

# AAUTOAVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: SUBSÍDIO PARA RECONHECIMENTO DA PRÓPRIA APRENDIZAGEM E GESTÃO DO ERRO

Giovana Chimentão Punhagui\*  
Nadia Aparecida de Souza\*\*

**Resumo:** Os documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira, na educação básica, apresentam a necessidade de oferecer subsídios para que o indivíduo se posicione criticamente no contexto no qual está inserido e estabeleça diálogo com outras realidades. Como a aprendizagem de uma língua demanda estudo constante, até mesmo após o período escolar – quando não há mais a figura do professor como mediador –, o desenvolvimento de maior autonomia para com o aprender se faz relevante. Uma das opções, revelada pela literatura como desencadeadora de maior independência cognitiva, é a utilização da autoavaliação. Este estudo é um recorte de uma dissertação de mestrado em andamento, e tem por objetivo expor a análise da efetividade da autoavaliação no reconhecimento da situação na qual se encontra a aprendizagem e do tratamento do erro como possibilidade para aprender. A pesquisa, de abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso, teve a participação de 36 alunos da 8ª série de uma escola pública da região Norte do Paraná. As informações dos instrumentos de coleta foram submetidas à análise de conteúdo temática, permitindo constatar que a maioria dos alunos, após trabalho com a autoavaliação, mostrou ser capaz de reconhecer seus pontos fortes e suas dificuldades e considerou o erro como alavanca para mudanças na aprendizagem, revelando o potencial deste instrumento para desencadear reflexão sobre a situação de aprendizagem.

\* Mestranda em Educação pelo programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional (Nepae). Endereço postal: Rua Andirá, 195 apto 113, Centro, Londrina – PR, 86020-520; punhagui@hotmail.com

\*\* Pós-doutora em Psicologia da Aprendizagem pela Universidade Estadual de Campinas, professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional (Nepae); Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Departamento de Educação. Rodovia Celso Garcia Cid - Km 380, Campus Universitário; 86051-990 – Londrina, PR – Brasil – Caixa-postal: 6001; nadia@uel.br

**Palavras-chave:** Aprendizagem de língua inglesa. Autoavaliação. Regulação da aprendizagem. Autonomia. Abordagem do erro.

*Self-assessment in English language learning: a tool for the recognition of one's own learning and error management*

**Abstract:** The official directives for foreign language teaching in primary education state the need for strategies which allow the student to be critical in the context in which he/she is inserted and to establish a dialogue with other realities. As learning a language demands constant study, even after the school period – when there are no more teachers as mediators - the development of greater autonomy for learning becomes relevant. An option, revealed in the literature as a trigger for greater cognitive independence, is the use of self-assessment. This study is part of a master's study in progress, and aims at analysing the effectiveness of self-assessment in the recognition of learning and of error as a possibility for learning. The research adopted a qualitative approach in the form of a case study, and involved 36 students from the 8th grade in a public school in the north of Paraná. The information from the instruments for data collection was subjected to thematic content analysis, which allowed us to notice the following results: most students, after working with self-assessment, proved to be able to recognize their strengths and difficulties, and saw error as a tool to promote changes in learning, revealing the potential of self-assessment to trigger reflection upon their learning.

**Keywords:** English language learning. Self-assessment. Regulation of learning. Autonomy. Concept of error.

## 1 INTRODUÇÃO

A necessidade de estabelecer comunicação e diálogo entre culturas e contextos distintos torna a língua mediadora de ações políticas e sociais e suscita, no contexto educacional, ajustes e alterações que permitam o atendimento das novas demandas. A necessidade do olhar crítico, relativamente a questões ligadas à prática de uma língua estrangeira, exige maior autonomia do aluno na regulação de sua própria aprendizagem. “O simples fato de que as pessoas não podem passar a vida na escola e precisam aprender continuamente, até mesmo para acompanhar as mudanças do mundo em que vivem, prova que a autonomia na aprendizagem é uma necessidade imperiosa.” (MAGNO; SILVA, 2008, p. 294).

Nesse cenário, a autoavaliação torna-se relevante na promoção de monitoramento da aprendizagem, uma vez que permite oportunidades de olhar para a própria prática de aprendizagem e, a partir da reflexão acerca das dificuldades identificadas, tomar decisões concernentes à autorregulação. Assim, ela envolve os estudantes na capacidade de influenciar a própria aprendizagem, em vez de esperar pela ação ou intervenção de outros (BOUD, 1995).

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, do Estado do Paraná, para o ensino de língua estrangeira moderna (PARANÁ, 2008), a avaliação configura-se como elemento de parceria entre professor e aluno. Deixando de ser vista como fonte para mera constatação, “[...] espera-se que subsidie discussões acerca das dificuldades e avanços dos alunos, a partir de suas produções.” (PARANÁ, 2008, p. 70). Aprender uma língua estrangeira é, hoje, talvez mais que em tempos passados, uma necessidade. Todavia, as dificuldades para sua apropriação traduzem-se em baixos escores de rendimento, levando a abandonos e desistências dos estudantes tanto em instituições particulares quanto nas públicas. Parece ser difícil aprender, talvez porque o estudante não se perceba como corresponsável pela própria aprendizagem. É o professor que ensina, é o professor que avalia, sendo o aluno um mero figurante do processo.

Este estudo apresenta um dos aspectos investigados em uma pesquisa de mestrado, cujo problema está representado pela seguinte questão: Quais os limites e as possibilidades da utilização da autoavaliação na autogestão do erro e autorregulação da aprendizagem, no ensino de língua inglesa? Conferiu-se foco, neste momento, ao reconhecimento, pelos alunos, da situação de sua própria aprendizagem, tendo, portanto, como objetivo, analisar a efetividade do instrumento autoavaliativo no reconhecimento, pelos alunos do ensino fundamental, da situação na qual se encontra a sua aprendizagem.

## 2 SITUANDO O PERCURSO

Investigar o potencial da autoavaliação para promover a compreensão da situação da própria aprendizagem exigiu inserção no campo de estudo, advinda da necessidade de buscar dados detalhados e analisar a sua complexidade. A presença da pesquisadora, mantendo contato direto e pessoal com os participantes da pesquisa, tornou-se primordial.

A abordagem qualitativa foi a opção mais adequada, pois é orientada para a análise dos casos concretos, em sua particularidade temporal e local, balizando-se nas expressões e atividades das pessoas em seus contextos naturais (FLICK, 2004).

Segundo o autor, “[...] a meta da pesquisa concentra-se menos em testar o que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente embasadas.” (FLICK, 2004, p. 21).

O estudo de caso foi a estratégia de pesquisa a revelar-se mais apropriada, pois “[...] investiga o fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 32), por preservar as características naturais e significativas de cada situação observada e compartilhada. Uma turma de 8ª série do ensino fundamental II, de uma escola pública da região Norte do Paraná, constituiu-se o espaço do caso a ser investigado, particularizado pela unidade de análise: o potencial da autoavaliação para promover o reconhecimento da situação da própria aprendizagem. A turma era composta de 36 alunos, no entanto, foram utilizadas, para a análise, as atividades e respostas de 25 deles, grupo permanente presente nas aulas do período interventivo.

A coleta de informações relevantes foi realizada entre agosto e dezembro de 2011. As intervenções totalizaram 68 horas-aula, realizadas juntamente com a professora regente da turma, consistindo em planejamento de aulas com a inserção de atividades autoavaliativas, elaboradas a cada aula, a partir dos resultados das atividades anteriores. Os instrumentos de coleta consistiram em: (a) análise documental – tendo em vista as atividades autoavaliativas e estratégias de aprendizagem realizadas pelos alunos; (b) observação participante – aprofundamento no campo de estudo, permitindo descrever o cenário e analisar e compreender seus significados sob a perspectiva daqueles que dele fazem parte; (c) questionário – levantamento das percepções dos participantes acerca das atividades autoavaliativas e de possíveis mudanças em seus hábitos de estudo; e (d) entrevista – aprofundamento das informações a respeito do foco do estudo.

### **3 DE OLHO NO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO: COMPREENDENDO A SITUAÇÃO NA QUAL SE ENCONTRA A APRENDIZAGEM**

A percepção das aprendizagens efetuadas e daquelas que ainda necessitam ser revisitadas configura-se habilidade importante referente ao desenvolvimento de maior consciência em relação ao estado do próprio conhecimento, até por possibilitar maior envolvimento no processo, fornecendo meios para despertar interesse no aprender. Afinal, qualquer ação torna-se mais significativa quando envolve elementos do contexto do próprio indivíduo.

Para Vieira e Moreira (1993 apud SOARES, 2007), uma das funções da autoavaliação para a aprendizagem de língua estrangeira é a capacidade desta ferramenta de engendrar o monitoramento da comunicação e da aprendizagem, tendo como referência os critérios de análise definidos pelo professor. Este moni-

toramento consiste em acompanhar os objetivos a serem alcançados, tanto aqueles requeridos pelo contexto de aprendizagem quanto os elaborados pelos próprios alunos. Tal acompanhamento possibilita maior reconhecimento da situação da aprendizagem, permitindo que o aluno, juntamente com o professor, também participe das decisões referentes aos caminhos a tomar para provocar progressos no aprender.

Teoricamente, se os alunos de língua estrangeira praticam a avaliação de seus próprios pontos fortes e fracos durante o processo de aprendizagem, eles terão mais capacidade para melhorar suas habilidades e, assim, fortificar suas crenças de autoeficácia. As habilidades de autoavaliação, por exemplo, podem resultar em autorreflexão, compreensão do que melhorar e como melhorar, e um locus internacional de controle durante todo o processo de aprendizagem. (CORONADO-ALIEGRO, 2008, p. 1, tradução nossa).

Durante o período de intervenção da pesquisa, que compreendeu o terceiro e o quarto bimestres letivos, alguns momentos foram disponibilizados para trabalhar com os alunos o reconhecimento da situação na qual se encontrava a sua aprendizagem, utilizando atividades autoavaliativas.

As duas aulas de inglês, ministradas na semana, são geminadas. No primeiro, segundo, quarto e sexto encontros, em um momento final da aula, foram respondidos, pelos alunos, diferentes formulários de autoavaliação. O primeiro priorizava aprendizagens e dificuldades do dia. O segundo envolvia a identificação dos objetivos da aula ministrada e, posteriormente, a indicação daqueles que haviam sido remediados após o período de 15 dias. O terceiro abarcava a avaliação, pelos alunos, do seu desempenho, tendo por base os objetivos propostos para o terceiro bimestre. Cada uma destas atividades autoavaliativas foi concebida antes de cada um dos encontros, tendo por referência os objetivos de ensino do período, bem como as respostas manifestas em instrumento anterior.

Apesar de as fichas autoavaliativas apresentarem outros elementos concernentes às características da autoavaliação, será conferido foco, neste momento, apenas ao reconhecimento dos pontos fortes e das dificuldades apresentadas pelos alunos. A Figura 1 (a seguir) apresenta um exemplo da primeira atividade autoavaliativa realizada, proposta em 8 de agosto de 2011. A linha sobreposta, mais espessa, no formato de um retângulo, confere destaque à parcela da ficha que tinha o intuito de proporcionar o reconhecimento da situação da aprendizagem.

As reações dos alunos, ao receberem a primeira ficha, foram diversas; enquanto alguns começavam a respondê-la, sem aparentar problemas, a maioria

olhava para o pedaço de papel, parecendo não saber exatamente o que escrever. Os registros da observação participante consignaram algumas das falas dos alunos: “O que é prá escrever nessa pergunta?” (aluno 13); “Eu não sei, acho que não aprendi nada.” (aluno 7); “Ah, sei lá.” (aluno 25).

A realização de autoavaliações demanda o desenvolvimento de certas habilidades, envolvendo processos reflexivos e tomadas de decisão (TURNER, 2010). Como os alunos não estavam familiarizados com a autoavaliação, em uma perspectiva de aprendizagem, essas habilidades ainda não haviam sido compreendidas ou trabalhadas, pois “[...] é irreal esperar por avaliações excelentes de primeira. Se os alunos realmente mostrarem excelência em suas primeiras autoavaliações, então esta pode ser uma boa razão para não gastar mais tempo no desenvolvimento de habilidades avaliativas.” (BOUD, 1995, p. 193, tradução nossa).

Figura 1 – Atividade autoavaliativa realizada por aluno de língua inglesa da 8ª série do

O que aprendi hoje? (Escreva 1 item)

muitas palavras diferentes, e que eu não sabia.

Tive alguma dificuldade? Qual/Quais?

Procurar no dicionário, foi difícil

O que posso fazer para que essa dificuldade seja superada? (Escreva pelo menos 1 alternativa)

alho direito

Fonte: os autores.

Diante das reações, a pesquisadora explicou à turma o que poderia ser feito, oferecendo alguns exemplos que os ajudariam a compreender o processo de resolução das perguntas: “O que você vai sair, da sala, sabendo, hoje?”, “O que você acha que não conseguiu entender, ou que ainda é difícil fazer?”. Em face das

explicações, sob o formato de questões, os alunos completaram o instrumento, aparentemente, tendo as suas dúvidas esclarecidas.

Posteriormente, analisando o relatório de observação e as respostas das fichas de autoavaliação, percebeu-se que as perguntas do instrumento estavam um tanto abstratas, que era preciso informar aos alunos quais eram as metas para a aula e, então, conferir maior visibilidade aos conteúdos a serem aprendidos. O reconhecimento de algumas fragilidades presentes no primeiro instrumento demandou uma formulação mais cuidadosa do segundo.

O cuidado com a formulação de instrumentos autoavaliativos faz-se necessário à medida que o seu foco prioriza a conscientização da própria situação de aprendizagem e a reflexão acerca de quais aspectos relevantes precisam ser revisados e superados pelo planejamento e exercício de ações pertinentes. Por isso, a escolha de uma atividade pertinente exige alguns cuidados: apresentar o que é realmente relevante para que os alunos façam seus julgamentos; incluir aspectos que estão presentes no conteúdo ministrado; propor orientações claras de como utilizar o instrumento, de maneira a beneficiar a compreensão do indivíduo de sua própria aprendizagem (BOUD, 1995).

Além disso, o desenvolvimento de um instrumento requer a análise do contexto no qual ele será aplicado (BOUD, 1995; FIDALGO, 2005; BUTLER; LEE, 2006). Para Fidalgo (2005), não é possível aplicar o mesmo instrumento em mais de um contexto sem que haja, ao menos, uma adaptação; cada contexto é único, apresentando suas particularidades e necessidades.

Por essa razão, a segunda atividade autoavaliativa foi planejada conforme os resultados do trabalho com a primeira, considerando as reações dos participantes, com o objetivo de promover a autoavaliação. A segunda atividade autoavaliativa foi aplicada, ao final da aula seguinte, em 15 de agosto (Figura 2).

Figura 2 – Atividade autoavaliativa realizada por aluno de língua inglesa da 8ª série do ensino fundamental, 2011

Quais eram os objetivos da aula de hoje?

1. Complete a musica
2. Identificar as partes do corpo \*
3. pronunciar as palavras certas

Quais você alcançou? Pinte de verde.

Escreva o que você vai fazer para poder revisar o conteúdo até a próxima aula:

O quê? Estudar em casa

Como? propriedade o livro, pensando nas coisas da aula.

Quando? Todos os dias

Quanto tempo? 15 min n°

Fonte: os autores.

O relatório da observação participante revela que a maioria dos alunos ainda ficou confusa em relação aos objetivos almejados, tornando necessária uma nova intervenção da pesquisadora, que procurou levá-los a identificar os objetivos, valendo-se de questionamentos e procedendo registros no quadro de giz. A redação de cada um dos objetivos informados pelos alunos foi revisada coletivamente (Quadro 1).

Estudos científicos realizados por Hedge (2000), a respeito do bom aprendiz de línguas, revelam a consciência e a definição dos objetivos de trabalho como uma das características-chave para a promoção de maior responsabilidade com o aprender. Para a autora, a maior participação do aluno, em seu próprio processo de aprendizagem, advém, entre outros fatores, do seu conhecimento do que pretende alcançar em determinadas situações, a fim de que também colabore para que as ações sejam efetuadas com sucesso.



Quadro 1– Comparação dos objetivos delineados pela professora e pela pesquisadora com aqueles informados pelos alunos e revisados coletivamente

<b>Objetivos delineados pela professora regente e pela pesquisadora</b>	<b>Objetivos informados pelos alunos e revisados coletivamente, no quadro de giz, ao final da aula</b>
a) Identificar as partes do corpo em inglês;	a) Identificar as partes do corpo;
b) Identificar e escrever o vocabulário a ser utilizado, por meio da compreensão oral, para completar música;	b) Completar a música com as palavras certas;
c) Utilizar a pronúncia correta do vocabulário a respeito das partes do corpo.	c) Pronunciar as palavras das partes do corpo corretamente.

Fonte: os autores.

Sendo as metas um dos subsídios indispensáveis para a avaliação dos próprios avanços e dificuldades, Boud (1995) afirma que a aprendizagem pode, somente, ser efetivamente assumida quando o educando monitora o que ele já sabe, o que ainda precisa saber e o que é preciso fazer para superar a lacuna existente. Acrescenta, ainda, que, o aluno que desenvolve essa habilidade, pode: (a) desejar continuar aprendendo; (b) saber como fazê-lo; (c) monitorar o seu próprio desempenho sem a constante ajuda de profissionais (no caso, o professor); (d) esperar tomar total responsabilidade por suas ações e seus julgamentos.

Em 22 de agosto, terceira aula, ainda tendo por foco a identificação e a compreensão dos objetivos, foi entregue aos alunos uma ficha, informando os conteúdos referentes à disciplina e com espaço para que registrassem os objetivos relativos a cada uma das *lessons* (Figura 3), afinal, todo trabalho em prol da aprendizagem configura-se em um conjunto de objetivos (BLACK et al., 2003). Por isso, o entendimento de onde o desempenho se encontra, em relação a eles, constitui um dos pilares da prática autoavaliativa.

A atividade efetuada, em 15 de agosto, segunda aula, foi reutilizada em 29 de agosto, quarta aula. A intenção era verificar se os alunos haviam conseguido superar as dificuldades anteriormente informadas. Para sinalizarem o alcance do objetivo, foi pedido a eles para marcarem a aprendizagem, desenhando uma estrela ao lado do objetivo.

O aluno 5 não sabia se já havia alcançado os objetivos. Tive que ajudá-lo com perguntas:

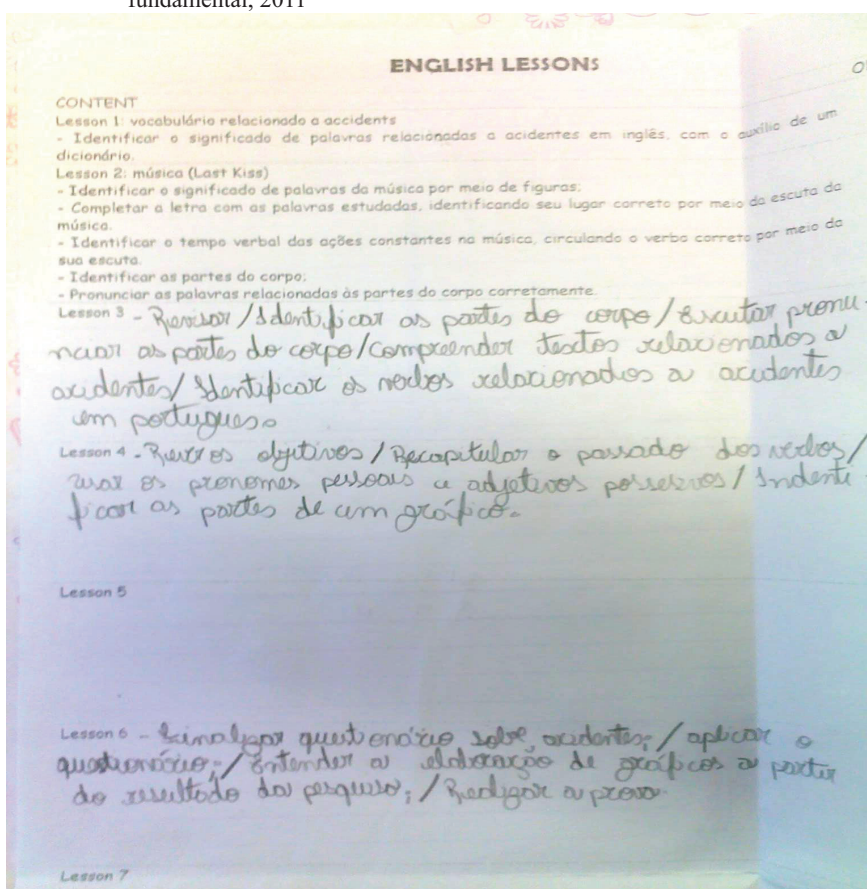
“Você já sabe identificar as partes do corpo sozinho? Ou ainda precisa estudar mais?”

O aluno 5 respondeu: “Eu acho que preciso estudar mais”.

“Então, você vai colocar uma estrela aqui nesse objetivo?”, eu disse.

“Não.”

Figura 3 – Ficha estratégica realizada por aluno de língua inglesa da 8ª série do ensino fundamental, 2011



Fonte: os autores.

A análise das respostas registradas, somada aos comentários registrados no decurso da observação participante, mostrou que a identificação dos pontos fortes e fracos ainda era uma grande dificuldade para os alunos. Era pre-

ciso pensar em outra forma de fazê-los alcançar maior clareza das informações apropriadas ou não. Como o processo de autonomização é longo e necessita de prática, o papel do professor neste aspecto é crucial. Orientações são necessárias para que eles saibam o que fazer para melhorar o seu desempenho. Por isso, devem ser engajados em uma revisão reflexiva dos trabalhos feitos (BLACK et al., 2003). Os autores acrescentam, ainda, que um dos objetivos principais da autoavaliação é tornar alunos passivos em ativos, capazes de tomar responsabilidade e gerenciar a própria aprendizagem. É esperado que pensem, avaliem-se, aceitem desafios e sejam colaborativos.

Por isso, outra atividade autoavaliativa foi elaborada, retornando o foco nos objetivos previstos para o bimestre. A Figura 4 mostra parte da ficha autoavaliativa, considerando o reconhecimento da situação de aprendizagem em relação ao objetivo previsto. Para a nova avaliação do próprio desempenho foi solicitado aos alunos que tivessem em mãos os cadernos, as folhinhas de atividades corrigidas e a prova do bimestre, já realizada e corrigida. Os critérios utilizados para avaliação dos objetivos foram, primeiramente, os ícones do semáforo (BLACK et al., 2003) – cores verde (ponto forte), amarelo (estou bem, mas ainda preciso melhorar) e vermelho (ponto fraco: preciso melhorar) – e, para as habilidades, três desenhos de expressões faciais, representando ponto forte, ainda preciso melhorar, e ponto fraco: preciso melhorar.

Figura 4 – Atividade autoavaliativa realizada por aluno de língua inglesa da 8ª série do ensino fundamental, 2011

1. Identificar as partes do corpo.	
2. Identificar os verbos relacionados a acidentes no infinitivo e no passado.	
3. Reconhecer os componentes de um gráfico em inglês.	
4. Escrever as partes do corpo.	
5. Escrever frases no passado utilizando os verbos relacionados a acidentes e às partes do corpo.	
6. Falar as partes do corpo utilizando a pronúncia correta.	
7. Falar as frases relacionadas a acidentes utilizando a pronúncia correta.	
8. Elaborar perguntas no passado utilizando o vocabulário estudado (acidentes e partes do corpo).	

**2. Como estão as minhas habilidades?**

Reveja as atividades realizadas (caderno, folhinhas) e complete a tabela. Pense nas seguintes perguntas:

- Consegui compreender os textos e realizar as atividades ou ainda tenho dificuldades na leitura?
- Nas atividades de listening, consegui compreender as falas e realizar as atividades ou ainda tenho dificuldades?
- Ainda tenho dificuldades em fazer perguntas utilizando o passado? Como está a minha pronúncia?
- Consigo escrever frases relacionadas a acidentes?

SKILLS			
<b>READING</b> 			
<b>LISTENING</b> 			
<b>SPEAKING</b> 			
<b>WRITING</b> 			

Fonte: os autores.

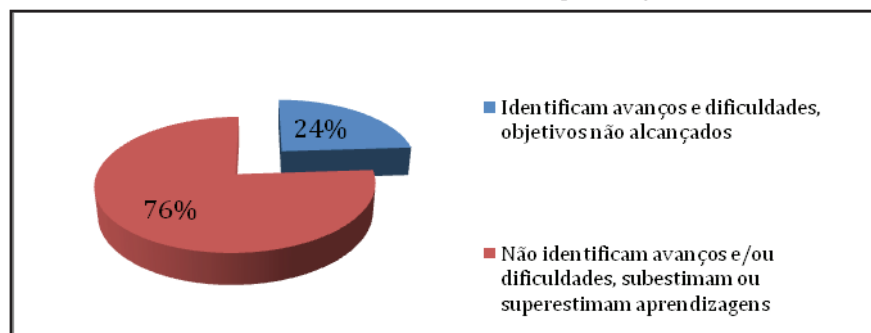
O diagnóstico das áreas problemáticas é apontado por Vieira e Moreira (1993 apud SOARES, 2007) como uma função importante da autoavaliação na aprendizagem de uma língua estrangeira. Revisitar a própria aprendizagem, tendo por baliza os objetivos a atingir e critérios bem definidos, permite rever as ações

desencadeadas em determinada atividade e, dessa forma, diagnosticar o que ainda necessita ser aprimorado/estudado/aprendido. Sanmartí (2009, p. 41) afirma que “[...] se não houvesse erros para superar, não haveria possibilidades para aprender.” Se o aluno for capaz de perceber o que errou e porque errou, terá maior facilidade para pensar em mecanismos para conseguir resolvê-los, ou seja, terá mais subsídios para elaborar “[...] um plano de ação.” (SOARES, 2007, p. 37).

Recolhidos os instrumentos autoavaliativos, os registros dos alunos foram comparados às suas provas, bem como aos objetivos propostos para o período. Para facilitar o processo de comparação, foi necessário elaborar uma tabela na qual os dados foram registrados.

A análise comparativa dos registros permitiu constatar que não houve significativa correlação entre a resposta dos estudantes na autoavaliação, os resultados por eles alcançados nas provas e os objetivos de ensino, revelando que ainda era difícil, para a maioria deles, reconhecer os seus pontos fortes e as suas dificuldades (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Constatação do reconhecimento da situação de aprendizagem no terceiro bimestre.



Fonte: os autores.

Entre aqueles que tiveram dificuldades em reconhecer seus pontos fortes e fracos, ou seja, 76% da amostra (19 alunos), constatou-se que 68,42% superestimaram a análise da maioria de seus objetivos, enquanto 31,57% (6 alunos) fizeram o contrário. Verificou-se, também, que mais da metade dos alunos que superestimou os seus objetivos (aproximadamente 9 alunos) é considerada de baixo rendimento acadêmico na disciplina – como pôde ser concluído por meio das avaliações anteriores, disponibilizadas pela professora regente. De acordo com Ross (2006), é frequente a observação de que os considerados “bons alunos” su-

bestimam suas aprendizagens, enquanto os alunos considerados “confusos” e de baixo rendimento superestimam suas realizações.

O autor ainda acrescenta que as superestimativas são mais prováveis de serem encontradas se as autoavaliações contribuírem para a nota do aluno, ou então, porque lhes faltam habilidades cognitivas para integrar informações a respeito de suas realizações. Um dos fatores considerado relevante é o fato de que esses alunos que se superestimaram ainda poderiam estar carregando consigo resquícios de práticas desencadeadas pela professora regente, que costumava fazer atividades nas quais os alunos se atribuíam uma nota. Mesmo com atividades autoavaliativas trabalhadas durante o terceiro bimestre, o sentimento de que teriam sua aprendizagem medida por um número parece ter prevalecido. A atribuição de nota ao próprio desempenho pouco colabora para o desenvolvimento de habilidades autoavaliativas (BOUD, 1995). Para o autor, quando essa nota colabora para a composição de uma média final, o distanciamento do aluno em relação ao julgamento de sua própria aprendizagem aumenta. A preocupação com a nota acaba por desvirtuar o sentido da autoavaliação, desviando o foco do aluno da análise de suas ações e do interesse na regulação de sua aprendizagem, para preocupar-se em ser aprovado no final do ano (BLACK; WILIAM, 1998; SANMARTÍ, 2009).

No entanto, a proposta feita aos alunos, neste estudo, priorizou o desenvolvimento de habilidades que lhes permitissem explorar suas conquistas em relação ao conhecimento, de forma mais profunda, para que eles pudessem criar maior interesse na sua aprendizagem e também interferir nas decisões quanto às ações a empreender. Para tanto, os alunos precisam estar aptos a fazer julgamentos confiáveis a respeito do que sabem e do que não sabem (BOUD, 1995).

Os resultados encontrados, no terceiro bimestre, mostraram a importância do papel do professor na promoção de maior familiaridade com o desempenho individual e pessoal do aluno e de oferecimento de mais subsídios para constatar seus pontos fortes e dificuldades. Fons e Weissman (2003, p. 77) alegam que “[...] o papel do professor é decisivo para encaminhar as crianças à autonomia ou, ao contrário, à dependência do adulto, em suas atividades.” Por isso, a influência do professor para auxiliar o aluno a compreender, constantemente, os entremeios de seu próprio desempenho, faz-se essencial, pois colabora para a formação de um indivíduo mais independente. Segundo Holec (1979 apud HEDGE, 2000), para que a “autonomização” do indivíduo na aprendizagem de uma língua estrangeira aconteça, faz-se necessário que ele seja capaz de tomar decisões a respeito de sua aprendizagem, que deve estar devidamente estruturada, possibilitando ao aluno

responsabilizar-se por suas ações. Para o autor, esta estrutura é pensada e incentivada pelo professor, que precisa trabalhar com os objetivos propostos, decidir os conteúdos mais adequados e proporcionar momentos para automonitoramento e autoavaliação. É preciso:

[...] aprofundar, reconstruir, voltar atrás, tomar caminhos alternativos. [...] há espaços para ajustes, remanejamentos no meio do trajeto, em função de acontecimentos parcialmente imprevisíveis, sobretudo as atitudes e as condutas dos alunos, que manifestam seu interesse, sua compreensão, mas também suas resistências ou suas dificuldades para seguir o ritmo. (PERRENOUD, 1999, p. 85).


Tendo a figura do professor como elemento significativo na construção de habilidades autoavaliativas, a pesquisadora, em acordo com a professora regente, planejou algumas atividades que incentivassem e instrumentalizassem os alunos a reconhecerem a situação de sua aprendizagem. Afinal, dispor de habilidades autoavaliativas necessita de prática, demandando a formação/constituição de hábito (BOUD, 1995; BUTLER; LEE, 2010; COSTA, 2009; FIDALGO, 2005; MISTAR, 2011; ROSS, 2006; TURNER, 2010).

[...] será o uso sistemático da auto-avaliação que permitirá o aluno consciencializar-se dos seus processos metacognitivos, das suas dificuldades, dos erros cometidos, da eficácia das estratégias usadas, do esforço para a execução das tarefas/atividades, do distanciamento entre os objetivos desejados e os alcançados e de auto-avaliar o seu progresso e desempenho. Sobressai, assim, a relevância de práticas de auto-avaliação como dispositivo gerador de *feedback* interno do aluno, orientando e guiando o aluno para que este aprenda a reflectir sobre o processo de aprendizagem, capacitando-o a realizar aprendizagens, gradualmente mais auto-reguladas, mais autônomas. (COSTA, 2009, p. 3534).

Uma das ações proporcionadas, no quarto bimestre da pesquisa, consistiu em uma ficha de controle da evolução da aprendizagem (Figura 5), oferecendo momentos, durante o referido bimestre, para que os alunos comparassem o seu desenvolvimento com os objetivos propostos, utilizando os resultados das atividades do conteúdo feitas em sala de aula, juntamente com o *feedback* da professora regente e da pesquisadora, que, normalmente, era realizado de forma escrita nas próprias atividades, ou de forma oral, durante a consecução de um exercício em sala.

Atividades autoavaliativas foram realizadas, também, para avaliar cada exercício e compará-lo aos objetivos propostos (Figura 6). Butler e Lee (2006), ao realizarem um estudo com o objetivo de compreender o papel do contexto na autoavaliação entre alunos de língua inglesa do ensino fundamental, constataram que suas atividades autoavaliativas demonstravam, com mais fidedignidade, o desempenho próprio do aluno, quando eram realizadas logo após um exercício em sala. O resultado deste estudo revela a importância de disponibilizar aos alunos as atividades realizadas em sala e o *feedback* para que tenham subsídios concretos ao avaliarem sua aprendizagem.

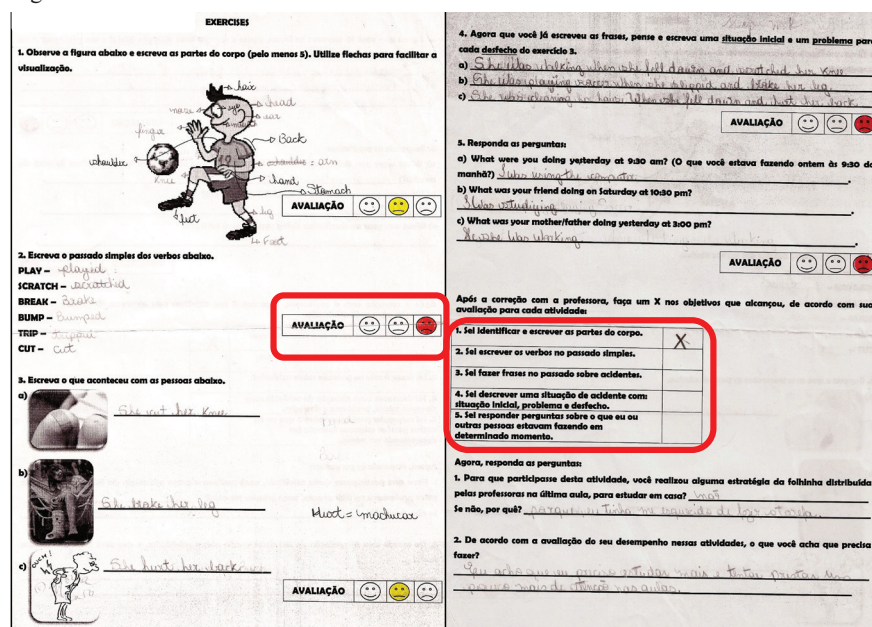
Figura 5 – Atividade autoavaliativa desenvolvida durante o quarto bimestre letivo

<b>Objetivos do 4º bimestre</b> 	Após trabalhado em sala de aula	Após a primeira intervenção com a utilização de estratégia	Após a segunda intervenção com a utilização de estratégia
1) Identificar aspectos específicos de textos em inglês, utilizando a capacidade de interpretação;	Amarelo	Amarelo	
2) Identificar ações realizadas no passado contínuo (ex. I was playing soccer.);	Verde	Verde	
3) Escrever ações no passado contínuo, valendo-se de ilustrações ou da própria experiência pessoal;	Amarelo	Verde	
4) Escrever e dizer ações no passado contínuo que tenham uma situação inicial (I was riding my bike), um problema (when I skidded) e um desfecho (and fell down);	Vermelho	Vermelho	
5) Identificar palavras relacionadas a primeiros socorros;			
6) Dizer palavras relacionadas a primeiros socorros;			
7) Identificar as funções de <i>can</i> e <i>should</i> em frases;			
8) Utilizar <i>can</i> e <i>should</i> para comunicar instruções de primeiros socorros para acidentes.			

Fonte: os autores.



Figura 6 – Atividade autoavaliativa desenvolvida em 21 de novembro de 2011



Fonte: os autores.

No presente estudo, a pesquisadora corrigiu a atividade (Figura 6) no quadro de giz, com o acompanhamento dos alunos. Após a correção de cada exercício, o aluno deveria autoavaliar-se, pintando o desenho que melhor identificava seu desempenho. Após esta etapa, marcaria com um x os objetivos alcançados.

A avaliação pelos pares apresenta-se como outro fator importante no desenvolvimento de habilidades autoavaliativas (BLACK et al., 2003; MISTAR, 2011; ROSS, 2006). O reconhecimento da própria aprendizagem é aperfeiçoada quando os alunos desempenham o papel de professores de seus colegas. Para Ross (2006), diferenças entre a autoavaliação e a avaliação pelos pares pode levar a conversas produtivas entre professor e aluno a respeito de suas necessidades de aprendizagem. Outra consideração pertinente é que os alunos, frequentemente, aceitam as críticas dos colegas a respeito de seu trabalho, pois poderiam não considerá-las quando realizadas por seu professor (BLACK et al., 2003).

Tendo isto em vista, a última atividade realizada para trabalhar o reconhecimento de seu próprio desenvolvimento abarcou a troca de informações e discussão entre os alunos que, após, avaliaram, individualmente, seu desempenho em relação ao semestre. Repensar as aprendizagens edificadas tendo por baliza os objetivos traçados tentou favorecer aos alunos situarem-se em termos de realizações, avanços

e permanências no decorrer do período. Para tanto, eles organizaram-se em duplas para avaliar o trabalho e pensar em estratégias que poderiam auxiliar na superação das dificuldades, mesmo após o término do ano letivo (Figura 7).

Figura 7 – Atividade autoavaliativa realizada em 5 de dezembro de 2011

SELF-ASSESSMENT and PEER-ASSESSMENT		
AIMS	YOU	YOUR CLASSMATE
Exercício 1: Interpretar a história de Tom, respondendo as perguntas sobre o texto. (leitura e interpretação de texto em inglês)	Yellow	Yellow
Exercício 2: Identificar os sujeitos adequados para as formas do verbo to be no passado.	Green	Green
Exercício 3: Escrever o passado simples dos verbos relacionados a acidentes.	Yellow	Yellow
Exercício 4: Escrever frases no passado sobre acidentes.	Yellow	Yellow
Exercício 5: Identificar as regras para o passado contínuo.	Yellow	Red
Exercício 6: Escrever frases utilizando o passado contínuo.	Red	Red
Exercício 7: Identificar as regras para as frases no passado que contêm uma situação inicial, um problema e um desfecho.	Yellow	Yellow
Exercício 8: Escrever frases no passado que contêm uma situação inicial, um problema e um desfecho.	Green	Yellow

**Feedback ao colega:**

- Pontos fortes (o que o seu colega aprendeu e já sabe):  
*Os sujeitos do verbo to be no passado. Escrever frases no passado, situação inicial, problema e desfecho.*
- Pontos fracos (o que o seu colega ainda precisa trabalhar mais para superar):  
*Escrever frases utilizando o passado contínuo.*
- Sugestões (o que você pode sugerir ao seu colega para que ele supere suas dificuldades e tenha um bom desempenho no quiz show?)  
*Escrever alguns exercícios, no qual ele não tem dificuldade.*

Reveja a folhinha que está colada em seu caderno e analise a avaliação dos seus objetivos com a avaliação de sua última prova. Responda as perguntas:

Como está a cor dos meus objetivos?  
*De verde e amarelo.*

Eu consegui cumpri-los ao longo do bimestre?  
*Alguns sim, outros não.*

Tive melhoras/evoluções (veja se houve mudança de cor de uma avaliação para a outra)?  
*Alguns melhoras sim, e houve mudanças boas, eu acho que melhoras.*

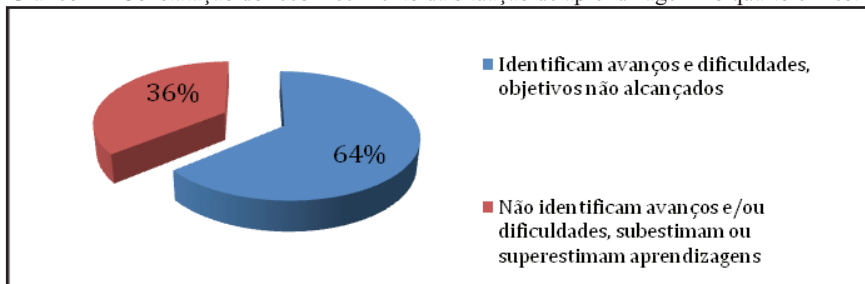
Se não aprendi, por que isso aconteceu?  
*Eu aprendi sim, pois tive melhoras ao longo do bimestre.*

Que atitudes eu posso tomar para que o próximo ano seja mais produtivo em termos de estudo? (Vamos pensar em atitudes concretas, ok? Ex: reservar um horário do dia para a tarefa de casa)  
*Estudar mais, procurar saber um pouco mais e já não ser o que aprendemos na sala e seguir todas as atividades.*

Fonte: os autores.

O parâmetro utilizado para esta avaliação foi a última prova realizada pelos alunos no semestre, juntamente com o *feedback* por escrito das atividades realizadas, durante este período, em sala de aula e como tarefa de casa. A forma de análise dos resultados, feita no terceiro bimestre, também foi aplicada no quarto, em forma de tabela. Ao final do período letivo do quarto bimestre, constataram-se mudanças significativas (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Constatação do reconhecimento da situação de aprendizagem no quarto bimestre



Fonte: os autores.

O Gráfico 2 permite verificar aumento expressivo na habilidade dos alunos em identificar suas aprendizagens. Este fato indica que as intervenções feitas pela pesquisadora e pela professora regente, no que concerne ao uso de atividades autoavaliativas, de forma contínua, foram significativas. Nota-se que o auxílio do professor é importante, nesta etapa da autoavaliação, pois a inabilidade e a falta de hábito no monitoramento da própria aprendizagem poderiam ameaçar a informação obtida, levando à dificuldade em sua interpretação e, consequentemente, a equívocos no que se refere aos pontos a serem revistos e remediados (COHEN, 1994 apud MISTAR, 2011).

O professor desempenha, então, o papel de orientador de todo o processo. Ele estabelece relação de interdependência com o próprio aluno, a fim de que sejam “cúmplices” nesta análise (SOARES, 2007). Um exemplo deste fato pode ser constatado em um dos trechos da observação feita em sala de aula, durante a intervenção:

Com o aluno 25, por exemplo, perguntei:  
“Por que você pintou de verde este objetivo?”  
“Ah, porque eu fiz tudo certo nele”, disse o aluno 25.  
“O que você acertou nele?”, o exercício não tinha nenhuma resposta correta.  
“Ah, esse objetivo é desse exercício aqui?”, perguntou o aluno 25.  
“Sim, está escrito aqui na frente dele que é exercício 3”.  
“Ah, então não é verde, não!”  
“O que você acha que é, então?”, perguntei.  
“Ah, é vermelho, né...”  
“Por quê?”  
“Porque eu fui muito mal nesse”.

Nota-se, no relato, que o aluno 25 não havia relacionado o exercício ao objetivo proposto. O papel da professora (no caso, a própria pesquisadora) foi fundamental neste momento, pois o auxiliou a entender a estrutura da atividade e a prestar maior atenção aos seus detalhes. Além disso, a atenção da professora à cor do objetivo ajudou o aluno a rever o seu desempenho no exercício e a reinterpretá-lo, evitando que este passasse despercebido no momento do planejamento de ações para regulação.

Se os alunos não se apropriarem das razões para realizarem a autoavaliação de sua aprendizagem, então seus efeitos serão mínimos (BUTLER; LEE, 2010). O suporte oferecido pelo professor colabora, portanto, para o reconhecimento do

que é necessário ser empreendido para a construção de um ambiente de superação da aprendizagem (BLACK; WILIAM, 1998). Pois, aqueles que se comprometem com a aprendizagem a respeito da autoavaliação e a ensinar técnicas aos seus alunos, podem antecipar a motivação, a confiança e as suas realizações (ROSS, 2006).

O papel dos objetivos, no reconhecimento da situação de aprendizagem, foi o ponto-chave para propiciar maior compreensão do que se almejava *que* fosse aprendido. As respostas aos questionários e entrevistas revelaram que 68% dos alunos reconheceram a visualização dos objetivos como um benefício para a promoção de maior aprendizagem.

Ajudaram. Porque, como essas aqui. Eu tenho que, que for [...] forçar bastante pra deixar tudo verde, né. Então, aqui eu penso: ah, eu tenho que melhorar nisso, tenho que melhorar naquilo. Então, acho que aqui esforça bastante também. [...] Ah, eu acho que pra melhorar o aprendizado, pra gente saber aonde que a gente tem que ir mesmo, sabe?! Focar mais [...] Ah, eu senti porque, nos anos passados, assim, eu fazia inglês mais por fazer mesmo, porque eu não tinha a mínima ideia do que pelo menos do que sej...do que seria o inglês. Hoje não, assim, com essas folhinhas e tal, não é querendo puxar o saco não, mas, assim, eu acho que essas aqui realmente me esforça bastante e agora eu tô vendo meus objetivos de verdade. [...] porque aqui, nessas folhinhas, eu realmente vi os objetivos que eu queria, porque antes eu só imaginava, né, não partia pra prática, assim, sabe. (informação verbal).<sup>1</sup>

As práticas de autoavaliação, portanto, auxiliaram os alunos a julgarem a sua própria aprendizagem. As suas falas revelaram a consciência dos objetivos como um fator que passou a nortear todo o trabalho com a língua, como também conferiu sentido aos conteúdos e atividades propostos. Para Tan (2007, p. 114), o hábito do reconhecimento do próprio desempenho, durante o período escolar, colabora para que os alunos utilizem as mesmas habilidades fora da escola, pois “[...] a introdução de atividades autoavaliativas força os alunos a reexaminarem suas atitudes para com seus papéis e suas responsabilidades com relação à aprendizagem.” (tradução nossa).

Observa-se que as funções da autoavaliação para a aprendizagem do aluno remetem ao desejo de colaborar para maior reflexão acerca do proposto e do já efetuado e, conseqüentemente, maior autonomia para a tomada de decisões diante do encontrado. Para isso, explicitar os objetivos de aprendizagem e praticar,

constantemente, a consciência dos alunos acerca do que se pretende atingir, em cada momento do processo de ensino/aprendizagem configuram-se ações indispensáveis para a recongnição da situação da própria aprendizagem.

#### 4 O PAPEL DO ERRO NA IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM

A contribuição das atividades autoavaliativas foi reconhecida pelos alunos, nas respostas aos questionários e nas entrevistas, realizadas após a término das intervenções. Elas foram realizadas em ambiente adequado, em horário diferente das aulas. As respostas revelaram que 76% dos respondentes consideram que a autoavaliação os ajudou a identificar as suas dificuldades e a enxergarem melhor como estava a sua aprendizagem.

[...] com essas avaliações eu soube reconhecer meus erros e... e aprender com eles. Nossa, eu percebi que eu cometo erros muito bobos. [...] Então, antes eu percebia, mas não percebia muito, sabe. Mas, agora eu percebo mais. (informação verbal).<sup>2</sup>

[...] eu pude perceber onde estava errando e tentar consertar os meus erros. (informação verbal).<sup>3</sup>

[...] foi bom para rever tudo que já tinha estudado e saber quais ainda eram as dificuldades. (informação verbal).<sup>4</sup>

Meu conhecimento, ajudar, ajudar a lembrar do que eu fiz, lembrar de palavras, vocabulário, tudo. [...] Lembrar o que eu consegui realizar, o que eu não, pra mim melhorar o que eu não consegui. [...] Muita diferença, melhorou meu desempenho, aprendi muito mais coisas que eu não sabia, e a nota mudou muito, de 45 pra 93. (informação verbal).<sup>5</sup>

Os depoimentos revelam a contribuição, das atividades autoavaliativas, na percepção do que foi apreendido e daquilo que ainda necessita ser revisto. Em dois deles é destacada a importância do instrumento na percepção do erro, possibilitando oportunidades para aprender. Infere-se, das respostas, que o erro não foi somente mais um não acerto, mas uma oportunidade para voltar ao que já foi estudado e se ater àquilo que ainda não foi alcançado da forma desejada.

Conforme a progressão do aluno em sua aprendizagem, na língua estrangeira, os riscos aumentam, podendo gerar mais equívocos na comunicação. A palavra equívoco, ou até mesmo erro, não traz lembranças de ações que são de-

sejáveis, afinal, errar, em uma situação de aprendizagem, não é objetivo proposto por nenhum aprendiz. Contudo, ela está presente onde existe ação humana e não há possibilidade de erradicá-lo totalmente do cotidiano, principalmente, quando a intenção é a aquisição de outra língua e, portanto, a necessidade de experimentá-la e praticá-la é indispensável.

Por esta razão, de acordo com Harris (1997), tais equívocos devem ser tratados não como um mal imperdoável a ser extirpado, mas como um meio para provocar mudanças no aprender. O esforço empreendido em sua correção é para que seja eliminado, todavia “[...] os erros fazem parte do processo de qualquer aprendizagem e a correção serve para mostrar caminhos, para aprimorar a aprendizagem e não para evidenciar fraquezas e insucessos.” (SILVA; FIGUEIREDO, 2006, p. 137).

Essa visão positiva do erro permite utilizá-lo de modo a beneficiar o próprio aluno, em vez de deixá-lo constrangido. Afinal, uma língua estrangeira somente é aprendida para fins comunicacionais se for praticada e, para isso, como já explicitado, os riscos e as tentativas são indispensáveis para compor novas aquisições. De acordo com Silva (2008), o erro exerce função construtiva quando se configura como um sinalizador, no processo cognitivo da formação daquele que está aprendendo, podendo revelar a sua estratégia a respeito do objetivo perseguido, envolvendo a sua compreensão e os procedimentos adotados para dominá-lo.

O erro, portanto, acaba por desempenhar papel de referência para a consecução de novos direcionamentos. Por isso, não deve ser desprezado, mas seus efeitos devem ser analisados (TORRE, 2007). Para o autor, o erro funciona como um “veículo” que aproxima as intenções das realizações, podendo ser utilizado como estratégia inovadora quando depreendidas ações para a superação das dificuldades. No entanto, ainda revela que a intenção não é transformar em positivo o negativo, “[...] mas de valer-se do efeito ou da falha como um instrumento produtivo ou de progresso, reverter em processo o resultado do erro. Isso quer dizer que a pessoa adota uma atitude transformadora dos fatos.” (TORRE, 2007, p. 15).

No que concerne à área de ensino/aprendizagem de línguas, até o começo dos anos 1990, a concepção de erro estava ligada mais a uma perspectiva negativa do que positiva (SILVA; FIGUEIREDO, 2006). A análise tradicional de seus impasses era estática, sendo os mais comuns a interferência da primeira língua na aprendizagem da segunda, de estrutura interna e aqueles também conduzidos por conta do método de ensino utilizado. Não havia participação do aluno na busca por respostas para as razões dos seus erros, bem como estes não eram utilizados para a reconstrução da aprendizagem.

Após esse período, a análise estática vem sendo substituída por uma visão mais investigativa do erro, abrindo espaço para ações desencadeadas a partir do seu reconhecimento, considerando-o parte integrante do processo de aquisição de uma segunda língua (SILVA; FIGUEIREDO, 2006). Os estudos em relação ao erro, no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, vêm ganhando maior interesse, considerando-o fonte de tomada de consciência para levar a mudanças significativas no aprender.

Quando o sujeito comete o erro, pode ter consciência ou não a respeito do erro que cometeu. É preciso que esta consciência seja ativada para gerar um estado de desequilíbrio, causado por um conflito cognitivo (ABRAHÃO, 2007). Para Morosov e Martinez (2008, p. 125), essa tomada de consciência está relacionada à análise da própria aprendizagem para constatar se ela está próxima aos objetivos propostos, considerando o erro como “articulador de novos saberes” e “efeito da própria prática” na aquisição de uma nova língua.

Nesta pesquisa, o período de intervenção compreendeu atividades autoavaliativas que auxiliassem o aluno na tomada de consciência de seus erros, relacionando-os com os objetivos pretendidos para, a partir deles, traçar novas metas. Após este trabalho, analisou-se, nas respostas aos questionários e entrevistas, que 96% dos alunos respondentes alegaram ter se beneficiado das atividades autoavaliativas para a identificação e consciência de seus erros. Este fato revela a possibilidade da autoavaliação de auxiliar na detecção do que se errou e, portanto, do que precisa ser melhorado, em consonância com os objetivos estipulados, manifesta o testemunho de um processo de busca, que está totalmente a serviço do aluno e da sua aprendizagem.

O erro pode ser entendido, desse modo, como um “estágio provisório de interlíngua, por meio do qual os alunos podem testar as possibilidades de uso da LE [língua estrangeira].” (MOROSOV; MARTINEZ, 2008, p. 124). Configura-se uma estratégia didática, por onde se pode descobrir as causas das falhas cometidas e procurar meios de remediá-las, pois:

[...] o erro revela, para aquele que aprende, a inadequação de seus esquemas e evidencia a necessidade da construção de outros e/ou a reformulação daqueles previamente existentes. Esse enfoque leva alunos e também professores a serem sujeitos de seus próprios processos de reconstrução do conhecimento. (SILVA, 2008, p. 102).

A capacidade de enxergar o erro e a sua procedência torna possível revisar e avançar no conhecimento, permitindo refletir acerca do que já se apropriou e do que ainda está falho. A consciência dos objetivos a alcançar torna-se panorama para tais constatações, como pode ser observado na fala de um participante do estudo:

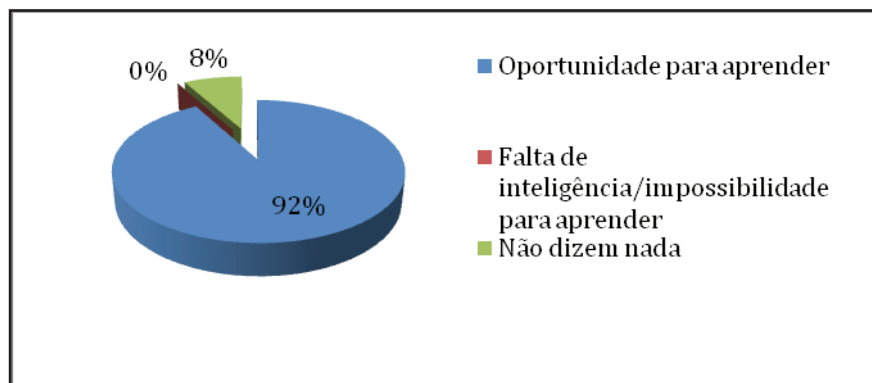
[silêncio] eu já tô bem assim, porque eu tô quase chegando (em relação aos objetivos propostos). [...] Porque, tipo, identificar as partes do corpo. Eu acho que, aqui, por exemplo, eu não coloquei todas, mas eu também não errei nenhuma que eu coloquei. Então, aí, ah, eu penso, então eu tô indo bem, assim, sabe. Não que eu não lembrei, assim, mas pelo menos na hora de escrever inglês, porque inglês, assim, é difícil de escrever, né. Então, eu acho que, assim, eu tô bem porque eu não errei nenhum pra escrever, eu imagino que é assim (informação verbal).<sup>6</sup>

Observa-se, no depoimento do participante, que o objetivo foi baliza para a constatação de avanços e, conseqüentemente, a ausência de erros na escrita do vocabulário. Ela reconhece que não utilizou todas as palavras que aprendeu, como o proposto no objetivo e, conseqüentemente, na atividade analisada, mas que aquelas que colocou estavam com a escrita correta.

A análise das ações efetuadas permite, portanto, identificar, além do que já foi adquirido, os equívocos que apontam “[...] os obstáculos com os quais se defronta o pensamento do aluno ao resolver as questões acadêmicas.” (SANMARTÍ, 2009, p. 42). E o auxílio da autoavaliação permitiu-lhes reconhecer os erros para possíveis correções, além da constatação a respeito da possibilidade de enxergar tais erros, por meio de estratégias autoavaliativas; outro fator verificado foi o sentimento dos participantes em relação ao erro, por meio do seu reconhecimento nas autoavaliações, após um semestre de intervenção.

Gráfico 3 – Sentimento em relação ao erro na aprendizagem de língua inglesa





Fonte: os autores.

O gráfico apresenta uma porcentagem significativa de visão positiva do erro pelos participantes. Nota-se que a maioria considera o erro como uma oportunidade para aprender e não como falta de inteligência ou incapacidade de adquirir conhecimento. O erro pode até desanimar, como relata o aluno 21: “[...] nossa, eu me sinto um pouco estranha, sabe. Um pouco impotente de saber [silêncio] ah, errar é difícil”, mas os dados revelam que errar “atrai a atenção” para provocar “mudanças no aprender” (TORRE, 2007), como demonstram alguns relatos:

Eu vi que os erros podem se tornar um caminho para a melhor compreensão dos exercícios. (aluno 2).  
Me mostraram a prestar mais atenção nas aulas de inglês. (aluno 9).  
Que eu preciso aprender muito mais e estudar. (aluno 11).  
Que tenho que deixar a preguiça de lado e estudar mais. (aluno 12).  
Que eu devo estudar, e me dedicar mais aos estudos (aluno 19) (informação verbal).<sup>7</sup>

Observa-se, nesses relatos, que “[...] se passa da evitação sistemática do erro (aprendizagem como domínio de conteúdos) à sua utilização como estratégia para ensino-aprendizagem.” (TORRE, 2007, p. 27). Pode-se inferir que os erros permitiram a tomada de consciência acerca das limitações que ainda imperavam e tornaram-se, pelo menos, meio para a busca de maior aprendizagem.

Considerando as colocações dos autores discutidos no decorrer deste texto e os resultados do estudo, a conscientização do erro, portanto, pode se tornar um dos fatores para o desejo e a ação de realizar procedimentos autorregulatórios,

corroborando para o agir fundamentado no que é preciso/se ambiciona melhorar. O erro acompanha todo o processo de aprendizagem e pode vir a ser uma fonte de reconstruções e, por conseguinte, novos conhecimentos, pois é capaz de construir valiosos indicadores pedagógicos (TORRE, 2007), as quais poderão auxiliar na compreensão da realidade e na resolução de problemas.

## 5 TECENDO CONSIDERAÇÕES

O compromisso com o sujeito que aprende, intentando o desenvolvimento e a produção de conhecimento, está alicerçado em uma concepção de avaliação com características formativas. Aprender a aprender torna-se objetivo central do processo, que não se vale apenas do produto final de toda uma trajetória, mas também de cada passo concretizado.

Os resultados do estudo apresentado revelaram o potencial da autoavaliação para desencadear reflexão a respeito da situação de aprendizagem na qual o aluno se encontra. Contudo, para que a autoavaliação fosse efetivamente utilizada para tal fim, alguns fatores precisaram ser considerados:

- a) a realização de atividades autoavaliativas necessitou ser feita de forma contínua, para que os alunos se familiarizassem com o seu real propósito e apropriassem o hábito de constatar e compreender seus pontos fortes e as suas dificuldades;
- b) as autoavaliações realizadas estavam embasadas em objetivos que refletiam o ponto de chegada em termos de aprendizagens elaboradas. Estes objetivos nortearam e facilitaram o reconhecimento do que os alunos já sabiam e do que ainda necessitavam rever e remediar;
- c) a realização de atividades autoavaliativas possibilitou detectar o erro como um estágio provisório, subsídio para mudança, alavanca para melhorar/aperfeiçoar a aprendizagem, em consonância com os objetivos propostos;
- d) a intervenção da professora (no caso, a professora regente e a pesquisadora) foi ponto-chave para todas as ações efetuadas, a aquisição de novos hábitos demanda tempo, incentivo e prática, por isso, o papel do professor torna-se fundamental para motivar e instrumentalizar os alunos a constatarem o que já sabem e o que ainda precisam melhorar;

- e) as autoavaliações não tinham a nota como elemento integrador. Mais que um instrumento avaliativo, elas configuraram-se em atividades de aprendizagem. Por isso, a prioridade foi a reflexão a respeito do próprio desempenho e não a sua classificação, pois isto deturparia o verdadeiro propósito da autoavaliação.

A sala de aula, então, configura-se espaço para abranger ações, na intenção de promover momentos de reconhecimento, pelo estudante, da situação na qual se encontra sua aprendizagem, tentando o planejamento de alternativas de superação. A participação conjunta no processo de avaliação do seu desempenho propicia compreender o alcance das metas desejadas e identificar aquelas a serem trabalhadas. Ainda, a corresponsabilidade na condução da aprendizagem confere, ao estudante, a gestão do próprio conhecimento, pois somente há engajamento efetivo naquilo em que se vê a possibilidade de participação e envolvimento, de perspectiva de futuro e percepção de que as próprias ideias poderão ser ouvidas.

Notas explicativas

<sup>1</sup> Fornecida pelo aluno 4, para fins desta pesquisa.

<sup>2</sup> Fornecida pelo aluno 21, para fins desta pesquisa.

<sup>3</sup> Fornecida pelo aluno 8, para fins desta pesquisa.

<sup>4</sup> Fornecida pelo aluno 12, para fins desta pesquisa.

<sup>5</sup> Fornecida pelo aluno 7, para fins desta pesquisa.

<sup>6</sup> Fornecida pelo aluno 3, para fins desta pesquisa.

<sup>7</sup> Fornecida por alguns alunos participantes da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Estudos sobre o erro – uma pesquisa dialógica. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 30, p. 187-207, out. 2007. Edição Especial.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. **Phi Delta Kappan**, v. 80, n. 2, oct. 1998. Disponível em: <[www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm](http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2010.

BLACK, Paul et al. **Assessment for learning: putting it into practice**. Berkshire: Open University Press, 2003.

BOUD, David. **Enhancing learning through self assessment**. Oxon: RoutledgeFalmer, 1995.

BUTLER, Yuko Goto; LEE, Jiyoon. On-task versus off-task self-assessments among Korean elementary school students studying english. **The Modern Language Journal**, v. 90, n. 4, p. 506-518, 2006.

\_\_\_\_\_. The effects of self-assessment among young learners of English. **Language Testing**, v. 27, n. 1, p. 5-31, jan. 2010. Disponível em: <<http://ltj.sagepub.com/content/27/1/5>>. Acesso em: 4 nov. 2011.

CORONADO-ALIEGRO, Javier. The relationship between self-efficacy and self-assessment in foreign language education: a pilot study. *Journal of Literature, Language and Linguistics*, v. 2, n. 1, p. 1-4, 2008.

COSTA, Mena. Auto-avaliação – representações e práticas de professores de línguas estrangeiras. In: 10., CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2009.

FIDALGO, Sueli S. Auto-avaliação: uma questão de prática? Ou de representações? **The Specialist**, v. 26, n. 2, p. 137-155, 2005.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2004.

FONS, Montserrat; WEISSMAN, Hilda. A auto-regulação das aprendizagens na escola infantil: um processo rumo à autonomia. In: BALLESTER, Margarita et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HARRIS, Michael. Self-assessment of language learning in formal settings. **ELT Journal**, Oxford, v. 51, n. 1, Jan. 1997, p. 12-20.

HEDGE, Tricia. **Teaching and learning in the language classroom**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MAGNO E SILVA, Walkyria. Autonomia no aprendizado de LE: é preciso um novo tipo de professor? In: GIL, Glória; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Educação de professores de línguas, os desafios do formador**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

MOROSOV, Ivete; MARTINEZ, Juliana Zeggio. **A Didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira**. Curitiba: Ed. Ibepex, 2008. 194p.

MISTAR, Junaidi. A study of the validity and reliability of self-assessment. **TEFLIN Journal**, Malang, v. 22, n. 1, p. 1-10, 2011.

PARANÁ (Estado). Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares estaduais de língua estrangeira moderna**. Curitiba: Secretaria de Estado e da Educação. 2008.

ROSS, John A. The reliability, validity and utility of self-assessment. **Practical Assessment, Research and Evaluation**, v. 11, n. 10, nov. 2006, p. 1-13.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVA, Eleonora Maria Diniz da. A virtude do erro: uma visão construtiva da avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 91-114, jan./abr. 2008.

SILVA, Suelene Vaz da; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006.

SOARES, Carla Sofia Oliveira. **A auto-avaliação em línguas estrangeiras: concepções e práticas dos professores**. Braga: Universidade do Minho, 2007.

TAN, Kelvin. Conceptions of self-assessment: what is needed for long-term learning?. In: BOUD, David; FALCHIKOV, Nancy. **Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term**. Oxon: Routledge, 2007.

TORRE, Saturnino de la. **Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 240p.

TURNER, Jenny. The impact of pupil-set targets on achievement in speaking: an action research project involving a mixed-sex year 9 German class. **Journal of Trainee Teacher Educational Research**, Cambridge, v. 1, p. 2-34, 2010.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em 27 de abril de 2012

Aceito em 19 de julho de 2012