 169-78, 1996.

LeBLANC, R.; PAINCHAUD, G. **Self assessment as a second language placement instrument.** TESOL Quarterly, v. 19, n. 4, p. 673-687, Dez. 1985.

LEWKOWICZ, J. A.; MOON, J. Evaluation: a way of involving the learner. In: ALDERSON, J. C. (ed), **Evaluation. Lancaster Practical Papers in English Language Education**, vol. 6. Oxford: Pergamon, 1985.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 7^a. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MacINTYRE, P. D., NOELS, K. A.; CLEMENT, R. **Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety**. *Language Learning*, v. 47, n. 2, p. 265-287, 1997.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B. e CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística aplicada: faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MORITZ, C. **Self-assessment of foreign language proficiency: a critical analysis of issues and a study of cognitive orientations of french learners**. Ph.D. Diss., Cornell University, 1995.

NAIMAN, N. *et al.* **The good language learner**. Research in Education Series 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

OSCARSON, M. **Approaches to self-assessment in foreign language learning**. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, 1978.

OSCARSON, M. **Learner self-assessment of language skills**. IATEFL Testing Newsletter, p. 3-9, nov. 1998.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTE, M. C. (orgs) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p 23-48.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (org.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto Codex: Porto Editora, 1993, p. 173-191.

PIERCE, B. N.; SWAIN, M.; HERT, D. **Self-assessment, french immersion and locus of control**. *Applied Linguistics*, v. 14, p. 25-42, 1993.

RAASCH, A. **To evaluate oneself: Is that a neologism? (S'auto-évaluer: un neologisme?)**. *Français dans le Monde*, v. 149, p. 63-67, 1979.

REICHARDT, C. S.; COOK, T. D. Beyond qualitative versus quantitative methods. In: COOK, T.D. & REICHARDT, C.S. (eds). **Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research**. London:SAGE Publications,1979, p. 7-32.

ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. 1998. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SCARAMUCCI, M. V. R. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas. In: **Outras Palavras – Anais da V Semana de Letras**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1993. p. 91-98.

SCARAMUCCI, M. V. R. **A dicotomia quantitativo/qualitativo na pesquisa em lingüística aplicada: paradigmas opostos ou métodos complementares?** Anais IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Campinas: UNICAMP, p. 4-6 setembro, 1995.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, C. P. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1997, p. 75-88.

SEIDMAN, I. E. **Interviewing as qualitative research**. New York and London: Teachers College, Columbia University, 1991.

SHOHAMY, E. Assessment in multicultural societies: applying democratic principles and practices to language testing. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (eds.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 73-92.

SHRAUGER, J. S.; OSBERG, T. M. **The relative accuracy of self-predictions and judgements by others in psychological assessment**. Psychological Bulletin, v. 90, n. 2, p. 322-351, 1981.

SMITH, K. **Self-Assessment as an alternative approach in the learning of english as a foreign language in Israel**. Ph.D. Diss, Bar-Ilan University, Israel, 1997.

VON ELEK, T. A test of Swedish as a second language: an experiment in self-assessment. In: LEE, Y. *et. al* (Eds.). **New directions in language testing**. Oxford: Pergamon Press, 1985. p. 47-58.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. (org.). **O professor de línguas estrangeiras. construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 41-68.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.7-72.

Apêndice 1 – Questionário

Percepções dos alunos universitários estudantes de inglês como LE sobre a auto-avaliação

Mestranda: Mariana Consorte Cáto

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci



UNICAMP

Campinas

Gostaríamos de pedir sua colaboração para responder às questões que seguem a respeito do aprendizado de língua estrangeira. Esta pesquisa está sendo realizada no **Instituto de Estudos da Linguagem** da **Universidade Estadual de Campinas** com o objetivo de melhor compreender o que os alunos pensam sobre a auto-avaliação. Não há respostas certas ou erradas para as questões, estamos interessados em sua opinião. Por favor, ofereça suas respostas sinceras, pois somente elas garantirão o sucesso desta investigação.

Gostaríamos de salientar que todas as suas respostas serão **estritamente confidenciais**, embora seu nome seja solicitado, isto é feito somente para que possamos contatá-lo para uma futura entrevista, se for de seu interesse. Informações identificando o respondente não serão divulgadas em hipótese alguma.

Muito obrigada por sua colaboração.

I. Informações Gerais

Nível () I () II () III () IV () V () VI

Curso na Unicamp_____

Nome_____ Sobrenome_____

Há quantos anos você estuda inglês (incluindo os anos de estudo aqui na Universidade)?_____

Você fala outra língua além do português? Sim_____ Não_____

Você já passou um tempo em algum país de língua inglesa? Sim_____ Não_____

Caso “**sim**”, quanto tempo?

Tem experiência com auto-avaliação? Sim_____ Não_____

Seção II

*Segue-se uma série de afirmações com as quais algumas pessoas concordam e outras discordam. Assinale com um **X** uma das alternativas (entre as cinco localizadas abaixo de cada afirmação) que indique o seu grau de concordância / discordância com a afirmação. O seguinte exemplo serve para ilustrar o procedimento básico.*

a. Os jogadores de futebol brasileiros são muito melhores do que os jogadores espanhóis.

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

*Ao responder esta pergunta, você deve indicar com um **X** uma das alternativas. Algumas pessoas teriam marcado “discordo fortemente”, enquanto outras indicariam “concordo fortemente” e ainda outras escolheriam uma das alternativas intermediárias. A sua escolha deveria levar em consideração toda a sua experiência de vida prévia. Não existe resposta certa nem errada.*

1. Quando erro algum exercício de inglês, procuro saber porque errei:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

2. Meus pais não sabem as notas que eu tiro nas avaliações de inglês:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

3. Gosto de desafios no aprendizado de inglês:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

4. Presto atenção nas correções feitas na aula de inglês:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

5. Releio as tarefas devolvidas e corrigidas pelo meu professor:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

6. Os meus pais acham que eu deveria continuar a estudar inglês durante toda minha formação escolar:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

7. Estabeleço metas para o meu aprendizado:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

8. Penso sobre o meu progresso na aprendizagem:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

9. Meus pais querem que eu fale inglês com perfeição:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

10. Busco outros materiais para complementar as aulas:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

11. No aprendizado de inglês, apenas faço coisas em que sei que vou me sair bem:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

12. Procuro fazer contato com outros falantes de inglês para melhorar meu desempenho:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

13. Consigo aceitar a “confusão” de não entender tudo em inglês:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

14. Gosto muito de aprender inglês:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

15. Pretendo aprender tanto da língua inglesa quanto for possível:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

16. Quando falo em inglês, presto atenção no meu interlocutor para perceber se ele está me entendendo:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

17. Os meus pais acham que é muito importante que eu aprenda inglês:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

18. Odeio inglês:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

19. Não gosto de estudar inglês:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

20. Estudar inglês é importante porque vai me permitir conhecer e conversar com mais e variadas pessoas:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

21. Os meus pais enfatizam a importância que o inglês terá no meu futuro profissional:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

22. Avalio o progresso geral que eu adquiri no aprendizado de inglês:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

23. Meus pais me cobram boas notas nas avaliações de inglês:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

24. Costumo procurar meios de ouvir pessoas falando em inglês para avaliar minha capacidade de compreensão oral:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

25. Não fico nervoso quando preciso responder a uma pergunta na aula de inglês:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

26. Estudar inglês é importante porque me permitirá interagir com mais facilidade com pessoas que falam inglês como primeira língua:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

27. Os meus pais tentam me ajudar com a aprendizagem do inglês

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

28. Gostaria de conhecer mais pessoas que falam inglês como primeira língua:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

29. Quando escrevo, procuro meios para saber se estou escrevendo corretamente:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

30. Estudar inglês é importante porque vou precisar dele na minha carreira

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

31. Procuro perceber meus erros na língua e entender as razões por ter errado:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

32. Os meus pais se interessam pelo que aprendo nas aulas de inglês:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

33. A língua inglesa é um importante componente para minha carreira:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

34. Costumo ler materiais em inglês para avaliar minha capacidade de compreensão escrita:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

35. Estudar inglês é importante porque será útil para conseguir um bom emprego:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

36. Meus pais não se preocupam com minhas notas nas avaliações de inglês:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

37. Gostaria de poder conversar com fluência com pessoas que falam inglês como primeira língua:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

38. Aprendo com meus erros, não temo errar:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

39. Não tenho problemas em me arriscar a falar em inglês:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

40. Estudar inglês é importante porque melhora minha formação:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

41. Sinto-me confiante e seguro no aprendizado de inglês:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

42. Meus pais não admitem que eu tire notas baixas nas avaliações de inglês:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

43. Aprender inglês é muito legal:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

44. Saber inglês não é uma exigência da minha carreira:

Discordo	Discordo	Não concordo,	Concordo	Concordo
Fortemente		nem discordo		Fortemente

45. Estudar inglês é importante porque vai me permitir ficar mais à vontade com as pessoas que falam inglês:

Discordo Fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Fortemente
------------------------	----------	-------------------------------	----------	------------------------

Pode ser que seja necessário contatá-lo futuramente para uma entrevista. Por favor, deixe seu e-mail para contato: _____.

Obrigada!

Apêndice 2 – Entrevista

1. Com que frequência você estuda inglês?
2. Como você estuda para as provas de inglês?
3. Para você, qual a função das provas de inglês?
4. Para você, o que é avaliar?
5. Para você, quais são as vantagens e as desvantagens das provas de inglês?
6. As provas de inglês auxiliam no seu aprendizado? Por quê?
7. O que você costuma fazer com as provas de inglês quando o seu professor as entrega com as notas?
8. Você considera as provas de inglês justas? Por quê?
9. As provas de inglês mostram o seu conhecimento em relação à matéria?
10. Quando você obtém uma determinada nota, você compreende o porquê?
11. O que você mudaria nas avaliações se fosse possível?
12. Em sua opinião, de quem é a função de avaliar? Por quê?
13. Em sua opinião, quem é responsável por aquilo que você aprendeu e não aprendeu?
14. Para você, o que é uma auto-avaliação?
15. Você já teve contato com auto-avaliações? Como foi? O que achou?
16. Em sua opinião, quais seriam as vantagens e desvantagens da auto-avaliação se ela fosse utilizada nas aulas de inglês?
17. Você tem facilidade para se auto-avaliar?
18. Você seria sincero se seu professor pedisse para que você apontasse seus pontos fracos e fortes no aprendizado de inglês? Por quê?