

A INVESTIGAÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO SUPERIOR

THE INVESTIGATION OF PUPIL PROFILE AS AN ENGLISH TEACHING STRATEGY IN HIGHER EDUCATION

Fabio Nascimento Sandes ¹
Daniela Silva Costa Campos ²

Professor do Curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Porto Nacional. Licenciado em Letras Modernas (2012) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (2015) pela mesma Universidade. Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura da UFT, campus de Araguaína. É pesquisador no grupo de pesquisa "Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia", coordenado pelos professores Walkyria Monte Mór e Lynn Mario Menezes de Souza, do Departamento de Letras Modernas da FFLCH, da Universidade de São Paulo (USP/CNPq). E-mail: fnsandes@uft.edu.br

Professora do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins. Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1997); Formação em Psicanálise pela Fazenda Freudiana de Goiânia (1998-2000); Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (2008); Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (2005). E-mail: danielacampos@uft.edu.br

Resumo: A superação da dissociação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico deve ser um objetivo permanente nos cursos de licenciatura. O presente estudo apresenta a adequação de uma metodologia própria do campo da Psicologia pelo professor de Língua Inglesa I, no curso de Letras/Inglês da Universidade Federal do Tocantins/Porto Nacional. Após o resultado de uma avaliação em que se verificou baixo índice de aprendizagem pelos alunos, o professor, junto à professora de Psicologia do curso, elaborou um questionário de verificação do perfil dos alunos, com vistas a verificar a quantidade e qualidade de leitura realizada, a motivação e/ou fatores envolvidos na realização (ou não) das leituras e o parâmetro de leitura considerado "ideal". Os dados obtidos ampliaram o conhecimento do professor de Língua Inglesa acerca dos fatores sociais e psicológicos envolvidos no processo de aprendizagem e indicaram a necessidade de uma adaptação metodológica e avaliativa, na perspectiva multimodal.

Palavras-chave: Ensino Superior; Psicologia; Língua Inglesa.

Abstract: Overcoming the dissociation between disciplinary and pedagogical knowledge must be a permanent goal in teaching programs. The current study introduces the suitability of a methodology regarding the field of Psychology adopted by an English Language professor, in a Language Program, at the Federal University of Tocantins, Porto Nacional campus. After the results of a test, which had revealed a decreasing learning level among the students, the English Language professor with the help of the Psychology professor from the program, designed a profile check questionnaire, aiming at checking the amount and quality of students' reading, motivation and/or factors involved in (un)doing the readings, as well as the "ideal" parameter of reading. Data increased the knowledge of the English Language professor on the social and psychological factors underlying students' learning process and pointed to the need of a methodological and evaluative adaptation under a multimodal approach.

Keywords: Higher Education; Psychology; English Language.

Introdução

A dissociação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico nos cursos de licenciatura é um tema bastante pesquisado nos últimos anos (LIBÂNEO, 2002, 2015; PIMENTA, 1997; TARDIF, 2002).

Segundo Damis (2002), na base de tal fenômeno encontra-se o modelo adotado na década de 1940 no Brasil, e que permanece em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) nos dias atuais, no qual as disciplinas pedagógicas são ministradas em Institutos/Departamentos aliados dos espaços nos quais as disciplinas específicas são ministradas, dificultando a interdisciplinaridade e a interlocução permanente entre as áreas.

Para Libâneo (2011), a superação dessa dissociação dar-se-á na medida em que mediação dos conhecimentos pedagógicos for assumida também pelos professores das disciplinas “específicas”. O autor (2011) indica que a atividade de ensino das disciplinas específicas requer do professor não apenas o domínio do conteúdo, mas também, dos procedimentos investigativos da matéria que está ensinando e das habilidades de pensamento que propiciem uma reflexão sobre sua metodologia investigativa.

Outra possibilidade de superação é a interlocução permanente entre os professores das disciplinas pedagógicas e das áreas específicas em projetos ou propostas interdisciplinares. Tal possibilidade aparece nas Disposições gerais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Parecer CNE/CP n. 2/2015, p. 3):

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

No curso de Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional, os professores das disciplinas pedagógicas estão alocados no próprio curso, fator que auxilia a possibilidade de interlocução entre estes profissionais e os professores das áreas específicas. Todavia, há o reconhecimento de que há muito a avançar nos processos de interdisciplinaridade entre os próprios docentes e na articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos no seio das disciplinas (inclusive nas pedagógicas).

O presente trabalho problematiza a utilização de uma metodologia típica da investigação psicopedagógica numa disciplina de Língua Inglesa e objetiva o desenvolvimento de habilidades de pensamento nos alunos, através da resposta e discussão de um questionário proposto pelo professor e, ao mesmo tempo, além de instrumentalizar o professor em possíveis adaptações metodológicas.

Na atualidade, o “Ensino do Pensamento” é o nome da corrente em Psicologia cognitiva que vem realizando pesquisas focadas em um ensino capaz de provocar e alterar as habilidades do pensamento com vistas a uma aprendizagem profunda (GARDNER, KORNHABER e WAKE, 1998 *apud* GOMES, 2007). Trabalhar com foco no desenvolvimento de habilidades cognitivas significa valorizar o modo e o contexto da aprendizagem tanto quanto o conteúdo.

O questionário utilizado baseia-se em autores da Psicologia que têm se dedicado à construção e validação de instrumentos que visam à verificação do perfil e/ou autopercepção dos alunos, no intuito de auxiliar o professor na atualização de metodologias e processos avaliativos, além do desenvolvimento de habilidades metacognitivas/autorreguladas por parte dos alunos. Tais autores baseiam-se, fundamentalmente, na investigação das variáveis psicológicas envolvidas nos referidos processos, uma vez que mobilizam aspectos como motivação, percepção e comportamentos (ALMEIDA *et al.*, 2001; ALMEIDA e SOARES, 2004; CHALETA *et al.*, 2006; NOGUEIRA *et al.*, 2011; VASCONCELOS *et al.*, 2005; VENDRAMINI *et al.*, 2004).

De acordo com a perspectiva exposta, apresentar-se-á um questionário elaborado pelos

autores e aplicado aos alunos da Disciplina Língua Inglesa I (2016/2) no curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), a fim de demonstrar a possibilidade de adaptação de questionários disponíveis na literatura, por parte de qualquer professor, para verificação de alguns hábitos de estudos dos alunos e desenvolvimento de suas habilidades metacognitivas, ou seja, da percepção sobre os próprios processos de aprendizagem.

Parte-se da hipótese de que os professores do Ensino Superior ainda não têm o hábito de elaborar/aplicar questionários a seus alunos com vistas a permanente investigação das variáveis que podem relacionar-se à qualidade da aprendizagem dos mesmos. Tal realidade pode estar relacionada ao fato de que as competências pedagógicas não têm sido frequentemente cuidadas na formação de professores para o Ensino Superior (ALMEIDA, 2002), ou porque tal prática tem um caráter psicológico, que ultrapassa o conteúdo teórico específico da cada disciplina (LAFORTUNE e SAINT-PIERRE, 1996).

Justifica-se, portanto, a utilização dos instrumentos de verificação do perfil e/ou hábitos de estudos dos alunos uma vez que, além de auxiliar o professor na adaptação e reflexão permanente sobre metodologias e processos avaliativos, auxilia a construção de aprendizagem autônomas/autorreguladas pelos alunos, contribuindo para que sintam-se protagonistas do próprio processo de aprendizagem.

Universalização X Qualidade no Ensino Superior

A elaboração de questionários para verificação do perfil dos alunos no ensino superior insere-se num contexto mundial de reflexão acerca dos efeitos da democratização dessa modalidade de ensino, tanto no Brasil como em países como Portugal, nas últimas décadas.

Nos últimos anos, especialmente entre os anos de 1990 e 2010, o Brasil assistiu a um notável processo de crescimento de seu ensino superior. Todavia, a Educação Superior brasileira vem se deparando com a problemática da não permanência (evasão) e não conclusão dos cursos. Ao observar a evolução do número de ingressantes nos últimos anos, fica evidente que a matrícula tem aumentado significativamente; no entanto, não se tem garantido a frequência do aluno até o final do curso (BRASIL/INEP, 2013).

A evasão no ensino superior brasileiro é um fenômeno grave que acontece tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, e tem merecido estudos tanto dos gestores públicos, quanto de pesquisadores nas próprias Universidades (BRASIL/MEC, 2013; BAGGI e LOPES, 2010).

No que tange às questões de ordem acadêmica, os desafios às Instituições de Ensino Superior (IES) são inúmeros, uma vez que neste mesmo período de expansão ocorreram profundas mudanças sociais, econômicas e culturais diante das quais a Universidade é chamada a rever teorias, modelos e práticas, com vistas a desenvolver o senso crítico e autonomia, imprescindíveis à formação dos alunos em nível superior.

Garcia (2009) ressalta que a necessidade de mudanças significativas no ensino superior nas últimas décadas aparece como um fenômeno mundial, tema que mobilizou a Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, pela Unesco, no final dos anos 90.

Autores de diversos países convergem diante da constatação de que o processo chamado de democratização/universalização do Ensino Superior não tem sido acompanhado das transformações necessárias, para que os alunos ingressantes sintam-se motivados a concluir este segmento do ensino, ou que alcancem níveis satisfatórios em competências acadêmicas e profissionais ao final dos cursos.

Almeida e Soares (2004) discutem o sucesso escolar e o desenvolvimento psicossocial dos universitários e destacam que passamos de um “ensino de elite” para um “ensino de massas” e que a universidade, como está, ainda não se adaptou suficientemente para atender a esta nova realidade.

Vendramini *et al.* (2004) afirmam que o estabelecimento de um ambiente acadêmico e social apropriado à integração e ao desenvolvimento do aluno, não será suficiente se não for percebido por ele como um contexto propício e como oportunidade de vivenciá-lo de forma ativa:

Sua integração será maior, à medida que perceber congruência entre suas expectativas e o que a universidade proporciona

para o alcance dos objetivos pretendidos. Todavia, só o conhecimento sobre os fatores que envolvem essa interação é que poderão subsidiar a instituição para a implementação de ações remediativas, preventivas e desenvolvimentais. (VENDRAMINI *et al.*, 2004, p.206)

Portanto, conhecer as expectativas e hábitos dos alunos torna-se um fator essencial para a elaboração de políticas e propostas pedagógicas com vistas à construção de aprendizagens mais significativas e a minimizar a evasão.

Nogueira *et al.* (2011) ressaltam que vários “recortes” podem ser feitos quando se pensa em analisar um dos polos do processo ensino-aprendizagem: o estudante ou o aprendiz, pois o estudante universitário faz-se conhecer pelas suas características pessoais, incluindo-se suas motivações, preferências, necessidades diversas, conjunto de valores, condições para agir no contexto acadêmico e limitações.

O papel do professor no processo de integração do aluno ao ensino superior

O professor do Ensino Superior não tem como negar o papel crucial que lhe cabe no auxílio às modificações profundas e necessárias para aumentar a congruência entre as expectativas dos alunos ingressantes e o alcance dos objetivos pretendidos, tanto pelos alunos, quanto pelos professores em suas disciplinas específicas.

Além dos investimentos permanentes em suas áreas de conhecimento específico, de engajamento político e ético às suas Instituições, não há como “fechar os olhos” para a necessidade de leituras e reflexões sobre o viés psicopedagógico que envolve o trabalho do professor.

Além da afirmação de que, frequentemente, as competências pedagógicas não merecem a devida atenção no Ensino Superior, Soares e Almeida (2004) apontam outro aspecto que auxilia a compreensão da atuação do professor diante do processo denominado de “democratização do Ensino Superior”.

Habitualmente, assumiram-se expectativas elevadas face aos alunos que chegam à Universidade. Tais expectativas elevadas, ainda que presentes nalguns professores, decorrem quer de uma lógica de Universidade elitista do passado, quer de uma prática selectiva instalada no acesso do Ensino Superior. Nem sempre, no entanto, tais expectativas são realistas, nem sempre tais expectativas dos professores são favoráveis à integração destes alunos na Universidade (SOARES e ALMEIDA, 2004, p.21).

É certo que determinadas linhas de pesquisa afirmam que ter altas expectativas em relação aos alunos é fator *sine qua non* para um bom desempenho dos mesmos (LEMOV, 2013). Contudo, a proposta do presente estudo baseia-se na prerrogativa de que também é necessário verificar, permanentemente, as expectativas e a realidade objetiva dos próprios alunos, com foco na atualização de metodologias e práticas avaliativas, e em minimizar a frustração de professores e alunos diante dos resultados obtidos.

Lafortune e Saint-Pierre (1996), ao pesquisarem fatores que levam à resistência/dificuldade de professores em realizarem atividades percebidas como tendo um carácter psicológico, elencam os seguintes aspectos: os professores interrogam-se quanto à importância das mesmas; dizem que intervir sobre aspectos um pouco mais psicológicos não faz parte do seu papel; ressaltam a falta de tempo para utilizar atividades que ultrapassam o conteúdo teórico. As autoras destacam que, em alguns casos, a falta de tempo é utilizada como pretexto, e que razões mais profundas estão em causa:

Os professores sentem insegurança em tentar novas experiências: um professor sente-se sempre inseguro face a uma nova atividade. No entanto, se lhe fornecermos meios concretos para o conseguir e se ele o consegue graças ao

material fornecido, ele será mais inclinado a utilizar outras atividades escritas pelos mesmos autores. Essa insegurança parece advir, sobretudo, da falta de modelo e, tal como salienta um especialista, não devemos esquecer que toda modificação traz reticências e receios (LAFORTUNE e SAINT-PIERRE, 1996, p. 271).

É neste sentido que o presente estudo apresenta a elaboração de um instrumento simples, adaptado de questionários elaborados por profissionais da área psicopedagógica, por um professor de uma disciplina “específica” da Licenciatura em Letras.

Instrumentos/questionários para verificação das crenças e hábitos de estudos dos estudantes

Pesquisadores portugueses têm se destacado na elaboração de questionários padronizados para verificação do perfil dos estudantes no Ensino Superior, em especial, de características psicológicas do perfil dos mesmos, com vistas a instrumentalizar professores em seus planejamentos e elaboração de intervenções, além de auxiliar a promoção de aprendizagens autorreguladas pelos alunos.

No Brasil, Nogueira *et al* (2004) elaboraram o Questionário de Hábitos de Estudo para estudantes universitários. O instrumento piloto era composto por 97 itens em escala com cinco alternativas de resposta do tipo *Likert*. O referido instrumento, inicialmente, foi constituído de 12 fatores os quais seguem na seguinte ordem: interesse geral para aprender; organização e planejamento de estudo; uso de tecnologias; atenção e esforço em classe; facilidade para memorizar e recordar o aprendido; leitura com compreensão eficaz; estudo individual em casa; preparação para as avaliações; busca pela atualização acadêmico-profissional; anotações da matéria e leituras; flexibilidade e iniciativa ao estudar; estudo em grupo; todos atinentes ao tema “hábitos de estudo”, organizados em “janelas” identificadas por letras alfabéticas em que somente o seu completo preenchimento permitia prosseguir para o próximo item e conjunto de questões pertinentes.

Vendramini *et al* (2004) apresentaram a construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). Trata-se de uma escala que investiga a percepção do universitário sobre condições contextuais, interacionais e pessoais envolvidas na vida universitária, por meio do grau de concordância com relatos que envolvem essa situação/tema, gerando resultados inferenciais sobre a integração do estudante ao ensino superior. Dimensões como: formação acadêmica anterior, relacionamento, envolvimento com atividades universitárias, escolha do curso, desempenho acadêmico, habilidades para o estudo, condições de estudo, condições externas, condições de saúde física e psicológica e ambiente universitário constaram na escala.

Nas referências bibliográficas sobre os citados instrumentos não se tem acesso aos questionários na íntegra, mas é possível compreender os aspectos que os pesquisadores desejam investigar. Além disso, na descrição dos resultados, é possível verificar o quanto o conhecimento das variáveis pesquisadas pode auxiliar na realização de intervenções por professores e gestores.

Para a utilização dos instrumentos descritos em novas pesquisas é necessária autorização por escrito por parte dos autores. Todavia, o que se propõe no presente artigo é que, a partir das variáveis e resultados publicados, os professores produzam os próprios instrumentos com vistas a ampliar a compreensão dos fatores que podem interferir nos processos de engajamento e aprendizagem dos próprios alunos. E, se desejarem, aprofundarem-se neste campo de pesquisa.

O componente curricular “Língua Inglesa I”

Conforme orienta o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Letras: Habilitação em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas,

as competências e habilidades desenvolvidas no Curso estão ligadas à produção do conhecimento da Língua e respectivas Literaturas, tanto em seus aspectos pragmáticos, estruturais, sociais, pedagógicos e éticos, visando ao formando do curso, atuar em resposta à heterogeneidade das demandas sociais (PPC, 2009, p. 21)

De acordo com o PPC (2009), o Curso de Licenciatura em Letras possui habilitações distintas (Língua Inglesa ou Língua Portuguesa), a partir do terceiro semestre, sobrepondo-se qualitativamente por meio de matrizes definidas por componentes curriculares flexíveis, entrelaçados de forma dialógica, transversal, inter e transdisciplinar.

Nesse contexto, a grade do curso se divide em componentes curriculares de núcleo comum às duas habilitações (NC), componentes de formação específica (FE), de formação pedagógica (FP) e de formação complementar (FC). A disciplina de Língua Inglesa I integra os vinte e dois (22) componentes curriculares do núcleo comum e é ofertada no segundo período do Curso.

Conforme disponibilizado no ementário do PPC (2009) do curso, o componente curricular Língua Inglesa I, com carga horária total de sessenta horas, tem por objetivo geral propiciar ao aluno o uso/ produção da língua/linguagem de modo que seja capaz de ouvir, falar, ler, e produzir sentenças/enunciados.

A ementa, por seu turno, põe em perspectiva a estrutura/produção de sentença/enunciado, o uso das habilidades/competências sobre as habilidades mencionadas e cultura, através de recortes comunicativos, uso do dicionário, estratégias de leitura e leitura de um livro – *level 1*.

Nesse sentido, ao elaborar o plano de curso, o professor da referida disciplina levou em consideração a multimodalidade avaliativa nas áreas do currículo, que dizem respeito ao letramento, à Língua Inglesa e às linguagens, posto que estas são as áreas do currículo em que a comunicação e a representação multimodal são mais evidentes (BEARNE, 2009).

Tendo em vista que a disciplina de Língua Inglesa I compõe uma dessas áreas e que o público universitário chega à universidade com níveis variados de exposição, experiência e conhecimento em relação aos tipos de mídias e ao idioma, torna-se difícil estabelecer um coeficiente para a avaliação dos três tipos diferentes de aluno: aquele com ampla competência digital, aquele com um hobby ou interesse específico capaz de desenvolver habilidades específicas com a ajuda de um colega e aquele com pouco interesse ou acesso às mídias digitais e correspondentemente baixa competência linguística e alto nível de intimidação (MCCLAY & MACKAY, 2009).

Burke e Hammett (2009) chamam a atenção para o fato de que os alunos estão investindo uma enorme quantidade de tempo em suas interações na Internet, tempo este que, segundo as autoras, traz implicações em potencial às características de seus letramentos.

Nessa seara, os textos digitais e multimodais introduzem desafios significativos a um sistema escolar e aqui podemos incluir também ao sistema universitário, nos quais a avaliação é estritamente voltada para o desempenho individual do aluno. Lankshear e Knobel (2007) e vários outros teóricos (KALANTZIS et al, 2003; MENEZES DE SOUZA & MONTE MÓR, 2014; DUBOC, 2015; LUKE & FREEBODY, 1999) vem se debruçando sobre a alteração na concepção e na prática do letramento na sociedade contemporânea. Aos poucos, os letramentos vem ganhando novos contornos, sendo caracterizados como “participativos, colaborativos e distribuídos” (LANKSHEAR & KNOBEL, 2007, p. 9) e associados às mudanças nos modos sociais e culturais de ser, fazer e ler o mundo, porém as práticas avaliativas parecem ainda ter um longo caminho pela frente diante de tais mudanças.

Jenkins (2006) explica que a cultura participativa altera o foco do letramento enquanto expressão individual para o do letramento enquanto envolvimento comunitário. Estes estudos demonstram a dicotomia entre a utilização da tecnologia para fins acadêmicos por parte dos alunos e a utilização da tecnologia para o letramento pessoal no interior dos espaços peculiares de cada aluno. Essa tendência aponta para um redirecionamento nos modos de avaliar os novos letramentos emergentes.

Como se sabe, há muitas formas e funções no processo avaliativo. A avaliação pode ser formal ou informal, somativa ou formativa, em grande escala ou escolar, além do fato de que pode ser justificada de várias maneiras: para melhoria do ensino, para indicar a aprendizagem, para comunicação aos pais, para prestação de contas, para avaliação do programa, para indicar evolução e para fins comparativos (BLACK & WILIAM, 1998).

No espaço escolar e, por extensão, no âmbito universitário, a avaliação geralmente é impressa, envolve tipicamente a leitura e a escrita e na maioria das vezes tem por objetivo mensurar o desempenho individual.

Respaladas em Kimber e Wyatt-Smith, Burke e Hammett (2009) advogam que, em vez

de focalizar conteúdos e fatos, o sistema educacional deve evocar as capacidades cognitivas, metacognitivas, performativas e transformativas. Entretanto, mesmo ciente das tensões e das dificuldades em elaborar procedimentos avaliativos multimodais em sentido amplo, o professor de Língua Inglesa fez uso de textos multimodais ao longo da disciplina, criados através de mídias auditivas e visuais, porém sem vínculo explícito com as telas, entre as quais: histórias contadas, drama e apresentações. Segundo Bearne (2009) tais mídias precisam ser incluídas nas descrições e definições de textos multimodais, que se perfazem através de maneiras diferentes de combinações de gesto e/ou movimento; imagens estáticas e dinâmicas, diagramáticas ou representacionais; som: palavras faladas, efeitos sonoros e música; escrita ou impressão, incluindo elementos tipográficos tais como tipo de fonte, tamanho e forma.

Entretanto, após a percepção dos resultados da primeira avaliação escrita, para além dos outros procedimentos avaliativos utilizados ao longo da disciplina, o professor de Língua Inglesa sentiu a necessidade de compartilhar com a professora de Psicologia o resultado da avaliação, no intuito de solicitar auxílio para repensar o critério avaliativo, em uma perspectiva de avaliação formativa, que é evidentemente mais inclusiva, posto que divulga os objetivos de aprendizagem com os alunos e fornece ferramentas para ajudá-los a identificar meios de aperfeiçoamento.

A construção do questionário

Contexto

A configuração do Colegiado de Letras do Campus de Porto Nacional (UFT) permite um permanente intercâmbio entre professores de todas as áreas que compõem o curso de Licenciatura. Neste contexto, o professor de Língua Inglesa compartilhou o resultado da primeira avaliação escrita (com os alunos do segundo período do curso de Língua Inglesa) com a professora de Psicologia da Aprendizagem. Compartilhou esboçando certa frustração pelo fato do resultado ter se apresentado abaixo de suas expectativas.

A professora de Psicologia sugeriu a elaboração de um questionário aos alunos, antes mesmo da devolução dos resultados, no intuito de envolver os próprios alunos na reflexão acerca dos fatores envolvidos no estudo/aprendizagem da disciplina, bem como no intuito de instrumentalizar a adaptação das metodologias e processos avaliativos pelo professor de Língua Inglesa. Sugeriu a leitura de alguns artigos que subsidiam a elaboração de questionários de verificação de perfil dos alunos e sobre o desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

Instrumento e resultados

O instrumento visa verificar da quantidade de leitura realizada, a qualidade da leitura realizada, a motivação e/ou fatores envolvidos na realização (ou não) das leituras; a capacidade de dedicação às leituras acadêmicas e o parâmetro de leitura considerado “ideal”.

As questões e alternativas foram baseadas tanto nos questionários disponíveis na literatura quanto nas observações e conversas cotidianas com os alunos. Tais observações e conversas podem subsidiar algumas hipóteses que auxiliam a elaboração das alternativas.

A turma é composta por 21 alunos, sendo que 16 alunos responderam ao questionário. Seguem as questões e as respostas, expressas em porcentagem, de cada uma delas.

1. Sobre sua preparação para a avaliação, escolha UMA das alternativas:
() fiz a leitura de boa parte do material trabalhado e disponibilizado pelo professor; = 04 (25%)
() fiz a leitura de todo o material trabalhado e disponibilizado pelo professor; = 11 (68,75%)
() além das leituras indicadas pelo professor, fiz leituras complementares. = 0
() não fiz nenhuma leitura prévia para a avaliação. = 01 (6,25%)

<p>2. Caso tenha feito alguma leitura prévia, escolha UMA das alternativas:</p> <p><input type="checkbox"/> li rapidamente o(s) texto(s), sem sublinhar ou fazer anotações/resumos. = 02 (13,3%)</p> <p><input type="checkbox"/> li rapidamente o(s) texto(s), mas fazendo anotações sobre aspectos que me pareciam mais importantes. = 03 (20%)</p> <p><input type="checkbox"/> li com tempo para fazê-lo, mas sem sublinhar ou fazer anotações/resumos. = 05 (33,33%)</p> <p><input type="checkbox"/> li com tempo para fazê-lo, sublinhando e anotando aspectos que me pareciam importantes. = 05 (33,33%)</p>
<p>3. Caso não tenha feito nenhuma leitura indicada pelo professor, escolha UMA das alternativas:</p> <p><input type="checkbox"/> não li porque já me sentia preparado para realizar a avaliação a partir das aulas = 01 (6,25%)</p> <p><input type="checkbox"/> não li porque não me sinto motivado pelo tema</p> <p><input type="checkbox"/> não li porque meus afazeres domésticos tomam todo o meu tempo fora da universidade</p> <p><input type="checkbox"/> não li porque trabalho durante os dois outros turnos em que não estou na universidade</p> <p><input type="checkbox"/> não li porque tenho dificuldade em me concentrar/dedicar a leituras.</p>
<p>4. Sobre a qualidade de sua leitura, escolha uma das alternativas:</p> <p><input type="checkbox"/> consigo me concentrar por mais de uma hora em leituras acadêmicas = 02 (13,3%)</p> <p><input type="checkbox"/> em média, consigo me dedicar meia hora em leituras acadêmicas = 07 (46,6%)</p> <p><input type="checkbox"/> somente consigo me dedicar à leitura de temas de meu interesse = 02 (13,3%)</p> <p><input type="checkbox"/> não consigo me concentrar em leituras fora do horário das aulas na universidade (não por falta de tempo, mas por dificuldade/ ou falta de hábito) = 04 (26,66%)</p>
<p>5. Você considera o volume de leituras solicitado para a avaliação (20 páginas de papel ofício):</p> <p><input type="checkbox"/> excessivo = 05 (31,25%)</p> <p><input type="checkbox"/> adequado = 11 (68,75%)</p> <p><input type="checkbox"/> pequeno</p> <p><input type="checkbox"/> muito pequeno</p>
<p>6. Ao fazer a próxima matrícula, você optará pelo curso de:</p> <p><input type="checkbox"/> Letras – Português e suas respectivas Literaturas = 10 (62,5%)</p> <p><input type="checkbox"/> Letras – Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas = 05 (31,25%)</p> <p><input type="checkbox"/> Sem resposta = 01 (6,25%)</p>
<p>7. Quais fatores abaixo são adotados por você na disciplina de Língua Inglesa I:</p> <p><input type="checkbox"/> organização e planejamento de estudo = 04 (25%)</p> <p><input type="checkbox"/> uso de tecnologias = 16 (100%)</p> <p><input type="checkbox"/> atenção e esforço em classe = 10 (62,5%)</p> <p><input type="checkbox"/> facilidade para memorizar e recordar o aprendido = 01 (6,25%)</p> <p><input type="checkbox"/> leitura dos textos trabalhados em sala com compreensão eficaz = 02 (12,5%)</p> <p><input type="checkbox"/> estudo individual em casa = 15 (93,75%)</p> <p><input type="checkbox"/> preparação para as avaliações orais = 14 (87,5%)</p> <p><input type="checkbox"/> preparação para as avaliações escritas = 14 (87,5%)</p> <p><input type="checkbox"/> busca pela atualização acadêmico-profissional = 01 (6,25%)</p> <p><input type="checkbox"/> anotações da matéria e leituras = 14 (87,5%)</p> <p><input type="checkbox"/> flexibilidade e iniciativa ao estudar = 04 (25%)</p> <p><input type="checkbox"/> estudo em grupo = 06 (37,5%)</p>

Análise dos resultados

Na aula seguinte ao preenchimento do questionário e, antes mesmo de receberem suas avaliações corrigidas, o professor apresentou os resultados tabulados aos alunos e promoveu a discussão aberta sobre os mesmos. Todos os aspectos que serão descritos foram expostos e discutidos oralmente com os alunos.

A verificação de que 68,75% dos alunos leram todo o material indicado é um dado relevante: 01 aluno não realizou nenhuma leitura (6,25%) e 04 alunos fizeram a leitura de boa parte dos textos

indicados (25%).

Entretanto, ao verificarmos que 68,75% dos alunos considerou o volume de leituras “adequado”, pode-se afirmar que houve aproximação entre as expectativas dos alunos e a proposta do professor neste quesito, o que se torna um importante referencial para propostas posteriores.

Muitas vezes escutamos dos alunos, como justificativa para a “não-leitura”, que há um volume excessivo de páginas/anotações a serem lidas. Para os alunos da disciplina e do semestre em questão, essa variável é pouco relevante para a análise da “não-leitura”. Quanto à autoregulação das aprendizagens, é relevante os alunos reconhecerem que o fato de não lerem toda a indicação do professor não pode ser justificado pela quantidade de material. Esse reconhecimento foi possível através da reflexão sobre os próprios parâmetros de quantidade “ideal” de leitura/estudo promovida pelo questionário.

Sobre a quantidade/qualidade da leitura dos alunos (independentemente do segmento de ensino), a literatura em Psicologia cognitiva tem ressaltado que, mais do que a quantidade de leitura, é preciso atentar-se para a qualidade da mesma (MADALENO, 2013).

Considerando algumas condições “ideais” de estudo e aprendizagem, como tempo de dedicação e utilização de estratégias como sublinhar e fazer anotações (MOLINA et al, 2004), apenas 33,33% dos alunos (dentre os que realizaram alguma leitura) fazem leituras nessas condições. Molina et al (2004) afirmam que as estratégias de aprendizagem são aprendidas, portanto, devem merecer atenção nos planejamentos dos professores do Ensino Superior.

Neste sentido, os resultados indicam a necessidade de que o professor da disciplina em questão aumente o foco no auxílio à utilização de estratégias de anotação e leitura. No que diz respeito à autoregulação por parte dos alunos, as questões relativas à qualidade de leitura/estudo mobilizaram a percepção sobre a interferência da utilização das estratégias de aprendizagem no desempenho e motivá-los quanto à utilização das mesmas.

Sobre a capacidade de concentração em leituras acadêmicas (de forma genérica), 26,66% dos alunos (04 alunos em número absoluto) afirmam que não conseguem se concentrar em leituras fora do horário das aulas na Universidade (não por falta de tempo, mas por dificuldade /ou falta de hábito). Este dado é bastante aceitável considerando que se trata de alunos que estão cursando o 2º período de um curso de graduação.

É importante destacar que 07 dos alunos destacaram que conseguem se dedicar meia hora em leituras acadêmicas (46,6%). O número é bastante curioso, tendo em vista que a capacidade de concentração não condiz com o percentual de alunos que consideraram o volume de leitura adequado.

A última questão acerca dos fatores adotados pelos alunos na disciplina de Língua Inglesa I foi elaborada com o intuito de descrever de maneira mais minuciosa a qualidade do estudo por parte dos alunos. Sobre os fatores adotados pelos alunos na disciplina de Língua Inglesa, 100% afirma fazer uso de tecnologias. Esse dado é bastante relevante, pois que parece se contrapor ao fato de que 93,75% afirma realizar estudo individual em casa e apenas 37,5% em grupo. Segundo os estudos dos novos letramentos, as interações com a Internet e com as novas mídias digitais tornaram as práticas de letramento mais “participativas, colaborativas e distribuídas” (LANKSHEAR & KNOBEL, 2007, p. 9).

Como Jenkins (2006) explica, a cultura participativa altera o foco do letramento enquanto expressão individual para o do letramento enquanto envolvimento comunitário. Os dados apontam, portanto, para uma dicotomia entre a utilização da tecnologia para fins acadêmicos por parte dos alunos e a utilização da tecnologia para o letramento pessoal no interior dos espaços peculiares de cada aluno. Os resultados indicam a necessidade de que o professor da disciplina em questão desperte o interesse também pelo estudo em grupo e pelo compartilhamento de informações através de uma perspectiva mais colaborativa, participativa e distribuída.

As questões relativas à capacidade de concentração presentes no questionário podem auxiliar os alunos quanto à percepção desta variável tão relevante no processo de aprendizagem, assim como incitar o professor a realizar pesquisas relacionadas aos fatores que podem interferir diretamente nesta habilidade.

A variável “motivação” foi superficialmente considerada no questionário em questão (na alternativa “Não li porque não me sinto motivado pelo tema”), mas os questionários citados

como referência para o presente artigo consideram-na como uma das variáveis mais relevantes no processo de aprendizagem. Neste sentido, merece maiores investigações posteriores.

Dentre a porcentagem de alunos que não realizaram qualquer leitura/estudo, predominam fatores externos aos indivíduos, como excesso de afazeres domésticos ou jornada dupla de trabalho. A dificuldade de concentração ou falta de motivação não aparecem como fatores predominantes.

Considerações finais

Os resultados do questionário aplicado indicaram que 68,75% dos alunos leram todo o material indicado para a realização da avaliação, e que essa mesma porcentagem de alunos considerou o volume de leituras “adequado”. Entretanto, apenas 33,33% dos alunos afirmaram realizar as leituras com tempo de dedicação e utilização de estratégias como sublinhar e fazer anotações e 26,66% dos alunos afirmaram que não conseguem se concentrar em leituras fora do horário das aulas na Universidade por falta de hábito ou dificuldade.

Neste sentido, os resultados indicam a necessidade de que o professor da disciplina em questão aumente o foco do desenvolvimento de habilidades metacognitivas/autorreguladas por parte dos alunos, ou seja, no auxílio à utilização de estratégias de anotação e leitura, mais do que no ajuste do volume de leituras.

Considerando as demandas da avaliação no contexto multimodal em Língua Inglesa, os resultados indicam que o ensino deverá se tornar ainda mais multimodal, reconhecendo a gama de formas que os alunos passarão a entender conceitos através do som, das imagens, do movimento e das palavras desenvolvidas nos espaços educacionais formais.

Além das análises realizadas, diversas outras perspectivas podem ser verificadas, especialmente no que diz respeito às possíveis variáveis a serem investigadas, no intuito de aproximar as expectativas e intervenções dos professores às características de seus alunos.

Cada professor que se dispuser a iniciar a realização de investigações sobre o perfil e/ou hábitos de estudos de seus alunos dará prioridade a aspectos que se relacionem mais diretamente aos interesses e particularidades de sua área de estudo, além de aspectos da sua própria personalidade.

No estudo em questão, realizou-se a verificação do perfil após uma atividade avaliativa. Entretanto, tal verificação pode ser realizada em vários outros momentos do planejamento, visando focos diferentes no que diz respeito à compreensão das variáveis acadêmicas que podem influenciar na qualidade da aprendizagem.

Não se deve confundir, entretanto, a abordagem aqui apresentada àquilo que pesquisadores denominam de avaliação diagnóstica (COLL, 2004). A avaliação diagnóstica diz respeito a investigações relativas aos conhecimentos prévios sobre temáticas específicas das disciplinas ministradas e não sobre aspectos psicopedagógicos envolvidos no processo de aprendizagem.

A elaboração de questionários aos alunos pressupõe algum estudo prévio sobre os fatores que serão investigados, mas, sobretudo, pressupõe motivação em conhecer melhor os alunos e em auxiliá-los a compreenderem os próprios processos de aprendizagem e de engajamento com o estudo.

Vale ressaltar que as variáveis envolvidas na adaptação e bom desempenho dos alunos no ensino superior são inúmeras e, muitas delas, extrapolam fatores psicológicos ou pedagógicos. Entretanto, não há como negar que a mediação destes últimos deve merecer atenção do professor do Ensino Superior, caso esteja imbuído do propósito de auxiliar a diminuição da evasão e a melhoria do desempenho dos estudantes, especialmente nas habilidades próprias a este segmento de ensino.

Referências

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção do Questionário de Vivências Acadêmicas. **Methodus**: revista científica e cultural, p. 3-20, 2001.

ALMEIDA, L. S. **Facilitar a aprendizagem**: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. Psicologia escolar e educacional, v. 6, n. 2, p. 155-165, 2002.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. **Estudante universitário: Características e experiências de formação**, p. 15-40, 2004.

BAGGI, C. A. dos S.; LOPES, D. A. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: Uma discussão bibliográfica**. 2010. 2010.

BEARNE, E. Assessing multimodal texts. In: BURKE, A.; HAMMETT, R. **Assessing new literacies: perspectives from the classroom/** edited by Anne Burke, Roberta F. Hammett, Peter Lang Publishing, Inc., New York, 2009.

BRASIL, INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2012 - **Resumo Técnico**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013).

BRASIL, MEC. Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil, como subsídio ao Conselho Nacional de Educação para a formulação de políticas públicas que possibilitem a melhor distribuição da oferta de vagas no ensino superior de graduação. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 8 mar. 2017.

BURKE, A.; HAMMETT, R. **Assessing new literacies: perspectives from the classroom/** edited by Anne Burke, Roberta F. Hammett, Peter Lang Publishing, Inc., New York, 2009.

_____. Introduction: Rethinking assessment from the perspective of New Literacies. In: BURKE, A.; HAMMETT, R. **Assessing new literacies: perspectives from the classroom/** edited by Anne Burke, Roberta F. Hammett, Peter Lang Publishing, Inc., New York, 2009.

CHALETA, M. E.; ROSÁRIO, P.; GRÁCIO, M. L. Atribuição causal do sucesso acadêmico em estudantes do ensino superior. In: **Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia**. 2006.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento Psicológico e Educação--Vol. 3: **Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais**. Penso Editora, 2016.

DEMO, P. **Conhecimento e vantagem comparativa**. O público e o privado, n. 5, 2012.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular: Letramentos críticos nas brechas da sala de aula de Línguas Estrangeiras/Ana Paula M. Duboc**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p. 201-213, 2009.

GOMES, C. M. A, BORGES, O. Ciências & Cognição. Vol 13 (3): 37-50, 2008 Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org> Acesso em: 8 mar. 2017.

GRÁCIO, M. L. F.; ROSÁRIO, P. Olhares dos estudantes sobre o que torna difícil o aprender. In: **X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica**. Universidade do Minho. Braga, Portugal. 2004.

HAMMETT, R. New literacies and teacher education. In: BURKE, A.; HAMMETT, R. **Assessing new literacies: perspectives from the classroom/** edited by Anne Burke, Roberta F. Hammett, Peter Lang Publishing, Inc., New York, 2009.

JENKINS, H.; with CLINTON, K; PURUSHOTMA, R.; ROBISON, A. J.; WEIGEL, M. **Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century**. Chicago, IL: The MacArthur Foundation. 2006. Disponível em: https://www.macfound.org/media/article_pdfs/

JENKINS_WHITE_PAPER.PDF Acesso em: 26 jun. 2017.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; HARVEY, A. Assessing multiliteracies and the new basics. **Assessment in Education: Principles, Policy and Practice** 10 (1), 2003.

OLIVEIRA, R. A. M.; OLIVEIRA, K. L. **Escala de Condições de Estudo para Universitários**. 2006.

ONTORIA PEÑA, A.; GÓMEZ, J. P.; RUBIO, A. M. **Potencializar a capacidade de aprender e pensar: o que mudar para aprender e como aprender para mudar**. São Paulo: Madras, p. 211, 2004.

LAFORTUNE, L.; SAINT, L.; CHAVES, J. **A afetividade e a metacognição na sala de aula**. 1996.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. Sampling the “new” in new literacies. In: C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), **A new Literacies Sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10: 49 técnicas para se tornar um professor campeão de audiência**. Livros de Safra, 2013.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of Reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds). **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. New Jersey: Hapton Press, 1999.

MCCLAY, J. K.; MACKEY, M. Distributed assessment in ourspace: this is not a rubric. In: BURKE, A; HAMMETT, R. **Assessing new literacies: perspectives from the classroom/** edited by Anne Burke, Roberta F. Hammett, Peter Lang Publishing, Inc., New York, 2009.

MADALENO, A. M. C. **Olhares sobre o estudo dos alunos: trabalho exploratório no Ensino Secundário**. 2013. Tese (Doutorado).

MENEZES DE SOUZA, L. M.; MONTE MÓR, W. Prefácio. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. **Novos Letramentos, formação de professores e ensino de Língua Inglesa**. Edufal: Maceió/AL, 2014.

NOGUEIRA, A. *et al.* **Questionário de Hábitos de Estudo para estudantes universitários: validação e precisão**. Paidéia set.-dez. 2011, Vol. 21, No. 50, 363-371.

PPC (Projeto Pedagógico do Curso). Disponível em: http://docs.uft.edu.br/share/s/5_y6catCSpy31hulbjUIIQ Acesso em 26 jun. 2017.

VASCONCELOS, R. M.; ALMEIDA, L. da S.; MONTEIRO, S. C. Métodos de estudo em alunos do 1º ano da universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 195-202, 2005.

VENDRAMINI, C. M. M. *et al.* Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 259-268, 2004.

TAVARES, J. *et al.* **Inventário de atitudes e comportamentos habituais de estudo-IACHE**. Universidade de Aveiro/Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, Portugal, 2004.

Recebido em 14 de setembro de 2018.

Aceito em 29 de novembro de 2018.