

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LETRAS**

CARLA ADRIANA ZANATTA DAL PIZZOL

**AVALIAÇÕES E SENTIMENTOS NO ENSINO DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

São Leopoldo

2018

CARLA ADRIANA ZANATTA DAL PIZZOL

**AVALIAÇÕES E SENTIMENTOS NO ENSINO DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em
Letras Português/Inglês, pelo Curso de
Letras Português/Inglês da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dra. Taiane Malabarba

São Leopoldo

2018

Aos meus pais, amigos/as, alunos/as, ao meu irmão e ao meu namorado pelo incentivo e pelo apoio constante; e a minha avó Clacilde, que, de onde estiver, zela por mim.

AGRADECIMENTOS

Quando criança, todos nós imaginamos diversas profissões para o nosso futuro, mas nem sempre conseguimos nos tornar o que pensamos. Comigo, o sonho virou realidade. Há muitos anos atrás, eu utilizava as paredes do meu quarto como quadro negro e os livros da escola como base para dar aulas de português aos/as meus/minhas alunos/as imaginários/as. Um tempo depois, eu desisti da profissão e já não sabia mais o que gostaria para o meu futuro profissional. É por aí que começam os meus agradecimentos. Ao *Fernando*, meu professor de espanhol, que me ensinou muito mais do que o idioma e a história/cultura espanhola, me ensinou que cursar um curso superior era importante e me incentivou a seguir o meu sonho. Obrigada por reacender em mim a vontade de ser professora e me ajudar a dar o primeiro passo na direção que tomei para chegar onde estou hoje.

Aos meus pais, que poderiam me dizer que não tinham dinheiro para ir a algum lugar ou comprar algum brinquedo, mas nunca para me comprar livros ou pagar cursos. Ao meu *pai Joarez*, por me levar ou me acompanhar em todos os lugares que eram necessários durante todos esses anos, mesmo que tivesse que esperar horas por mim. Por me ensinar as capitais dos estados, os seus truques com a tabuada, entre outras coisas, e por, mesmo que tenha dificuldade em expressar o seu amor por mim com palavras, expressá-lo com seus gestos carinhosos. A minha *mãe Salete*, por me levar às feiras do livro quando era criança e me comprar todos os livros possíveis a cada ano, por me levar às aulas de inglês quando era pequena e me escutar falando de tudo o que havia acontecido no meu dia durante todos esses anos. Eu sei que nem todas as minhas escolhas foram fáceis para vocês, sei que não era essa a profissão que vocês gostariam que eu seguisse, sei que não foi fácil para vocês estarem longe de mim durante os meus intercâmbios, mas, mesmo assim, vocês nunca deixaram de me apoiar. Muito obrigada por tudo, eu amo vocês e seguirei amando e fazendo tudo para que se sintam orgulhosos de mim.

Ao meu *irmão Moises*, por me dar apoio técnico em todas as minhas invenções, por ser meu motorista e meu acompanhante quando necessário. Sei que, mesmo com todas as nossas brigas, fazemos de tudo para proteger e cuidar um do outro. Te amo.

Aos meus padrinhos, *Marilete* e *Junior*, pelo apoio incondicional nas minhas loucuras/aventuras. Por escutar as minhas histórias e me incentivar a ir além, por dizer à minha mãe que ela poderia ficar tranquila em me deixar voar, porque tudo ficaria bem. Eu amo vocês.

Ao meu namorado e parceiro, *Aldo*, que não esteve comigo desde o início da minha jornada, mas chegou a minha vida em um momento importante. Sei que você não compreende tudo o que faço durante o dia, porque somos de áreas profissionais e culturas diferentes, mas, mesmo assim, se preocupa em saber sobre tudo o que faço. Obrigada por ser tão paciente, por me acalmar sempre que necessário, por orgulhar-se e expressar o seu orgulho por tudo o que faço. Eu te amo e sou grata pelo príncipe que a vida me trouxe.

Ao *coordenador*, a *professora* e aos/as *alunos/as da escola de idiomas* na qual a minha geração de dados foi realizada. Muito obrigada pela confiança e pela receptividade para comigo e a minha pesquisa. Obrigada por aceitarem o desafio! Vocês são parte fundamental deste trabalho e estarão sempre no meu coração. Um agradecimento especial a *Letícia*, por me dar a oportunidade de um recomeço quando necessitava e me proporcionar conhecimento, acolhimento e a abertura de portas para a realização da minha pesquisa.

Aos/as meus/minhas *companheiros/as de curso e de profissão*, dos/as quais não me arriscarei a citar nomes, vocês foram parte importantíssima da minha vida por todos esses anos. Obrigada pelo apoio, pelos trabalhos realizados e por, juntos, nos tornarmos mais fortes. Aos/as meus/minhas *professores/as da graduação*, por compartilharem comigo o seu conhecimento e as suas vivências. Vocês, com certeza, me inspiraram a ser melhor a cada dia.

O meu agradecimento especial a minha querida orientadora inicial, *Tatiane*, por aceitar embarcar comigo nessa jornada, por me acalmar, por me dar todo o apoio e suporte necessários. Foi uma pena que, por um motivo maior, você teve que se ausentar, mas este lindo trabalho é seu também. De verdade, obrigada por ser a pessoa maravilhosa que você é.

Um agradecimento muito especial a minha orientadora, *Taiane*, por ter me acolhido e aceitado o grande desafio de me ajudar a seguir adiante em minha caminhada através deste trabalho. As suas contribuições foram de grande valia e as grandes responsáveis pelo lindo resultado que obtivemos. Serei-lhe eternamente grata pelo apoio, compreensão e carinho.

“Emotions are at the heart of the foreign language learning process. Without emotion, boredom would reign and very little learning would take place”. (DEWAELE, 2015, p. 13).

RESUMO

As avaliações são algo comum no dia a dia dos/as alunos/as, mas pouco se fala ou se pesquisa sobre os efeitos que elas têm nos sentimentos dos/as aprendizes e de que maneira os resultados que eles/elas obtêm nessas avaliações influencia a sua motivação para seguir aprendendo. O presente estudo tem por objetivo evidenciar as percepções de alunos/as de inglês como língua adicional acerca das avaliações às quais são submetidos/as no contexto de aprendizagem no qual estão inseridos/as. Busca-se compreender quais são os sentimentos que experimentam os/as alunos/as quanto à realização das avaliações e quanto aos seus resultados nelas. Além disso, busca-se investigar se a maneira como se sentem influencia na sua motivação como estudante da língua. Para desenvolver este estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio com sete alunos/as de inglês como língua adicional de uma escola de idiomas da região metropolitana de Porto Alegre/RS. A análise qualitativa (RYAN; BERNARD, 2000) das entrevistas revela sentimentos positivos e sentimentos negativos em relação à avaliação. Dentre os sentimentos positivos, estão a autoestima elevada, a confiança e a segurança do seu desempenho com a língua. Dentre os sentimentos negativos, estão a frustração, a ansiedade e o nervosismo. Os resultados apontam para a necessidade de reflexão no que tange aos sentimentos desencadeados pelos processos avaliativos no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua adicional.

Palavras-chave: Inglês como língua adicional. Sentimentos. Avaliação. Entrevistas. Análise qualitativa.

ABSTRACT

Assessment practices are present in students' daily lives, but little is spoken or researched about the effects that they have on learner's feelings and how the results they achieve influence their motivation to keep learning. The purpose of this study is to highlight the perceptions of English students as an additional language about the assessment practices to which they are submitted in their learning context. It seeks to understand what feelings students experience regarding such practices and their results. Besides that, it seeks to investigate whether the way they feel influence their motivation as a language student. In order to develop this study, semi-structured interviews were carried out with seven students of English as an additional language from a language school in the metropolitan region of Porto Alegre/RS. The interviews, recorded in audio and submitted to qualitative analysis (RYAN; BERNARD, 2000), reveal positive and negative feeling regarding evaluation. Among the positive feelings are the high self-esteem, confidence and security about their language development. Among the negative feelings are the frustration, anxiety and nervousness. The results point to the need for reflection about the feelings triggered by the assessment practices in the context of teaching and learning English as an additional language.

Key words: English as an additional language. Feelings. Assessment. Interviews. Qualitative analysis.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	12
2.1 Avaliação em Contextos de Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Adicional.....	12
2.2 Sentimentos	15
2.2.1 Ansiedade.....	16
2.2.2 Estresse.....	17
2.2.3 Nervosismo.....	18
2.2.4 Frustração/Decepção.....	18
2.2.5 Autoestima.....	19
2.2.6 Motivação	20
3 METODOLOGIA	23
3.1 A Escola.....	23
3.2 O Sistema de Avaliação	24
3.3 Os/as Participantes.....	25
3.4 A Geração de Dados	26
3.5 Análise de Dados	27
4 SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO.....	29
4.1 Sentimentos Positivos	29
4.2 Sentimentos Negativos	33
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS.....	44
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	47
APÊNDICE B – GUIA DE QUESTÕES PARA A PROFESSORA	48
APÊNDICE C – GUIA DE QUESTÕES PARA OS/AS ALUNOS/AS	49

1 INTRODUÇÃO

As avaliações fazem parte da vida escolar e/ou universitária de qualquer estudante. Além de servirem como instrumentos para mensurar o que foi aprendido pelo/a aluno/a, as avaliações são, muitas vezes, utilizadas pelos/as professores/as para que os/as alunos/as agitados/as prestem atenção às aulas e se dediquem aos estudos. (PORTO; MICCOLI, 2007). Para alguns/mas professores/as, a avaliação também se presta ao exercício de poder, num “[...] instrumento de vingança contra bagunça, desrespeito ou pouco caso com a disciplina”. (PORTO; MICCOLI, 2007, p. 36). Ainda por meio delas, os/as pais/mães justificam demandas associadas ao *fazer ser bom/boa aluno/a*, como frequentar as aulas, realizar tarefas de casa ou realizar leituras extraclasse.

Durante a minha trajetória escolar, eu sempre me dediquei muito a ter boas notas, pois acreditava que elas eram muito importantes e que diziam quanto conhecimento eu havia adquirido com as aulas. Para isso, eu passava horas revisando e repetindo as informações com a intenção de lembrá-las e ficava muito nervosa até que a avaliação terminasse e eu pudesse saber os resultados. Do mesmo modo, aconteceu no início da minha vida universitária. Resultados que, por mim, eram considerados baixos, sempre me desmotivaram.

Somente depois de alguns semestres estudando Letras, percebi que não deveria olhar para as notas abaixo de 8 como uma punição, porque a prova não deveria ser sobre decorar o conteúdo e despejá-lo no papel para esquecê-lo depois. E sim ser vista como um instrumento para verificar o que o/a aluno/a realmente aprendeu e o que precisa ser revisto e abordado de uma forma diferente para que ele/ela o aprenda. As provas tiveram muitos efeitos negativos sobre mim e sobre os meus sentimentos como aluna antes que eu aprendesse a vê-las de modo construtivo e positivo.

A minha própria experiência como aluna motivou a escolha pelo tema deste trabalho. Há algum tempo, eu me pergunto: a) Em que medida as avaliações realmente refletem a construção do conhecimento dos/as alunos/as?; e b) De que maneira elas afetam a vida desses/as alunos/as e/ou a sua motivação em seguir estudando?

Segundo Porto e Miccoli (2007, p. 36), “[...] para os estudantes, a prova é uma inimiga, pois quase nunca serve para que tenham a oportunidade de demonstrar o

que aprenderam. Ao contrário, a prova anuncia a chegada do nervosismo e da ansiedade”.

Estudos, como o de Crystal (2003), avaliam os efeitos que as avaliações causam na aprendizagem dos/as alunos/as e na sua motivação em aprender.

‘Eu não sou bom em idiomas’ é provavelmente o pedido de desculpas mais amplamente ouvido por não fazer qualquer esforço para adquirir até mesmo um conhecimento básico de um novo idioma. Comumente, essa auto denigração deriva de uma experiência insatisfatória de aprendizado de idiomas na escola: talvez o falante esteja se lembrando de um resultado ruim nos exames escolares - o que pode refletir não mais do que uma abordagem de ensino mal sucedida ou um colapso não incomum nas relações professor-adolescente. (CRYSTAL, 2003, p. 18).¹

Segundo Lemos (2017), todos nós experimentamos diferentes tipos de emoções em diferentes momentos do nosso dia a dia. Para a autora, a emoção leva à ação. Sendo assim, “[...] a depender do domínio de ação em que um aprendiz se encontre no ambiente de aprendizagem, ele pode apresentar diferentes disposições para ações distintas”. (LEMOS, 2017, f. 39). A ação do/a aluno/a em sala de aula e perante a aprendizagem da língua dependerá de como e de quais emoções experimentou. Por isso, se faz tão importante refletir e levar em conta os sentimentos dos/as aprendizes durante as aulas e avaliações.

[...] um dar-se conta de si e das emoções e identidades, fatores que interferem no processo e nos mostra que a postura consciente de emoções sobre a aprendizagem, de forma responsável, pode abrir espaço para um agir reflexivo gerador de mudanças no ensino/aprendizagem. (LEMOS, 2017, f. 39).

Segundo Brown (1973), os fatores cognitivos são muito investigados considerando a aprendizagem de uma segunda língua, mas pouco se reflete sobre os fatores afetivos. Ele aponta ainda a importância de se levar em consideração esses fatores, pois “Devemos reconhecer que enquanto todos os fatores cognitivos podem estar operando na tentativa de solução de uma determinada tarefa, o aprendiz pode falhar por causa de um bloqueio afetivo”. (BROWN, 1973, p. 231-232).²

¹ “‘I’m no good at languages’ is probably the most widely heard apology for not making any effort at all to acquire even a basic knowledge of a new language. Commonly, this self-denigration derives from an unsatisfactory language learning experience in school: the speaker is perhaps remembering a poor result in school examinations – which may reflect no more than an unsuccessful teaching approach or a not unusual breakdown in teacher– adolescent relationships”.

² “We must acknowledge that while all the optimal cognitive factors may be operating in the attempted solution of a given task, the learner can fail because of an affective block”.

Diante do exposto, o presente estudo busca investigar a percepção dos/as alunos/as de uma turma de inglês como língua adicional em relação aos processos avaliativos aos quais são submetidos. a) Como os/as alunos/as se sentem com relação a realização de uma prova escrita?; b) Quais são os sentimentos que vêm à tona quando falamos de bons resultados nas avaliações?; c) E quando os resultados não são considerados bons?; d) Para eles/elas, qual é o papel da prova no seu processo de aprendizagem?; e) De que maneira os resultados obtidos nas avaliações influenciam a motivação dos/as alunos/as a seguir estudando inglês? são algumas perguntas que se pretende responder. Ao fazê-lo, busca-se promover a reflexão sobre o tema *avaliação* a partir de uma análise qualitativa (RYAN; BERNARD, 2000) de cunho comparativo de entrevistas semiestruturadas realizadas com 7 alunos/as, com idades entre 16 e 45 anos, do quarto semestre³ de um curso de inglês. ⁴

³ Nível A2/B1 segundo o Quadro Europeu de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*).

⁴ A maior parte da literatura utilizada neste estudo está em Língua Inglesa, portanto, as traduções serão livres e as citações na sua versão original estarão presentes em notas de rodapé.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo, serão discutidos alguns estudos que servem de pano de fundo para a presente pesquisa. Na seção 2.1, *Avaliação em contextos de ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional*, serão apresentados estudos dentro da pesquisa sobre *avaliação*. A seção 2.2, *Sentimentos*, por sua vez, se deterá nas definições de alguns sentimentos pertinentes à análise de dados e a sua relação com o contexto de aprendizagem de idiomas.

2.1 Avaliação em Contextos de Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Adicional

Segundo Brown (2004, p. 3), um teste “[...] é um método para mensurar a habilidade, o conhecimento ou o desempenho de uma pessoa em um determinado domínio”.¹ Segundo o autor, um teste é um instrumento que pode ter diversas características - como múltipla escolha - e é imprescindível que os/as alunos/as estejam cientes de que maneira serão testados/as. Além disso, um teste deve preocupar-se em descobrir se o/a aluno/a tem a habilidade de utilizar a língua de maneira escrita ou oral. Um teste também deve ser desenvolvido de acordo com as habilidades, conhecimentos prévios e preferências dos/as alunos/as.

Os processos avaliativos têm papel importante na educação. Eles são utilizados como instrumento de mensuração de conhecimento, para ver até onde o/a aluno/a aprendeu o que lhe foi ensinado; como instrumento para ranquear os/as alunos/as de acordo com as suas notas e oferecer bolsas de estudo ou oportunidades de entrada em uma Universidade ou empresa; como documentação para mostrar aos/às pais/mães o que seus/suas filhos/as estudaram em sala de aula e o quanto alcançaram, entre outros. Eluf e Sandes (2014, p. 116) apontam que

Uma retrospectiva na história da escola nos remete à lembrança de que avaliar é criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho.

Eluf e Sandes (2014) afirmam que avaliar alguém é uma tarefa difícil e que essa avaliação está sempre ligada aos valores e preferências do/a avaliador/a. Além

¹ “[...] is a method of measuring a person’s ability, knowledge, or performance in a given domain”.

disso, eles apontam a injustiça de criar uma hierarquia de excelência em sala de aula, onde o/a aluno/a com a melhor nota é o destaque, enquanto os/as outros/as com menor rendimento linguístico são classificados/as como inferiores. López e Aguilar (2013) apontam que os processos avaliativos atribuem valor aos/as alunos/as dependendo do seu desempenho e isso leva os/as alunos/as a tomar certas atitudes para que o seu desempenho não seja avaliado negativamente pelos/as colegas e professores/as.

Especificamente no que tange ao ensino de inglês como língua adicional, Porto e Miccoli (2007) dizem que as percepções dos/as alunos/as e professores/as sobre as provas e os efeitos sentidos por eles/elas podem mudar dependendo do tipo de avaliação utilizada pelo/a professor/a em sala de aula. E ela pode ser somativa - “[...] focaliza somente os resultados finais da aprendizagem [...]” ou formativa – “[...] tem por objetivo melhorar os processos de ensino e aprendizagem”. (PORTO; MICCOLI, 2007, p. 37). Segundo as autoras, é preciso que exista uma quebra de paradigma para que se deixe de utilizar as notas das provas como meta de aprendizagem, porque, dessa forma, não há um verdadeiro significado naquilo que os/as alunos/as aprenderam.

Umar (2018, p. 16) afirma que “A função da avaliação somativa limita-se a determinar se um aluno atingiu certo nível de competência após um determinado período de aprendizado”.² Ela seria utilizada no final de um semestre ou de uma quantidade de unidades de um livro para determinar o avanço linguístico do/a aluno/a. Umar (2018, p. 17) propõe que o uso da avaliação somativa seja substituído pela avaliação processual, pois segundo o autor, “[...] esse tipo de avaliação não é um instrumento ou um evento, mas uma coleção de práticas com características comuns, levando a tomar algumas ações que melhoram a aprendizagem”.³ Assim, os/as alunos/as seriam avaliados/as por todas as suas atividades em sala de aula, por trabalhos escritos, interações, entre outros. Além disso, a avaliação processual é passível de ajustes de acordo com as necessidades e dificuldades dos/as alunos/as.

Eluf e Sandes (2014, p. 117) também propõem que haja uma expansão de perspectivas em sala de aula para que os/as alunos/as possam fazer mais do que memorizar formas linguísticas e passem, “[...] a ter a oportunidade de responder ao

² “Summative assessment function is limited to determining whether a student has reached a certain level of competence after a particular period of learning”.

³ “[...] this type of assessment is not an instrument or an event, but a collection of practices with common features leading to take some actions that improve learning”.

seu entorno, reconhecendo a heterogeneidade não só nos usos da língua, mas também na produção de sentidos”. Tanto os contextos em sala de aula quanto as avaliações devem ser usadas a serviço do/a aluno/a, com o objetivo de torná-los/as cidadãos/ãs críticos/as, dar-lhes a abertura de possibilidades e propiciar-lhes a troca com os/as colegas. “Diante das circunstâncias, a avaliação passa a ser entendida como prática processual, formativa, subjetiva e variada, não mais a serviço da exclusão, mas sim, do desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno”. (ELUF; SANDES, 2014, p. 117).

Segundo Porto e Miccoli (2007), professores/as e alunos/as sentem dificuldades quanto às avaliações somativas. Para os/as professores/as, ela significa trabalho para a sua elaboração e correção e frustração, “[...] pois nem sempre as notas coincidem com avaliações informais feitas através de observações durante as aulas”. (PORTO; MICCOLI, 2007, p. 36). A prova também pode gerar nos/as professores/as um sentimento de culpa quando o desempenho dos seus/suas alunos/as não é como o esperado ou ser usada por eles/elas como um instrumento de punição. Já para os/as alunos/as, é comum a sensação de que foram mal avaliados, pois, para eles/elas, a prova “[...] quase nunca serve para que tenham a oportunidade de demonstrar o que aprenderam. Ao contrário, a prova anuncia a chegada do nervosismo e da ansiedade”. (PORTO; MICCOLI, 2007, p. 36).

Alderson e Wall (1993, p. 117) acreditam que as provas podem causar um grande nível de ansiedade nos/as alunos/as já que “[...] qualquer aprendiz que é obrigado a fazer algo sob pressão, irá atuar de forma anormal e, portanto, experimentará ansiedade”.⁴ Os autores afirmam que essa ansiedade acontece, principalmente em crianças e adolescentes, porque existe o medo de serem punidos/as ou serem motivo de brincadeiras de colegas pelos seus maus resultados. Do mesmo modo, os/as professores/as também se sentem pressionados/as para que os/as seus/suas alunos/as alcancem boas notas pelo medo de sentirem-se constrangidos/as, culpados/as ou até mesmo serem repreendidos/as e ditos/as maus/más docentes. A ansiedade pode ser ainda maior em professores/as iniciantes que se sentem mais estressados/as, pois estão apenas começando a viver essa realidade.

Há, portanto, fortes indícios de que a avaliação pode influenciar o comportamento e as emoções dos/as estudantes, tanto de forma positiva quanto de

⁴ “[...] any learner who is obliged to do something under pressure”.

forma negativa. Ela pode causar medo, apreensão, nervosismo, ansiedade, mas também pode causar alegria, uma vez que evidencia para o/a próprio/a aluno/a que ele/ela fez progresso no seu processo de aprendizagem.

Caswell (2011), ao olhar especificamente para avaliações escritas, argumenta que levar em conta o papel das emoções que circundam esse tipo de avaliação contribui para o desenvolvimento de atividades avaliativas mais eficazes. A partir do trabalho da autora, entende-se que a importância das emoções em questões ligadas à avaliação no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira pode se estender para os processos avaliativos de maneira geral.

Na seção 2.2 a seguir, serão discutidos, a luz de trabalhos anteriores, alguns dos sentimentos relatados pelos/as participantes da pesquisa.

2.2 Sentimentos

Segundo Caswell (2011, p. 59), “As emoções são mudanças biológicas, neurológicas e internas”.⁵ Elas são ativadas por memórias, mas também por situações ao redor da pessoa que façam com que um processo químico seja acionado em seu cérebro. As emoções, sentidas internamente, podem levar a mudanças no corpo que podem ser notadas ou não pelos demais. Caswell (2011, p. 59) diz que “Essas alterações podem ser a liberação de lágrimas ou outras expressões faciais, branqueamento ou rubor na pele, mudança na postura corporal, mãos suadas/úmidas ou uma alteração na frequência cardíaca (corrida ou desacelerada) [...]”.⁶

Lemos (2017, f. 36) diz que as emoções “[...] estão inter-relacionadas com as ações de viver, conhecer e linguajar [...]”, ou seja, todas as ações do dia a dia, os momentos de utilização da língua e de interação social promovem emoções nas pessoas. Por isso, as emoções estão intimamente ligadas às aulas de línguas estrangeiras e às ações dos/as professores/as e dos/as alunos/as são influenciadas por elas.

[...] as emoções constituem dinâmicas relacionais e se encontram num fluxo contínuo, mesmo que pareçam a um observador como se estivessem estacionadas, como se fossem estados inerentes a uma personalidade, por

⁵ “Emotions are the biological, neurological, internal changes”.

⁶ “These changes could be the release of tears or other facial expressions, skin blanching or flushing, shift in body posture, sweaty/clammy hands, or a change in heart rate (racing or slowing) [...]”.

exemplo. As emoções implicam em distintos modos de interagir e relacionar-se num meio. (ARAGÃO, 2014, p. 30 apud LEMOS, 2017, f. 36).

Brown (1973, p. 231-232) diz que “Devemos reconhecer que, enquanto todos os fatores cognitivos podem estar operando na tentativa de solução de uma determinada tarefa, o aprendiz pode falhar por causa de um bloqueio afetivo”.⁷ Devido a isso, é de grande importância considerar os fatores afetivos, ou melhor, as emoções dos/as estudantes durante as interações em sala de aula e os processos avaliativos.

Caswell (2011, p. 59), diferenciando a definição de emoção e sentimento, diz que “Sentimentos são a consciência da emoção, enquanto a emoção é as mudanças corporais físicas”.⁸ Nas seguintes seções, serão apresentados sentimentos pertinentes a essa pesquisa. Emoções são as mudanças corporais, as reações físicas sentidas pelas pessoas. Sentimentos são estados de ânimo, a maneira como as pessoas percebem as suas emoções e são mais permanentes.

2.2.1 Ansiedade

A ansiedade é uma sensação de medo sobre o que pode acontecer no futuro. Júnior (2011, f. 33), ao citar um estudo de Scovel (1978), define a ansiedade como “[...] um estado de apreensão, um medo vago associado apenas indiretamente a um objeto”. Júnior (2011) traz à tona ainda o termo *ansiedade linguística*, que é relacionada apenas ao aprendizado de segundas línguas e acontece quando os/as aprendizes sentem que o uso equivocado da língua estrangeira pode causar-lhes constrangimento.

Dentro do contexto de sala de aula de língua estrangeira ainda existe a chamada ansiedade de língua estrangeira, ou linguística, que é uma espécie de ansiedade situacional, pois o uso de uma língua na qual a sua fluência é limitada constitui-se uma ameaça ao ego do aprendiz. (JÚNIOR, 2011, f. 34).

Júnior (2011) discute alguns fatores que podem causar ansiedade linguística, como o sentimento de despreparo para expressar-se na língua alvo, a apreensão de cometer algum erro e ser julgado/a pelos/as seus/suas companheiros/as de classe

⁷ “We must acknowledge that while all the optimal cognitive factors may be operating in the attempted solution of a given task, the learner can fail because of an affective block”.

⁸ “Feelings are the awareness of the emotion whereas emotion is the physical bodily changes”.

e/ou por pessoas da família e as provas ou avaliações. De acordo com o autor, a maneira como o/a professor/a corrige e expõe os/as alunos/as durante as aulas também influencia no comportamento e nos sentimentos desses/as alunos/as.

Hashiguti (2017) voltou-se à pesquisa sobre a dificuldade dos/as alunos/as para expressar-se oralmente em língua inglesa e os seus estudos podem ser também relacionados às avaliações orais. Segundo ela, a falta do sentimento de pertença leva o/a aluno/a a sentir-se inferior e não se sentir bem na posição de um/uma falante legítimo da língua estudada. Dessa forma, os conhecimentos linguísticos desenvolvidos nunca são suficientes para a sua confiança na comunicação.

Proponho que há uma posição de subalternidade em relação ao EFL no Brasil, e que essa posição é possível na constante repetição de uma estrutura colonial, de política linguística e de interpretação: uma que opera por meio do sentido de ilegitimidade e insuficiência linguística. (HASHIGUTI, 2017, p. 214).⁹

A falta de confiança em sua capacidade e a sua ansiedade levam o/a aprendiz a experimentar um quadro de estresse, tratado a seguir.

2.2.2 Estresse

Segundo o Dicionário Eletrônico Aulete, o termo *estresse* vem do vocábulo inglês *stress* e é comumente utilizado na medicina. O vocábulo é definido como “Esgotamento físico ou emocional como reação do organismo a agentes de natureza diversa (trauma, doença, emoção, cansaço, tensão etc.) que alteram a homeostase e aumentam a produção de adrenalina”. (ESTRESSE..., 2014).

Busnello, Schaefer e Kristensen (2009) dizem que esses agentes são estímulos entendidos como uma ameaça pelo organismo e acabam gerando o estresse.

O estresse desenvolve-se quando o indivíduo avalia as dificuldades corriqueiras ou eventuais que vivencia como excessivas a sua capacidade em dominá-las e/ou superá-las, impossibilitando-o de resistir e de criar estratégias para lidar com elas. (BUSNELLO; SCHAEFER; KRISTENSEN, 2009, p. 316).

⁹ “I propose there is a position of subalternity regarding EFL in Brazil, and that this position is possible in the constant repetition of a colonial, linguistic policy and interpreting frame: one that operates through the sense of linguistic illegitimacy and insufficiency”.

As consequências do estresse podem ser tanto físicas, como o ritmo cardíaco aumentado, quanto psicológicas e emocionais, como dificuldade de concentração e prejuízo na memória. As consequências do estresse podem ser sentidas no processo de aprendizagem dos/as alunos/as à medida que os/as faz mudar o seu comportamento e ter perda de rendimento por conta dos sintomas emocionais causados. Outro prejuízo acarretado pelo estresse e que pode influenciar o rendimento escolar é a diminuição da motivação em atividades do dia a dia e em aceitar novos desafios. (BUSNELLO; SCHAEFER; KRISTENSEN, 2009).

Não foram encontrados estudos que falem sobre o estresse especificamente em aulas de línguas ou relacionados às avaliações. No entanto, uma de suas eventuais causas é o nervosismo do/a aluno/a acerca dessas avaliações, sentimento tratado a seguir.

2.2.3 Nervosismo

Segundo o Dicionário Eletrônico Aulete, *nervosismo* pode ser definido como “Emotividade descontrolada; descontrole temporário ou permanente dos nervos; estado de excitação nervosa, de ansiedade, que se nota nos indivíduos ansiosos”. (NERVOSISMO..., 2014). Já o dicionário Priberam o define como “Perturbação do sistema nervoso; estado de grande irritação ou inquietação; frenesi; irritabilidade”. (NERVOSISMO..., 2018).

Não foram encontrados estudos que analisem a relação do nervosismo com a aprendizagem de línguas ou com as avaliações, mas ele, bem como o estresse e a ansiedade por bons resultados, podem levar à frustração do/a aluno/a em aprender. Esse sentimento será abordado a seguir.

2.2.4 Frustração/Decepção

Piniel e Albert (2018, p. 132) descrevem as quatro categorias de emoções relacionadas ao contexto educacional: emoções de realização, emoções epistêmicas, emoções do tópico e emoções sociais. Segundo elas, a categoria mais estudada é a de emoções de realização que são as que “[...] se relacionam com sentimentos ligados ao sucesso e fracasso na escola; exemplos incluem o prazer

em aprender, esperança e orgulho relacionados ao sucesso, e ansiedade e vergonha relacionadas ao fracasso”.¹⁰

Piniel e Albert (2018) dizem que a frustração é um sentimento negativo, bem como a decepção e o desapontamento. Esses sentimentos negativos, normalmente, estão ligados aos insucessos dos/as alunos/s na tentativa de melhorar o seu desempenho com a língua e afetam esses/as alunos/as à medida que eles/elas relacionam o seu insucesso aos seus esforços e habilidades.

[...] os sentimentos de realização também dependem da medida em que os alunos se sentem no controle da situação de aprendizagem e suas realizações, e até que ponto eles são capazes de atribuir sucesso ou fracasso aos seus próprios esforços ou habilidades. (PINIEL; ALBERT, 2018, p. 133).¹¹

Os insucessos dos/as alunos/as os/as levam a se frustrar e contribuem para a redução da autoestima, sentimento abordado na seguinte seção.

2.2.5 Autoestima

Um dos fatores emocionais importantes para a continuidade e bom desempenho de aprendizagens de línguas é a autoestima do/a aprendiz. Brown (1973) diz que o ego é um fator importante a ser considerado, pois, ao aprender uma nova língua, o/a aprendiz entra em conflito com uma nova cultura e precisa identificar-se a si mesmo antes de reconhecer-se como parte desse novo mundo no qual está sendo inserido/a. Quer dizer, “O autoconhecimento, a autoestima e a autoconfiança do aprendiz de língua podem estar relacionados com sucesso em aprender uma língua”. (BROWN, 1973, p. 233).¹²

Silva (2007, f. 33) diz que a autoestima é como uma autoavaliação feita pelo indivíduo e que “[...] essa avaliação pode ser positiva ou negativa e indica a dimensão que o indivíduo acredita em si mesmo como capaz, significante, bem-

¹⁰ “Achievement emotions relate to feelings connected to success and failure in school; examples include enjoyment of learning hope and pride related to success, and anxiety and shame related to failure”.

¹¹ “On the other hand, achievement feelings also depend on the extent to which learners feel in control of the learning situation and their achievements, and the extent to which they are able to attribute success or failure to their own efforts or abilities”.

¹² “The self-knowledge, self-esteem, and self-confidence of the language learner could have everything to do with success in learning a language”.

sucedido e digno”. Brown (1994, p. 137 apud SILVA, 2007, f. 33, grifo do autor) diz que

[...] existem três níveis de autoestima: o *global*, que é um traço de personalidade relacionado com a imagem geral que o indivíduo tem de si mesmo e é resistente a mudanças, exceto através de uma terapia ativa e prolongada; o *situacional* ou específico, que se refere ao auto-julgamento (sic) que o indivíduo faz em certas situações da vida; e *auto-estima* (sic) *ligada a tarefas*, que se refere a tarefas específicas dentro de situações específicas.

Silva (2007) diz que autoestima e aprendizagem estão intimamente ligadas.

Por isto, quando o/a aluno/a tem um bom desempenho, terá a sua autoestima reforçada e a sua confiança aumentada na realização de uma próxima atividade linguística requerida. Esse senso de autoconfiança e autoestima dos/as alunos/as é influenciado durante toda a sua trajetória de estudos pelas suas experiências em sala de aula, sejam elas positivas ou negativas.

[...] as experiências positivas ou negativas na sala de aula, a maneira de que esses aprendizes são vistos pelo professor e pelos colegas e a forma com que eles se veem naquele contexto vão influenciar sobremaneira a sua autoestima e todo o seu processo de aprendizagem. Tal influência poderá ter um papel importante, talvez decisivo, levando-os muitas vezes à desistência. (SILVA, 2007, f. 33).

Não há dúvidas de que a autoestima e como o/a aluno/a se sente em relação ao seu desempenho linguístico afeta o seu desenvolvimento e a sua vontade para continuar avançando com os estudos. O que também parece estar ligada à autoestima é a capacidade de correr riscos. Segundo Brown (1994), os/as alunos/as devem ter a capacidade e querer testar as suas deduções sobre a língua, mesmo correndo o risco de cometer erros. Se o/a aluno/a tem a autoestima elevada, ele/ela se arriscará mais a participar sem medo do que os/as colegas possam dizer/fazer caso se equivoque.

A autoestima do/a aluno/a está intimamente ligada à sua motivação para aprender o idioma, tratada a seguir.

2.2.6 Motivação

É difícil chegar a um conceito que seja único e verdadeiro para definir motivação, porque ela está ligada às características psicológicas das pessoas. Mas a motivação

pode ser dividida em dois conceitos: intrínseca e extrínseca. Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013, p. 352) explicam que a motivação intrínseca ocorre quando “[...] a pessoa realiza determinada tarefa como um fim em si mesmo, ou seja, quando existem interesse e prazer na execução, buscada por iniciativa própria”. E a motivação extrínseca “[...] denota o cumprimento de determinada tarefa por um motivo externo a ela: receber recompensas, materiais ou sociais; evitar punições; ou sentir-se obrigado ou pressionado, mesmo que internamente”. (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013, p. 352).

Segundo Junior, Carmo e Travassos (2009, p. 54), “Se pensarmos etimologicamente veremos que o termo motivação deriva originalmente da palavra latina *movere*, que significa mover” e, para mover-se, o indivíduo necessita de um estímulo. Esse estímulo “[...] pode ser obtido por várias fontes externas como o ambiente, mas não anula a possibilidade de ser gerado nos seus próprios processos mentais, sendo que, neste último, a motivação está ligada diretamente com a cognição do indivíduo”. (JUNIOR; CARMO; TRAVASSOS, 2009, p. 54).

De acordo com Junior, Carmo e Travassos (2009), a motivação é um processo psicológico, algo que faz com que as pessoas tracem metas para a suas vidas e vejam de que forma seria viável alcançá-las. A motivação é o que move as pessoas adiante. Mas a motivação também pode ser influenciada pelo meio e pela atitude dos indivíduos.

Aloi, Haydu e Carmo (2014) dizem que existem estímulos reforçadores e punidores na educação e a motivação do/a aluno/a depende de qual enfrentará. Aloi, Haydu e Carmo (2014, p. 145) explicam que “Boas notas, passar no vestibular, passar em concursos, ampliar o leque de assuntos para conversar com diferentes audiências, aprovação social, são exemplos de reforços que mantêm o comportamento de estudar”, já “[...] notas baixas, reprovação, repreensão ou castigo dos pais, troça dos colegas e a impossibilidade de ter acesso a empregos ou determinados cargos” (ALOI; HAYDU; CARMO, 2014, p. 145) são reforços negativos. Os reforços negativos podem modificar o comportamento do/a aluno/a, fazendo com que ele/ela não volte a repetir ações que o/a levaram ao resultado ao qual chegou, mas também podem desmotivá-lo/a a continuar tentando melhorar.

Muitos fatores podem motivar ou desmotivar alguém e, no caso de estudantes de Língua Inglesa, não é diferente. Há que se trabalhar para que o resultado de uma

atividade em sala de aula ou de um teste não abale a autoestima do/a estudante para que ele/ela não perca a sua motivação.

3 METODOLOGIA

Este trabalho é norteado pela intenção de saber mais sobre o que os/as alunos/as pensam sobre as avaliações e como eles/elas se sentem em relação a elas. Neste capítulo, será apresentada a metodologia da pesquisa, cujos resultados respondam às perguntas norteadoras apresentadas na página 11. Também serão descritos quem são os/as participantes envolvidos, o sistema avaliativo empregado pela escola e como foi realizada a geração de dados.

3.1 A Escola

A geração de dados (MASON, 2002) se deu em uma escola de idiomas localizada no Centro de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A escola possui 200 alunos/as de idades variadas, desde crianças não alfabetizadas a adultos. A estrutura do prédio é dividida em recepção, sala de vendas e atendimento comercial, cozinha para aulas de culinária, banheiros, 4 salas de aulas e um auditório. A escola possui um nome conhecido no ensino de inglês no contexto brasileiro e possui outras unidades localizadas em diferentes cidades do estado e do país. Todos eles utilizam o material didático da editora de uma universidade da Inglaterra. Os/as professores/as e funcionários/as recebem treinamento de atualização com frequência em eventos que englobam todas as unidades regionais e nacionais.

A escola em questão possui 5 professores/as de Língua Inglesa e 1 professora de Língua Espanhola. Todos os/as professores/as de inglês utilizam a mesma coleção de livros e seguem as mesmas orientações quanto ao que se deve realizar durante o semestre: 8 unidades do livro, livro de tarefas para casa, um projeto de leitura com o livro indicado para o nível e exercícios da plataforma on-line. A metodologia empregada pela escola é apresentada aos/as pais/mães e alunos/as no momento anterior à matrícula e aos/as professores/as em todos os treinamentos realizados. Ela é dita metodologia do *aprendizado comunicativo* - as aulas devem focar em comunicação. Os exercícios e tarefas utilizadas devem dar preferência à fala, à interação do/a aluno/a em sala de aula e os/as professores/as são instruídos/as a ajudar os/as alunos/as a chegarem a um entendimento da gramática mostrando a eles como ela é utilizada na vida real.

3.2 O Sistema de Avaliação

Os/as alunos/as utilizam um livro com 16 unidades por ano e o sistema de avaliação da escola é dividido em quatro *cps* (*check points*). O primeiro *cp* acontece após os/as alunos/as terem tido 8 aulas e estudado as 4 primeiras unidades do livro; o segundo acontece após 17 aulas e o cumprimento da unidade 5 à unidade 8. Até aqui, os/as alunos/as terão utilizado metade do livro e, normalmente, possuem alguns dias de férias antes de começar a segunda metade. O terceiro *cp* acontece após 8 aulas seguintes ao período de férias (unidades 9 à 12). E o quarto e último *cp* do livro acontece ao término da unidade 16.

Cada *cp* é composto por 5 notas, em que cada avaliação tem o mesmo peso:

- a) a avaliação oral: trata-se da avaliação continuada do desempenho de fala dos/as alunos/as durante as aulas. O/a professor/a avalia, por exemplo, a utilização de vocabulário e gramática já estudados por eles/elas até o momento;
- b) a avaliação de leitura: em cada ano de estudos, os/as alunos/as recebem um kit com o material didático e, nesse kit, há dois livros de literatura. Cada professor/a planeja como será feita a leitura do livro indicado para o semestre e, a partir disso, propõe uma atividade avaliativa que pode ser uma apresentação, uma produção de texto, etc.;
- c) a avaliação continuada: participação em sala de aula e realização de atividades propostas;
- d) a plataforma virtual: composta por exercícios que estimulem todas as habilidades dos/as alunos/as (leitura, fala, compreensão oral e escrita) com as temáticas estudadas em cada unidade. Cada unidade tem uma quantidade diferente de exercícios e a nota é uma média do desempenho do aluno em todas elas;
- e) a avaliação escrita: composta de 55 perguntas de múltipla escolha ou 50 perguntas de múltipla escolha e uma produção textual. Destas perguntas, 20 são sobre o vocabulário estudado nas unidades em questão, 20 são sobre os tópicos gramaticais, 10 são sobre dois áudios que são escutados por duas vezes no dia da avaliação e 5 são perguntas de interpretação de texto (nos *cps* 2 e 4, essas perguntas são substituídas por uma produção textual). A prova é constituída por exercícios existentes na plataforma

virtual. Os/as alunos/as têm acesso à avaliação corrigida se o/a professor/a lhes mostra ou se eles/elas pedem à secretária para vê-la, mas todas as provas escritas ficam arquivadas na escola.

3.3 Os/as Participantes

A turma participante da pesquisa é composta por 4 alunos e 3 alunas com idades entre 15 e 45 anos, cursando o quarto semestre de inglês. Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*), o nível no qual o grupo se encontra se localiza entre A2 e B1. Quer dizer, os/as alunos/as estão avançando de usuários/as básicos/as - “Pode se comunicar em inglês dentro de uma gama limitada de contextos”.¹(CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 2013, p. 2) - a usuários/as independentes – “Pode comunicar pontos e ideias essenciais em contextos familiares”.² (CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 2013, p. 2).

O grupo está junto há um ano e meio estudando na escola e tem aula todas às quintas-feiras à noite. Eles/elas fazem brincadeiras, falam bastante e parecem bem entrosados/as, tanto entre eles/elas quanto com a professora. Segundo os/as alunos/as, eles/elas têm objetivos comuns quanto à aprendizagem de inglês: viajar, ter um trabalho melhor futuramente, poder comunicar-se e ver séries sem dificuldade de compreensão. Ver filmes e vídeos em inglês também é um método de preparação para a prova apontado por eles/elas, bem como a realização de todos os exercícios da plataforma on-line, preferencialmente, perto da data da prova para que não se esqueçam de nenhum detalhe.

Os/as alunos/as demonstram que um ótimo resultado nas avaliações é a nota máxima, mas que notas entre 8 e 9,9 são consideradas boas. Eles/elas costumam olhar a prova escrita depois de corrigida para ver o que erraram e o que acertaram. Eles/elas também dizem não fazer anotações para estudos posteriores e, se o resultado for considerado baixo, eles/elas buscam uma maneira de estudar mais o que ainda não aprenderam.

A professora da turma participante trabalha na escola há um ano e é graduada em Letras Inglês há 8 anos. Ela trabalhou em outras escolas

¹ “Can communicate in English within a limited range of contexts”.

² “Can communicate essential points and ideas in familiar contexts”.

anteriormente, além de dar aulas particulares. Ao todo, tem 14 anos de experiência no ensino de idiomas. Segundo ela, se não houver a possibilidade de cobrir todas as atividades e conteúdos do livro didático, ela opta por trabalhar a gramática e o vocabulário apresentado em cada unidade junto aos/às alunos/as. Ela também dá prioridade a exercícios de áudio e aqueles que possam virar uma conversação. A professora relata que a prova não influencia, de maneira alguma, a preparação das suas aulas e ela diz que não costuma dar dicas aos/as alunos/as sobre o que estudar para a prova.

No dia da prova, a professora realiza uma revisão com os/as alunos/as com exercícios parecidos aos que encontrarão na avaliação, com foco em vocabulário e gramática. Uma aula após a prova, acontece a devolução com correção e a professora diz pedir que os/as alunos/as olhem o que erraram e, juntos/as, eles/elas averiguam o motivo pelo qual a opção que marcaram não se encaixa como resposta correta. A professora aponta não escutar comentários dos/as alunos/as nas aulas sobre apreensão quanto aos seus resultados além de que precisam estudar mais em casa.

Na devolução das provas, a professora diz que os/as alunos/as que não obtiveram bons resultados não expressam surpresa, pois, segundo ela, os/as alunos/as que têm baixo rendimento, já têm a consciência disso antes mesmo de fazer a prova. Diferentemente, reagem os/as alunos/as que alcançam bons resultados. Segundo a professora, esses/as alunos/as expressam surpresa por ter uma nota mais alta do que esperavam. A professora diz não acreditar que os resultados de uma prova possam influenciar a motivação dos/as alunos/as a aprender inglês, mas relata que sua motivação como professora é sim afetada. Ela comenta que, quando os/as seus/suas alunos/as não obtêm bons resultados nas provas, ela compreende que a maneira como explicou cada tópico a eles/elas não foi satisfatória para esse grupo, portanto, se sente motivada a buscar maneiras diferentes de ensiná-los/as.

3.4 A Geração de Dados

Para a geração de dados (MASON, 2002) desta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com foco na maneira como os/as alunos/as em questão se preparam e se sentem durante o bimestre com relação à avaliação e de

que maneira os resultados dessa avaliação influenciam os sentimentos dos/as participantes. A professora do grupo também foi entrevistada com a intenção de obter informações sobre a metodologia empregada nas aulas e as suas percepções sobre as avaliações. Entretanto, a análise se deteve nas entrevistas realizadas com os/as alunos/as.

As entrevistas semiestruturadas foram pensadas como o melhor modo de fazer esta investigação, pois elas trazem o pensamento dos/as participantes à tona de uma maneira mais natural. Além disso, elas oportunizam o esclarecimento e/ou a ampliação de respostas, bem como a observação das reações de cada participante quanto à pergunta realizada. Todas as interações foram gravadas em áudio através do celular da pesquisadora, totalizando 50 minutos e 19 segundos de gravação.

As entrevistas foram realizadas de forma individual e presencial na escola pesquisada durante o mês de setembro de 2018. Um roteiro de perguntas (Apêndices B e C) foi utilizado como guia para que as mesmas perguntas fossem feitas a todos/as os/as participantes. Para preservar a identidade dos/as participantes, foi solicitado a eles/elas que criassem um nome fictício para si, pelos quais os seus verdadeiros nomes foram substituídos. Para que a pesquisa fosse iniciada, foi entregue aos/as participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) para que assinassem ou levassem para que os/as seus/suas responsáveis assinassem, no caso dos/as menores de idade.

3.5 Análise de Dados

No presente estudo, foi empregada uma análise qualitativa de cunho comparativo dos dados, isto é, estabelecimento de “[...] modelos baseados em relacionamentos lógicos entre recursos”. (RYAN, BERNARD, 2000, p. 785).³ Ela foi feita a partir das respostas obtidas através das entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, realizadas com os/as alunos/as participantes.

As categorias de análise partiram do conteúdo das suas respostas, que foram transcritas, lidas inúmeras vezes e divididas em grupos através da convergência dos temas apresentados em cada fala dos/as participantes. Ou seja, tais categorias não foram estabelecidas *a priori*. A partir das primeiras análises realizadas, foi percebido que o tema recorrente nas respostas dos/as participantes, principalmente na

³ “[...] models based on logical relationships between resources”.

pergunta número oito, era os seus sentimentos em relação a realização de uma avaliação e aos resultados obtidos.

Tendo em vista o que apontavam os dados gerados pelas perguntas 2, 3, 4 8 e 10 (Apêndice C), os excertos selecionados para a realização da análise foram os que continham elementos semânticos relacionados aos sentimentos. Esse conjunto de elementos semânticos incluiu tanto substantivos como “frustração”, adjetivos como “motivada”, quanto verbos correspondentes como “motiva”. Os resultados encontrados foram subdivididos como sentimentos positivos (quando os/as alunos/as utilizavam termos relacionados à tranquilidade, motivação, felicidade e facilidade) e sentimentos negativos (quando os/as alunos/as utilizavam termos relacionados ao nervosismo, desânimo, estresse, à desmotivação, tristeza, dificuldade, ansiedade, frustração e decepção).

As transcrições foram feitas sem pontuações ou capitalizações para que as percepções da pesquisadora sobre a entonação dos participantes não influenciem a visão do leitor. Optou-se por manter as falas dos participantes de acordo a norma culta.

A análise dos dados será apresentada no capítulo a seguir.

4 SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO

Nas próximas seções, serão analisados os dados nos quais os/as alunos/as entrevistados/as expressam os seus sentimentos em relação à avaliação de língua inglesa. Isto é, serão apresentadas e discutidas as percepções dos/as alunos/as sobre o que sentem quanto ao tema.

4.1 Sentimentos Positivos

Nesta seção, serão analisados os excertos nos quais foram encontrados elementos semânticos relacionados à tranquilidade, motivação, felicidade e facilidade, bem como excertos que expressem opiniões positivas quanto às avaliações como o verbo gostar. Como será demonstrado a seguir, alguns/mas alunos/as relatam sentir-se tranquilos quanto à realização de uma prova e relatam reagir de maneira positiva perante os seus resultados, sendo eles considerados bons ou ruins, pois todos lhes trazem algum tipo de aprendizado.

O método avaliativo da escola é explicado aos/as alunos/as no momento em que o curso é apresentado a eles/elas pelo departamento comercial e também lembrado pelo/a professor/a no início de cada semestre. Conseqüentemente, todos/as os/as alunos/as estão conscientes durante as suas aulas de que uma avaliação está sendo ou será feita em algum momento. Além disso, a maioria dos/as alunos/as da turma escolhida para a pesquisa continua na escola de educação básica e as avaliações fazem parte do seu dia a dia. Dessa forma, os/as alunos/as já estão acostumados/as a ter esse momento avaliativo. É isso que expressa Carlos quando fala, com tranquilidade, dos seus sentimentos em relação à realização de uma prova.

“a prova escrita para mim não é um problema é algo comum já tantos anos fazendo prova”. (Carlos, 17 anos).

Assim como Carlos, Rachel também expressa tranquilidade em relação à realização de uma avaliação ao responder *“tranquilo não tenho problema com isso”*. (Rachel, 16 anos). Ao que parece, esse aluno e essa aluna enfrentam a avaliação como mais um processo burocrático necessário no meio no qual estão envolvidos sem que isso lhes seja um grande problema. Essa inferência também pode ser feita

através da fala de Joana, que diz que gosta das avaliações, pois “[...] *é bom para desafiar*”. (Joana, 16 anos). Joana parece encarar as avaliações como um método para averiguar o andamento da sua aprendizagem e também aparenta tranquilidade e confiança quanto ao assunto.

Jailson tem sentimentos positivos quanto à realização de avaliações escritas, pois ela lhe parece fácil. “*eu acho fácil para mim a escrita é boa só que a fala é difícil*”. (Jailson, 16 anos). Esse sentimento de facilidade também é encontrado na fala de Nuanda, que vai além e explica o motivo pelo qual pensa assim: a prova se parece com os exercícios online que os/as alunos/as têm disponíveis para fazer em casa. Ele diz ainda que a realização de todas as atividades ajuda a ter resultados satisfatórios na prova. Isto é, para Nuanda, os bons resultados estão condicionados ao uso da plataforma.

“ah eu acho a prova legal eu acho a prova fácil não acho que a prova saia fora do que é abordado nas aulas na plataforma inclusive se tu fizeres todo o cronograma tu com certeza vais conseguir tirar uma boa nota na prova”. (Nuanda, 45 anos).

Carlos também demonstra tranquilidade quanto à realização da avaliação escrita, quando sabe que se esforçou o suficiente para que os resultados sejam satisfatórios:

“eu fico mais tranquilo porque daí eu sei que eu estudei eu sei o conteúdo então eu fico bem tranquilo quanto a isso”. (Carlos, 17 anos).

Os/as alunos/as recebem os resultados das suas avaliações no dia da prova escrita, se houver tempo, ou na aula seguinte à sua realização. Eles podem olhar as suas notas, os seus erros na prova e podem questionar o/a professor/a quando têm alguma dúvida. Quando perguntados sobre como se sentem em relação aos seus resultados, as respostas foram variadas.

Nuanda diz que a aprendizagem é mais importante do que o resultado da prova - “*eu não me preocupo muito com o resultado da prova eu me preocupo em aprender a falar*”. (Nuanda, 45 anos). Segundo ele, a prova é um instrumento para que possa compreender o quanto aprendeu durante aquele tempo de estudo, mas reconhece que bons resultados lhe trazem sentimentos positivos.

“eu encaro a prova como uma maneira de checar o que eu aprendi e eu encaro isso como uma coisa boa né [...] quando eu tiro uma nota melhor eu fico um pouco mais seguro né por questão de ter essa certeza de que eu fixei a aula a matéria e naquele momento cumpri aquilo ali”. (Nuanda, 45 anos).

Segurança é o que sente Nuanda quando obtém resultados satisfatórios, pois entende que se trata de um avanço no seu processo de aprendizagem. Assim também se sente Joana, quando expressa que um bom resultado não é somente uma nota final alta, mas também a sensação de que sabe utilizar tudo o que aprendeu até então.

“acho que é tirar uma boa nota e tu realmente entenderes aquilo não só fazeres na hora de decorar e depois quando tu precisares usar não lembrares o que tu estudaste”. (Joana, 16 anos).

Rachel também demonstra sentir-se mais segura em relação a si mesma e ao seu nível de conhecimento da língua quando obtém resultados que considera satisfatórios na avaliação. Ela demonstra ter a sua autoestima elevada nesses momentos, o que pode influenciar positivamente o seu processo de aprendizagem para que continue avançando, “Pois isso implica, correspondentemente, acreditar em si mesmo e em seu sucesso e também na relevância do que se está a aprender”. (SILVA, 2016, f. 37).

“[...] mas quando eu tiro uma nota melhor eu fico tranquila [...] e quando eu consigo tirar uma nota boa eu fico ah eu sou demais eu sei falar inglês fluentemente né só que não”. (Rachel, 16 anos).

Megan demonstra ter sentimentos positivos em relação a bons resultados, pois se sente motivada a buscar mais informações e exercitar mais a língua quando a sua nota é alta. Notas altas parecem resultar em autoestima e motivação altas.

“se é bom fico feliz e aí dá mais me dá mais me incentiva mais estranho porque se eu fui bem incentiva mais a ir do que às vezes se eu faço alguma coisa que eu ah aí eu já fico meio que querendo desistir assim aí talvez eu não consiga mesmo”. (Megan, 25 anos).

Jailson demonstra que os sentimentos são diferentes quando os resultados das avaliações são bons e quando os resultados são ruins, quando diz *“sim quando eu vou bem eu fico feliz quando eu vou mal eu fico triste”.* (Jailson, 16 anos). Mas,

ao mesmo tempo em que os resultados que considera ruins lhe deixam triste, eles lhe trazem motivação para estudar mais e melhorar o seu desempenho com a língua: *“motiva para um lado bom”*. (Jailson, 16 anos). Esse mesmo sentimento de motivação, mesmo com resultados abaixo do que consideram bons, é trazido à tona por Rodrigo:

“[...] acaba motivando porque quando tu tens algo ruim para ti às vezes tu queres melhorar e demonstrar o melhor possível que tu consegues fazer”. (Rodrigo, 15 anos).

Joana também demonstra sentir-se motivada com os resultados das provas, mesmo que eles sejam abaixo do que esperava. Segundo ela, eles demonstram que ela não entendeu ou avançou o suficiente com a língua e trazem motivação para que se esforce mais do que já costuma fazer:

“motiva a continuar mesmo se o resultado for ruim que daí dá aquela sensação de que tem que se esforçar um pouquinho mais para conseguir ir melhor entender e avançar”. (Joana, 16 anos).

Cinco dos/as sete alunos/as entrevistados/as têm sentimentos positivos com relação a ir à escola e realizar uma avaliação. Eles/as se sentem tranquilos/as quanto ao processo e a prova da escola lhes parece fácil, principalmente se o cronograma de estudos for seguido como deve ser.

Os sentimentos também costumam ser positivos quando o resultado das avaliações é considerado bom por eles/elas. Mas, apesar de não sentirem-se tão felizes quando a sua nota é baixa, alguns/mas alunos/as demonstram sentir-se motivados/as por esses resultados a melhorar, a estudar mais e a seguir buscando aprender mais sobre a língua inglesa. Segundo Junior, Carmo e Travassos (2009, p. 54), o indivíduo necessita um estímulo para motivar-se e esse estímulo “[...] pode ser obtido por várias fontes externas como o ambiente, mas não anula a possibilidade de ser gerado nos seus próprios processos mentais, sendo que, neste último, a motivação está ligada diretamente com a cognição do indivíduo”. Esses/as alunos/as encontram nos resultados considerados baixos um estímulo para a sua motivação a continuar estudando.

4.2 Sentimentos Negativos

Nesta seção serão analisados os excertos nos quais foram encontrados elementos semânticos relacionados ao nervosismo, desânimo, estresse, à desmotivação, tristeza, dificuldade, ansiedade, frustração e decepção, aqui classificados como negativos.

Como demonstrado na seção anterior, a maioria dos/as alunos/as entrevistados/as está acostumada às avaliações e se sente tranquila em relação à sua realização. Porém, um aluno e uma aluna relataram ter dificuldade na prova escrita. Apesar do intuito do curso ser estudar, compreender e colocar em prática o uso da língua inglesa, os alunos dizem que a prova é difícil por terem que pensar e escrever em outra língua. Megan diz que não consegue pensar o que gostaria de escrever diretamente em inglês e que isso a atrapalha e faz com que a prova lhe pareça mais difícil.

“muita dificuldade [riso] eu tenho bastante dificuldade de pensar ah penso muito em português então na hora de tu escreveres então não é a então eu tenho essa dificuldade do pensar em inglês para poder transcrever.”
(Megan, 25 anos).

Rodrigo demonstra que, apesar de começar a sua resposta com a palavra difícil, ele acredita que a prova é fácil na parte que testa o/a aluno/a acerca do vocabulário, gramática, compreensão oral e de leitura aprendidos, por ter somente questões de múltipla escolha: *“ah é mais difícil né como pelo as duas é só de marcar mas é fácil que tu corras atrás e tentes melhorar o teu nível de inglês ela é um pouco mais complicada mas é tranquilo”*. (Rodrigo, 15 anos). Quando perguntado sobre o que acredita ser difícil, ele explica que, para ele, o que lhe traz dificuldade é a parte escrita da prova, momento no qual os/as alunos/as devem produzir um texto em língua inglesa:

“pelo fato de tu teres que escrever em uma língua diferente que às vezes tu queres usar palavras um pouco mais difíceis e não consegues acaba atrapalhando um pouco”. (Rodrigo, 15 anos).

Além de sentirem dificuldade na prova por terem que escrever em outra língua, os/as alunos/as também falam sobre como a cobrança dos/as seus/suas responsáveis ou deles/as mesmos/as influencia a maneira como se sentem no dia

da realização da prova escrita. Rodrigo relata que existe um pouco de cobrança do/a seu/sua pai/mãe para que tenha bons resultados na avaliação e demonstra que isso o deixa nervoso. Rodrigo não termina a frase, mas pode-se inferir que se sente nervoso, mas não ao ponto de que isso atrapalhe o seu desempenho.

“um pouco um pouco tem dá um nervoso mas nada que...”. (Rodrigo, 15 anos).

Rachel também demonstra ficar nervosa para a realização da prova por ter a cobrança do/a seu/sua pai/mãe quanto a bons resultados. Através das suas palavras, pode-se perceber que a sua mãe a cobra para que passe de nível no curso com boas notas e não fique abaixo da média, pois isso pressuporia mais gastos com mensalidades. Essa cobrança a deixa nervosa, mas, como tem tido bons resultados, ela não demonstra uma grande preocupação.

“minha mãe fica tipo eu estou gastando dinheiro com isso aqui é melhor tu fazeres direito ah eu fico bem nervosa mas pelo menos eu estou me dando bem assim mas eu fico bem nervosa para fazer”. (Rachel, 16 anos).

Joana demonstra que o seu pai e a sua mãe, no momento já não a cobram por bons resultados, pois, no passado a cobravam demasiadamente e isso a influenciou negativamente, ao ponto de parar de fazer aulas. Pode-se perceber, por suas palavras, que, atualmente, há um sentimento de tranquilidade em relação aos seus resultados, diferentemente do passado.

“não eles são bem tranquilos pelo fato que eles sabem que eu me esforço como eu já parei uma vez agora eles não põem tanta pressão sobre isso acho que não por medo de parar mas aquela vez eles estavam falando muito sobre e eu acabei desinteressando acho que agora eles meio que deixaram assim porque eu vou me interessando vou no meu tempo não não influencia”. (Joana, 16 anos).

Jailson diz que o seu pai e a sua mãe não o cobram, mas que ele mesmo se cobra por bons resultados e que isso o deixa ansioso quanto a prova: *“não a minha sim eu vou ansioso para ir bem os meus pais não ficam pedindo não influencia”*. (Jailson, 16 anos). Assim como Jailson, Megan também demonstra cobrança consigo mesma. Ela demonstra que a sua cobrança a deixa com mais curiosidade

em aprender e estudar em casa, mas que a deixa nervosa na hora de colocar tudo em prática. Megan demonstra ansiedade por conseguir dar conta de colocar na prova tudo o que aprendeu e isso pode influenciar negativamente o seu desempenho.

“não dos meus pais não mas de mim sim porque aí chega na hora da prova tipo tu queres botar em prática aquilo que tu aprendeste e aí bate aquele nervosismo aí eu fico super eu fico mais de dá mais me dá mais vontade assim eu fico mais curiosa em fazer, em aprender mais e estudar mais em casa assim sabe”. (Megan, 25 anos).

Com relação aos seus sentimentos quando os resultados não são como gostariam, os/as alunos/as demonstram tristeza e frustração. Jailson mostra a diferença do que sente dependendo do tipo de resultado que recebe.

“sim quando eu vou bem eu fico feliz quando eu vou mal eu fico triste”. (Jailson, 16 anos).

Rodrigo demonstra sentir-se frustrado quando os seus resultados não são bons, pois, às vezes, todo o seu esforço em estudar parece não valer a pena: *“ah é frustrante sim porque às vezes tu estudas estudas e chega na hora e tu esqueces ou algo que acaba te atrapalhando”*. (Rodrigo, 15 anos). Assim como Rodrigo, Carlos também demonstra frustrar-se por cometer alguns erros na prova por falta de atenção: *“eu fico meio frustrado às vezes porque coisas que às vezes não presto atenção e acabo fazendo errado”*. (Carlos, 17 anos). Joana manifesta um sentimento parecido, pois, ela demonstra ter a percepção de que se esforçou bastante por algo e não o obteve. Mas, segundo ela, isso também é um incentivo para um esforço maior em um próximo momento.

“porque tu sabes que te esforçaste muito para fazer aquilo e acaba dando errado dá uma frustração mas aí tu aprendes com o que tu erraste e te esforças mais para uma próxima vez saíres melhor”. (Joana, 16 anos).

Nuanda diz que o resultado da prova não o interessa tanto, pois, para ele, o importante é aprender a língua inglesa, mas demonstra que os resultados positivos o deixam confiante e os resultados negativos, decepcionado. Quer dizer, mesmo que não admita, os resultados da prova influenciam a maneira como se sente após as avaliações. Pois, se obtém resultados que considera bons, significa que aprendeu o

que se propôs e, se obtém resultados que considera ruins, significa que não alcançou o total entendimento dos tópicos.

“eu encaro a prova como uma maneira de checar o que eu aprendi e eu encaro isso como uma coisa boa né[...] ah se eu errar muito eu fico decepcionado comigo mesmo né mas independente do resultado da prova o meu objetivo é aprender inglês”. (Nuanda, 45 anos).

Megan demonstra desamino perante notas baixas: *“se eu fui ruim eu já fico um pouco mais desanimada e aí não dá tanto aquele gás”.* (Megan, 25 anos). Ela também demonstra como os sentimentos são diferentes de acordo com os resultados da avaliação. A motivação que ela sente em continuar quando os resultados são positivos, se desvanece quando os resultados são negativos, pois sente que não está avançando no seu processo de aprendizagem da língua.

“eu fico triste se é ruim óbvio eu fico triste estranho porque se eu fui bem incentiva mais a ir do que às vezes se eu faço alguma coisa que eu ah aí eu já fico meio que querendo desistir assim aí talvez eu não consiga mesmo”. (Megan, 25 anos).

Assim como Megan, Rachel aponta estresse e desmotivação perante notas baixas na avaliação: *“ah quando eu tiro uma nota que eu não fico muito feliz eu fico meio estressada assim meio desmotivada também tipo ah não é que eu não sabia isso né”.* (Rachel, 16 anos). Para ela, as notas baixas apontam que o seu esforço não valeu a pena e que o seu desempenho linguístico não é satisfatório. Pode-se perceber que os resultados considerados baixos por Rachel influenciam de forma negativa a sua autoestima e motivação em aprender ao ponto de já tê-la feito pensar em desistir de estudar.

“já pensei em desistir acho que foi no começo do ano acho daí mas eu não tirei uma nota muito boa assim não era a nota que eu queria e daí eu fiquei ah não vou continuar fazendo né fiquei muito desanimada mesmo assim”. (Rachel, 16 anos).

Ao ser perguntada se toma alguma ação para melhorar o seu resultado quando não o considera bom, Rachel demonstra tal desânimo que não faz nada prático para melhorar, somente pensa que não tem capacidade suficiente para seguir adiante.

“sinceramente eu não faço nada [riso] só fico deprimida assim tipo pensando “bah eu não vou mais ir ao curso porque não adianta” mas eu não eu realmente deveria fazer alguma coisa mas eu não faço nada”. (Rachel, 16 anos).

Os/as alunos/as também demonstraram, ao serem perguntados se existe algo que os deixa inseguro quanto à aprendizagem de língua inglesa, que a parte oral é a que lhes traz mais insegurança. Jailson diz que “[...] *a escrita é boa só que a fala é difícil*”. (Jailson, 16 anos). Para ele, a insegurança acontece, porque gostaria de falar e não encontra as palavras adequadas para expressar-se.

“não achar a fala a palavra na hora de falar”. (Jailson, 16 anos).

O mesmo problema é relatado por Joana, pois, para ela, não saber quais palavras utilizar na hora da produção oral traz insegurança e atrapalha o seu desenvolvimento: *“acho que pelo fato de ter que conversar e às vezes não saber de alguma palavra de alguma coisa que possa atrapalhar”.* (Joana, 16 anos). Carlos também relata insegurança por esquecer palavras consideradas fáceis por ele e de utilização no seu dia a dia como aluno no momento de falar.

“o que me deixa inseguro é às vezes os meus erros bobos às vezes coisas simples eu acabo esquecendo isso me dá uma certa insegurança palavras fáceis coisas que eu uso no dia a dia às vezes eu acabo esquecendo”. (Carlos, 17 anos).

A insegurança sentida pelos/as alunos/as pode-se dar pelo nervosismo gerado por ter que falar em público, mesmo que a turma seja entrosada e façam muitas brincadeiras em português. E também pode ser, porque os/as alunos/as são avaliados/as pela sua produção oral em sala de aula. Não há um momento específico para que o seu desempenho oral com a língua seja avaliado. Eles/elas não sabem quando o/a professor/a vai dar nota pelo que falaram, então podem sentir-se mais inseguros/as para falar qualquer coisa em sala de aula.

A insegurança da produção oral também pode vir de uma característica pessoal dos/as alunos/as, como a timidez. Um/a aluno/a que se sente constrangido/a em falar algo na frente de outras pessoas na sua própria língua pode ter mais dificuldade em fazê-lo em uma língua estrangeira. Rodrigo relata sentir

vergonha ao falar, o que pode mudar conforme vai se adaptando aos/as seus/suas colegas/as e criando mais intimidade com eles/elas.

“às vezes tem alguma vergonha que tu vais perdendo com o tempo mas não é nada muito...”. (Rodrigo, 15 anos).

Rachel demonstra insegurança, pois acredita que pode falar algo errado quando tenta expressar-se. Segundo Júnior (2011, f. 37), é comum que os/as alunos/as experimentem ansiedade, principalmente quanto à comunicação em um idioma no qual “[...] não se consideram proficientes o bastante, tendo em vista que, em geral, eles têm como modelo o falante nativo”.

“eu não diria é tipo eu nem sei insegura mas eu diria tipo muito envergonhada para falar às vezes eu tenho medo de falar uma coisa errada e tal tipo é inevitável né mas acho que é mais isso”. (Rachel, 16 anos).

Megan mostra como a insegurança de todos/as em relação a sua produção oral pode atrapalhar o desenvolvimento da turma nesse quesito.

“ai como é uma coisa que pra mim é muito difícil e aí então eu fico bem bem mais travada assim então eu tenho essa dificuldade de falar um pouco mais assim e aí aqui por não aqui não ter um círculo de que a gente tenha o acesso fácil para ficar falando em inglês então é muito difícil as pessoas que falam e ai tu acabas ficando mais retraída assim”. (Megan, 25 anos).

Para Megan, a sua dificuldade e insegurança para falar inglês aumenta ao ver que os/as seus/suas colegas sentem o mesmo. Pode-se perceber que, durante as aulas e os intervalos, os/as alunos/as conversam bastante e são muito entrosados quando podem falar português. Quando lhes é solicitado que falem inglês, permanecem mais calado/as.

Os dados mostram que os/as alunos/as se sentem mais nervosos/as para a realização de uma prova se sofrem cobranças externas por bons resultados. Assim como os sentimentos são negativos de acordo com esses resultados, pois para eles/elas resultados ruins trazem sentimentos negativos em relação a sua aprendizagem. A insegurança também é comentada por todos/as pelo mesmo motivo: a oralidade. Os/as alunos/as sentem mais dificuldade e sentimentos

negativos acerca da língua inglesa quando precisam expor-se a receber nota baixa por não falar bem ou a passar por situações embaraçosas por falar algo errado.

Para Hashiguti (2017), muitos/as estudantes de uma segunda língua têm bom desempenho nas habilidades de compreensão oral, leitura e escrita, mas se sentem incapazes de reproduzir a língua oralmente. Isso acontece, porque, historicamente, os/as brasileiros/as foram colonizados/as e ainda possuem esse sentimento de inferioridade perante os/as nascidos/as em países considerados superiores, como a Inglaterra. Seguindo essa linha de pensamento, os/as estudantes não se sentem na posição de um/a legítimo/a falante de inglês e acreditam que os seus conhecimentos linguísticos nunca serão suficientes para a comunicação oral.

Hashiguti (2017) diz ainda que os exercícios de repetição e reprodução em sala de aula ajudam, mas não são suficientes para que o/a aluno/a se sinta na posição de um/a falante da língua. Segundo ela, “Incorporar uma língua significa deixá-la viver no corpo, provocando-o a adaptar-se e ajustar-se a novos movimentos, tornando-o capaz de pronunciar e ouvir sons diferentes, e disponível para ocupar a posição de falante”. (HASHIGUTI, 2017, p. 216).¹ Para que o discurso dos/as alunos/as de que não sabem falar mude, eles/elas devem sentir-se parte do mundo da língua inglesa e o seu corpo deve incorporá-la de maneira natural. Falta que se busque uma maneira de como fazê-los se sentirem como falantes legítimos.

¹ “Incorporating a language means letting the language live in the body, provoking it to adapt and adjust to new movements, making it able to pronounce and hear different sounds, and available to occupy the position of speaker”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs, através de uma pesquisa de cunho qualitativo (RYAN; BERNARD, 2000), investigar quais são as percepções de alunos/as de inglês como língua adicional acerca das avaliações realizadas na escola de idiomas onde estudam. Com o intuito de expandir a reflexão sobre o tema *avaliação* e a sua relação com a aprendizagem de inglês, buscou-se compreender de que maneira os sentimentos desses/as alunos/as são influenciados pelas avaliações e pelos seus resultados. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, com alunos/as do quarto semestre de inglês de um curso livre e a sua professora.

Dentre os resultados, pode-se perceber que os/as alunos/as estão acostumados/as com a realização de uma avaliação, pois eles demonstram vê-la como um processo burocrático que faz parte do contexto de aprendizagem. Quanto a isso, apenas um participante e uma participante dizem sentir-se apreensivos e sentir dificuldade para realizar a avaliação escrita por ela ser em outra língua na qual têm dificuldade em pensar e escrever. Os/as outros/as participantes demonstram tranquilidade quanto ao processo. Pode-se perceber, pelas respostas dos/as participantes, que a prova escrita é muito similar à plataforma on-line que possuem para fazer exercícios em casa. Isso pode ser uma grande influência para que os/as alunos/as se sintam tranquilos/as, pois já têm conhecimento prévio de como será a prova e já podem escutar os áudios que, possivelmente, serão cobrados ali.

Já a produção oral causa desconforto e insegurança nos/as alunos/as. A metodologia da escola estudada diz que os/as professores/as devem avaliar a produção oral dos/as seus/suas alunos/as durante as aulas, mas não estabelece critérios específicos para essa avaliação. Os/as alunos/as tampouco sabem quais momentos das suas falas serão utilizados como base para a sua nota. Esse parece ser um dos motivos que os/as leva à insegurança ao falar em sala de aula. Outro motivo pelo qual isso acontece é o medo de ser motivo de brincadeiras por parte dos/as colegas por algum erro cometido na tentativa de expressar-se. Alguns/mas alunos/as relatam sentir vergonha para falar, o que, segundo Hashiguti (2017), tem relação com a falta de sentimento de pertença ao grupo de falantes da língua inglesa. Os/as alunos/as não se sentem à altura de um/a falante nativo/a e por isso,

não importa o alto nível de conhecimento teórico da língua que tenham, nunca se sentem confortáveis para utilizá-la.

No que concerne a maneira como os/as alunos/as se sentem durante as aulas, López e Aguilar (2013) afirmam que as emoções e os sentimentos estão envolvidos no processo de aprendizagem de línguas a todo o momento desde as razões pelas quais o/a aluno/a decide estudar a língua. Essas emoções e sentimentos podem ter diferentes impactos emocionais nos/as estudantes. Por isso, é de grande importância que sejam consideradas durante as aulas para que a motivação do/a aluno/a em aprender não seja afetada.

Os dados utilizados nesta pesquisa indicam que os resultados considerados bons pelos/as alunos/as nas avaliações realizadas na escola lhes provocam sentimentos positivos como segurança e tranquilidade. Eles/elas demonstram que os resultados positivos são a comprovação de que aprenderam o que se propuseram e se sentem motivados/as para estudar mais e seguir melhorando o seu desempenho com a língua. Alguns/mas alunos/as demonstraram ter a sua autoestima elevada quando têm poucos erros na avaliação e recebem boas notas. Silva (2007) discorre sobre a ligação entre a autoestima e a confiança do/a aprendiz. Segundo a autora, se os/as alunos/as estão com a sua autoestima elevada, eles/elas se sentirão mais confiantes na realização das próximas atividades necessárias envolvendo a língua. Além disso, alunos/as confiantes de si mesmos/as tendem a arriscar-se mais com o uso da língua e desenvolver-se de maneira mais rápida.

Os dados também demonstram que as cobranças externas ou dos/as próprios/as alunos/as para que obtenham bons resultados fazem com que se sintam nervosos/as e ansiosos/as quanto às avaliações. Ou seja, os/as alunos/as enfrentam um estado de inquietação e de apreensão do futuro por não estarem seguros/as de quais resultados obterão e quais as consequências disso lhes trará.

Quanto a como se sentem quando obtêm resultados que não consideram satisfatórios, os/as alunos/as demonstram sentir tristeza e frustração. Para eles/elas, é frustrante terem se esforçado bastante, estudado em casa e não ter alcançado o seu objetivo. Piniel e Albert (2018) dizem que a frustração é um sentimento negativo ligado ao fracasso com a língua. Segundo as autoras, esse sentimento negativo afeta os/as alunos/as e o seu desenvolvimento linguístico à medida que eles/elas relacionam o seu fracasso com os seus esforços. Quanto mais pensem que os seus

esforços foram insuficientes ou inúteis e, por isso, obtiveram um mau desempenho, mais os/as alunos/as serão afetados/as pelo sentimento de frustração.

O modo como os seus sentimentos perante os resultados insatisfatórios afeta os/as participantes dessa pesquisa é expressado de duas diferentes maneiras: para alguns/mas os resultados insatisfatórios são desmotivadores e, para outros/as, são motivadores. Todos/as os/as alunos/as relatam se sentir tristes ou frustrados/as perante resultados negativos, mas alguns/mas dizem que esses resultados os/as motivam a estudar e esforçar-se mais.

De acordo com os dados, esses/as alunos/as não deixam que o sentimento de frustração os/as afetem ao ponto de sentirem-se desmotivados/as, pelo contrário, eles usam um sentimento negativo a favor deles/delas mesmos/as. Os resultados insatisfatórios acabam sendo um estímulo motivador para a aprendizagem. Entretanto, duas alunas demonstram o contrário. Para elas, o sentimento negativo é uma influência grande na sua motivação. As suas respostas demonstram que elas veem os resultados insatisfatórios como uma ameaça e se sentem desmotivadas ao ponto de pensar em desistir das aulas de inglês por, em sua opinião, não terem capacidade suficiente para aprender a língua.

Os resultados mostram que, mesmo de maneiras diferentes, a motivação dos/as alunos/as é influenciada pelos seus resultados nas avaliações e de acordo com os seus sentimentos perante eles.

O tema desta pesquisa surgiu a partir das minhas vivências como aluna da educação regular e também universitária, pois, para mim, as avaliações sempre trouxeram à tona sentimentos negativos. Durante as minhas aulas como professora de inglês, eu sempre evitava conversar com os/as alunos/as sobre o tema e sempre buscava revisar os tópicos nos quais eles/elas se equivocavam na prova escrita.

Esta pesquisa mostrou-me que, mesmo inconscientemente, eu já buscava utilizar a prova como um auxílio no processo de aprendizagem dos meus/minhas alunos/as, fazendo com que refletissem sobre o que haviam feito de errado. Também pude compreender os motivos pelos quais todos os sentimentos que tinha em relação às avaliações me afetavam e perceber que não estou sozinha nesse processo: muitos/as outros/as alunos/as sofrem as mesmas influências dos processos avaliativos. Creio que se faz necessário ampliar os meus entendimentos a outros/as professores/as e também às escolas para que a concepção atual de avaliação possa vir a sofrer alguma mudança.

Através deste estudo, pude me conscientizar, de maneira teórica e prática, dos pontos positivos e negativos das avaliações. Além disso, pude compreender o quanto as nossas emoções influenciam o nosso processo de aprendizagem e o quanto é importante aprender a controlá-las e ver a avaliação, não como punição ou um ponto desmotivador, mas como um meio de aprender ainda mais. Como professora, acredito que cresci e seguirei crescendo através do cuidado das emoções dos/as meus/minhas alunos/as sempre tentando ajudá-los/as a não se desmotivar. Sugiro que a discussão sobre o tema não pare por aqui e comigo, mas que se expanda e que todos/as os/as professores/as possam refletir sobre as avaliações a partir do viés das emoções que elas desencadeiam.

Ainda que este trabalho seja relevante para a reflexão sobre o tema especialmente no contexto local, ele é apenas o começo de uma pesquisa que pode ser ainda maior, mais relevante e abrangente. Acredito que se faz necessário pesquisar mais sobre a relação entre as avaliações, sentimentos e desempenho linguístico. Além disso, penso que é necessário compreender de que maneira seria possível minimizar os impactos negativos das avaliações nos/as alunos/as para que eles/as não levem tanto tempo, como eu, para perceber que a avaliação não era inimiga da minha aprendizagem. Por isto, há que se pensar quais seriam as maneiras mais eficazes de compreender até que ponto o/a aluno/a desenvolveu-se linguisticamente. E também de que maneira o/a professor/a poderia intervir, a partir desses resultados, para ajudar o/a aluno/a sem causar a diminuição da sua motivação em estudar.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback exist?. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 14, n. 2, p. 115-129, 1993. Disponível em: <<https://span676-testingnassessment.wikispaces.com/file/view/Anderson+%26+Wall+1993+Backwash+Fact+of+Fiction>>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- ALOI, P. E. P.; HAYDU, V. B.; CARMO, J. S. Motivação no ensino e aprendizagem: algumas contribuições da análise do comportamento. **Revista CES Psicologia**, Medellín, v. 7, n. 2, p. 138-152, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v7n2/v7n2a11.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2018.
- BROWN, H. D. Affective variables in second language learning acquisition. **Language Learning**, Michigan, v. 23, n. 2, p. 231-244, Dec. 1973. Disponível em: <<https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/98112/j.1467-1770.1973.tb00658.x.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 out. 2018.
- BROWN, H. D. **Language assessment: principles and classroom practices**. Nova York: Pearson Education, 2004.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.
- BUSNELLO, F. B.; SCHAEFER, L. S.; KRISTENSEN, C. H. Eventos estressores e estratégias de *coping* em adolescentes: implicações na aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 315-323, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a14.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2018.
- CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. **Introductory guide to the common European framework of reference (CEFR) for English language teachers**. Cambridge, 2013. Disponível em: <<http://www.englishprofile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2018.
- CASWELL, N. **Writing assessment: emotions, feelings, and teachers**. CEA Forum, v. 40 n. 1 p. 57-70 Win-Spr 2011. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ985751>>. Acesso em: 30 set. 2018.
- CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- DEWAELE, J.M. On emotion in foreign language learning and use. **The language teacher**, Japão, v. 39, n. 3, p. 13-15, May-Jun. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281716361_On_Emotions_in_Foreign_Language_Learning_and_Use>. Acesso em: 17 out. 2018.
- ELUF, C. A.; SANDES, F. N. Avaliação de língua inglesa: rupturas e perspectivas. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 14, n. 1, 2014. Disponível em <<http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/btdtd/201510112D.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2018.

ESTRESSE. In: AULETE, F. J. C.; VALENTE, A. L. S. **Dicionário eletrônico Aulete**. [S.l.]: Lexikon Editora Digital, 2014. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/estresse>>. Acesso em: 20 out. 2018.

HASHIGUTI, S. T. Can we speak English? reflections on the unspoken EFL in Brazil. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 56.1, p. 213-233, Jan.-Apr., 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/010318135150200431>>. Acesso em: 8 out. 2018.

JÚNIOR, A. H. T. **Um estudo Q sobre a ansiedade na aprendizagem de língua inglesa**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15403>>. Acesso em 13 out. 2018.

JUNIOR, J. V. A; CARMO, P.T E.S; TRAVASSOS, L.C.P. Como o bom entendimento da relação entre motivação e aprendizagem pode ser positivo no processo ensino-aprendizagem. **Revista Tecer**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotekevirtual.org/index.php/2013-02-07-03-02-35/2013-02-07-03-03-11/731-rt/v02n03/7173-como-o-bom-entendimento-da-relacao-entre-motivacao-e-aprendizagem-pode-ser-positivo-no-processo-ensino-aprendizagem.html>>. Acesso em: 04 maio 2018.

LEMOS, L. S. **Ensino/aprendizagem de Inglês no Ensino Médio com Whatsapp: emoções, multiletramentos e possibilidades**. 2017. 136 f. Dissertação (Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em: <<http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/btd/201510112D.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2018.

LÓPEZ, M. G. M.; AGUILAR, A. P. **Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation**. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, [S.l.], p. 109-124, Jan. 2013. ISSN 2256-5760. Disponível em: <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/37872/40579>>. Acesso em: 17 out. 2018.

MASON, J. **Qualitative researching**. 2nd ed. London: Sage Publications, 2002.

NERVOSISMO. In: AULETE, F. J. C.; VALENTE, A. L. S. **Dicionário eletrônico Aulete**. [S.l.]: Lexikon Editora Digital, 2014. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/nervosismo>>. Acesso em: 20 out. 2018.

NERVOSISMO. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. [S.l.], 2018. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/nervosismo>>. Acesso em 20 out. 2018.

PERASSINOTO, M. G. M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 12, n.3, p. 351-359, dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-0471201300030010>. Acesso em: 09 maio 2018.

PINIEL, K.; ALBERT, A. Advanced learners' foreign language related emotions across the four skills. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, Kalisz, v. 8, n. 1, p. 127-147, 2018. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175378.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

PORTO, C.; MICCOLI, L. Avaliação em aulas de letras/inglês: as experiências de três professoras universitárias. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, V. 7, n. 2, p. 35-66, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982007000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 out. 2018.

RYAN, G. W.; BERNARD, H. R. Data management and analysis methods. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Ed.). **Handbook of qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 769-802.

SILVA, M. L. C. **A questão da afetividade no processo de ensino/aprendizagem de LE (inglês): o que leva ao sucesso ou frustração do aprendiz**. 2007. 110 f. Tese (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/3306?mode=full>>. Acesso em: 13 out. 2018.

SILVA, T. C. **Como a motivação afeta a aprendizagem do inglês, como língua estrangeira, do aluno adulto**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação com Especialização em Educação de Adultos) - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.utad.pt/handle/10348/7229>>. Acesso em: 13 out. 2018.

UMAR, A. M. A. T. The impact of assessment for learning on students' achievement in English for specific purposes a case study of pre-medical students at Khartoum University: Sudan. **English Language Teacher**, Toronto, v. 11, n. 2, p. 15-25, 2018. Disponível em: <<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/72769>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do trabalho: Avaliações e sentimentos no ensino de inglês como língua adicional

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado/a a participar de um estudo sobre os processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto brasileiro. O estudo está sendo conduzido por mim, Carla Adriana Zanatta Dal Pizzol, aluna do curso de Letras Português/Inglês da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) sob orientação da Profa. Dra. Taiane Malabarba.

O estudo pressupõe entrevistas gravadas com professores e alunos de língua inglesa. Depois disso, essas gravações serão transcritas para que possamos investigar, com mais precisão, o nosso objeto de análise.

Não há riscos associados a sua participação nesta pesquisa já que as informações que obtivermos de você serão rigorosamente confidenciais. Seu nome real, o nome da professora, e mesmo o nome da escola e cidade onde as gravações serão feitas serão substituídos por nomes fictícios em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. Seus dados serão confidenciais e sua participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou se retirar a qualquer momento sem qualquer penalidade. Você também tem o direito de fazer perguntas e esclarecer dúvidas sobre o estudo a qualquer momento. Além disso, como suas conversas serão gravadas em áudio, você tem todo o direito de revisar as gravações e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar.

Se você tiver outras dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo e-mail carladalpizzol@hotmail.com ou com a professora responsável pela orientação do trabalho, cujo e-mail é taimalabarba@unisinos.br. Você recebeu uma cópia deste documento de consentimento que ficará em seu poder. Agradeço por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Atenciosamente,

Carla Dal Pizzol e Taiane Malabarba

CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR

EU, _____, CONCORDO EM PARTICIPAR DO PROJETO DESCRITO.

ASSINATURA DO/A PARTICIPANTE OU RESPONSÁVEL:

LOCAL: _____

DATA: _____

APÊNDICE B – GUIA DE QUESTÕES PARA A PROFESSORA

1. Nós sabemos que nem sempre o professor consegue cobrir tudo que está previsto no livro didático. Como você escolhe o que trabalhar? Ou seja, se você não puder cobrir tudo o que há no livro utilizado pela escola, quais partes da prioridade? Por quê?
2. O quanto a prova que os alunos realizarão no final das unidades influencia na preparação das suas aulas? Você dá dicas aos alunos sobre o que estudar para a prova?
3. Você costuma fazer revisão para a prova? Se sim, como ela funciona?
4. Como os seus alunos costumam reagir na devolução das provas em relação ao desempenho deles?
5. Há um momento de *feedback* das provas? Se sim, de que maneira isso é feito?
6. Como você lida com os erros dos alunos nas provas? Além de apontar os erros, você lida com eles em algum momento durante a aula?
7. Você escuta comentários dos alunos durante as aulas sobre não ter um bom desempenho na prova por não conseguir compreender algo, por estar nervoso ou algo do tipo? Como você costuma reagir a isso?
8. Você acredita que o resultado da prova influencia a motivação do aluno a aprender a Língua Inglesa?
9. Você acredita que o resultado dos seus alunos nas provas influencia a sua motivação como professora? De que forma?

APÊNDICE C – GUIA DE QUESTÕES PARA OS/AS ALUNOS/AS

1. O que te motiva a estudar inglês?
2. Existe algo que o/a deixa inseguro/a na aprendizagem de inglês?
3. Como você se sente em relação à prova escrita realizada na escola?
4. Existe algum tipo de cobrança dos seus pais e/ou responsáveis para que você tenha boas notas na prova? Como isso influencia os seus sentimentos em relação à prova e ao seu resultado?
5. Como você se prepara para as avaliações?
6. A sua professora costuma dar dicas durante as aulas sobre o que estudar ou para que dar prioridade para a prova? Como você se sente em relação a isso?
7. O que é um bom resultado na prova para você?
8. Como você se sente em relação aos seus resultados nas provas? O sentimento é diferente quando você tem um desempenho que considera bom e quando você tem um desempenho que não considera bom? De que forma?
9. O que você faz para melhorar o seu desempenho com a língua quando realiza uma prova e não obtém uma nota que considere boa?
10. Em sua opinião, qual a influência da prova na sua motivação a continuar estudando a Língua Inglesa?
11. Você costuma pedir para ver a sua prova depois de corrigida? Você faz anotações e/ou revisões sobre os tópicos que errou na avaliação para um estudo posterior?