

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

MÁRCIA APARECIDA SILVA

**DIÁRIO REFLEXIVO E AVALIAÇÃO FORMATIVA NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO**

Uberlândia/MG

2014

MÁRCIA APARECIDA SILVA

**DIÁRIO REFLEXIVO E AVALIAÇÃO FORMATIVA NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – *Strictu Sensu*, PPGEL/ILEEL da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Orientadora: Profa. Dr.^a. Maria Inês Vasconcelos Felice.

Uberlândia/MG

2014

MÁRCIA APARECIDA SILVA

**DIÁRIO REFLEXIVO E AVALIAÇÃO FORMATIVA NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – *Strictu Sensu*, PPGEL/ILEEL da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice
Universidade Federal de Uberlândia-UFU
-Presidente-

Profa. Dra. Dilma Maria de Mello
Universidade Federal de Uberlândia-UFU

Profa. Dra. Paula Tatianne Carréra Szundy
Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ

Dedico este trabalho à minha mãe, por ter me apoiado sempre, por ter estado ao lado meu todas as vezes que tive medo de prosseguir.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por oferecer-me oportunidades para vencer as etapas da vida;

À minha querida orientadora, Maria Inês Vasconcelos Felice, por ter acreditado em mim desde o início deste trabalho, por ter ficado ao meu lado todo o tempo, por sua paciência, confiança e incentivo a minha pesquisa;

À professora Dilma Mello, pela participação em minha banca de qualificação, pelos comentários que muito contribuíram para minha pesquisa;

À professora Paula Szundy, pela participação na banca de minha defesa de mestrado;

Ao grupo de pesquisa Geavaliar, pelas discussões profícuas acerca da temática da avaliação formativa em contexto de sala de aula;

Ao grupo de pesquisa GPNEP, do qual fiz parte no início de meu mestrado;

Aos alunos do nono ano que aceitaram serem meus participantes e à escola em que realizei minha pesquisa;

Às amigas que se fortaleceram neste período, em especial Adriana e Cristiane.

À Gyzely, pelo carinho e amizade dispensados a mim. Obrigada por sempre se lembrar de mim e pela paciência;

Ao pessoal da república Singularidade Falante: Bubu, Jaci, Cidoka, Bolinha de pelos e Dioninho, por todos os momentos felizes e engraçados que vivemos e que ainda viveremos;

À Jaciane, por todas as histórias que vivemos, pelo imenso carinho com que sempre me tratou, você é muito mais que uma amiga, é uma irmã. Amo você;

Ao João de Deus, pela amizade sincera, pelas discussões sobre minha pesquisa que sempre me ajudaram muito, por todas as risadas que demos e ainda daremos juntos;

À Cida Conti, por ter sido minha professora na graduação, por ter acreditado e apostado em mim. Essa vitória também é sua. Muito obrigada por nunca ter se recusado a estender a mão quando precisei, você é meu exemplo de pessoa;

Ao Bruno, pelas risadas descontraídas e por me mostrar que é preciso viver, se divertir;

Ao Dione, meu primo querido, que sempre está disponível para me ouvir, sempre pronto a ajudar o próximo;

Ao Paulo Eterno, pelas conversas agradáveis sobre literatura;

Aos meus pais, Darcy e Marilândia, por sempre terem me apoiado em minhas escolhas;

Aos meus irmãos, Marcelo, Marcos e Junior, pelo apoio que recebi durante esse percurso acadêmico, pelas risadas que demos;

À professora Lynette Shultz, por ter me recebido de braços abertos na Universidade de Alberta, pelas discussões tão importantes para minha carreira acadêmica;

À professora D. Jean Clandinin, pelas contribuições riquíssimas ao meu trabalho, quando participei da *round table*, em minha estada na Universidade de Alberta;

Aos amigos que fizeram minha estada no Canadá mais agradável, em especial Sarah, Lívio, Cesar e Sonia;

À FAPEMIG, pelo apoio financeiro;

Por fim, às pessoas que colaboraram, de maneira direta ou indireta, para a realização deste trabalho, somente há uma frase: ***Muito Obrigada!!!***

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo investigar de que maneira a escrita de diários reflexivos podem se configurar como uma ferramenta de avaliação formativa em salas de aula. Os diários foram escritos, em uma média de quatro por aluno, por duas turmas do nono ano de uma escola da rede estadual pública de Uberlândia-MG, na disciplina de língua inglesa, no ano de 2012. Para nortear a investigação, propus como perguntas de pesquisa: 1. Como o diário reflexivo, escrito pelos alunos, pode funcionar como uma ferramenta de avaliação formativa nas aulas de língua inglesa? 2. Como escrever o diário pode colaborar com a reflexão que o professor constrói sobre sua prática? Para discutir teoricamente sobre diários baseei-me em Galhardo (2009), Liberali, (1999), Soares (2006), dentre outros. Como tive interesse na questão da reflexão em ambiente escolar, discuti a temática com base em Liberali (1999) e Zabalza (2004). Sobre a discussão acerca da temática da avaliação formativa, mobilizei autores como Felice (2005), Fidalgo (2002), dentre outros pesquisadores. Este trabalho se inscreveu em um quadro metodológico de Pesquisa Qualitativa, com cunho interpretativista. Dentro deste quadro, esta dissertação se inseriu na modalidade Estudo de Caso, com base em Stake (1995). Os dados foram organizados em categorias temáticas com base em Bardin (1977). As análises revelaram que o diário reflexivo pode funcionar como uma ferramenta de avaliação formativa profícua. Foi possível notar, por meio dos dados analisados, que a avaliação formativa está relacionada à interação, pois quando o aluno interage com o contexto, ele tem mais chances de refletir sobre si mesmo e também sobre o que o rodeia. Com relação à análise dos diários da professora, foi possível perceber que ela refletiu sobre suas práticas tendo como base sua relação com os alunos e os conteúdos de seus diários. Portanto, o diário reflexivo contribuiu para a prática pedagógica da professora na medida em que ela, ao escrever e ler os diários dos alunos, refletiu sobre fatos que talvez não percebesse com outros instrumentos.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Diário reflexivo. Avaliação formativa. Língua Inglesa. Ensino-avaliação-aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate how writing reflexive journals may be used as a formative assessment tool in classrooms. An average of four journals were written per student from two ninth grade English classes in a state public school in Uberlandia, MG in 2012. To guide the research, I established the following research questions: 1. How can the reflexive journal, written by the students, work as a formative assessment tool in English language classes?, 2. How teacher`s reflection may be affected by writing journals about their own teaching practice? I based my theoretical discussion on Galhardo (2009), Liberali, (1999) and Soares (2006), among others. As I had some interest in reflection in the educational environment, I discussed this theme based on Liberali (1999) and Zabalza (2004). To discuss formative assessment, I used authors such as Felice (2005) and Fidalgo (2002), among other researchers. This work is found within a methodological framework of qualitative research, with interpretive nature. Within this framework, this dissertation is a Case Study based on Stake (1995) and the data were organized into thematic categories based on Bardin (1977). The analyses revealed that the reflexive journal may work as a profitable formative assessment tool. I observed that the formative assessment is related to interaction, because when the student interacts with the educational context, he/she has more chances to reflect about himself/herself and also about what surrounds him/her. Regarding the analysis from the teacher`s journals, I noticed that she reflected about her practices based on her relationship with the students and their journals` contents. Therefore, the reflexive journal may positively contribute to the teacher's pedagogical practice because when she reads the students' journals, she reflects about facts that she may not notice with other instruments.

Key-words: Applied Linguistics. Reflexive diary. Formative Assessment. English Language. Teaching-assessment-Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo das perguntas, fontes de dados e métodos, justificativa e base teórica da pesquisa	62
Quadro 2: Autoavaliação negativa dos alunos	74
Quadro 3: Autoavaliação positiva dos alunos	82
Quadro 4: Coavaliação dos alunos	86
Quadro 5: Alunos avaliando a professora	89
Quadro 6: Avaliação do conteúdo	94
Quadro 7: Professora avaliando os alunos	99
Quadro 8: Autoavaliação da professora	105
Quadro 9: Professora avaliando o contexto	108

INTRODUÇÃO – ABRINDO O DIÁRIO	12
--	-----------

CAPÍTULO 1: LENDO O DIÁRIO: DE SUAS TEORIAS À ARTICULAÇÃO COM A AVALIAÇÃO FORMATIVA 19

1.1 Os usos do diário no âmbito escolar	20
1.1.1 Diário de aprendizagem.....	22
1.1.2. Diário de leitura.....	27
1.1.3 Diário reflexivo	28
1.1.4 A reflexão em sala de aula de Língua Inglesa.....	30
1.2 Um panorama da avaliação em Linguística Aplicada	33
1.2.1 Avaliação Formativa: alguns olhares.....	38
1.2.2 Auto e coavaliação em sala de aula	43
1.3 Avaliação formativa e escrita de diários reflexivos	47

CAPÍTULO 2: FOLHEANDO O DIÁRIO PARA ENTENDER A METODOLOGIA 52

2.1 O estudo de caso.....	52
2.2 O contexto de pesquisa.....	54
2.3 Os participantes da pesquisa	55
2.4 Descrição das aulas	56
2.4.1 Aulas referentes ao primeiro diário.....	57
2.4.2 Aulas referentes ao segundo diário	58
2.4.3 Aulas referentes ao terceiro diário	58
2.4.4. Aulas referentes ao quarto diário	59
2.5 Instrumentos de coleta de dados	59
2.6 Procedimentos para coleta e análise dos dados.....	61

CAPÍTULO 3: LENDO E INTERPRETANDO OS DIÁRIOS 65

3.1 Valentines's Day	65
3.1.2 A professora me ajudou?.....	68
3.1.3 Eu estudo em casa?	70
3.1.4 Como apresento um cartaz?	71
3.2 Interpretando os diários dos alunos	73

3.2.1 Alunos se avaliando	74
3.2.2 Alunos avaliando os colegas	86
3.2.3 Alunos avaliando a professora	89
3.2.4 Alunos avaliando o conteúdo	94
3.3 Interpretando os diários da professora	99
3.3.1 Professora avaliando os alunos	99
3.3.2 Professora se avaliando	105
3.3.3 Professora avaliando o contexto.....	108
FECHANDO O DIÁRIO	112
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	121
Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	121
Anexo 2: Quadro referente ao primeiro diário	122

Introdução

Abrindo o diário...

O trabalho com a escrita de diários no ensino fundamental foi algo que me encantou desde o primeiro momento, e meu desejo de pesquisar o uso de tal ferramenta se iniciou quando comecei a trabalhar em uma escola estadual da rede pública da cidade de Uberlândia.

A cada dia em que ministrei aulas nessa escola para turmas do sexto e nono do ensino fundamental foi único, cada aula uma experiência diferente do que eu estava habituada. Ao mesmo tempo em que trabalhava nessa escola pública, participava de uma disciplina no curso de mestrado, cujo foco se baseava em discussões relacionadas à avaliação no âmbito escolar. Na disciplina, nós sempre discutíamos sobre avaliação com intuito de refletir sobre o papel da avaliação nas escolas, não apenas como produto final, mas como parte do processo de aprendizagem dos alunos.

Como parte da avaliação da disciplina, a professora trabalhou com diários nos quais solicitou que escrevêssemos nossas impressões a respeito das aulas, refletindo sobre o que estávamos aprendendo e como estávamos aprendendo. Eu considerei tal proposta interessante, mas tive dificuldade em escrever; lembro-me de ter escrito, em um dos diários, sobre a complexidade de falar sobre nós mesmos, de nos expormos.

Nas aulas seguintes da disciplina de mestrado, uma das alunas falou sobre a experiência que teve ao utilizar o diário com alunos do ensino fundamental em uma escola particular. Ela pontuou que havia sido bem proveitoso, que os alunos gostaram e que a experiência havia sido positiva. Tal aluna era professora de língua portuguesa na rede particular de ensino e usou o diário como forma de praticar a leitura com os alunos.

Ao perceber o quanto poderia ser produtivo escrever de forma a refletir sobre as aulas em um texto – que chamava de diário, porque era produzido a cada aula – eu fiquei encantada com a possibilidade de meus alunos aprenderem por meio de um diário também. Contudo, hesitei bastante em utilizar o diário com minhas turmas na escola pública, talvez por medo de os alunos não gostarem, de não conseguir manter a disciplina da turma durante a

escrita, até mesmo por pensar que perderia meu tempo com algo fora da programação escolar, já que há uma crença conteudista que cerca o contexto escolar e nós, professores; enfim, sentia-me insegura.

Quando finalmente decidi aplicar o diário em uma das turmas da escola pública em que trabalhava, não obtive resposta satisfatória porque, acredito, ainda não estava preparada o suficiente. Logo, os alunos não entenderam o motivo de escrever em um diário e não aceitaram muito bem a proposta.

Além disso, notei que não estava preparada para trabalhar com os diários porque não sabia como lidar com os questionamentos dos alunos. Ainda não sabia como justificar o uso e a relevância do diário para a aprendizagem da língua inglesa e, olhando para essa experiência depois de um tempo, percebo que nem eu estava muita certa do uso dessa ferramenta.

Dessa maneira, esperei passar mais um tempo, li mais sobre o assunto, e decidi tentar aplicar o diário novamente na mesma turma. Desta vez, quase todos os alunos se interessaram e fizeram o que eu havia pedido. Eu os orientei para que refletissem sobre as nossas aulas de língua inglesa, que me dissessem como se sentiam em relação ao modo como eu estava ensinando, se estavam aprendendo, como estavam aprendendo, e eles escreveram sobre todos esses tópicos. Até um dos alunos, que quase nunca participava das aulas, levantou-se, foi até minha mesa e disse: *professora, eu vou fazer porque quero que você leia o meu também.*

De repente, todos (eles eram mais ou menos 38 alunos) estavam escrevendo, interagindo uns com os outros porque eles queriam ver o que o colega estava escrevendo. Posso afirmar que esta experiência me deixou ansiosa por outras, eu realmente queria saber de que forma o diário poderia ajudá-los nesse ambiente de aprendizagem de língua inglesa.

Ao chegar em casa, comecei a ler os diários e, a cada leitura, emocionava-me porque ali havia uma pessoa, um ser com sentimentos, com medos, com vontades. Eu passei a ver meus alunos com outros olhos a partir daí e acredito que a maioria deles passou a me ver de forma diferente também.

Por um lado, eu agora sabia como se sentiam em relação à língua inglesa, assim, quando eu queria chamar a atenção para algum ponto que estava explicando, ficava mais fácil porque cada aluno aprendia de um modo distinto, cada um tinha seu próprio tempo e perceber isso colaborava no momento de ensinar um determinado conteúdo, tal como gramática ou alguma atividade prática de sala de aula, como diálogos. Por outro, sentia como se estivesse

estabelecido um elo com a turma, como se, a partir daquele momento, a relação professor aluno fosse baseada no respeito e não no medo de ser punido.

Ao devolver os diários já comentados, discuti com eles questões como a importância de eles escreverem o que realmente pensavam sobre as aulas, sobre o que estavam aprendendo, não o que achavam que eu gostaria de ouvir; um deles chegou a perguntar se não seria punido, se eu implicaria com ele se dissesse que não estava gostando; respondi dizendo que era exatamente essa minha proposta, que eles refletissem e pensassem sobre a aprendizagem, que a punição não tinha lugar naquele contexto. Esse aluno riu e disse: *pode deixar, serei honesto.*

Meu propósito, ao discutir com os alunos sobre como escrever no diário foi ressaltar a relevância do *feedback* tanto para o aluno quanto para o professor, uma vez que é por meio dele também que mudanças são possíveis. Ou seja, a partir da leitura dos diários, eu teria a possibilidade de modificar aspectos da aula, podendo acrescentar o que os alunos consideravam importante para aprender a língua inglesa e que escreviam para mim, tais como uso de músicas que eles gostavam, filmes, dentre outros aspectos.

Pude notar que um dos pontos mais apreciados pelos alunos foi o fato de eu escrever em seus diários, respondendo algumas questões, dando ideias, como uma conversa mesmo. Naquele momento, talvez eu tenha deixado de ser o modelo de professora convencional a que eles estavam habituados, um professor que centra o conhecimento em si, não possibilitando uma abertura para um diálogo com os alunos e passei a ser tratada com mais respeito e cordialidade, talvez como amiga, alguém com quem eles pudessem conversar sem medo de serem recriminados.

Ressalto que essa relação não se deu com todos; é difícil atingir um público grande e heterogêneo, mas com uma boa parte dos alunos estabeleci uma relação melhor, no sentido de que eles se sentiam mais a vontade para discordar e dizer o que queriam aprender.

Após essa experiência com a escrita de diários na escola pública, minhas aulas se tornaram mais prazerosas porque passei a intercalar os conteúdos que os alunos gostavam, como músicas, ao conteúdo demandado pela escola. Nos diários que eu mantive sobre minhas experiências com as aulas, lembro-me de ter escrito: *Eu passei a ver cada aluno de um modo singular e isso mudou minha prática de uma maneira que eu não consigo explicar.* Nas aulas seguintes, um elo entre nós foi criado e fortalecido. Eu entendo que nem todos os alunos se interessaram pelo fato de que escrever exigiu tempo, cuidado, atenção, mas a maioria aceitou a proposta.

Narrei essa experiência com os diários em minhas turmas do ensino fundamental para justificar meu interesse em realizar uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista, que discuta a respeito de diários em salas de aula de língua inglesa do ensino fundamental na rede pública estadual de ensino. Meu interesse em trabalhar com tal ferramenta em sala se deve à necessidade de buscar modos que possam auxiliar o processo de avaliação de uma língua estrangeira nesse contexto específico.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa se justifica pela possibilidade de contribuir com reflexões e discussões com os estudos realizados, atualmente, no âmbito da Linguística Aplicada, sobre avaliação por meio da escrita de diários feitos por alunos do ensino fundamental da rede pública estadual, nas aulas de língua inglesa, especificamente.

É possível notar que uma parte considerável dos estudos realizados sobre avaliação se encontra em outras áreas de conhecimento, entre as quais, a Educação. Contudo, ressalto que a Linguística Aplicada também reflete sobre esse tema, uma vez que essa área de pesquisa também se preocupa com as temáticas que envolvam a sala de aula. Além disso, a Linguística Aplicada é um campo interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006; SIGNORINI, & CAVALCANTE, 1998), o qual não se fecha em sua própria área de conhecimento, buscando relações em outras áreas que colaborem com a temática a ser pesquisada.

A Linguística Aplicada surgiu na Inglaterra e nos Estados Unidos quase ao mesmo tempo, e esse fato se deveu à necessidade de alguns professores *de se associarem a algo mais científico e objetivo, como a linguística* (CUNHA, COSTA e MARTELOTTA, 2008, p. 27). Esses profissionais eram, em sua maioria, professores de línguas estrangeiras, preocupados em firmarem o campo no qual estavam inseridos.

De acordo com os autores acima citados, a Linguística Aplicada buscou aporte teórico em quase todas as áreas da linguística, pois sua área de atuação englobaria os *problemas de comunicação de modo geral, sejam eles entre indivíduos, comunidades de indivíduos ou nações* (CUNHA, COSTA e MARTELOTTA, 2008, p. 27).

Esse campo de estudos tem sido considerado por muitos pesquisadores (CELANI 2010; LEFFA 2005; MAGALHÃES 2004, dentre outros) como um campo interdisciplinar, cujo intuito seria investigar a relação com a linguagem e os diferentes contextos, tais como educacionais e outras esferas sociais. Assim, é possível perceber uma relação de proximidade entre o ensino e a Linguística Aplicada.

Portanto, como meu trabalho tem ênfase na avaliação formativa no âmbito da educação básica, e que se dá por meio da escrita de diários em aulas de língua inglesa, ele se insere dentro desse vasto campo da Linguística Aplicada. E, por ser interdisciplinar, recorro,

sempre que necessário, a pesquisadores de outras áreas de conhecimento que também estejam preocupados com as questões relativas ao processo de avaliação no ensino fundamental.

Reitero que, embora haja autores de outras áreas, meu foco central é na Linguística Aplicada porque esse campo teórico parte da linguagem, ou seja, tudo o que ocorre e pode ocorrer em sala de aula é mediado pela linguagem.

Esta dissertação se assemelha, de certo modo, a outras pesquisas já realizadas na área de Linguística Aplicada, que abordam a temática de diários, tais como Machado (1998), que utilizou o diário de leituras com alunos do curso de graduação, tendo como intuito possibilitar a esse público uma conscientização de seu processo de aprendizagem, uma vez que o aluno escreveria no diário suas reflexões sobre as leituras feitas e sobre as aulas de modo geral. De forma um pouco distinta, Liberali (1999) pesquisou em seus estudos o diário reflexivo escrito por professoras que fizeram um curso de extensão e que usaram o diário para refletir sobre sua experiência de aprendizagem.

Zabalza (2004), por sua vez, discutiu os diversos modelos de diários utilizados tanto em sala de aula quanto em outros ambientes, enfatizando, no caso específico de sala de aula, a escrita do aluno e do professor, não apenas um ou outro. Há também Marques (2007), que pesquisou o diário dialogado de aprendizagem com alunos do Curso de Letras, buscando analisar como essa ferramenta poderia colaborar com a aprendizagem por meio da reflexão.

Por seu turno, Mazzilo (2006) pesquisou o diário escrito por duas professoras que frequentaram um curso de idiomas e que usaram o diário para tentar entender como ocorria o processo de aprendizagem a partir de tal ferramenta.

Considero necessário ressaltar que, apesar de esta pesquisa se assemelhar a outras já realizadas com foco no uso do diário como ferramenta que colabora com a aprendizagem e a avaliação em sala de aula, ela se difere desses trabalhos, pois o público alvo refere-se a alunos do ensino básico da rede pública de uma escola estadual. A escrita dos diários feita pelos alunos do ensino fundamental é relevante no sentido de possibilitar outras reflexões sobre o campo da avaliação no âmbito do ensino fundamental da rede pública.

Por essas razões, conforme dito anteriormente, acredito que essa dissertação possa contribuir para as reflexões realizadas no âmbito da avaliação no ensino básico, em especial no que concerne à avaliação nas aulas de línguas estrangeiras, pois possibilita que os alunos reflitam a respeito do contexto escolar em que se inserem.

Assim, para realizar esta pesquisa, proponho como objetivo geral: Analisar de que modo o diário reflexivo pode constituir-se como uma ferramenta de avaliação formativa nas aulas de língua inglesa. Como objetivos específicos proponho: 1. Observar e analisar como o

diário pode ser uma ferramenta de auto e coavaliação do processo de aprendizagem dos alunos nas aulas de língua inglesa; 2. Observar e discutir como o diário pode colaborar com a reflexão que o professor constrói sobre sua prática.

As perguntas de pesquisa formuladas para nortear a discussão são: 1. Como o diário reflexivo, escrito pelos alunos, pode funcionar como uma ferramenta de avaliação formativa nas aulas de língua inglesa? 2. Como escrever o diário pode colaborar com a reflexão que o professor constrói sobre sua prática?

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresento a fundamentação teórica da pesquisa. Para tanto, discorro sobre o uso de diário nas escolas. Discuto três modelos de diários comumente utilizados, quais sejam: diário de aprendizagem (MAZZILO, 2006; MARQUES, 2004), de leitura (BUZZO, 2003; GALHARDO, 2009) e reflexão (LIBERALI, 1999; SOARES, 2006). Como a reflexão está presente em todos esses modelos e é importante para minha pesquisa, discuto tal temática, com base em Liberali (1999), Zabalza (2004), dentre outros.

Ainda nesse capítulo, discorro sobre o conceito de avaliação formativa mobilizando algumas pesquisas realizadas no âmbito escolar, sejam no ensino básico, sejam em universidades. Para discutir sobre avaliação formativa, mobilizo autores como Felice (2011a, 2005), Fidalgo (2006, 2002) e Romão (2011). Como meu foco é, no universo da avaliação formativa, na auto e coavaliação, discuto esses modelos em uma seção específica, tendo como apoio teórico Silva, Bartholomeu e Claus (2007), Santos (2011), e Alves e Felice (2011), dentre outros autores. Para finalizar o capítulo teórico, há uma seção em que relaciono a escrita de diários reflexivos a uma prática de avaliação formativa no âmbito do ensino fundamental.

No segundo capítulo, explicito a metodologia de cunho qualitativo interpretativista utilizada para embasar a dissertação, qual seja: o estudo de caso. Além disso, descrevo o contexto e os participantes da pesquisa. Nesse capítulo também são elencados os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para análise. Descrevo também as aulas que embasaram a escrita dos diários.

No terceiro capítulo, discuto os resultados obtidos por meio da análise dos diários escritos pelos alunos e por mim, professora participante da pesquisa. Para tanto, mobilizo quadros com categorias temáticas, com base em Bardin (1977).

Nas considerações finais da pesquisa, reflito sobre as dificuldades encontradas ao longo da pesquisa e aponto as possíveis contribuições para a avaliação no âmbito do ensino fundamental da rede pública de ensino. Logo após, há as referências e os anexos. Nesses

anexos, insiro o termo de esclarecimento dos participantes, que se refere a um termo que os participantes assinam concordando em participar da pesquisa, e um quadro referente a um dos diários, em que mobilizo o conteúdo programado e excertos dos participantes da pesquisa.

Passo, neste momento, à discussão teórica da dissertação.

Capítulo 1

Lendo o diário: de suas teorias à articulação com a Avaliação Formativa

Neste capítulo, buscando explicitar algumas delimitações teóricas para articulação entre escrita de diários reflexivos e avaliação formativa, contemplo uma discussão sobre a escrita de diários no âmbito escolar, dando ênfase à perspectiva do diário reflexivo. Também discorro, em um segundo momento, sobre a abordagem da avaliação formativa, privilegiando a questão da auto e coavaliação.

Antes de iniciar a discussão sobre diários, considero necessário esboçar a concepção de linguagem que permeia minha dissertação, a saber: linguagem como interação (BAKHTIN, 1928, [1981]). Há muitos trabalhos realizados no campo da Linguística Aplicada que exploram teoricamente a concepção de linguagem, e é a partir da inscrição teórica em que o pesquisador se vincula que ele lançará sobre seu objeto de pesquisa um olhar ou outro. Por essa razão, nota-se que o conceito do que seja língua não possui uma natureza homogênea, pois cada teoria postula e ancora a produção de evidências específicas para o que seja língua.

Bakhtin (1928, [1981]), em seus estudos sobre a linguagem, acirra seu valor social, de modo a entendê-la a partir de determinado contexto, vislumbrando ali a natureza ideológica do signo linguístico. Para esse teórico, a linguagem possui um dinamismo próprio de significação, não estando estabilizada, os significados sempre variariam dependendo do falante que os enuncia.

É possível entender o signo linguístico proposto por Bakhtin (1928, [1981]) como uma arena de luta em que os sentidos não estão estabilizados de antemão. Morato (2004, p. 317), em consonância com Bakhtin, afirma que *a língua não é só signo, é ação, é trabalho coletivo dos falantes, não é simplesmente um intermediário entre nosso pensamento e o mundo*. Para essa concepção de linguagem, há sempre a pressuposição do outro, a linguagem não é um ato solitário.

Nessa perspectiva, entendemos que a linguagem é dialógica, uma vez que Bakhtin (1928, [1981]) afirma que a linguagem, por ser movente e ter uma concretude em sua totalidade, necessariamente seria dialógica. Além disso, a linguagem é dialógica porque sempre pressupõe o outro na enunciação; mesmo quando falamos sozinhos, pressupomos alguém que nos ouvirá e responderá, o que demonstra o caráter dialógico da linguagem.

Bakhtin (1928, [1981], p. 123) argumenta que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Para estabelecer relações no âmbito de uma determinada sociedade, o indivíduo interage em seu meio social por intermédio da linguagem, sendo desse modo constituído por ela. Dessa forma, a concepção de língua como interação proposta por Bakhtin (1928, [1981]) é relevante para minha pesquisa, uma vez que considera os aspectos sociais e ideológicos nos quais os indivíduos se inserem.

Passo, agora, à discussão de diários em âmbito escolar.

1.1 Os usos do diário no âmbito escolar

A escrita em diários, nos quais escrevemos sobre nós mesmos e/ou sobre o meio social e histórico que nos cerca, é bastante antiga. Segundo Buzzo (2008), seria difícil definir exatamente quando esse modelo de escrita teve início; há indícios de que pode ter sido no oriente, no Japão, mais especificamente, por volta do século X. Nesse período, algumas mulheres que viviam na corte escreviam sobre seus hábitos e sobre a vida na sociedade em geral. Esses diários foram relevantes porque eram um retrato fiel da vida cotidiana na corte e ficaram conhecidos como *livros de travesseiros*.

Dessa época (século X) até a atualidade, muitos modelos de diários foram e são utilizados, tais como o *jornal de viagem*, cujo valor histórico é inegável, pois era escrito por padres e oficiais com o objetivo de narrar as viagens empreendidas.

Gannett (1992) argumenta que no século XV o modelo de escrita utilizado por pessoas cultas era o livro de notas (*commonplace book*). Nesse livro, registrava-se tudo o que a pessoa considerasse relevante, tais como: poemas, memórias de momentos vividos e outros

modelos de escrita. Esse teria sido, de acordo com a autora, o modo pelo qual as pessoas daquela época encontraram para guardar suas memórias, suas lembranças dos momentos vividos.

Já no século XVIII, o modelo de diário utilizado foi o biográfico e o autobiográfico, mais notadamente construído por mulheres daquela época com o intuito de escrever sobre todo o contexto social e histórico em que estavam vivendo. Dessa forma, o diário passou a ser uma forma de essas mulheres se expressarem diante da sociedade, um modo de manterem sua cultura, seu modo de vida.

Machado (1998), em sua leitura da obra de Lejeune (1993), afirma que, por volta de 1766, havia uma prática de escrita em diários com o intuito de melhorar a escrita e para guardar lembranças, momentos vividos. Essa prática era realizada por jovens, tendo a mãe ou a professora como leitora e comentadora. Assim, a escrita do diário *se constituía como uma prática educativa, ou com o objetivo de exame cotidiano de consciência, ou com objetivo de aprendizagem da escrita* (MACHADO, 1998, p. 42).

Apesar de todos os benefícios que a escrita do diário proporcionava, após certo tempo, ocorreram polêmicas quanto à validade dessa escrita. De um lado, havia a família, que considerava essa prática válida. Acreditava-se que essa escrita possibilitaria que o aluno pudesse escrever melhor e também se conhecer melhor. Além disso, por meio da leitura que a mãe ou a preceptora faziam, a escrita era corrigida com o objetivo de melhorar a qualidade da escrita daquele que construía o diário. Do outro lado, entretanto, havia a igreja que possuía uma influência muito forte na sociedade e condenava fortemente essa prática porque entendia que esse modelo de escrita poderia representar um perigo para os jovens, pois poderiam cair *no narcisismo e na complacência de si* (MACHADO, 1998, p. 43).

Segundo a autora, esses posicionamentos, tomados pela igreja e pela família, fizeram com que a escrita dos diários fosse vista com certo receio também pelo meio escolar. Alguns professores tenderam a aceitar essa prática, mas com certa restrição. Outros, que eram totalmente contra essa ferramenta, afirmavam que os diários não eram escritos com honestidade, o que poderia ferir um de seus pontos essenciais, pois o diário poderia levar o aluno a se iludir com relação a si mesmo.

De acordo com Machado (1998), um dos motivos para que o diário tenha sido pouco usado em salas de aula no século XIX, talvez se deva ao fato de ele ser considerado uma ferramenta que não obedeça a certos padrões impostos pela sociedade, ou seja, haveria uma tendência, com a escrita dos diários, a se indagar a razão de se ter que aceitar o que está estabelecido. Isso poderia ocasionar uma propensão de se recusar os papéis impostos pela

sociedade, o que tornaria as pessoas mais críticas quanto aos papéis que deveriam desempenhar no meio social.

Por volta do século XIX, a escrita em diários tomou um caráter bastante pessoal e surgiu outro modelo, conhecido como *diário íntimo*, que pode ser definido como uma escrita mais voltada para si, numa tentativa de compreensão de si mesmo. O período histórico deste contexto foi de grandes mudanças sociais e industriais e, a partir da influência que a expansão do Romantismo teve, o “eu” ganhou destaque e esse modelo de escrita passou a ser realizado com o intuito de exteriorizar os sentimentos, a criatividade. Essa escrita teria por objetivo, conforme Gannett (1992), possibilitar uma tentativa de reorganização de si, isso por causa das profundas mudanças que estavam ocorrendo naquele contexto histórico.

Foi apenas no século XX que o diário começou a ser utilizado como uma forma de auxiliar o processo de aprendizagem, como mostram os trabalhos de Machado (1998) e Liberali (1999). Para essas autoras, o diário pode ser utilizado como uma prática de leitura e uma forma de se refletir sobre a aprendizagem.

Felice (2011b), em seus estudos sobre o uso de diários reflexivos em sala de aula, afirma que essa ferramenta possibilita a reflexão do aluno. Essa pesquisadora acredita que *além de contribuírem para a reflexão e o diálogo, os diários reflexivos desenvolvem o raciocínio e a argumentação, sendo muito eficientes para a aprendizagem da língua escrita* (FELICE, 2011b, p. 586). Assim, além de contribuir para com a aprendizagem do aluno, a escrita de diários permite que ele reflita acerca do contexto escolar em que se encontra inserido.

Com base na literatura que trata do uso dos diários no âmbito escolar, é possível identificar três usos mais frequentes, a saber: diário reflexivo, de aprendizagem e de leitura. Como é de meu interesse pensar o uso de diários nas escolas, passo, nesse momento, a apresentar esses modelos.

1.1.1 Diário de aprendizagem

Nesta subseção da dissertação, pretendo discorrer sobre alguns trabalhos realizados no âmbito da Linguística Aplicada e que versem sobre o uso de diários de aprendizagem em ambiente escolar.

Segundo Mazzilo (2006), o estudo com os diários de aprendizagem de línguas estrangeiras teve seu início com Francine e John Schumman (1977) e Bailey (1979). Em seu estudo acerca dessa temática, Mazzilo (2006, p. 16) defendeu o que entende por diário como

relatos de observação e de reflexão, feitos na primeira pessoa, sobre fatos ocorridos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa medida, o diário teria, para Mazzilo (2006), relações de proximidade com o diário íntimo, em que a escrita poderia ser caracterizada pela ausência de um locutor explícito. Assim, nota-se que, no diário construído em sala de aula, o aluno tem liberdade para escrever sobre aspectos íntimos de sua vida, podendo ou não relacioná-los ao contexto escolar.

No caso do ensino de línguas estrangeiras, é interessante que o aluno tente escrever na língua alvo, ou misturando sua língua materna e a língua estrangeira aprendida na escola. Com isso, ele relaciona a aprendizagem da forma escrita à reflexão. Ao misturar sua língua materna e a língua que está aprendendo no momento de escrever, o aluno acaba por reforçar esse aspecto. Ressalto que, apesar de considerar esse aspecto importante, ele não é foco em minha pesquisa.

Concordo com Mazzilo (2006) quando essa autora argumenta que o diário permite que outros aspectos sejam levados em consideração na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois, além da questão afetiva que permeia tal processo, há também as impressões pessoais dos alunos que estão inseridos no contexto de aprendizagem e que aparecem na escrita dos diários.

A escrita nos diários possibilita, então, que o aluno reflita e avalie o que está aprendendo, que questione o professor sobre assuntos discutidos em sala e que ele não compreendeu bem, ou mesmo que se posicione sobre determinados assuntos. Assim, a avaliação ocorreria de forma mais intensa, uma vez que o aluno, conforme já discutido anteriormente, poderia responsabilizar-se por seu próprio desempenho.

A pesquisa envolvendo diário de aprendizagem tem lugar no espaço de sala de aula porque *esse tipo de pesquisa permite aos pesquisadores captar a essência do que acontece no processo de ensino e aprendizagem, não apenas no local institucional, mas também em relação a todos os fatores externos que podem afetar a aprendizagem.* (MAZZILO, 2006, p. 17).

Em seu trabalho, Marques (2007) pesquisou o diário dialogado em uma disciplina de estágio de língua inglesa, com o intuito de promover nos alunos uma reflexão acerca da relação entre a teoria e a prática estudadas. Além disso, a autora buscou, por meio dessa ferramenta, modos de possibilitar a independência dos alunos acerca de sua própria aprendizagem. Para Marques (2007), foi importante utilizar a escrita de diários como um meio que auxiliasse o diálogo entre alunos e professores. Esse meio permitiu um melhor

entendimento dos aspectos relacionados à teoria e à prática da aprendizagem de uma língua estrangeira.

O aspecto interacional me interessa na pesquisa de Marques (2007), pois trata diretamente da interação que a escrita dos diários possibilitaria entre alunos e professor. De acordo com a autora, a interação colaborou para a aprendizagem dos alunos. Além disso, os alunos do curso de Letras, por meio dos diários, refletiram sobre procedimentos didáticos, e também sobre sua aprendizagem.

Ressalto que o contexto da pesquisa de Marques (2007) se difere do meu, uma vez que ela trabalhou com alunos do Curso de Letras e eu realizei minha pesquisa na educação básica. Desse modo, é preciso guardar certas especificidades, tais como nível de maturidade dos alunos e comprometimento para com a escrita. Contudo, acredito que o aspecto interacional da escrita dos diários poderá aparecer em minha pesquisa, uma vez que aluno e professor podem dialogar.

Bailey (1996, *apud* Marques, 2007) apontou que podem ocorrer mudanças na relação professor-aluno a partir do uso do diário, uma vez que o professor deixa de ser o único detentor do conhecimento e começa a interagir com o aluno, possibilitando que haja uma conscientização de seu papel na busca pelo conhecimento. Dessa maneira, há uma abertura para que ambos, aluno e professor, trabalhem de modo colaborativo em sala, a partir da interação que é estabelecida por meio da escrita dos diários e cultivada por eles.

Em pesquisa realizada por Garcia (2004), os diários se configuraram como um meio para a aquisição da escrita da língua estrangeira. Em seu trabalho, essa autora utilizou tal ferramenta e algumas redações produzidas por alunos em sala de aula. Com relação à escrita formal, os alunos não eram corrigidos imediatamente quando cometiam algum erro, a correção era realizada de modo indireto e em sala, o professor explicava as regras gramaticais a todos os alunos sem citar nomes em particular.

O conteúdo dos diários na pesquisa de Garcia (2004) oscilou entre as impressões dos alunos sobre as aulas e aspectos pessoais de suas vidas que se sentiam a vontade para partilhar com a professora/pesquisadora. É possível ver o quanto o aspecto afetivo colaborou para essa experiência, uma vez que os alunos partilhavam com a professora pesquisadora sua vida fora do espaço de sala de aula.

Bailey e Curtis (2009), em sua pesquisa sobre aprendizagem de línguas estrangeiras, enfatizaram a escrita de diários em sala de aula como um meio que favorece o processo de aprendizagem de línguas. Isso porque o diário possibilita uma investigação mais ampla sobre as questões relacionadas à temática da aprendizagem de línguas estrangeiras, no

sentido de que o aluno e o professor escrevem sobre suas práticas e, nessas práticas, pode-se encontrar aspectos detalhados dos contextos em que estão inseridos.

Para esses autores, os diários podem ser construídos de diversos modos, tais como: escritos à mão, digitados e mesmo gravados em áudio. Utilizadas para análises posteriores, as gravações de áudio podem ser problemáticas uma vez que demandariam bastante tempo para a transcrição. Para tal fim de pesquisa, seria melhor que os diários fossem digitados, porque já estariam prontos para serem analisados.

Segundo Bailey e Curtis (2009), a ênfase da escrita estaria no registro das impressões e sentimentos que aprender uma língua estrangeira provocam. A correção de aspectos gramaticais teria um valor secundário, e o professor, ao ler e comentar os diários, precisaria ter certo cuidado no sentido de não priorizar a norma padrão culta em detrimento do conteúdo que o aluno escreve nos diários sobre as aulas.

Talvez o ideal para a apreensão da habilidade escrita seria que eles misturassem as duas línguas ao escrever o diário e, apenas depois, quando se sentissem confiantes, poderiam escrever na língua alvo, conforme pode ser visto no trabalho de Felice (2011a). O professor, nesse contexto, poderia auxiliar os alunos com vocabulários que fossem significativos para eles utilizarem nos diários.

Conforme abordado anteriormente, a questão da escrita nos diários tem lugar no espaço de sala de aula e precisa ser levada em consideração em alguns momentos, porque mesmo não sendo o foco do professor ensinar a escrita da língua inglesa por meio do diário, a aprendizagem dessa habilidade permeia o processo. Além disso, o diário não serve apenas para aprender a escrever, serve como interação entre professor e aluno, e também como reflexão do se está aprendendo.

Em sua pesquisa, Yinger e Clark (1981), ao discutirem sobre a escrita em diários, argumentaram que a aprendizagem ocorre melhor quando os alunos unem o que estão aprendendo à prática da escrita, porque ao escreverem sobre o que aprenderam em sala, os alunos necessariamente têm que refletir sobre formas de escrever que reflitam seu pensamento, precisam saber fazer *links* entre o que aprenderam e as informações novas que vão assimilando por meio da própria prática de escrita.

Nessa linha de pensamento, a escrita de diários é importante para o aluno e tem consequências em suas práticas sociais. De acordo com Yinger e Clark (1981), ao escrever refletindo sobre o processo de aprendizagem, haveria a possibilidade de se pensar a respeito dos seguintes pontos: o que eu sei; o que eu sinto; o quê/como eu faço; por que eu faço. Como

esses fatores me interessam, por se referirem ao processo de escrita de diários como um todo, tais como as possíveis reflexões sobre aprender uma língua, passo a descrever tais fatores.

Para pensar (e escrever) sobre o que se *sabe*, é preciso retomar o que foi ensinado e o que foi aprendido e, ao fazer isso, o aluno poderia relacionar o conhecimento de mundo que ele tem com o que foi aprendido para, a partir daí, construir novos conhecimentos.

A respeito do que se *sente*, Yinger e Clark (1981) argumentaram que, quando o processo de escrita ocorre sem medo de haver recriminação, pode-se escrever com mais liberdade, deixando os sentimentos fluírem. Esse fator permite aos alunos estabelecerem um ponto de contato entre as questões objetivas (conteúdo escolar) e as subjetivas (como eu me sinto em relação a isso).

No que concerne ao *como* os diários podem ser construídos, nota-se que, quando se escreve tentando refletir sobre o processo de aprendizagem, haveria uma compreensão mais profunda das ações em sala de aula, o que poderia sugerir uma mudança possível nas práticas escolares. Essas ações estão relacionadas aos procedimentos utilizados pelo professor para ensinar.

Dessa maneira, esses três fatores dimensionam a questão das práticas escolares no sentido de que, ao escrever os diários, o aluno passa a ter uma noção maior de si mesmo, passa a se conhecer melhor, o que pode contribuir para as práticas sociais escolares.

A partir da descrição dessas possibilidades que a escrita dos diários mobiliza, é possível perceber que a exposição do que se sabe e como se sente em relação a esse saber seria uma forma de compreensão de si mesmo, interagindo melhor com o meio social em que se está inserido.

Desse modo, esses procedimentos de escrita possibilitam uma aprendizagem que leva em consideração o contexto social dos estudantes, porque o aluno percebe que o conhecimento não está centrado na escola ou no professor; por essa razão, o conhecimento de mundo do aluno tem relação direta (ou deveria ter) com a aprendizagem, daí a importância da aprendizagem relacionada à prática da escrita do diário.

Nesta subseção, busquei visualizar como o diário de aprendizagem é utilizado nas aulas de língua estrangeira. Para tanto, mobilizei autores que discutissem o diário escrito por alunos, sejam eles alunos/professores em formação (MARQUES, 2007), sejam eles professores em serviço preocupados com sua prática (MAZZILO, 2006). Meu objetivo foi mostrar como o diário de aprendizagem pode ser utilizado em ambiente escolar.

Sobre a escrita de diários como uma ferramenta de aprendizagem, foi possível notar que, além de aprender a habilidade escrita da língua inglesa, o diário de aprendizagem

pode ser utilizado como forma de interação entre alunos e professor e também como forma de reflexão do que se está aprendendo.

Na próxima subseção, passo a discorrer sobre trabalhos que envolvam diários de leitura.

1.1.2 Diário de leitura

Optei por discorrer, nessa subseção, sobre dois trabalhos realizados na escola pública sob a orientação da professora Anna Raquel Machado. Essa decisão se deve ao fato de que pertence a tal professora a obra que inaugura os estudos, no âmbito escolar, em diários de leitura no Brasil, a saber: *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola* (1998). Assim, os trabalhos pesquisados são de Buzzo (2003) e Galhardo (2009). Esses dois trabalhos foram selecionados por enfocarem o uso do diário de leituras na escola pública, fato que se assemelha ao contexto de minha própria pesquisa.

No trabalho de Buzzo (2003), o diário de leituras foi utilizado como uma forma de (re)alfabetizar alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos) de uma escola da rede pública. Um dos objetivos dessa pesquisadora era observar se a escrita dos diários colaborou para que os alunos aprendessem a produzir textos no âmbito desse gênero e se conseguiriam ler textos com certa criticidade.

Nas análises dos diários, percebeu-se que alguns alunos conseguiram avaliar os textos lidos. Alguns também conseguiram relacionar a leitura dos textos e aspectos de suas vidas na produção dos diários, o que colaborou para uma tomada de posição dos alunos frente à leitura dos textos indicados pela professora pesquisadora.

Buzzo (2003) percebeu que cada aluno atingiu os objetivos propostos por ela de maneira singular, isso porque cada aluno possui um determinado conhecimento de mundo que pode (ou não) emergir na escrita dos diários. Um ponto que a pesquisa de Buzzo (2003) evidencia é a liberdade de expressão que os alunos tiveram ao escrever os diários. Eles se posicionaram diante dos textos lidos, o que favorece o uso dessa ferramenta em sala de aula.

Buzzo (2003) concluiu sua pesquisa afirmando que o diário de leitura colabora para uma aprendizagem mais eficaz porque transforma *o aluno passivo, tradicionalmente preso as atividades impostas e restritas do L. D [Livro Didático], num leitor/produtor competente, crítico e, sobretudo, responsivo ativo, em face de qualquer que seja a situação de interação comunicativa.* (BUZZO, 2003, p. 148).

O trabalho de Buzzo (2003), sem dúvida, pode contribuir para com as pesquisas em torno do uso de diário de leitura em salas de aula porque mostra os efeitos benéficos de tal ferramenta. Além disso, a pesquisa da autora evidencia que os alunos se tornaram críticos em relação à própria aprendizagem. Isso porque, na escrita dos diários, os alunos podem se posicionar em relação à aprendizagem, fornecendo, por vezes, sugestões à professora.

A pesquisa de Galhardo (2009) também ocorreu no âmbito da escola pública, mais especificamente no terceiro ano do ensino médio noturno. A autora trabalhou com diários de leitura com o intuito de desenvolver nos alunos capacidades de linguagem necessárias para a produção desse gênero. O termo práticas de linguagem utilizado pela autora advém dos estudos de Schneuwly e Dolz (1997/2004, p. 73 *apud* GALHARDO, 2009, p. 20) que afirmam que *as práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem, numa dada situação de comunicação particular*.

Sua pesquisa teve como base o interacionismo sociodiscursivo e, de acordo com Galhardo (2009, p. 153), essa metodologia foi eficaz para sua pesquisa porque *é por meio de um trabalho contínuo com os gêneros que as capacidades de linguagem se desenvolvem ou se acentuam e conseqüentemente desenvolvem, no aluno, a capacidade de compreender e de produzir diferentes textos que circulam socialmente*.

O trabalho de Galhardo (2009) se assemelha, de certo modo, à pesquisa de Buzzo (2003), na medida em que o diário de leitura pesquisado pelas autoras foi utilizado com o intuito de se ensinar algo aos alunos. Assim, é possível notar uma relação entre o diário de leitura e o de aprendizagem, descrito na subseção anterior, uma vez que o diário de leituras foi utilizado pelas pesquisadoras com o objetivo de colaborar com a aprendizagem dos alunos.

Na próxima subseção, passo a apresentar algumas considerações sobre o terceiro modelo de diário utilizado nas escolas, a saber: o diário reflexivo.

1.1.3 Diário reflexivo

Em sua pesquisa, Soares (2006) analisou quatorze diários reflexivos escritos por nove alunos, em uma disciplina de língua inglesa, do primeiro ano de um curso de Letras Inglês. Seu interesse foi perceber de que modo a identidade desses alunos seria percebida por meio da escrita dos diários.

O conceito de diário para a referida pesquisa foi baseado em Liberali (1999) e Machado (1998). Para definição do termo, Soares (2006) relaciona a escrita do diário

reflexivo com a escrita do diário íntimo. Apesar de compreender as especificidades dos diários, como, por exemplo, o seu lugar social e a finalidade da escrita, Soares (2006) argumenta que há um traço comum nos diários: ambos escrevem para um interlocutor, o diário íntimo é uma escrita para si em que o autor é seu próprio interlocutor e o diário reflexivo está na *fronteira entre o discurso para si e o discurso para o outro*. (SOARES, 2006, p. 56).

É possível notar, a partir dos diários analisados por Soares (2006), que os alunos conseguiram refletir sobre sua aprendizagem, se posicionando em relação a aspectos que julgavam mais importantes. Além disso, reviram posicionamentos que poderiam prejudicar a aprendizagem, tais como a necessidade de ter tarefa de casa e participação nas atividades em sala. Os diários foram analisados separadamente por aluno, assim, a pesquisadora pôde perceber a construção das identidades que emergiram dos diários. Para Soares (2005, p. 85), *os diários podem revelar a relação do aluno com o conteúdo, com o professor ou outros colegas, com a metodologia, com experiências anteriores*.

Em outra pesquisa sobre a temática, Soares (2005), ao utilizar o diário reflexivo para a aprendizagem da língua inglesa, percebeu que a escrita em diários possibilita uma maior interação na relação professor-aluno, o diário *seria então um espaço legítimo no qual o aluno pode expressar, com sua própria voz, suas percepções e sentimentos sobre a vida na escola, [com] reflexões a partir de experiências concretas* (SOARES, 2005, p. 80).

A pesquisa de Soares (2006) me interessa neste trabalho porque revela o quanto o diário se faz como um instrumento eficaz para a interação professor aluno. Apesar de não ter sido foco da pesquisadora, em vários momentos, ela mencionou que os alunos dialogavam com a professora por meio do diário, seja para expor o ponto de vista acerca de certos procedimentos, seja para elogiar. A questão da reflexão também aparece nos resultados de Soares (2006), pois os alunos, à medida que escreviam, conscientizavam-se de aspectos importantes para a aprendizagem, como fazer as tarefas de casa.

Sobre o conceito de diário reflexivo, tal como Soares (2006), busquei no trabalho de Liberali (1999) o suporte necessário para minha pesquisa. Liberali (1999) pesquisou como a reflexão ocorreu em vinte e três diários de cinco alunas em um curso ministrado por ela. A autora se embasou teoricamente na perspectiva de Smith (1992), sobre reflexão técnica, prática e crítica para discutir sobre o conceito de reflexão.

De acordo com Liberali (1999), ao escrever em um diário, o aluno acaba por refletir criticamente sobre todo o processo de aprendizagem, tornando-se mais independente,

podendo buscar outros meios, tais como seu conhecimento de mundo, que facilitem seu entendimento.

Ao concluir seu trabalho, Liberali (1999, p. 140) argumentou que, em apresentações feitas por alunos professores em um congresso, sobre o uso de diários, parece ficar evidente que alguns *aspectos que não pareciam ter muita importância, ao serem descritos e “informados” assumem relevância e passam a despertar novos questionamentos.* Esse aspecto do diário reflexivo é importante na medida em que, ao escrever sobre suas impressões, o aluno reflete sobre pontos que, talvez, em outros momentos não lhe interessariam. Além disso, o aluno, ao escrever o diário, tem uma liberdade de expressão maior do que teria se, em vez de escrever, houvesse uma discussão em sala de aula com o professor e os colegas, por exemplo.

Assim, como reflexão me interessa nesta pesquisa, na próxima subseção, passo a discorrer sobre a temática.

1.1.4 Reflexão em sala de aula de língua inglesa

No âmbito escolar, acredito que a reflexão precisa ser entendida como um processo que permeia (ou, pelo menos, deveria permear) quase todas as ações do professor. É a partir da reflexão sobre sua prática pedagógica que o professor e os alunos podem olhar criticamente para o processo de ensino e aprendizagem nos quais estão inseridos, tentando pensar em outras possibilidades de ensinar, aprender e até mesmo avaliar.

O termo reflexão tem sido estudado por diversos pesquisadores no âmbito da Linguística Aplicada, tais como Reis (2007), Ghedin (2008), Liberali (1999), Soares (2005, 2006), Machado (1998), dentre outros. Um dos objetivos dessas pesquisas é colaborar para que o professor repense suas práticas, avaliando o que precisa ser modificado em sala de aula. Além do professor, os alunos também se beneficiam do uso do diário porque, a partir da escrita, refletem e avaliam seu próprio processo de aprendizagem.

Cunha (1986, p. 670) define o termo reflexão como *fazer retroceder, desviando da direção inicial; espelhar, revelar, pensar.* Seguindo os significados etimológicos dados por este autor, a reflexão tem espaço na sala de aula, pois permite que aluno e professor retrocedam e repensem suas práticas, tentando outros caminhos possíveis para a aprendizagem.

Para Ghedin (2008), a reflexão é uma espécie de mola que impulsiona a mudança. O autor argumenta que

Pensar a reflexão como caminho exige-se um ato de vontade e um ato de coragem gerador e impulsionador de mudança. Todos os limites impostos à reflexão não são mais que portas abertas em direções que ainda não havíamos percebido. Tal apologia da reflexão tem por suporte a mais firme razão de que sem ela não podemos ter acesso ao ser da humanidade. É nesta, e só por esta razão, que o processo reflexivo-crítico se sustenta no horizonte da educação, como um meio para que o humano se torne possível. (GHEDIN, 2008, p. 148).

Percebe-se que é por meio da reflexão que mudanças são possíveis; seria esse processo reflexivo-crítico que possibilitaria que professores e alunos revessem suas práticas pedagógicas. Além disso, observa-se que a relação entre reflexão e experiência é bem próxima; a reflexão surgiria e seria melhor entendida por intermédio da experiência. A reflexão pode ser concebida aqui como uma avaliação da experiência já ocorrida.

Assim, a experiência pode ser relacionada à reflexão, pois pode ser entendida tanto em um contexto social quanto pessoal (DEWEY, 1938, [2011]). Segundo a teoria proposta por Dewey (1938, [2011], p. 29), *totalmente independente do desejo ou da intenção, toda experiência vive e se perpetua nas experiências que a sucedem*. Com isso, é a partir das experiências vividas e refletidas que outras possibilidades podem ser pensadas. A escrita de diários sobre a experiência vivida em sala de aula tem relevância para a presente pesquisa, pois pode constituir *um valioso instrumento para promover uma reflexão pessoal do aluno acerca do seu processo de aprendizagem* (REIS, 2007, 24).

Ainda na busca de definições para um termo tão complexo, recorro a Liberali (1999) que, em seus estudos da obra de Van Manen (1977), discorre sobre três formas de reflexão, a saber: técnica, prática e crítica.

A primeira é relacionada ao conhecimento técnico, não havendo nessa reflexão um desejo de mudança. Seu objetivo é refletir sobre os meios para se chegar a determinado fim. De acordo com Liberali (1999, p. 25), *há o interesse por aquele tipo de conhecimento que permite a previsão e controle dos eventos*.

A segunda definição, chamada de reflexão prática, como o próprio nome já indica, é voltada para fins práticos, cujo intuito é problematizar os resultados encontrados a partir de determinada ação. Pode-se afirmar que há, nesse tipo de reflexão, uma tentativa de promover dado entendimento sobre o conhecimento.

A terceira e última definição discutida por Liberali (1999), a crítica, é a que me interessa nesta dissertação, pois ela seria uma proposta de reflexão sobre a ação, no sentido de reconstruí-la, e também, abarcaria as reflexões técnica e prática. O objetivo deste tipo de

reflexão é tentar buscar respostas para problemas ocorridos nos outros modelos de reflexões e que possibilitaria uma maior autonomia dos indivíduos envolvidos na ação. Com isso, para que os alunos reflitam criticamente, o professor poderia provocar questionamentos nos diários, incentivando-o a refletir sobre sua própria escrita.

Dessa forma, a reflexão crítica me interessa porque acredito que os alunos, ao escreverem e compartilharem comigo os diários refletindo sobre as aulas, refletem também sobre suas ações, o que pode colaborar com o processo de aprendizagem, no sentido de que possibilita possíveis reconstruções de práticas. Ressalto que o contexto da pesquisa de Liberali (1999), uma sala de aula do curso de graduação, influenciou na reflexão que os alunos construíram. Isso porque os alunos eram mais maduros, mais cientes de seu papel no processo de aprendizagem.

Assim, apesar de basear-me teoricamente em Liberali (1999) sobre a questão da reflexão, entendo que o contexto em que minha pesquisa ocorreu, uma sala de aula do ensino fundamental, pode influenciar a reflexão dos alunos e mesmo as tomadas de posição após refletirem sobre as aulas. Isso porque é preciso levar em consideração o nível de maturidade dos alunos, o que pode influenciar na reconstrução dessas práticas pedagógicas. Por essa razão, acredito que, a depender do contexto escolar, a reflexão pode não ser sinônimo de mudança ou reconstrução de práticas.

Para Pimenta e Ghedin (2008), o conceito teórico de reflexão refere-se ao estudo de teorias que permitam, de certo modo, entender as práticas pedagógicas do professor e dos alunos, colaborando com o processo de ensino e aprendizagem escolares.

Dessa maneira, pensando na escrita de diários como uma prática reflexiva, concordo com Zabalza (2004, p. 44) quando esse argumenta que:

A reflexão como dimensão constitutiva dos diários é o segundo grande aspecto a ser destacado. Basicamente toda minha concepção de didática está montada sobre o princípio da reflexão e o que isso implica por considerar o professor e os alunos como agentes conscientes do processo de ensino.

É possível pensar, então, que a reflexão colabora para com a aprendizagem dos alunos, assim como com a prática pedagógica do professor. Entendo aqui, ancorada nos estudos de Liberali (1999), que refletir pode implicar em mudança de práticas, a depender de outros fatores e, talvez, essas mudanças possam ajudar na aprendizagem.

Dessa maneira, meu objetivo com esta subseção foi mobilizar alguns conceitos sobre reflexão no âmbito da Linguística Aplicada e discorrer sobre o conceito de reflexão que embasa esta pesquisa, qual seja, o de reflexão crítica proposto por Liberali (1999).

Como foi possível perceber, a partir das discussões sobre diários em âmbito escolar, a questão da avaliação permeia todo o processo de utilização dos diários, em especial a auto e coavaliação. Isso porque, ao escreverem o diário, os alunos se avaliam e avaliam os colegas ou mesmo o professor. Mesmo nas pesquisas que focam a aprendizagem, a avaliação é algo sempre presente.

Por essa razão, acredito que falar em diário implica, ao menos no âmbito de minha pesquisa, falar em reflexão e em avaliação. Nessa dissertação, entendo esses três elementos – **diário, reflexão, avaliação** – como indissociáveis, pois um atravessa o outro, não sendo possível, assim, ao escrever um diário, avaliar sem pensar em toda a reflexão que tal termo implica.

Por essa razão, na próxima seção deste trabalho, passo a discorrer teoricamente sobre avaliação no contexto escolar. Além disso, por se tratar de tema relevante para minha pesquisa, discorro sobre avaliação formativa e, inseridas nesse modelo, a auto e a coavaliação.

1.2 Um panorama da avaliação em Linguística Aplicada

O termo avaliação vem sendo utilizado há muito tempo, seja de maneira formal ou informal em diferentes contextos de nossa vida. Quando abrimos o guarda roupa de manhã, por exemplo, para decidir que roupa usar, já estamos, de certa forma, avaliando algo (FELICE, 2011a, p. 234). Podemos entender, então, que a avaliação permeia quase todos os aspectos da vida cotidiana, sendo essencial em nossas tomadas de decisão, pois é por meio de avaliação que escolhemos o que queremos e rejeitamos o que não consideramos significativo.

No âmbito escolar, apesar de a avaliação estar sempre presente, quase nunca é discutida entre professores e/ou coordenadores pedagógicos. Os cursos de graduação em Letras, em sua maioria, não possuem uma disciplina que problematize diretamente o processo de avaliação ou sua importância para se observar a aprendizagem.

O conceito de avaliação que se tem, de modo geral, possui origens bastante antigas. Segundo Felice, (2011a), na China antiga, por volta de 2205 a.c, os oficiais precisavam passar por avaliações de tempos em tempos para que o imperador pudesse verificar quem seria promovido e quem seria demitido, de acordo com o desempenho de cada um. Tempos depois, por causa das rotas comerciais, essa prática foi levada à Europa.

Segundo Lima (2009), pensando nos contextos de ensino, a avaliação começou no Brasil por volta do século XVI com os padres jesuítas. Foi a partir da educação jesuítica que teve início a competição entre os alunos, por meio da classificação. Nesse período, o ensino era voltado para a catequese como forma de instrução para o povo indígena.

De acordo com Lima (2009), o objetivo era o ensino humanístico em geral, com ênfase na cultura e pouco ou quase nenhum estudo era voltado para a vida nas colônias. É possível perceber que algumas características daquela época ainda são utilizadas hoje em dia, a saber: tempo predefinido para o aluno realizar a prova e o fato de os alunos não poderem ficar juntos no momento de serem avaliados, para evitar o risco de “colar” ou plagiar o trabalho do colega.

Ao lançar um olhar sobre os estudos acerca da avaliação, nota-se que os modelos avaliativos trabalhados nas escolas ainda hoje têm influência dos modelos americanos. De acordo com Fidalgo (2006) e Felice (2005), foi Thorndike quem iniciou, nos Estados Unidos, os estudos sobre os testes educacionais, com o interesse de buscar uma objetividade que fornecesse um estatuto de ciência à avaliação.

Segundo Fidalgo (2006, p. 11), passou-se, a partir da busca por uma objetividade científica, a questionar *a validade [dos] construtos, sua relação com outros e a confiabilidade das pesquisas que os propunham ou refutavam*. Com relação à avaliação, buscou-se fornecer validade aos exames, com provas objetivas que cobrassem tudo o que professor havia ensinado. Dessa forma, a noção de avaliação recebeu um *status* de cientificidade porque se pretendia objetiva, imparcial. As escolas passaram, então, a adotar a ideia dos testes padronizados, ou provas objetivas com vistas a medir o conhecimento do aluno.

Ainda de acordo com os estudos sobre avaliação realizados por essas autoras, foi somente em meados de 1950 que alguns teóricos, como Tyler, propuseram outros modos de se avaliar, tais como questionários, perguntas abertas, dentre outros. Nessa linha de pensamento, deve-se levar em consideração ainda os usos dos chamados testes padronizados.

Atualmente, há muitas maneiras de se avaliar o processo de ensino e aprendizagem, tais como provas escritas, orais, trabalhos em grupos, dentre outros. Entretanto, é necessário que o professor saiba que, independente do modelo avaliativo a ser seguido por ele, não há como ser totalmente imparcial, neutro. Ao corrigir uma prova, por exemplo, o professor está imbuído de questões outras que podem afetar a maneira na qual avalia, tais como: cansaço, tipo de letra do aluno, comportamento dos alunos em sala, dentre outros.

Por essa razão, acredito ser necessário que os professores reflitam sobre que modelo de avaliação é selecionado para a sala de aula, para que não punam seus alunos sem dar-lhes chance de mostrar do que são capazes. Nessa linha de pensamento, concordo com Vasconcellos (2006, p. 61), ao afirmar que *a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos.*

Conforme já esboçado na introdução desta dissertação, a Linguística Aplicada é um campo que estuda a avaliação tendo em vista não apenas uma checagem de notas, mas sim como um processo com foco na aprendizagem e que leva em consideração outras variáveis, tais como o contexto, a situação sócio-histórica dos alunos, dentre outras. Este campo teórico busca formas que contribuam para o processo de aprendizagem, outras formas de avaliar que insiram o aluno no processo, tais como a auto e coavaliação.

Apesar da temática da avaliação ser antiga, nota-se, a partir de pesquisas no campo da Linguística Aplicada, (ALVES e FELICE, 2011; FIDALGO, 2002 e 2006, dentre outros) que muito ainda precisa ser feito para que avaliar seja sinônimo de aprender e não apenas checar. Reforço aqui, uma vez mais que, como a Linguística Aplicada é um campo interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), recorro a outras áreas de pesquisa sempre que julgar necessário.

Dessa maneira, pensando nas diferentes formas de avaliação da aprendizagem utilizadas no âmbito escolar, três perspectivas teóricas recebem certo destaque por possibilitarem concepções de avaliação distintas. Uma delas é a perspectiva behaviorista, que pode ser comparada a um modelo de *avaliação bancária*, termo emprestado de Romão (2011), a partir da leitura desse autor da obra de Freire (1970). Tal modelo se baseia no princípio de que o aluno devolveria ao professor, por meio de provas ou testes, todo o conhecimento que lhe foi depositado, nem mais nem menos. Para a *avaliação bancária*, o aluno teria que “decorar” todo o conteúdo transmitido pelo professor.

Tal perspectiva teórica, comportamentalista ou behaviorista, teve como principal representante Skinner (2011). Para esse pesquisador, a aprendizagem estaria relacionada à repetição e ao reforço. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem poderia ser entendido como sendo mecânico e condicionado pelo professor (FIGUEIREDO, 2002). Por reforço entendo os estímulos que o indivíduo recebe para reagir de determinada forma, podendo ser negativo ou positivo.

Dessa maneira, os comportamentos esperados dos alunos eram reforçados por elogios, ou mesmo por algum tipo de premiação que poderiam ganhar, dependendo do

resultado alcançado (MIZUKAMI, 1986). Assim, havia uma tentativa de apagar os erros, reforçando os aspectos positivos da aprendizagem, pois segundo a teoria proposta por Skinner (2011), se determinado comportamento não fosse estimulado, sua tendência seria desaparecer.

Segundo Fidalgo (2006, p. 19), *acreditava-se que, se a prova conseguisse cobrar ipsis litteris o que o professor havia ensinado (ou deveria ter ensinado) e se o aluno conseguisse repeti-lo, a influência das idiossincrasias dos professores teria sido anulada ou, pelo menos, bastante diminuída*. Ou seja, o professor não seria influenciado por fatores outros no momento de avaliar, tais como indisciplina dos alunos, cansaço, dentre outros.

A autora argumenta que talvez tenha sido a necessidade de validar a avaliação que tenha feito com que os comportamentalistas ou behavioristas rejeitassem fortemente a noção de erro. Assim, é possível relacionar o modelo de avaliação bancária ao behaviorismo.

Uma outra perspectiva é a Humanista. Essa teoria de aprendizagem, ao contrário do behaviorismo, é centrada no aluno. A aprendizagem pode ocorrer em uma perspectiva que leve em consideração também as necessidades do aprendiz, suas vontades, seus sentimentos. Após vários estudos, chegou-se à conclusão de que a repetição proposta pelos comportamentalistas não era suficiente para garantir o conhecimento; assim, os modos de avaliação começaram a ser questionados (FIDALGO, 2006).

Williams e Burden (1997, p. 22) definem o humanismo como *uma metodologia que enfatiza a importância do mundo interior do aprendiz e coloca os pensamentos, sentimentos e emoções do indivíduo à frente de todo o desenvolvimento humano*¹. É possível perceber que o aspecto afetivo precisa ser levado em consideração aqui.

Assim, para o humanismo, o professor, ao deixar de ser o centro, estimula os alunos a se conscientizarem de seu papel ativo para aprender. Dessa forma, as atividades trabalhadas em sala são centradas em experiências significativas para o aluno. Segundo Fidalgo (2006), é a partir dos estudos desse período que a avaliação tradicional – testes ou provas apenas para mensurar conhecimento – perde certo espaço e outros modelos de avaliação começaram a ser propostos, tais como a avaliação formativa e, inserida nesse modelo, a autoavaliação². Entretanto, por não haver critérios claros de avaliação, o aluno não consegue refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, não conseguindo tampouco,

¹ Minha tradução de: Humanistic approaches “emphasise the importance of the inner world of the learner and place the individual’s thoughts, feelings and emotions at the forefront of all human development. (Williams e Burden, 1997, p. 22)

² As discussões acerca dos possíveis benefícios da autoavaliação para os processos de avaliação escolar serão realizadas na próxima subseção.

avaliá-lo. Por essas razões, Fidalgo (2006) pontua que a autoavaliação não teve uma recepção positiva, em princípio. Por ser algo diferente do modelo de avaliação tido até então, tanto pais quanto os alunos rejeitaram a proposta.

A terceira perspectiva teórica é a sociointeracionista, cujo modelo teórico tem em Vygotsky (1930, [1998]) seu principal representante. Em sua pesquisa, Vygotsky (1930, [1998]) estudou a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que pode ser compreendida como o que o aluno sabe e o que pode aprender com a ajuda de um par mais proficiente. Com a colaboração desse par proficiente, um professor ou mesmo um colega, o aluno tem mais possibilidades de aprender conteúdos novos de forma interacional.

O modelo de avaliação que se aproxima dessa perspectiva possui um caráter mais qualitativo e formativo. Na abordagem sociointeracionista, vários pesquisadores (ROMÃO, 2011, FIDALGO, 2002, PERRENOUD, 1999) buscam outras formas de avaliar que não estejam tão pautadas em testes padronizados.

Nesse momento, a autoavaliação, a coavaliação ou avaliação de pares, as grades avaliativas, dentre outras formas de avaliar que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem, recebem destaque, pois representam outras formas de avaliar que não estejam tão presas a métodos sistemáticos. Além disso, Figueiredo (2002, p. 18) argumenta que os alunos, ao serem inseridos em um contexto de avaliação formativa, têm mais chances *de verificar o que sabem e o que ainda têm que aprender para expressarem-se na língua alvo*.

A partir dos três modelos de avaliação anteriormente descritos, entrelaçados a alguns aspectos relativos às perspectivas de aprendizagem, é possível notar que a avaliação tem um aspecto profundamente social, sendo constituída e modificada social e historicamente.

Como o processo de avaliação é algo que me interessa diretamente nesta pesquisa, passo a abordar, com base em Hadji (2001), três funções da avaliação comumente utilizadas nas escolas de ensino regular e nos cursos de graduação, a saber: avaliação diagnóstica, somativa e formativa.

A avaliação diagnóstica é realizada para observar o conhecimento que o aluno tem sobre o assunto a ser estudado e geralmente é dada no início do semestre ou curso. Esse modelo de avaliação é significativo porque permite ao professor verificar o que o aluno sabe, ou as deficiências que ainda tem com relação ao conteúdo anteriormente visto.

A avaliação somativa tem por objetivo classificar e atribuir notas aos alunos; geralmente é dada no fim do conteúdo ministrado pelo professor, que utiliza tal modelo de avaliação para aprovar ou reprovar o aluno. Um exemplo deste tipo de avaliação são as provas que os alunos fazem no final de cada semestre letivo.

A avaliação formativa ocorre no percurso, seu foco não está no produto final e sim no processo de aprendizagem. O professor, por meio de atividades diversas, tais como fichas de aprendizagem, portfólios, diários, dentre outros, observa se os alunos estão aprendendo ou não e, de acordo com os resultados que obtém dessas atividades dadas, pode ajudar o aluno a aprender mais, a se desenvolver melhor. Além disso, o professor tem mais possibilidades de redirecionar suas práticas pedagógicas.

Esse tipo de avaliação formativa evita que o professor chegue ao fim do curso e perceba que seu aluno não conseguiu aprender o conteúdo de forma adequada ou que ficou com dúvidas que podem atrapalhar a internalização de novos conteúdos. Sobre as semelhanças e as diferenças entre os modelos de avaliação formativa e somativa, Felice (2011a, p. 05) argumenta que:

É preciso que fique bastante claro que as avaliações somativa e formativa são diferentes, atendem a diferentes objetivos, são efetuadas em momentos distintos e, apesar disso, devem conviver pois ainda não se encontrou outras formas suficientemente convincentes que substituam a avaliação somativa ou cumulativa para se conceder a certificação aos alunos ou selecionar e classificar candidatos em concursos ou em exames em larga escala.

Nota-se aqui que um modelo de avaliação não exclui o outro, pelo contrário, eles se entrelaçam no âmbito escolar, uma vez que o professor precisa atribuir notas aos alunos. O ponto em questão é a forma pela qual o professor decide utilizar esses modelos, que decorrências ele concede às provas que os alunos fazem.

Passo, na próxima subseção, a discutir alguns trabalhos realizados sobre a temática da avaliação formativa no âmbito da linguística aplicada e, em outras áreas, quando for o caso.

1.2.1 Avaliação formativa – alguns olhares

Segundo Taras (2009), foi Scriven (1967) quem inicialmente formulou uma distinção entre avaliação somativa e formativa. De acordo com Scriven (*apud* TARAS, 2009), a avaliação somativa pode ser entendida como um julgamento realizado com base em critérios anteriormente dados. Já a avaliação formativa seria uma etapa adicional à avaliação somativa e que, por meio de *feedbacks*, esse modelo de avaliação indicaria as falhas na aprendizagem dos alunos.

Taras (2009) afirma que tanto a avaliação somativa quanto a formativa são processos. Desse modo, *uma avaliação pode ser unicamente somativa quando a avaliação para no julgamento. Não é possível que a avaliação seja apenas formativa: a SA [avaliação somativa] pode estar implícita e apenas o foco formativo explícito, ou ambos podem estar explícitos*³. (TARAS, 2009, p. 58-59). Nota-se assim, conforme já esboçado no subitem anterior, que a avaliação somativa e a formativa podem caminhar juntas; o modelo formativo podendo ser visto como um passo além do somativo.

Com isso, a avaliação formativa, em vez de verificar notas tão somente, privilegia *o processo de ensino aprendizagem, de forma que os professores possam tomar as melhores decisões relativas ao planejamento para as novas ações didáticas* (FELICE, 2011a, p. 04).

Ressalto que, apesar de entender que a avaliação somativa e formativa se entrelaçam, meu foco é no modelo formativo, pois acredito que a escrita de diários como ferramenta de avaliação é muito mais formativa que somativa, uma vez que os alunos escreveram os diários com base em perguntas motivadoras.

Pensando na avaliação como forma de colaborar com a aprendizagem dos alunos, a pesquisa de Lisboa (2007) discute sobre qual seria o modelo de avaliação utilizado em cursos de idiomas, uma vez que na maior parte desses ambientes, tem-se ênfase em um ensino comunicativo que pressupõe, ou pelo menos deveria pressupor um modelo de avaliação que se encaixe em uma perspectiva comunicativa. Ao discutir seus resultados, Lisboa (2007) argumenta que, apesar de se inserir em um ambiente colaborativo, as avaliações, nesse contexto específico, têm um caráter mais somativo que formativo.

Um ponto discutido pela autora foi a reflexão sobre sua própria prática. Segundo Lisboa (2007, p. 93), *é importante ressaltar que encontrei algumas falhas na minha avaliação ao analisá-la posteriormente durante o desenvolvimento desse trabalho*. A autora afirma que modificou posturas que julgava inadequadas a partir da reflexão sobre sua prática pedagógica.

Outro ponto discutido pela autora e que me chamou a atenção foi a relação entre a avaliação contínua (formativa) e a formal (somativa). Segundo Lisboa (2007, p. 84), *esses dois tipos de avaliação podem e devem coexistir em sala de aula já que retratam momentos diferentes no processo de ensino e aprendizagem e são complementares*.

³ Minha tradução de: an assessment can be uniquely summative when the assessment stops at the judgement. It is not possible for assessment to be uniquely formative: SA may be implicit and only the formative focus made explicit, or both can be explicit.

Concordo com Lisboa (2007) em relação ao fato de que um modelo de avaliação não anula o outro. Essa tendência defendida pela pesquisadora se mostra muito próxima à linha de pensamento de Felice (2011a), já mencionada aqui.

Os dois modelos de avaliação – somativo e formativo – podem e devem, sem dúvida, fazer parte do processo de aprendizagem dos alunos. O que precisa ser evidenciado é a forma pela qual o professor decide trabalhar tais modelos, ou mesmo o peso que se dá a cada um.

A pesquisa de Fidalgo (2002), assim como a de Lisboa (2007), também ocorreu em uma escola de idiomas. Fidalgo (2002) investigou diferentes modelos de avaliação que auxiliassem no desenvolvimento da autorregulação. Seu objetivo maior foi observar como o aluno poderia *se constituir como um agente crítico pela (auto)-avaliação* (FIDALGO, 2002, p. 132).

Os resultados de sua pesquisa são interessantes porque revelam a resistência de alunos, pais e professores em aceitar um modelo de avaliar diferente daquele a que se está acostumado. Fidalgo (2002) argumenta que os modelos de avaliação propostos por ela não foram totalmente aceitos na escola em que a pesquisa ocorreu, devido à falta de credibilidade de um modelo de avaliação que não seja baseado em provas, como instrumento de avaliação.

Com vistas a garantir o sucesso da avaliação formativa como forma de refletir sobre si mesmo, a autora ressalta que a autoavaliação *necessita ser acompanhada de evidência e de argumentação para que o aluno se conheça melhor e tenha consciência de suas limitações e de seus sucessos* (FIDALGO, 2002, p. 139).

Além disso, a autora afirma que passou por um processo de autoavaliação de sua prática pedagógica, no qual refletiu sobre vários procedimentos de sala de aula, como por exemplo, não ter ouvido os alunos no momento de programar as atividades. Fidalgo (2002) pontua que pôde observar vários pontos que precisavam ser modificados em sua prática. Contudo, mudar, para a autora, *provou-se mais difícil* (FIDALGO, 2002, p.140).

A dificuldade de mudança nas práticas pedagógicas é comum no âmbito escolar. Acredito que ela possa ocorrer devido ao fato de sempre termos sido avaliados do mesmo modo, com provas que medissem nosso conhecimento apenas. Nos cursos de formação de professores, de modo geral, além de não haver uma disciplina que discuta o que seja avaliação e/ou sua relevância para a aprendizagem, somos, muitas vezes, avaliados com instrumentos que apenas verificam se conseguimos ou não aprender. Assim, quando nos colocamos no lugar de avaliadores, geralmente, repetimos o processo pelo qual passamos. Só depois, quando refletimos sobre nossas ações, é que percebemos o que avaliamos e como avaliamos.

Nessa linha de pensamento, Fidalgo (2002, p. 137) argumenta que a avaliação formativa, em especial a autoavaliação, deveria:

levar em consideração ainda, o contexto avaliativo, que engloba desde a preparação de aulas e de provas (as vezes trazidas para esses momentos), até o momento final de atribuição de notas; engloba a avaliação dos pares e o debate que se dá sobre esse julgamento; engloba a avaliação do professor, a negociação de notas, a negociação de valores do que significam essas ações pedagógicas e, principalmente, o amadurecimento de todos os agentes envolvidos sobre a valoração de suas ações.

Para essa pesquisadora, a autoavaliação deve permear quase todos os procedimentos pedagógicos. A avaliação formativa aqui tem interesse exclusivo na aprendizagem, interessa a ela o processo que o aluno percorre, o produto final seria consequência desse processo.

Para reforçar o argumento de que a avaliação formativa tem interesse no processo e não no produto final, mobilizo outra pesquisa de Fidalgo (2006), na qual essa autora defende que a avaliação formativa é indissociável do processo de ensino e aprendizagem. Assim, não haveria espaço para formas de avaliar que levassem em consideração apenas o produto final, sem se preocupar com o processo em si. Para essa autora, *é na interação e na negociação que o aluno aprenderá a avaliar a si e ao outro* (FIDALGO, 2006, p. 26).

O ponto de vista da autora me interessa porque ressalta que a avaliação não é um processo simples, pois podem ocorrer embates entre aluno e professor em decorrência da postura que ambos podem ou não assumir em sala de aula. Dessa forma, entendo que avaliação é um processo complexo que demanda reflexões por parte do professor e também dos alunos.

Pode-se perceber, a partir da pesquisa de Fidalgo (2006), que a *interação* e a *negociação* são palavras-chave para uma avaliação formativa em sala de aula. É possível notar o cunho interativo que esse modelo de avaliação deve ter. O professor não é mais aquele que avalia sozinho os alunos, ele tem possibilidade de co-responsabilizar o aluno por sua própria avaliação. Dessa maneira, é na interação e na negociação entre o professor e os alunos que os modelos de auto e coavaliação ganham espaço.

Por seu turno, a pesquisa de Veloso (2005) investigou a concepção de avaliação de dois professores de inglês no âmbito da escola pública noturna. Seu objetivo foi contrapor a avaliação desses professores com os conceitos de avaliar sugeridos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa. Além disso, a autora buscou identificar se as avaliações implicaram reflexões sobre a prática

dos professores. A pesquisadora afirma que o uso do diário pelos participantes não foi frequente. Contudo, tais dados não foram descartados por apresentarem reflexões dos professores com relação à concepção de aprendizagem.

Nos resultados obtidos, Veloso (2005) concluiu que os dois professores pesquisados, Silvia e Hugo, entrelaçaram em suas aulas concepções de avaliação somativa e formativa, em graus diferentes. Segundo Veloso (2005), Silvia, apesar de considerar a importância de uma avaliação contínua, *fez uso de testes sem realizar a interpretação dos resultados* (VELOSO, 2005, p. 136). O participante Hugo, à semelhança de Silvia, considera importante que a avaliação seja algo contínuo, entretanto, *também fez usos de atividades que foram somadas e serviram de critério para determinar a aprovação e retenção dos alunos* (VELOSO, 2005, p. 137).

A conclusão da autora evidencia que, apesar de haver várias pesquisas realizadas para que a avaliação não seja apenas um instrumento de medida na prática escolar cotidiana, com o intuito de atribuir notas, os professores tendem a utilizar a avaliação para essa função. Com relação à reflexão, os dois participantes da pesquisa de Veloso (2005) repensaram suas condutas ao perceberem que a avaliação não estava atingindo os objetivos propostos por eles.

Acredito haver aqui um ponto positivo na escrita de diários como instrumentos de avaliação formativa: tal escrita pode possibilitar que os envolvidos no processo repensem suas práticas pedagógicas. Do mesmo modo, quando o aluno escreve no diário as razões pelas quais não aprende, ele reflete sobre tais razões, o que ocasionaria uma mudança de atitude, se necessário for. A reflexão sobre as ações dos envolvidos no processo é produtiva se utilizada para melhorar a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa de Veloso (2005), que teve como foco o ensino noturno, pode ser considerada um exemplo da disparidade entre o que é proposto pelos documentos oficiais e a realidade encontrada nas escolas. Segundo Veloso (2005), é por intermédio da reflexão sobre as práticas pedagógicas que o processo de avaliação poderá ser redimensionado para atender as necessidades dos alunos.

As pesquisas de Veloso (2005), de Fidalgo (2002 e 2006) e de Lisboa (2007) revelam, de certo modo, um panorama do que tem sido realizado (ou não) em termos de avaliação formativa no âmbito escolar. Apesar de os contextos serem diferentes, podemos perceber que ainda há um hiato entre o que se espera da avaliação e o que de fato acontece dentro da sala de aula.

Um ponto que me chamou a atenção nas pesquisas mencionadas anteriormente é a reflexão sobre a prática do professor proporcionada pela avaliação formativa, o que pôde ser

percebido em todos os trabalhos mencionados. Quando o professor reflete sobre sua própria prática, há uma possibilidade maior de repensá-la de modo a colaborar para com a aprendizagem dos alunos. Ressalto que nem sempre as mudanças são tranquilas ou possíveis, a exemplo do que Fidalgo (2002) concluiu em sua pesquisa, pois mudar nem sempre é fácil ou indolor.

A avaliação, em certa medida, ainda é utilizada como sinônimo de poder, de ameaça, ou seja, se os alunos não se comportam, o professor os ameaça com avaliações difíceis, conforme pôde ser percebido no trabalho de Veloso (2005). Assim, é possível concluir que, apesar de muito ter sido e ainda ser discutido sobre diferentes formas de avaliar, há muito a ser feito para que a avaliação ajude o aluno a aprender algo, de fato, não sendo apenas um instrumento de medida.

Como minha pesquisa tem ênfase em dois modelos de avaliação formativa específica, quais sejam: auto e coavaliação, passo, nesse momento, a discorrer sobre eles.

1.2.2 Auto e Coavaliação em sala de aula

A decisão de discutir a auto e coavaliação, se deve ao fato de que, na maioria das pesquisas consultadas, tais temas são trabalhados juntos na medida em que se referem a modelos de avaliação formativa realizados, em sua maioria, por alunos e professores. A avaliação formativa nesse caso objetiva entender e avaliar o processo de ensino e aprendizagem em que se encontram alunos e professores. Ressalto que os termos coavaliação e autoavaliação não são sinônimos e não serão tratados como tal.

A auto e a coavaliação se inserem no âmbito da avaliação formativa, pois podem ser utilizadas em vários momentos, não apenas no início ou final do curso ou de uma unidade do conteúdo escolar. A partir dos resultados dessas avaliações, o professor pode pensar em estratégias que colaborem para o processo de ensino e aprendizagem.

Na pesquisa de Silva, Bartholomeu e Claus (2007, p. 92), a autoavaliação pode ser entendida como:

Um processo pelo qual o indivíduo, além de avaliar uma produção, uma ação, ou uma conduta na qual ele é o autor, também avalia suas capacidades, seus gostos, seu desempenho, suas competências e habilidades. É um processo cognitivo complexo, pelo qual um indivíduo (aprendiz ou professor) faz um julgamento pessoal, visando ao aperfeiçoamento de suas ações e ao seu desenvolvimento cognitivo.

Esses autores ressaltam a necessidade de que o aluno tenha em mente critérios claros e precisos sobre o quê e como proceder a esse modelo de avaliação. Se os objetivos propostos pelo professor não forem bem explicitados para os alunos, a função principal da autoavaliação, que é inserir o aluno no processo avaliativo, perde seu alcance e sua eficácia.

Um ponto que pode colaborar para o sucesso da autoavaliação dos alunos é o *feedback* que o professor proporciona (ou pelo menos deveria proporcionar) a cada avaliação. *O sucesso da autoavaliação dependerá muito da forma com que o aluno percebe suas próprias necessidades e interpreta seus próprios feedbacks.* (SILVA, BARTHOLOMEU E CLAUS, 2007, p. 93).

De acordo com Taras (2007), o termo *feedback* pode ser compreendido como tudo o que se segue a uma prova ou teste. Ou seja, as possíveis decorrências que o professor pode dar aos resultados dessa avaliação. O *feedback* é uma resposta para o aluno de seu desempenho, levando-o a refletir sobre determinados pontos.

O *feedback* dado ao aluno também pode referir-se ao conteúdo estudado; dessa forma, tendo em vista o foco de análise desse trabalho, o diário reflexivo pode ser utilizado como um meio de comunicação entre aluno e professor, em que o aluno tiraria dúvidas, que são respondidas pelo professor no diário ou em sala de aula.

Além do *feedback* proporcionado ao aluno, há também o *feedback* que o professor recebe, no caso específico da escrita de diários. Ou seja, quando o aluno escreve os diários, ele está, de certa forma, posicionando-se em relação aos conteúdos estudados. Assim, o professor, ao ler os diários dos alunos tomaria conhecimento do andamento das aulas, se os alunos estão, de fato, aprendendo e como se sentem em relação a essa aprendizagem. Esse *feedback* dado ao professor colabora com a aprendizagem porque é a partir do que os alunos escrevem que o professor poderá pensar em redirecionamento de práticas pedagógicas ou mesmo mudanças de atitude, se julgar necessário.

Aqui, o professor tem papel fundamental porque é ele quem ajuda o aluno a interpretar seus avanços e retrocessos. Pode-se notar, a partir do que foi discorrido, que o conceito de autoavaliação tem uma ligação estreita com a reflexão, pois avaliar é refletir sobre determinados aspectos, buscando meios de se aperfeiçoar.

Há uma relação estreita entre autoavaliação e reflexão, por essa razão *o aluno estará analisando e pensando sobre o seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo um conceito sobre si mesmo e reconhecendo que seu esforço pessoal o levará a um maior desenvolvimento* (SILVA, BARTHOLOMEU E CLAUS, 2007, p. 93).

Nesse sentido, o aluno, ao se avaliar refletindo sobre si mesmo e suas práticas, desenvolve uma participação maior em seu processo de aprendizagem. Além da autoavaliação realizada pelo aluno, é interessante que o professor também se avalie, uma vez que isso possibilita reflexões sobre sua própria prática pedagógica.

Santos (2011, p. 38) argumenta que a autoavaliação pode ser compreendida como *uma avaliação que o aprendente faz do seu processo de aprendizagem, levando em conta aquilo que lhe foi ensinado e o que ele verdadeiramente aprendeu, verificando se seus esforços foram suficientes e se seu desempenho foi satisfatório.*

A autoavaliação colabora, nesse contexto de sala de aula, para que o aluno, a partir da reflexão dos conteúdos estudados, possa perceber e avaliar seu próprio desempenho, assim como o desempenho do professor. A autoavaliação tira, em certa medida, o papel centralizador do professor, possibilitando que os alunos também sejam responsáveis por sua avaliação. Isso permite que eles se responsabilizem por seu desempenho e aprendizagem.

Santos (2011) afirma que a auto e a coavaliação estão relacionadas, uma vez que o aluno pode, ao avaliar seu próprio desempenho, perceber inadequações nos trabalhos dos colegas, o que contribuiria para um redimensionamento de práticas escolares. Além disso, os alunos também percebem inadequações em suas condutas, a partir da reflexão dos colegas.

O referido pesquisador entende a coavaliação como um momento em que é possível colaborar com a aprendizagem dos colegas, por meio da avaliação do desempenho dos alunos frente à determinada atividade.

Se instrumentos como a coavaliação forem utilizados, os valores “negativos” que geralmente são atribuídos a avaliação poderão ser redimensionados, pois, professor e aprendente adotam novas posturas, o primeiro não será mais visto como o “corretor” e o segundo como o “corrigido”, ambos serão responsáveis pela avaliação (SANTOS, 2011, p. 41).

Observa-se que os alunos, com base em critérios fornecidos pelo professor, como perguntas motivadoras, por exemplo, ou construídos por eles mesmos, avaliam o desempenho dos colegas a respeito de uma atividade particular ou mesmo do curso como um todo.

Felice (2011b) e Alves e Felice (2011) argumentam que a coavaliação é, de certa forma, algo delicado de se realizar, porque haveria outros fatores em jogo, tais como: medo de prejudicar os colegas, receio de ser injusto com a nota dada, ou mesmo pensar que a avaliação é algo que o professor deve fazer, e não pedir que os alunos façam. Todos esses fatores

precisam ser levados em consideração no momento de solicitar que os alunos avaliem os colegas.

Um elemento que diminuiria as possíveis tensões criadas pelos alunos seriam critérios de avaliação preestabelecidos pelo professor ou em comum com os alunos, pois os alunos precisam entender e saber o quê e como avaliar. Apesar de saber que a avaliação pode ter um caráter subjetivo, regras claras colaboram para que os alunos se sintam confiantes em si mesmos no momento de avaliar o colega.

Seria importante enfatizar que essa avaliação dos pares visa a fazer com que cada um tenha um novo olhar sobre o ato de avaliar. É importante fazê-los perceber que avaliar tem relação com o desenvolvimento da crítica construtiva, visando à percepção do progresso pelos alunos durante a aquisição dos conhecimentos e que deve ser parte da formação do professor aprender a avaliar (FELICE, 2011b, p. 590).

Assim, é possível entender que a auto e a coavaliação contribuem para que o aluno se conscientize de seu papel, e possibilita também que ele se responsabilize por sua própria avaliação, mesmo que apenas uma parte dela. Além desses fatores, esses modelos de avaliação formativa tendem a aumentar a motivação dos alunos em relação à aprendizagem.

De acordo com MacMillan (2007), para motivar a auto e a coavaliação dos alunos em sala, é interessante que o professor trabalhe de modo que envolva seus alunos nas avaliações, dando-lhes *feedback* sempre que necessário, para que os alunos saibam que estão progredindo.

Dessa maneira, neste trabalho, entendo avaliação formativa, em especial auto e coavaliação, como um processo relacional, uma vez que abarca o aluno, o professor e o contexto em que ambos se inserem. Por isso, considero que a avaliação não precisa necessariamente ser construída apenas com provas ou testes.

A avaliação formativa pode ser realizada de diversas formas, tais como a escrita de diários, entrevistas, gravação das aulas, observações do professor, autoavaliação e mesmo coavaliação. Todas essas formas de avaliação cumprem um só objetivo: colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos e do professor e não apenas aferir o conhecimento.

A partir de avaliações formativas realizadas pelos alunos e também pelo professor, o professor tem mais possibilidades de saber que procedimentos selecionar em sala de aula. Quanto aos alunos, em consequência da responsabilidade de avaliar também, passam a ver sua própria aprendizagem com mais seriedade.

Com relação ao modelo de avaliação formativa, Silva, Bartholomeu e Claus (2007) argumentam que, quando focamos a lente avaliativa em nós mesmos, seja no papel de aluno, seja no de professor, aperfeiçoamos nossas capacidades porque refletimos a respeito do que estamos vivenciando.

Ressalto que não pretendo priorizar uma forma de avaliação em detrimento da outra. Conforme já explicitado, acredito que tanto a avaliação somativa quanto a formativa têm seu lugar no processo de ensino e aprendizagem. Meu objetivo é mostrar os possíveis efeitos da avaliação formativa em sala de aula, em especial, os efeitos da auto e coavaliação.

Por essa razão, na última seção deste capítulo, passo a relacionar teoricamente o diário à avaliação formativa.

1.3 Avaliação formativa e escrita de diários reflexivos

Nesta seção, meu objetivo é relacionar a escrita de diários reflexivos a uma prática de avaliação formativa, mais especificamente, pretendo relacionar a escrita de diários em sala com a auto e coavaliação. Isso porque, na presente dissertação, aposto na ideia de que a escrita de diários, no âmbito escolar, configura-se como ferramentas de auto e coavaliação que contribui, conseqüentemente, para a relação pedagógica entre professor e aluno.

A escrita de diários reflexivos permite ao professor e aos alunos observarem, em sala de aula, outras variáveis diferentes daquelas aferidas pelos instrumentos de avaliação tradicionais, segundo já mencionei nesse capítulo. Dentre essas variáveis, pode-se observar a percepção que o aluno produz sobre si mesmo, sobre o professor, os colegas, sobre o conteúdo em si. Nenhuma delas pode ser notada em instrumentos tradicionais, como uma prova, por exemplo.

Conforme visto na pesquisa de Soares (2006), precisamente quando discuto seu trabalho na subseção sobre diários reflexivos deste dissertação, nota-se uma aproximação entre a escrita de diários íntimos e reflexivos, pois tanto em um modelo quanto em outro há reflexões sobre procedimentos ou ações daquele que escreve em relação às aulas, bem como os aspectos que se relacionam a elas, tais como o conteúdo, o professor e os colegas. No caso específico do diário reflexivo, o aluno relaciona suas práticas cotidianas com o que está aprendendo na escola, refletindo sobre sua aprendizagem.

Assim sendo, o diário reflexivo comporta alguns aspectos do diário íntimo: o aluno não precisa escrever exclusivamente sobre sua prática escolar; o professor deve abrir espaço para o conhecimento de mundo do aluno; deve possibilitar que o aluno relacione o que

sabe e o que está aprendendo. O diário reflexivo se configura aqui como um instrumento facilitador da prática pedagógica do professor.

Além disso, há a presença do interlocutor nos dois modelos de escrita: no íntimo, o aluno escreve para si mesmo, é seu próprio interlocutor. No diário reflexivo, por sua vez, o aluno escreve para si e para o outro, sendo o professor esse provável outro. O aluno escreve para si, quando reflete sobre suas próprias ações em sala de aula, quando tenta perceber as consequências (positivas ou negativas) de seus atos. Ou seja, quando ele reflete sobre o que aprendeu e relaciona a aprendizagem com seu comportamento em sala.

Alguns alunos, ao escreverem o diário, conseguem ser críticos e reflexivos em relação a si mesmos, o que lhes permite buscar diferentes formas de aprender. Por exemplo, quando os alunos avaliam o contexto, ou mesmo a dinâmica pedagógica do professor, eles o fazem com base nas experiências que já tiveram com outros professores. Os alunos não partem do nada na escrita dos diários, toda a experiência que possuem de outras aulas emerge quando avaliam o contexto em que se inserem ou mesmo o professor.

A inclusão de outro interlocutor na conversa ocorre quando o aluno passa a refletir sobre as ações de outra pessoa, no caso deste trabalho, o professor ou os colegas. Além de refletir, o aluno se posiciona em relação a essas pessoas, com base em suas próprias experiências. Assim, o diário reflexivo tem características do íntimo, como uma escrita para si, entretanto, ele vai além, pois comporta um outro interlocutor. Com relação a esse interlocutor, Soares (2006, p. 56) argumenta que é preciso

interpretar cada tipo de diário dentro do seu contexto, porém sempre como diálogo. O diário íntimo, um discurso para si; o diário reflexivo, na fronteira do discurso para si e o discurso para o outro, 'ou um discurso de si para o outro'. O que traz consequências quanto à forma: quanto mais for para 'o outro', mais claro e organizado, menos confuso e instável o texto tenderá a ser. E, quanto mais social, mais se diferencia e mais se afirma.

Essas possíveis consequências para a forma podem colaborar para com a aprendizagem, pois o aluno, ao escrever, tendo em vista a leitura de uma outra pessoa, precisará levar em consideração uma linearidade de escrita, uma clareza na exposição de seus pensamentos. Além disso, se a escrita dos diários ocorrer em outra língua, como no caso da pesquisa de Soares (2006), os alunos têm possibilidade de desenvolver também a habilidade de escrita em tal língua.

Pensar o diário reflexivo, então, como forma de escrita para si e escrita para o outro, permite articulá-lo com a questão da auto e coavaliação, que são foco desta dissertação. Isso porque, ao escrever sobre si ou mesmo sobre outra pessoa, os alunos avaliam também.

Quando o aluno escreve refletindo sobre si mesmo, sobre sua prática escolar e as possíveis decorrências dessa prática, ele está se avaliando, é uma escrita para/sobre si que permite reflexões. A escrita de diários reflexivos como uma escrita para si pode ser entendida como uma autoavaliação, pelo fato de o aluno olhar para si mesmo.

A autoavaliação tem espaço no processo de aprendizagem porque permite que o aluno reveja suas próprias ações, sem o papel do professor em um primeiro momento. A escrita de diários reflexivos como autoavaliação encoraja essa possibilidade ao aluno, que escreve de maneira livre, sem haver uma preocupação apenas em atender conteúdos pré-selecionados pelo professor.

Nessa perspectiva, é possível pensar que a escrita de diários colabora para que o aluno tenha certa autonomia sobre seu desempenho. Pensar em autonomia aqui implica pensar não em um fazer sozinho, mas refletir sobre dada realidade com base em experiências outras, experiências pessoais. Sendo que essas experiências anteriores fornecerão critérios para a avaliação das novas experiências.

Entendo autonomia, neste trabalho, como algo individual e coletivo ao mesmo tempo. Luz (2009, p. 51) afirma que a autonomia *envolve características pessoais do indivíduo, mas também abrange contextos sociais, culturais, [...] em que as pessoas estão inseridas. Para ser autônomo é necessário ser dependente de outros indivíduos e configurações da sociedade.*

Assim, a experiência que o aluno possui, então, pode ser entendida como a base de toda reflexão realizada em sala de aula. Há então uma relação entre experiência e autonomia porque o aluno, a partir de experiências outras, constrói suas reflexões.

É possível afirmar, então, que o diário reflexivo colabora com a avaliação formativa, mais especificamente, com a autoavaliação porque, ao escrever, o aluno se torna mais ciente de seu papel no processo de ensino e aprendizagem, tomando decisões a partir de suas reflexões, o que pode gerar (ou não) mudanças de atitudes em sala de aula, como um maior comprometimento com sua aprendizagem.

Outro fator que merece destaque quando se pensa na relação entre diários reflexivos e avaliação formativa é a interação entre professor e alunos que essa escrita possibilita. Essa interação ganha espaço na escrita de diários reflexivos quando o aluno insere o outro no diálogo. Agora já não é apenas uma escrita de si para si, é uma escrita de si para si e para o outro. E esse outro, em geral, é o professor, pois será ele quem lerá e comentará os diários.

Há várias razões para a inserção do outro (o professor, nesse caso específico) na escrita dos diários: pode ser para tirar dúvidas sobre algo que não tenha ficado claro em sala de aula, para sustentar algum argumento, a partir de algo que tenha sido discutido. Além dessas razões, o aluno insere o professor no diálogo para avaliar as atitudes, a metodologia do professor. Com base em experiências anteriores, os alunos julgam se a prática pedagógica do professor alcança suas expectativas de aprendizagem ou não.

As avaliações dos alunos, em geral, têm como base o conhecimento de mundo que eles trazem consigo, o que tende a acirrar atritos com o professor, se houver um choque de expectativas. Ou seja, se o professor trabalhar de forma diversa da que os alunos estejam acostumados, pode haver certa rejeição por parte dos alunos, o que dificulta o trabalho do professor. Essa escrita de si para o outro é entendida como uma coavaliação porque os alunos avaliam o professor e o professor também avalia os alunos, não com o intuito de dar notas, mas para observar o processo de aprendizagem dos alunos.

Não há, nesta seção, o objetivo de unificar esses dois modelos de escrita, apenas mostrar que eles entrecruzam a escrita dos diários pelos alunos. Concordo com Soares (2006) ao afirmar que quando escrevemos pensando em um possível leitor, a escrita é mais clara e organizada, essa clareza colabora quando queremos focar no aspecto da língua escrita, ou mesmo, pode permear a aprendizagem da língua escrita de forma indireta, como é o caso desta pesquisa, uma vez que não tive como foco ensinar a língua escrita unicamente, a partir dos diários.

Dessa forma, reitero que escrever para si e para o outro não exclui o caráter íntimo que a escrita pode ganhar. Ao relacionar sua aprendizagem e sua vida fora da escola, o aluno passa a interessar-se mais por sua aprendizagem.

Nota-se, então, que o diário produzido no âmbito escolar se configura como uma forma de avaliação formativa, mais especificamente, de auto e coavaliação, porque é construído durante o processo de ensino e aprendizagem, em que o aluno reflete e avalia a si e ao seu contexto escolar buscando outras formas possíveis de se aprender a língua alvo, tais como música, poesia, charges, dentre outras.

Além disso, como ferramenta de avaliação formativa, o diário reflexivo possibilita um *feedback* específico, que se diferencia quando comparado a outros modelos de avaliação, como uma prova, pois *as experiências implicam emoções que perdem rapidamente seu vigor e sua intensidade, mas se escritas, tornam-se uma realidade estável e manejável* (ZABALZA, 2004, p. 29).

Assim, a escrita de diários reflexivos possibilita que o aluno, ao escrever sobre o que está aprendendo e como se sente em relação a essa aprendizagem, torne-se coautor nesse processo, assumindo um papel ativo, porque ele utiliza critérios que são construídos via experiências anteriores e via sua concepção do que seja o papel do aluno e do professor.

No próximo capítulo, descrevo a metodologia utilizada e explico de que forma analisei os diários escritos pelos alunos e pela professora.

Capítulo 2

Folheando o diário para entender a metodologia.

Neste capítulo, explicito a metodologia que embasa a presente dissertação. Para tanto, discorro sobre a modalidade estudo de caso; logo após, abordo o contexto da pesquisa e os participantes. Descrevo as aulas que antecederam e embasaram a escrita dos diários; como os diários não foram escritos depois de cada aula e sim, após grupos de aulas, tais aulas são descritas em grupos também. Por fim, descrevo os instrumentos de coleta dos dados e os procedimentos para tal coleta e a análise.

Sobre os estudos em Pesquisa Qualitativa, André (2008) argumenta que esse termo, apesar de bastante utilizado nos trabalhos realizados principalmente no âmbito da Linguística Aplicada, é pouco delineado. A amplitude de tal termo pode, por vezes, gerar críticas, uma vez que diversas modalidades de pesquisas são inseridas debaixo do guarda-chuva da pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 2008), tais como a pesquisa etnográfica, a pesquisa-ação, a pesquisa narrativa, o estudo de caso, dentre outros. Por essa razão, é preciso haver uma delimitação nas pesquisas para não correr o risco de se cair em algo inespecífico.

A partir da leitura dos estudos de André (2008), é possível afirmar que a Pesquisa Qualitativa, por seu cunho interpretativista, distancia-se, de certo modo, de uma concepção positivista porque não tem interesse apenas em quantificar dados. Assim sendo, a Pesquisa Qualitativa aceita e sustenta a interpretação dos dados em vez de mensurá-los, pois para esse modelo é necessário *entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto* (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 34).

Assim, dentro do quadro da Pesquisa Qualitativa, esta dissertação se insere na modalidade estudo de caso porque ocorre a partir de minha prática pedagógica. Por essa razão, passo, neste momento, a discorrer sobre este modelo metodológico.

2.1 O estudo de caso

A escolha de uma metodologia de estudo de caso se justifica por tratar-se de um estudo de minha própria experiência profissional, como professora de língua inglesa, em trabalhar com diários reflexivos em salas de aula do nono ano de uma escola pública de ensino, por um período de tempo determinado. Segundo Telles (2002, p. 108), *os estudos de caso, frequentemente descritivos (mas, também, podendo ser narrativos), são utilizados quando o professor-pesquisador deseja enfocar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional.*

A metodologia que envolve os estudos de casos pode ser compreendida de diversas formas. Mobilizo, nesta pesquisa, os estudos de Stake (1995), que distingue três formas distintas de se entender o estudo de caso, a saber: o estudo intrínseco, o coletivo e o instrumental.

A primeira forma se refere a um estudo específico de caso, que pode ser entendido como um estudo mais elaborado sobre um problema ou uma temática que surge em sala de aula e que nos impulsiona a tentar resolvê-lo, ou mesmo quando decidimos avaliar determinados procedimentos ocorridos em sala de aula.

A segunda forma, coletiva, refere-se a estudos realizados em um prazo mais longo, podendo ser entendido como um estudo de casos coletivos. Aqui, as pesquisas envolvem vários casos que podem ou não ser similares, e que podem levar à compreensão de determinado problema de forma mais ampla.

A terceira e última forma proposta por Stake (1995), chamada de instrumental, refere-se a estudos de caso particulares que são realizados com o intuito de observar a aplicabilidade de determinada teoria. A presente pesquisa se assemelha ao primeiro modelo proposto por Stake (1995), pois, a pesquisa se iniciou a partir de meu interesse em observar como a escrita de diários reflexivos poderia contribuir para as práticas de sala de aula no que se refere à avaliação formativa, em especial a auto e coavaliação.

Nessa perspectiva, a presente dissertação se caracteriza como um estudo de caso, por possuir algumas características inerentes a esse modelo metodológico, a saber: 1) a pesquisa se baseia em duas turmas do nono ano, antiga oitava série, de uma escola da rede pública de ensino; 2) propõe-se uma descrição do contexto escolar em que os participantes se inserem, com o intuito de se interpretar, de forma aprofundada, o conteúdo dos diários; 3) possibilita uma discussão sobre o uso de diários reflexivos como ferramenta de avaliação formativa no âmbito do ensino da língua inglesa na rede pública estadual.

Além dessas características, é preciso enfatizar que nas pesquisas em estudos de caso, apesar de o pesquisador estar interessado em um ponto específico, nada impede que *ele*

esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade de ação (ANDRÉ, 2008, p. 31).

Assim, após apresentar o modelo de pesquisa escolhido por mim, passo a descrever o contexto da pesquisa.

2.2 Contexto de pesquisa

O contexto em que a pesquisa ocorreu se refere a duas salas de aula do nono ano do ensino fundamental, nas quais ministrei aulas de língua inglesa como professora designada durante um semestre no ano de 2012. Tal escola pertence à rede pública estadual de ensino de Uberlândia-MG. A escola em questão possui vinte e sete salas de aulas com uma média de 39 alunos por sala e funciona nos períodos da manhã e da tarde. As séries do quinto (5º) ao nono (9º) ano funcionam no turno matutino e as turmas do primeiro (1º) ao quarto (4º) ano no período da tarde.

A escola possui uma sala equipada para uma dentista que atende todos os dias de manhã. Os alunos apenas têm que trazer uma autorização dos pais para tratamento dentário. Além disso, há uma sala com data show e uma quadra que ainda não está coberta; infelizmente, apesar de a escola possuir uma sala de informática com treze computadores, como a internet ainda não está instalada, a sala está desativada.

Com relação ao ensino de línguas, a escola não possui material adequado. Há apenas dois dicionários de línguas antigas, faltando páginas e não há livros de literatura ou qualquer outro material de apoio para o professor.

As aulas de língua inglesa ocorreram uma vez por semana com 50 minutos de duração em cada sala; os diários foram produzidos cerca de uma vez ao mês. Cada aluno produziu, em média, quatro diários que foram comentados por mim e, em seguida, devolvidos a eles para que lessem e comentassem comigo suas impressões em sala.

Ressalto que não foram todos os alunos que escreveram quatro diários. Alguns faltavam às aulas e se recusavam a escrever o diário em outro momento. Como participante da pesquisa, eu escrevi cinco diários nos quais reflito sobre as aulas e minha relação com os alunos.

Assim sendo, meu objeto de análise é composto por diários, como ferramentas de avaliação formativa, produzidos em ambiente escolar por alunos do nono ano e pela professora. Os diários foram escritos no período de março a junho de 2012.

Passo, neste momento, à descrição dos participantes da pesquisa.

2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são: eu, professora de língua inglesa e alunos de duas salas de nono ano de uma escola estadual pública do estado de Minas Gerais. Cada sala de aula dessas turmas tem trinta alunos matriculados e cerca de vinte e cinco alunos assíduos.

Os alunos têm, em média, entre quatorze (14) e dezoito (18) anos. Em 2012, a escola aderiu ao Programa Acelerar para Vencer (PAV), proposto pelo governo de Minas Gerais em 2008, que se constitui em acelerar a vida escolar dos jovens que, por diversas razões, são repetentes e não conseguem passar para a próxima série. Esse programa tem como foco os alunos do sexto ao nono ano.

Este programa objetiva melhorar o desempenho educacional dos alunos, proporcionando uma recuperação dos anos perdidos ao longo da vida escolar dos alunos. Assim, o PAV pretende erradicar a distorção que há entre idade e ano escolares. Em razão de tal programa, nas duas salas de nono ano não há alunos repetentes ou com idade superior à estabelecida pelo governo.

Os alunos participantes da pesquisa são, em sua maioria, oriundos de famílias de baixa renda e vivem perto da escola. Quase todos os alunos têm atividades no período da tarde, alguns trabalham toda a tarde, o que deixa pouco tempo para a dedicação aos estudos.

Havia mais meninas que meninos em sala de aula e, em sua maioria, os alunos não sabiam o idioma estudado. Das duas turmas apenas quatro alunos haviam tido aulas em centros de línguas antes, mas nenhum estava estudando no momento da coleta dos dados.

Em minha opinião como professora das turmas, a maioria dos alunos era ativa e se interessava em estudar. De modo geral, uma parcela considerável interessava-se por quase todas as tarefas propostas em sala, sendo que eles sempre sugeriam atividades que lhes interessavam, tais como música, filmes, jogos, dentre outras. A maior parte deles estuda na mesma escola desde o sexto ano; assim, há certa expectativa em como será a mudança, visto que a escola em questão oferece turmas até o nono ano.

A participação dos alunos na pesquisa foi definida a partir dos seguintes critérios: engajamento nas atividades propostas em aula; interesse na escrita dos diários reflexivos, ou seja, frequência de escrita, assiduidade nas aulas; o último critério foi aceitar participar da pesquisa. Além desses critérios, selecionei alunos que se manifestaram de maneira crítica na escrita dos diários, alunos que justificaram sua opinião, não produzindo apenas juízos de valor.

Eu também participo da pesquisa, visto que fui professora de língua inglesa da turma durante um semestre, e também escrevi diários sobre a experiência vivida com os alunos. Sou formada em Letras com habilitação em inglês-português e faço mestrado com ênfase na aprendizagem de línguas estrangeiras. Meu contato com a língua inglesa se iniciou na graduação, e em concomitância com o curso de letras, estudei em uma escola de idiomas durante todo o período da graduação.

Como professora de língua estrangeira, ministrei aulas em cursos de idiomas por mais ou menos quatro anos e em escolas de ensino regular por dois anos. Como sempre gostei bastante de ensinar línguas estrangeiras, sempre busquei formas que colaborassem com a aprendizagem dos alunos.

Por essa razão, fiquei muito interessada em pesquisar o uso de diários em salas de aulas. Como eu nunca havia tido contato com essa ferramenta antes, fiquei interessada em saber se ela, de fato, poderia ser profícua para a aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial, da língua inglesa.

Apesar de a pesquisadora e a professora participante desta pesquisa serem a mesma pessoa, optei, nas análises, por não utilizar o pronome de primeira pessoa **eu** e sim, professora participante. Esse fato se justifica por haver um **eu** professora participante e um **eu** pesquisadora e autora deste trabalho.

Embora em alguns momentos haja um atravessamento desses **eus** se referindo a mesma pessoa, a autora assume posicionamentos diferentes da professora participante no decorrer da pesquisa. Por esta razão, nas análises dos diários utilizo o termo professora participante e o pronome singular de terceira pessoa do singular ela.

Passo, agora, à descrição das aulas que antecederam à escrita dos diários reflexivos.

2.4 Descrição das aulas

Nesta seção, descrevo as aulas que antecederam e possibilitaram a escrita dos diários. Como foram escritos quatro diários, cerca de um por mês, as aulas serão descritas em grupos e não individualmente. Ressalto que, no capítulo metodológico, apenas descrevo o conteúdo. No início do capítulo três, retomo a descrição com mais detalhes. Decidi proceder dessa forma, porque, na medida em que descrevo as aulas, analiso-as, inserindo minhas interpretações.

O conteúdo programático das turmas é definido pelo professor com base no CBC (Conteúdo Básico Comum) de Minas Gerais. Este programa é baseado nos PCN de língua estrangeira. O professor prepara suas aulas com base nos eixos temáticos propostos por este programa, obedecendo conteúdos que possuem uma abordagem comunicativa.

Na escola em que ministrei aulas, os professores, em sua maioria, não seguiam o CBC e, sim, o material didático enviado pelo governo e escolhido pelos professores dentre os indicados pelos PNLD que se chamava *Keep in mind*. Minhas aulas, por exemplo, não foram planejadas com base em eixos ou temas, elas foram planejadas com base no material didático e na necessidade que observei em ensinar estratégias de leitura para os alunos. Pude perceber, durante a pesquisa, que havia na escola uma necessidade de se seguir o livro e seu conteúdo. Essa demanda vinha dos próprios alunos, que consideravam que deveriam “terminar” o livro antes do fim do ano.

Passo, agora, à descrição das aulas.

2.4.1 Aulas referentes ao primeiro diário

Para o primeiro diário foram ministradas quatro aulas, duas em fevereiro e duas em março. Ressalto que os alunos ainda não haviam recebido o material didático.

Aula 1:

- Conversa entre alunos e professora sobre o propósito da disciplina e para que nos conhecêssemos melhor;
- Explicação sobre o uso dos diários reflexivos.

Aula 2:

- Explicação sobre o conteúdo – estratégias de leitura;
- Leitura de um texto curto sobre família, em língua inglesa, copiado no quadro.

Aula 3:

- Prova da superintendência regional de ensino da cidade.

Aula 4:

- Leitura do texto *Valentine's Day*, que foi copiado no quadro;
- Atividades, copiadas no quadro, referentes ao texto com as estratégias de leitura;

- Atividades de *listening* com a música *Dear Mr. President*, da cantora Pink, com cópia fornecida pela escola.

2.4.2 Aulas referentes ao segundo diário

O segundo diário foi escrito após cinco aulas que ocorreram entre março e abril. Os alunos já estavam com o material de didático e as aulas foram dadas, em sua maioria, com base nele.

Aula 1:

- Explicação sobre o presente simples;
- Diálogos construídos no momento da aula e praticados pelos alunos, com base no uso do presente simples.

Aula 2:

- Atividades escritas no quadro sobre o presente simples, com base nas explicações do livro didático.

Aula 3:

- Explicação sobre falsos cognatos;
- Leitura de um texto curto escrito no quadro e atividade sobre os falsos cognatos.

Aula 4:

- Leitura e interpretação de um texto sobre a autora J. K. Rowling, da série Harry Potter, contido no livro didático.

Aula 5:

- Atividades de *listening* com a música *Paradise*, da banda Cold Play, com cópia fornecida pela escola.

2.4.3 Aulas referentes ao terceiro diário

Para a escrita do terceiro diário, os alunos tiveram apenas duas aulas, uma no fim de abril e uma em maio.

Aula 1:

- Explicação sobre o uso do passado simples, com utilização do livro didático e o quadro.

Aula 2:

- Discussão de um texto do material didático sobre acidentes domésticos, com perguntas escritas no quadro.

2.4.4 Aulas referentes ao quarto diário

O quarto diário foi escrito com base em uma apresentação que os alunos fizeram no pátio da escola. As aulas que o antecederam foram para a confecção dos cartazes.

Aula1:

- Explicação sobre o trabalho e discussão sobre que turmas iriam assistir;
- Sorteio dos temas;
- Explicação sobre como construir os cartazes.

Aula 2:

- Confecção dos cartazes.

Aula 3:

- Palestra com todos os alunos da escola sobre violência.

Aula 4:

- Apresentação dos cartazes entre as duas turmas de nono ano.

Passo, agora, a descrever os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados da pesquisa.

2.5 Instrumentos de coleta de dados

Para a presente pesquisa, os instrumentos utilizados são notas de campo, descrição das aulas, planos de aula, livro didático, atividades dadas aos alunos e diários escritos pelos alunos e por mim, professora da turma, com os relatos das experiências que vivenciamos em sala de aula.

Para proceder à análise, optei por transcrever trechos dos diários em vez de apresentar a versão manuscrita dos alunos. Tal decisão se deve ao fato de, por vezes, a letra dos alunos não estar muito legível. Além disso, decidi conservar os erros cometidos pelos alunos durante a escrita dos diários.

É possível notar que os estudos de casos podem fornecer alto teor interpretativista. Segundo Coelho (2005, p. 47), *os dados em um estudo de caso podem ser obtidos através de instrumentos de coletas mais propícias para a pesquisa qualitativa.*

Os alunos escreveram os diários, nos quais narraram as experiências tidas com as aulas, avaliando sua aprendizagem na língua inglesa, uma vez por mês. Eu também escrevi os diários nos quais registrei minhas impressões acerca da introdução dos diários em salas de nono ano e minhas reflexões sobre as aulas, narrando a experiência vivida com os alunos em sala de aula.

Conforme já exposto, em cada diário escrito pelos alunos, eu formulei questões motivadoras e as escrevi no quadro. Segundo McDonough e McDonough (1997, p. 128), questões ou apontamentos dados pelo professor têm *a vantagem de dar aos alunos (que raramente são especialistas nas teorias de aprendizagem de línguas) um tipo de metalinguagem com a qual eles podem falar sobre suas experiências*⁴.

Dessa maneira, os alunos se sentem mais confiantes para escrever o diário, uma vez que sabem o que precisam fazer. Ressalto que eles poderiam escrever sobre outros temas, como de fato escreveram, as perguntas eram apenas um direcionamento.

Há diversas vantagens em se utilizar diários como ferramenta de pesquisa, pois eles geralmente são ricos em dados tanto quantitativos quanto qualitativos; além disso, McDonough e McDonough (1997) argumentam que os alunos, ao escrever o diário, podem refletir sobre o que aconteceu em sala de aula, o que deveria ter acontecido, as mudanças ocorridas, como eles se sentiram sobre todos esse fatores. Enfim, os diários são uma fonte valiosa para pesquisa, pois podem possibilitar ao pesquisador mais dados sobre as práticas de sala de aula.

⁴ Minha tradução de: “this kind of pre-categorization has the advantage of giving learners (who are rarely specialists in language-learning theory) a kind of metalinguage with which to talk about their experience”. (MCDONOUGH E MCDONOUGH, 1997, p. 128)

Passo, neste momento, a discutir os procedimentos para a coleta e a análise dos dados obtidos na pesquisa.

2.6 Procedimentos para coleta e análise dos dados

Em princípio, meu intuito com a escrita dos diários foi tentar perceber de que forma essa ferramenta poderia contribuir para com a aprendizagem da língua inglesa. Com isso, todas as perguntas motivadoras escritas por mim no quadro, para que os alunos respondessem, possuíam este objetivo: colaborar com a aprendizagem dos alunos, em especial, a aprendizagem da escrita em língua inglesa.

Entretanto, devido ao curto período que ministrei aulas nesta escola – um semestre – e, em consequência disso, a quantidade de diários que os alunos escreveram, quatro, eu pude perceber que não seria possível observar o progresso relacionado à aprendizagem da escrita da língua inglesa; eu precisaria de mais tempo com eles para que pudesse observar melhor como se daria o processo de aprendizagem via escrita de diários. Assim, decidi deixar de lado a questão da aprendizagem e olhar para os diários tentando perceber o que aflorava deles, de modo geral, em relação às aulas.

Às vezes, quando focamos nossa lente em determinado ponto, como a aprendizagem, se torna difícil perceber outros pontos, outras questões. Por essa razão, considere necessário me despir de meu objetivo primeiro que era analisar o processo de aprendizagem para observar o que os alunos estavam escrevendo, de que forma estavam se expondo nos diários.

Dessa maneira, ao reler os diários produzidos por nós, alunos e eu, professora da turma, percebi o quanto a avaliação estava presente na escrita dos diários reflexivos. Até mesmo as perguntas motivadoras escritas por mim no quadro eram perguntas sobre avaliação: de modo indireto, eu pedia que os alunos avaliassem e refletissem sobre as aulas, sobre a professora, eles próprios e, às vezes, os colegas.

Com isso, a pesquisa mudou de rumo e ganhou novos contornos. Em vez de observar questões relacionadas à aprendizagem, eu passei a observar a avaliação formativa via escrita de diários.

Assim, os diários reflexivos foram escritos uma vez por mês, para que eu pudesse perceber o andamento das aulas de modo mais explícito. Conforme já exposto, os alunos tiveram uma aula de 50 minutos por semana, e os diários eram escritos, em média, a cada três ou quatro aulas.

Desse modo, analiso, nos diários excertos, em que os alunos avaliam a professora e a si mesmos. Para tanto, recortarei trechos em que seja possível perceber avaliação positiva e/ou negativa do contexto escolar. Ou seja, trechos em que os alunos criticam o próprio desempenho e/ou o da professora, dos colegas e trechos em que eles elogiam tais desempenhos.

Além disso, nos diários da professora, especificamente, analisarei trechos em que há uma interrelação com os diários dos alunos; do mesmo modo, buscarei trechos em que a professora avalia negativamente e/ou positivamente tanto o desempenho dos alunos quanto seu próprio desempenho.

Para uma melhor visualização de como procederei à análise, construí um quadro em que é possível observar as perguntas de pesquisa, os dados e a base teórica.

Quadro 1: Resumo das perguntas, fontes de dados e métodos, justificativa e base teórica da pesquisa

Perguntas de pesquisa	Fontes de dados e métodos	Justificativa	Base teórica
1. Como o diário reflexivo, escrito pelos alunos, pode funcionar como uma ferramenta de avaliação formativa nas aulas de língua inglesa?	<ul style="list-style-type: none"> • Diários escritos pelos alunos em sala • Diários escritos pela professora • Planos de aula 	A escrita dos diários reflexivos poderá mostrar outras formas de avaliação em sala de aula, tais como auto e coavaliação.	Diários reflexivos Cf: 1. Soares (2006) 2. Liberali (1999) Auto e coavaliação Cf: 1. Santos (2011) 2. Felice (2011b) 3. Silva, Bartholomeu e Claus (2007)
2. Como escrever o diário pode colaborar com a reflexão que o professor constrói sobre sua prática?	<ul style="list-style-type: none"> • Diários escritos pela professora • Diários escritos pelos alunos • Notas de campo 	A escrita dos diários pela professora poderá revelar de que maneira ela reflete sobre sua própria prática pedagógica.	Reflexão Cf: 1. Machado (1998) 2. Liberali (1999) Avaliação Formativa Cf: 1. Taras (2007) 2. Lisboa (2007)

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, qual seja: Como o diário reflexivo, escrito pelos alunos, pode funcionar como uma ferramenta de avaliação formativa nas aulas de língua inglesa?, mobilizo trechos dos diários dos participantes e alguns planos de aula, quando necessário, pois será por meio dos diários que a auto e a coavaliação serão

observadas. A base teórico-analítica para os diários reflexivos, se pauta em Soares (2006) e Liberali (1999). Para discutir auto e coavaliação, baseio-me em Santos (2011), Felice (2011b), Silva, Bartholomeu e Claus (2007), dentre outros.

Para responder a segunda pergunta, como escrever o diário pode colaborar com a reflexão que o professor constrói sobre sua prática?, elenco trechos dos diários escritos pela professora e alguns excertos dos diários dos alunos, assim como algumas notas de campo, quando necessário. A base teórica para discutir reflexão será composta por Machado (1998) e Liberali (1999), dentre outros. Para discutir avaliação formativa, baseio-me em Taras (2007) e Lisboa (2007). Ressalto que todos esses pesquisadores foram discutidos no capítulo teórico desta dissertação.

As análises terão como suporte teórico a concepção de avaliação proposta por Hadji (2001) e Taras (2007), os quais discutem sobre avaliação somativa e formativa. Tais conceitos me interessam, pois, conforme já mencionado, os diários se inserem em uma proposta de avaliação que não contempla o somativo.

Assim, em um primeiro momento, construí quatro quadros que incluíram: os planos de aulas, as perguntas motivadoras e excertos dos diários dos alunos e da professora participante. Meu intuito com a construção dos quadros foi visualizar melhor os dados para que pudesse analisá-los. Ressalto que inseri o primeiro quadro no anexo 2.

Após a construção dos quadros, dividi os excertos em categorias com base em Bardin (1977). Para esse autor, a *categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.* (BARDIN, 1977, p. 117).

Desse modo, os diários dos alunos foram separados em categorias temáticas que se dividiram em: **alunos se avaliando**, inserido nessa categoria, há dois quadros em que os alunos avaliam a si mesmos de forma negativa e de forma positiva; **alunos avaliando o professor**; **alunos avaliando o conteúdo** e **alunos avaliando os colegas**. As categorias temáticas referentes aos diários da professora são: **professora se avaliando**, **professora avaliando os alunos** e **professora avaliando o contexto**.

Bardin (1977) argumenta que o trabalho com categorias colabora com as análises porque *consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial.* (BARDIN, 1977, p. 37).

Assim sendo, neste capítulo metodológico, descrevi a metodologia que embasa e dá suporte a presente dissertação, qual seja: o estudo de caso. Também descrevi o contexto, os

participantes da pesquisa e as aulas que antecederam à produção dos diários. Além disso, foram elencados os procedimentos para coleta e análise dos dados.

No próximo capítulo, passo a analisar os dados com base nas categorias mencionadas anteriormente.

Capítulo 3

Lendo e interpretando os diários..

Neste capítulo, discuto os diários escritos pelos alunos e por mim, professora da turma. A análise foi dividida em dois momentos: em um primeiro momento, analiso os diários escritos pelos alunos. Nesta análise, meu foco foi na avaliação que os alunos fizeram de si mesmos, dos colegas, do contexto pedagógico e da professora.

Em um segundo momento, analiso os diários que escrevi sobre as aulas e sobre minha relação com os alunos. Meu foco foi na reflexão que teci dos alunos, do contexto e na reflexão de minha própria prática, como professora participante da pesquisa.

Antes de iniciar as análises, descrevi, com maiores detalhes, as aulas que antecederam a escrita dos quatro diários. Conforme já exposto no capítulo dois, os alunos não escreveram o diário após cada aula, e sim em uma média de cada duas a cinco aulas.

Meu intuito com essa descrição é facilitar o entendimento do contexto de escrita dos diários e mostrar a relação entre as aulas e a escrita. Os títulos escolhidos para a descrição das aulas se referem a alguma atividade realizada em sala de aula ou algum ponto que tenha sido considerado interessante.

3.1 Valentines' Day

As aulas descritas se referem ao primeiro diário escrito pelos alunos no dia 15 de março de 2012.

O primeiro bimestre começou no início do mês de fevereiro de 2012. Como as aulas nas duas turmas eram ministradas na quinta-feira pela manhã, teoricamente, nós teríamos quatro aulas no mês de fevereiro. Contudo, alguns professores tiveram problemas com os horários, e houve algumas reuniões extras para tratar de assuntos referentes à abertura (ou não) de novas turmas que ocorreram no horário das aulas de inglês. Por essas razões, ministrei duas aulas no mês de fevereiro e duas no mês de março que antecederam à escrita do primeiro diário.

Na primeira aula, nós conversamos sobre nossas expectativas em relação ao conteúdo. Eu queria que os alunos me conhecessem e eu também queria conhecê-los; como eles estavam no nono ano, todos já se conheciam bem. Logo após, nós elaboramos alguns acordos referentes aos direitos e deveres em sala de aula e na escola como um todo. Esses acordos se relacionavam a regras de boa convivência dentro do ambiente escolar.

Nessa aula, eu lhes contei que fazia mestrado e que gostaria de trabalhar com a escrita de diários nas aulas de língua inglesa. Um dos meninos disse: *eu não escrevo diários, isso é coisa de meninas*. Eu expliquei a diferença entre um diário íntimo e um diário escolar, e também que meninos poderiam escrever diários íntimos sem o menor problema.

Logo, a maioria dos alunos estava perguntando sobre o uso dos diários. Uma das perguntas mais frequentes foi em relação à nota; eles queriam saber quanto valeria a escrita dos diários. Eu expliquei que a escrita dos diários não teria pontuação separada, mas que faria parte da nota que seria distribuída em todas as atividades feitas em sala de aula. Assim, se eles deixassem de escrever, perderiam nota da mesma forma que perderiam se não fizessem as outras tarefas. Todos concordaram.

Na segunda aula, eu expliquei que nós usaríamos o livro didático no início do mês de março, porque apesar de ele já estar na escola, ainda não estava disponível para os alunos. Além do material didático, nós trabalharíamos com outros conteúdos, como estratégias de leitura.

Eu expliquei de que forma utilizaríamos as estratégias de leitura; expliquei as estratégias de *scanning*, *skimming* e *reading*, depois nós trabalhamos um texto curto, de quatro linhas, para que os alunos pudessem entender melhor esse conteúdo. Apesar de alguns alunos gostarem da leitura instrumental, alguns não gostaram muito, argumentando que a tradução era melhor e que prefeririam ficar só com tradução.

Por coincidência, na aula seguinte, a terceira, os alunos do quinto e do nono ano de todas as escolas estaduais responderam a uma prova diagnóstica da superintendência regional de ensino da cidade de Uberlândia, que abarcou todas as disciplinas do currículo escolar. O intuito dessa prova era mensurar o conhecimento dos alunos dessas séries. A parte que se referia à língua inglesa era composta por textos; alguns possuíam imagens, e todas as perguntas eram de interpretação.

Na quarta aula, todos os alunos comentaram que a leitura instrumental os havia ajudado a responder a prova. E por essa razão, pude perceber que eles estavam mais interessados e atentos à aula.

Para essa aula, eu havia preparado um parágrafo de um texto sobre o *Valentine's Day* (Dia dos namorados), e ao final, nós ouviríamos uma música da cantora Pink chamada *Dear Mr. President*. Eu trabalhei as estratégias de leitura com os alunos para que eles pudessem compreender o texto e depois nós discutimos sobre como o *Valentine's Day* é comemorado em alguns lugares do mundo. Como tarefa de casa, os alunos fizeram um trabalho no qual pesquisaram sobre o dia dos namorados em países da escolha deles, sendo esse trabalho feito em grupos de três ou quatro pessoas e entregue duas semanas depois.

Em relação a letra da música, nós a ouvimos e, depois, trabalhamos as estratégias de leitura. Por fim, discutimos sobre a mensagem social que a letra da música abordava. Essa música foi escolhida porque, apesar de não se relacionar diretamente com o texto sobre o dia dos namorados, possui um cunho social forte e eu queria despertar nos alunos certa criticidade em relação a realidade política em que estão inseridos.

No final da aula, eu disse que eles poderiam traduzir toda a letra em casa, se quisessem, pois apesar de toda a discussão, alguns resistiam em utilizar as estratégias de leitura, preferindo tradução. Como eu gostaria de saber o andamento das aulas, mas sem aplicar testes e provas, e também queria introduzir a escrita dos diários, na aula seguinte eu pedi que os alunos escrevessem um diário com base nas seguintes perguntas:

1. Qual sua opinião sobre o conteúdo que estamos estudando (estratégias de leitura)?
2. Esse conteúdo te ajudou a entender o texto? Por quê?
3. O que a professora poderia fazer para melhorar?
4. Escreva o que você entendeu sobre a música; Não se esqueça de escrever em inglês as palavras que você conheça.

Eu pedi que os alunos escrevessem o que sabiam na língua inglesa para que utilizassem o conteúdo que estavam aprendendo. Isso porque acredito que eles aprendem mais quando precisam usar a língua alvo em situações reais, como a escrita dos diários.

Eu também produzi um diário, mas meu foco foi na experiência vivida pelos alunos com essa ferramenta. Não o escrevi no momento da aula porque estava a disposição dos alunos para tirar suas dúvidas e escrever no quadro o vocabulário que eles não sabiam ou tinham dúvida e que queriam colocar nos diários. Não utilizei dicionários na escrita dos diários porque na escola havia apenas dois, o que impossibilitaria que todos os alunos usassem.

Alguns alunos não são assíduos, de modo que há, mais ou menos, vinte e cinco alunos em cada sala que frequentam a escola todos os dias. Com relação a escrita do diário escolar, de modo geral, os alunos gostaram do uso do diário nas aulas, alguns resistiram em

participar e escrever, alguns escreveram sem realmente se engajar na proposta. Felizmente, a maioria aderiu à proposta, o que fez com essa ferramenta fosse usada com certa regularidade.

3.1.2 A professora me ajudou?

O grupo de aulas que antecedeu a escrita do segundo diário abarcou cinco aulas entre os meses de março e abril, findando dia vinte e seis de abril, dia da escrita do segundo diário.

Esse grupo de aulas foi dividido em conteúdos mais relacionados à estrutura da língua que se encontravam no material didático; dessa forma, foi trabalhado em duas aulas o presente simples – formas negativa, interrogativa e afirmativa –; ressalto que esse conteúdo não pertence ao conteúdo programático do nono ano. Contudo, ao revisá-lo, percebi que os alunos estavam com dificuldades. Por essa razão, senti necessidade de me deter um tempo maior para que os alunos sanassem as dificuldades.

Como eu já havia trabalhado com estratégias de leitura, decidi continuar e trabalhar conteúdos referentes aos falsos cognatos e interpretação de textos. A última aula foi dedicada a uma música que os alunos escolheram. Passo agora à descrição dessas aulas.

As formas de uso do presente simples foram trabalhadas nas duas primeiras aulas. Para tanto, eu utilizei o quadro negro, o livro didático e diálogos construídos e praticados pelos alunos para que pudessem apreender o conteúdo. Em princípio, os alunos estavam um pouco envergonhados em pronunciar as palavras e as frases em língua inglesa, mas depois de um tempo, eles se acostumaram e gostaram. Como havia alguns que eram muito tímidos, eu fazia o diálogo com eles, em vez de eles fazerem com os outros colegas.

Para a construção dos diálogos, eu procedia da seguinte forma: após a explicação e atividades escritas de uma determinada estrutura da língua inglesa, como o uso de *Do/Does* ou *Don't/Doesn't*, eu estimulava os alunos a construírem perguntas utilizando a estrutura aprendida e algo do cotidiano deles e, como havia vocabulário que eles ainda não sabiam, eu escrevia no quadro as estruturas e praticava com todos.

Depois que os alunos haviam aprendido a pronunciar as perguntas e de eu tê-las escrito no quadro, eu sempre pedia que os alunos se levantassem e construísem diálogos com os colegas, sempre usando o contexto em que eles viviam. As respostas a essas perguntas eram espontâneas e formuladas por eles no momento do diálogo.

Quando havia uma palavra que eles não sabiam o significado ou a pronúncia, eles me perguntavam e eu escrevia no quadro. Eu caminhava de grupo em grupo observando o

andamento da atividade e, de tempos em tempos, eu pedia para que trocassem de par e recomeçassem o diálogo.

Ressalto que os alunos eram livres para mudarem as perguntas da forma que quisessem. O objetivo desse modelo de atividade era desinibir os alunos quanto à habilidade de falar na língua alvo e também mostrar-lhes como utilizar o conteúdo que estávamos aprendendo em situações de comunicação.

Os falsos cognatos foram trabalhados com interpretação de textos. Eu selecionei um texto curto que possuía vários falsos cognatos e interpretei com os alunos. Eles acharam interessante o quanto uma palavra pode influenciar no entendimento da língua. Depois, como eles sempre pediam vocabulário, eu passei uma lista no quadro para que eles pudessem ver a diferença entre os vocábulos. Esses conteúdos foram trabalhados em duas aulas. Também fizemos a interpretação de um texto sobre a autora J. K. Rowling, da série Harry Potter.

Na quinta aula e última que antecedeu à escrita do diário, os alunos pediram uma música e eu levei uma canção da banda *Coldplay* chamada *Paradise*, música famosa entre os adolescentes e que fazia parte de uma novela global. Para essa música, preparei uma atividade de *listening*. Os alunos ouviram a canção e completavam os espaços com as palavras que estavam faltando e que eu havia escrito no quadro de forma aleatória. Depois, nós interpretamos a letra da música, e discutimos temas como objetivos de vida, busca de sonhos.

Na aula do dia vinte e seis de abril, os alunos deveriam fazer a prova bimestral. A própria escola seleciona o dia de todas as provas. Assim, os professores se organizam para tal dia. Eu cheguei à escola pela manhã e, quando pedi as cópias das provas para a coordenadora, descobri que elas não haviam sido xerocopiadas. A coordenadora me disse que me confundiu com a professora de matemática que tem o mesmo nome que eu e fez cópias da prova dela.

Por essa razão, em vez de pedir o diário após a prova bimestral, conforme já havia combinado com os alunos, decidi pedir antes. No início, eles reclamaram um pouco dizendo que era falta de organização da escola, mas eu lhes expliquei que imprevistos acontecem e eles acabaram por concordar.

Nesse diário, eu pedi que os alunos refletissem e avaliassem o primeiro bimestre como um todo. Para tanto, coloquei no quadro as seguintes perguntas:

1. O que eu aprendi esse bimestre?
2. O que não aprendi? Por quê?
3. O que a professora fez que me ajudou?
4. O que ela poderia ter feito que me ajudaria mais?

Eu pedi aos alunos também que, ao redigirem, escrevessem em inglês as palavras que soubessem e, se tivessem alguma dúvida relativa a escrita ou mesmo se quisessem escrever alguma palavra que não sabiam, bastaria me perguntar que eu explicaria e colocaria no quadro. Assim, os alunos descreveram os conteúdos que nós estudamos, tentando se posicionar em relação a eles.

3.1.3 Eu estudo em casa?

Houve apenas duas aulas entre a escrita do segundo e do terceiro diário. Nessas aulas, nós começamos a estudar a estrutura do passado. Para tal, utilizei o quadro negro e o livro didático.

Na primeira aula, eu trabalhei com perguntas em português utilizando o tempo passado; depois, fui traduzindo essas perguntas com a ajuda da turma. Aparentemente, os alunos participam mais quando são solicitados.

Depois que as perguntas foram traduzidas, nós formulamos as respostas. Por fim, eu fiz perguntas aleatoriamente e os alunos foram respondendo; por vezes, os próprios alunos formulavam as perguntas. Todas as perguntas e respostas foram colocadas no quadro para que os alunos pudessem conhecer a grafia das palavras e aumentar o vocabulário.

Na aula seguinte, nós trabalhamos um texto sobre acidentes domésticos que estava no material didático. Os alunos leram utilizando as estratégias de leitura e depois responderam as perguntas referentes à interpretação de tal texto.

A decisão de pedir que os alunos escrevessem um diário em um tempo menor deveu-se a meu interesse em saber como estudavam em casa, se estudavam, se tinham tempo para dedicar-se. Assim sendo, formulei as seguintes perguntas para que os alunos refletissem:

1. O que eu aprendi? Como eu aprendi? (eu li, ouvi, falei..)
2. O que eu não aprendi? Por quê eu não aprendi?
3. Como eu estou estudando em casa?

No diário anterior eu havia perguntado se os alunos haviam aprendido no decorrer do primeiro bimestre. No segundo, eu gostaria de saber como eles estavam aprendendo. Como o conteúdo era novo, meu intuito era que houvesse uma regularidade maior em relação à escrita dos diários.

Além disso, algumas dúvidas em relação aos meus procedimentos como professora surgiram. Por isso, pedi que escrevessem como estavam aprendendo porque, assim, eu poderia ter um retorno de minhas ações em sala de aula. Acredito que a escrita desse diário

pode ter contribuído para a aprendizagem da Língua Inglesa porque, os alunos, ao escreverem o que e porque (não) aprenderam, teriam oportunidade de refletir sobre a aprendizagem e mostrar-me em que aspectos eu deveria focar mais.

3.1.4 Como apresento um cartaz?

O quarto grupo de aulas relacionado à escrita dos diários se refere a uma apresentação que os alunos fizeram no pátio da escola. Os trabalhos apresentados levaram três aulas para serem realizados. O diário foi escrito no mesmo dia da apresentação, dia vinte e um de junho 2012.

Ao propor o trabalho para os alunos das duas turmas, expliquei que eles construiriam um cartaz com temas que eu sortearia, e que apresentariam para a outra turma de nono e uma turma do sétimo ou oitavo ano que seria escolhida posteriormente. A apresentação seria em formato de painel, ou seja, eles fixariam o cartaz na parede e os outros alunos iriam ver e comentar os trabalhos.

Logo de início, eles ficaram curiosos para saber como construir o cartaz. Eu expliquei que precisariam de uma folha de cartolina, canetinhas e imagens para ilustrar. Para a confecção de cartazes, eles tiveram que arcar com todas as despesas porque a escola não possuía renda para tal.

Eu sorteei temas nas salas, tais como: estrangeirismos, cultura dos EUA e do Canadá, filmes, música e culinária. Os alunos se uniram em grupos de quatro ou cinco para preparar um cartaz sobre o tema que exporiam no pátio.

Eu decidi sortear e não deixá-los escolher o tema que quisessem, porque todos queriam ficar com os mesmos temas, como música e filme. Contudo, como eu queria que a temática fosse diversificada, realizei um sorteio: coloquei os temas e os grupos em um boné e fui tirando um tema e um grupo, assim eles não ficaram chateados com seus temas. Eu repeti os temas nas duas turmas. Com isso, haveria dois trabalhos com a mesma temática nas apresentações. Ressalto que tomei cuidado para que não fosse escolhido o mesmo filme ou a mesma música.

A construção dos cartazes foi produtiva, pois quase todos participaram; a maioria dos alunos se reuniu fora do horário de aula para estudar, e tiraram as dúvidas comigo em sala. Eu expliquei detalhes como tamanho da letra, tipo de gravura que melhor ilustraria; às vezes, também resolvia problemas como o da aluna que não concordou com a receita escolhida por seu grupo; ela queria uma receita de bolo de chocolate e o restante do grupo queria uma receita de bolo “pega marido”.

Esse grupo ficou um pouco dividido no início, porque como nem a aluna nem o restante do grupo quis abrir mão de suas escolhas, eles ficaram meio separados e isso os prejudicou um pouco na apresentação. Contudo, depois de uma conversa, eles encontraram uma forma de trabalhar juntos.

De modo geral, expliquei aos alunos que precisariam saber a pronúncia e o sentido de todas as palavras que estavam nos cartazes, porque seria importante explicar para quem fosse ver o trabalho do grupo. Eles precisariam entender o conteúdo do cartaz, falar sobre o tema para os outros alunos, e esse foi um desafio que quase todos aceitaram. Assim, percebi o quanto estavam empenhados na tarefa. Como havia apenas uma aula por semana, eu passei meu e-mail para as turmas e expliquei que se tivessem dúvidas, poderiam falar comigo que eu ajudaria no que fosse preciso.

Entretanto, apenas um dos grupos utilizou essa ferramenta. O trabalho deles era sobre estrangeirismo, e um dos alunos me enviou um e-mail com o link de um artigo que havia encontrado na internet e me perguntou se ali havia uma boa definição do que fosse estrangeirismo. Eu gostei da iniciativa desse aluno, li o artigo e discuti alguns pontos com ele. Foi bem interessante porque depois ele me disse que o contato via e-mail facilitou a interação entre nós. Na aula seguinte à nossa troca de e-mails, eu falei sobre as vantagens da comunicação via e-mail, mas os outros grupos não se interessaram o suficiente a ponto de utilizarem o ambiente virtual também.

Quando finalmente os trabalhos ficaram prontos, selecionei o dia para a apresentação. Conversei com a coordenadora e ficou tudo combinado: as duas turmas apresentariam no segundo horário, de 8:40 às 9:30. Ao chegar à escola, a supervisora veio me dizer que as duas turmas participariam de uma palestra e que eu deveria acompanhá-los.

Os alunos ficaram descontentes com o adiamento do trabalho porque eles queriam viver a experiência e queriam passar um tempo no pátio, tendo uma aula diferente. Enfim, fomos assistir à palestra que era sobre violência na escola. Com isso, não dei aula em nenhuma das turmas nesse dia e a apresentação dos trabalhos ficou para a aula seguinte.

Na aula seguinte, dia vinte e um de junho, eu levei os alunos das duas turmas para o pátio para afixarmos os cartazes. A maioria dos alunos se empenhou para que o trabalho fosse um sucesso; contudo, houve alguns pontos negativos como o fato de eu não conseguir afixar os cartazes na parede. Eu havia comprado uma fita especialmente para a ocasião, e também fiquei frustrada quando não deu certo.

Eu insisti, pedi que os alunos tentassem, colocamos muita fita nos cartazes, mas não teve jeito. E dizer para os alunos que eles deveriam se revezar para segurar os cartazes

não foi fácil; houve muita reclamação, e para contornar a situação, eu disse que isso fazia parte da nota, que era a organização dos grupos diante do inesperado que seria avaliado.

Dessa forma, eles se organizaram de modo que cada membro do grupo segurou o cartaz por um tempo. Assim, todos visitaram os outros grupos perguntando, conhecendo o assunto que estava sendo abordado.

Ao final das apresentações, que durou cerca de 40 minutos, os alunos retornaram a suas salas. No horário depois da apresentação, uma das turmas estava sem professor e a outra teria uma aula comigo. Desse modo, eu pedi que as duas turmas escrevessem o diário. Como eu já havia explicado que eles faziam isso e que fazia parte da nota, todos aceitaram sem reclamar.

Eu disse aos alunos que esse diário seria diferente, pois eles deveriam refletir sobre a apresentação e avaliar a si mesmos e aos colegas do grupo. Para tal procedimento, nós elaboramos alguns critérios que deveriam ser observados, a saber: comprometimento, participação na apresentação dos trabalhos e interesse em ajudar os colegas.

Eu expliquei aos alunos que eu também utilizaria esses mesmos critérios para dar a nota final e que eu levaria em consideração a nota que eles dariam uns aos outros. Essas foram as perguntas que coloquei no quadro referentes à apresentação:

1. Como foi a apresentação dos grupos?
2. Que nota eu dou para os colegas do meu grupo? E para mim? (0-8)
3. O que eu aprendi com os trabalhos?
4. O que pode ser feito para que a próxima apresentação seja melhor?

Assim, depois de tirar as dúvidas dos alunos, eles escreveram o último diário. Eu pedi também que eles justificassem a nota que estavam dando aos colegas e a si mesmos, porque considerei importante que eles refletissem sobre a razão das notas dadas. Logo após, os alunos entraram de férias e, quando retornaram para o terceiro bimestre, eu ministrei apenas duas aulas no mês de agosto e tive que sair da escola, interrompendo o processo de escrita.

Após essa descrição detalhada das aulas que antecederam a escrita dos diários dos alunos, passo à análise.

3.2 Interpretando os diários dos alunos

Nesta seção, mobilizo para análise alguns trechos dos diários reflexivos escritos pelos alunos participantes da pesquisa. Meu intuito é refletir sobre a primeira pergunta de

pesquisa dessa dissertação, a saber: *como o diário reflexivo, escrito pelos alunos, pode funcionar como uma ferramenta de avaliação formativa nas aulas de língua inglesa?*

Conforme exposto na metodologia, as análises foram separadas em categorias temáticas, segundo Bardin (1977), uma vez que a natureza do corpus permite tal separação. Desse modo, na seção em que analiso os diários dos alunos, há quatro categorias, a saber: **alunos se avaliando, alunos avaliando os colegas, alunos avaliando o conteúdo e alunos avaliando o professor.**

Para uma melhor visualização dos dados, optei por construir quadros com excertos que evidenciem tais categorias. Assim, para cada categoria temática há um quadro que será discutido e analisado. Na primeira categoria, há dois quadros, um em que os alunos se avaliam de maneira positiva e um em que se avaliam negativamente.

Ressalto que os quadros construídos para análise não seguem a ordem em que os alunos escreveram os diários, sendo estruturados a partir da temática de cada categoria. Por essa razão, pode haver, em um mesmo quadro, excertos dos quatro diários escritos pelos alunos com as categorias a serem analisadas.

3.2.1 Alunos se avaliando

Nesta subseção, a ênfase se encontra em alguns excertos dos alunos em que seja possível notar autoavaliação, com base em Silva, Bartholomeu e Claus (2007) e outros, quando for o caso.

Quadro 2⁵ - Autoavaliação negativa dos alunos

Categoria	Excertos dos diários
Alunos se avaliando (negativamente)	<p>D1-K.O⁶ – Queria um tempo a mais para ver se aprendo a me dar bem com inglês. Quem sabe no final do ano eu já esteja melhor em inglês. Só notando para que estudar inglês, as vezes é interessante, mais quando não entendo nada, me dá uma raiva por pensar que sou burrinha nessa matéria.</p> <p>D1-N.S – Desde a quinta série eu estudo inglês e até hoje não compreendo quase nada.</p> <p>D2-J.S – I no learn nada because I no entendo os trabalhos que a teacher passa and i também não</p>

⁵ Todos os diários dos alunos foram transcritos na íntegra, sem haver correção ortográfica.

⁶ A letra **D** refere-se à palavra diário e os números referem-se a qual diário o excerto foi retirado. Por exemplo, D1-N.S refere-se ao primeiro diário escrito pelo aluno N.S.

	<p>presto atenção nas aulas dela and também a teacher não explica nada.</p> <p>D3-C.A – I didn't learn porque não prestei atenção nas aulas. I poderia ter prestado atenção nas aulas e me esforçado mais para ter aprendido. At home I não estudo em casa porque eu tenho preguiça.</p> <p>D2-D.V – I no learn -> nada, because a sala conversa demais and the teacher no explica nada, só passa work and no explica nada.. sincerity!</p> <p>D1-C.C.M – Não entendi nada porque estava em inglês e se nós traduzimos fica bem mais fácil de saber.</p> <p>D2-T.P – Nesse bimestre I didn't learn nada, para falar a verdade, a teacher explicou, mas os alunos not prestou atenção em nada e I fui na onda dos alunos.</p> <p>D3-M.L – I didn't learn porque eu não compreendo minha teacher, mais eu to me esforçando para compreender ela. Mais se ela explained melhor iria ajudar um pouco.</p>
--	---

O quadro mobilizado anteriormente, com a categoria **alunos se avaliando**, refere-se aos argumentos apontados pelos alunos ao refletirem sobre sua aprendizagem em um determinado período. Conforme já exposto no capítulo metodológico, foi pedido que os alunos justificassem suas respostas ao escreverem o diário reflexivo. A aluna N.S, em seu primeiro diário, argumenta que estuda inglês há muito tempo, mas que *até hoje não compreendo quase nada*⁷.

No excerto de N.S percebe-se que a aluna está avaliando o que sabe. A expressão **até hoje** possui sentido ideológico negativo porque está relacionada à expressão **quase nada**. É possível notar, por meio do excerto da aluna, a crença comum, ao menos no contexto pesquisado, de que não se aprende inglês na escola pública, e também o de que aprender a língua inglesa é muito difícil. Tal argumento sobre o imaginário da aluna pode ser confirmado pelo trecho de N.S: *desde a quinta série eu estudo inglês e até hoje não compreendo quase nada*. O termo **até hoje** marca o momento atual da enunciação frente ao que ela já estudou. Contudo, a aluna não estabelece relação positiva com a língua porque argumenta que não compreende quase nada.

⁷ Todos os negritos que aparecem nos dados selecionados para análise são meus para enfatizar determinados aspectos.

Para proceder a sua autoavaliação, a aluna leva em consideração sua (não) relação com a língua, relação essa de dificuldade, uma vez que, apesar de estudar, não consegue aprender. Será que de fato a aluna N.S não aprende a língua ensinada pela professora ou é o sua crença de que aprender inglês na escola é difícil que prevalece? O tempo de contato da aluna com o idioma estudado parece reforçar a ideia de que o ensino de língua inglesa na rede pública é ineficaz, uma vez que N.S estuda desde a quinta série e não aprende.

A autoavaliação de N.S revela bastante sobre sua aprendizagem. De modo geral, sabe-se que, quanto mais se estuda inglês, mais se aprende. Para a aluna, a ordem é inversa, uma vez que, quanto mais ela estuda, menos ela aprende, o que pode ser confirmado pela conjunção aditiva **e** que no excerto adquire valor de conjunção adversativa. Desse modo, para a aluna em questão, apenas o contato com a língua inglesa não parece ser garantia de aprendizagem.

Segundo Soares (2006), a escrita de diários revela a relação estabelecida pelo aluno com o ambiente que o cerca. No caso de N.S, ficou evidente sua relação tensa com a língua alvo, pois a aluna, apesar de estudar há bastante tempo, ainda não tem uma relação de identificação com o idioma.

Além do diário de N.S, o advérbio **nada** se repete em outros trechos referentes à categoria alunos se avaliando, tais como: *I não sei nada porque eu não entendo inglês.* (diário 1 de K.A); *I não learn nada [...]* (diário 2 de K.A).

Parece-me que, às vezes, os alunos podem ser muito críticos em relação a eles mesmos, tendo em vista o que escreveram nos diários, como por exemplo, a categorização genérica do advérbio **nada**. Alguns alunos afirmaram não aprender nada, mas não conseguiram argumentar pontualmente o que não sabiam. Aqui é possível pensar em um choque de expectativas entre o que os alunos consideraram relevante aprender e o que de fato aprenderam. Há, a meu ver, autoavaliação, neste contexto, porque os alunos refletem sobre sua própria prática, relacionando-a com o sucesso/fracasso de sua aprendizagem.

Além dos alunos que afirmaram em seus diários que, apesar de estudarem, não aprenderam, a aluna K.O, ao se avaliar em seu primeiro diário, pontua que queria mais tempo para estudar a língua inglesa. A aluna afirma que, às vezes, não entende as explicações da professora. Tal aluna, possivelmente, não consegue perceber uma razão para se estudar uma língua estrangeira na escola, ela não consegue estabelecer uma conexão entre a aprendizagem da língua inglesa e sua vida fora da escola, o que pode ser verificado no trecho: *Só not entendo para que estudar inglês.*

Um ponto relevante mencionado pela aluna é a quantidade de aulas que as turmas do nono ano tem por semana: apenas uma aula com 50 minutos de duração. Segundo K.O, se ela tivesse mais contato com a língua alvo *poderia se dar bem*, ou seja, aprender de forma satisfatória. Essa reflexão da aluna revela sua maturidade e também seu interesse em aprender a língua inglesa.

No contexto pesquisado e, provavelmente em qualquer contexto com a mesma quantidade de aulas por semana, é difícil manter uma regularidade de conteúdos, o que pode gerar certa dispersão e desânimo por parte dos alunos e do professor. No caso desta pesquisa, os conteúdos eram condensados na aula semanal, pois nada do que era pedido para a semana seguinte era cumprido sob a alegação de que os alunos haviam esquecido. Contudo, não discuti com os alunos sobre esse fato, apenas não pedi mais tarefas para casa.

A autoavaliação da aluna revela um panorama preocupante do ensino de língua inglesa na educação básica. Muito tem sido discutido sobre essa temática, principalmente após a criação do programa Inglês sem Fronteiras, que permite a determinados alunos viajarem para estudar em outro país por um período de tempo. Nesse programa ficou evidente a falta de preparo linguístico dos alunos.

Segundo Gimenez (2013, p. 208), *o aprendizado de uma língua estrangeira depende de inúmeros fatores, dentre os quais figura a regularidade da aprendizagem*. Nota-se, dessa maneira, que é necessário haver uma regularidade na aprendizagem e, que apesar de o governo investir na educação, suas ações ainda não deram resultados, talvez pela falta de políticas que visem um ensino de fato comprometido com a aprendizagem dos alunos. Por essas razões, a autoavaliação da aluna é pautada em uma realidade concreta, o que revela que a aluna está, de fato, comprometida com sua aprendizagem e que tem noção de como a aprendizagem nesse contexto deveria ocorrer.

Segundo Santos (2011), a autoavaliação, de modo geral, leva em consideração o que foi ensinado e o que se considera ter aprendido e, ao realizar tal reflexão, o aluno avalia se seu esforço foi suficiente ou não. No caso da aluna K.O, sua reflexão mostra que outros fatores emergem no processo de aprendizagem, seu esforço pode ser insuficiente em detrimento de outras variáveis, como a quantidade de aulas, por exemplo.

É possível perceber certo sentimento de frustração quando a aluna não consegue aprender o que foi proposto pela professora. Ela se sente, de certa forma, inferior aos outros alunos que conseguem aprender, o que pode ser percebido pela conotação do adjetivo *burrinha*, conforme pode ser notado no trecho: *me dá uma raiva por pensar que sou burrinha nessa matéria*.

Acredito, a partir da autoavaliação da aluna, que seria necessário que o professor tivesse certa sensibilidade em sala de aula. Tal sensibilidade se refere a tentar perceber como os alunos se sentem em relação a determinado conteúdo para evitar que tenham uma expectativa negativa em relação a aprendizagem de uma língua estrangeira.

A autoavaliação tecida por J.S é pautada na relação que o aluno estabelece com a prática pedagógica da professora. J.S, em seu segundo diário, argumenta que há duas razões para que ele não tenha aprendido: a primeira se a refere ao fato de o aluno afirmar que não aprende porque não entende as atividades propostas pela professora, e a segunda razão é que J.S não presta atenção às aulas. Pode-se notar, uma vez mais, a generalização do advérbio **nada** quando o aluno se refere à professora. Parece-me que, por ainda não ter parâmetros para comparar uma professora a outra, o aluno não conseguiu especificar seu ponto de vista.

No diário de J.S, é possível perceber a reflexão do aluno em relação as aulas e em relação a seu próprio comportamento. Nota-se que J. S consegue perceber que é responsável por sua aprendizagem, ele não presta atenção nas aulas e, por isso, não aprende. Dessa forma, há uma autoavaliação porque o aluno reflete sobre sua própria prática relacionando-a com o sucesso/fracasso de sua aprendizagem. Segundo Fidalgo (2002), a autoavaliação pode ser notada quando o aluno aponta argumentos para fundamentar seu ponto de vista.

Além desse aluno, outros, ao se avaliarem, também argumentaram que não aprenderam porque não prestaram atenção às aulas, tais como: *Eu não entendi pois não presto atenção.* (diário1 de C.A). Tanto nesta citação quanto na que se encontra no quadro, referente ao terceiro diário, nota-se que C.A consegue refletir e avaliar sua postura em sala. O aluno C.A consegue, inclusive, refletir sobre o que ele deveria ter feito para aprender.

É possível visualizar, a partir do diário de C.A, uma relação de proximidade entre autoavaliação e reflexão. Entretanto, diferente da pesquisa de Liberali (1999), em que refletir implicou mudanças de conduta por parte dos alunos pesquisados, para este aluno tal fato não ocorreu, o que fica evidenciado quando o aluno entende que não aprendeu porque não prestou atenção, percebe que se tivesse se dedicado mais as aulas teria aprendido e, ainda assim, não estuda em casa porque tem preguiça.

Portanto, refletir nem sempre implica mudar. Outros fatores precisam ser levados em consideração para uma mudança de práticas, tais como comprometimento e interesse do aluno e do professor em sala de aula, nível de maturidade. Como a professora participante ficou pouco tempo na escola pesquisada, não foi possível perceber se, com o passar do tempo, haveria uma mudança de conduta por parte do aluno C.A.

No excerto: *I no learn -> nada, because a sala conversa demais and the teacher no explica nada, só passa work and no explica nada.. sincerity!* (Diário 2 de D.V), constata-se o uso do advérbio **nada** para referir-se ao que a professora ensina. Além de D.V, M.L, em seu segundo diário, também afirma que *I didn't learn nada porque a teacher não explica direito.*

Os dois alunos utilizaram o advérbio **nada** para argumentar que não aprenderam o que foi ensinado em sala de aula. Entretanto, eles não conseguem especificar o que não aprenderam, e D.V chega a afirmar que está sendo sincero, o que permite inferir dois argumentos: que antes talvez ele não tenha sido honesto ao escrever o primeiro diário; ou para reforçar seu argumento de que a professora se preocupa apenas em passar atividades e não em explicar o conteúdo.

Na escola pesquisada, a professora participante verificou que, em sua maioria, a aprendizagem de uma língua estrangeira está relacionada à tradução, o que pode ser visto no seguinte excerto: [Não aprendi] *nada porque estava em inglês e se nós traduzimos fica bem mais fácil de saber.* (diário 1 de C.C.M). Tal aluno, para escrever sua autoavaliação, estabelece uma relação com a língua alvo ao afirmar que traduzir colabora para o processo de aprendizagem. Contudo, sua autoavaliação é negativa porque a professora decidiu trabalhar com algo que ele não se identificou: a leitura instrumental. Por essa razão, há uma resistência do aluno em aceitar o conteúdo pedagógico proposto pela professora.

Como a tradução de textos é comum no ensino de língua estrangeira, no contexto pesquisado, parece ser difícil para o aluno se adaptar a algo diferente, ele precisa traduzir para considerar que aprendeu algo. Outro ponto para a resistência dos alunos pode se referir as aulas, talvez elas não tenham sido interessantes o suficiente para que os alunos a avaliassem positivamente.

No excerto de T.P, o aluno afirma que não aprendeu nada, mas que isso ocorreu porque ele foi *na onda dos alunos* (diário 2 de T.P), percebe-se que o aluno consegue refletir sobre sua aprendizagem. Apesar de generalizar, no início, utilizando o advérbio **nada** e não especificar o que não aprendeu, ele consegue refletir sobre as causas dessa não aprendizagem, ou seja, ele *foi na onda* dos colegas. Aqui, pode-se inferir que a indisciplina dos colegas de sala o envolveram a ponto de ele também não prestar atenção ao que estava sendo ensinado.

Parece ficar evidente que o aluno ressalta, em sua autoavaliação, sua relação com os colegas. Dessa maneira, nota-se uma coavaliação, mesmo que de forma implícita, no excerto do diário do aluno, isso porque T.P insere o outro no processo de avaliação, nesse caso, os colegas de sala. Segundo Santos (2011), a coavaliação pode contribuir para um

redimensionamento de práticas. No caso específico dessa dissertação, o aluno tem mais possibilidades de mudar de atitude, uma vez que refletiu sobre as atitudes dos colegas e percebeu que tais atitudes estavam influenciando sua postura escolar.

Ao escrever *para falar a verdade*, percebe-se uma tentativa do aluno de inserir uma verdade de caráter absoluto em seu diário, como se o aluno quisesse ressaltar a seriedade de sua fala. Ao argumentar que a professora explicou o conteúdo, T.P parece afirmar, em um primeiro momento, que os alunos deveriam ter aprendido, entretanto, ao utilizar a conjunção adversativa **mas** revela o oposto, pois os alunos não prestaram atenção, logo, não aprenderam. Isso porque se pressupõe que mais explicação, mais aprendizagem, o que de fato não ocorreu, segundo o aluno.

Outro aluno, M.L, também coavalia ao escrever o diário. Contudo, ele não insere os colegas de sala como o fez T.P, sua autoavaliação envolve a prática pedagógica da professora de língua inglesa da turma. Em seu segundo diário, M.L afirmou: *I didn't learn nada porque a teacher não explica direito*. Já em seu terceiro diário há uma modalização, o que pode ser notado a partir do trecho: *I didn't learn porque eu não compreendo minha teacher, mais eu to me esforçando para compreender ela. Mais se ela explained melhor iria ajudar um pouco*. (diário 3 de M.L).

Há, no segundo diário do aluno, o uso do advérbio **nada**, o que não permite inferir o que ele, de fato, não aprendeu. No terceiro diário, o aluno retira o advérbio, mas continua afirmando que não aprendeu. Pode-se reparar também o uso do condicional **se** no último diário, que modaliza sua escrita; agora, M.L argumenta que não aprende porque não entende a professora, diferente de antes, em que afirmou não aprender porque a professora não explicou direito.

A partir dos excertos dos dois diários escritos por M.L, percebe-se que o aluno, ao se avaliar, tem dimensão de seu papel e do papel da professora no processo de aprendizagem. O aluno questiona o modo como a professora ensina ao argumentar que a professora deveria explicar melhor. Nota-se que a maneira como a professora ministra as aulas interfere na aprendizagem dos alunos.

A professora participante da pesquisa parece não perceber que o aluno não está entendendo os conteúdos ministrados por ela. Talvez essa dificuldade de aprendizagem do aluno esteja justamente nesse fato, de ele não conseguir entender as explicações da professora e, por isso, acaba por desinteressar-se, não dando atenção ao que o professor propõe em sala de aula.

Por meio da escrita dos diários de M.L, pode-se pensar na concepção de linguagem como interação, proposta por Bakhtin (1928, [1981]), levando em consideração que a aluna dialoga com a professora em seus diários, ela modaliza sua fala ao redigir o segundo diário, talvez por refletir sobre seu possível leitor. Desse modo, acredito que a concepção de linguagem como interação ocorra via escrita de diários porque há, de fato, uma interação entre aluno e professora.

Talvez, a partir da reflexão que a escrita de diários proporciona, M.L tenha percebido que também é responsável por sua aprendizagem. O professor tem importância no processo de aprendizagem, mas o aluno não tem papel totalmente passivo. O aluno também questiona o professor. No caso desse aluno, ao dizer que se esforça para compreender a professora, mas que, ainda assim, a professora deveria explicar melhor, está assumindo um papel ativo em sua aprendizagem. O professor não é detentor do conhecimento. Esse aluno está inscrito em sua concepção de aprendizagem sociointeracionista, conforme Romão (2011), Fidalgo (2002), dentre outros discutidos no capítulo um, porque para ele a aprendizagem ocorre na interação, não sendo uma via de mão única, comandada pelo professor. A escrita de diário permitiu que o aluno refletisse sobre seus posicionamentos em sala, uma reflexão sobre a ação, conforme Liberali (1999), discutido no capítulo teórico.

Apesar de não ser o foco principal desta dissertação, um ponto que precisa ser ressaltado em relação à escrita dos diários de M.L é que, apesar de ele afirmar que não aprendeu, utilizou na escrita dos diários algumas estruturas aprendidas em sala, como o auxiliar do tempo passado *didn't* com o verbo no presente. Durante as aulas em que a pesquisa foi realizada, a professora participante notou que os alunos tiveram dificuldade em aprender esse tempo verbal.

A partir da análise do primeiro quadro, percebi que, quando os alunos se avaliam de maneira negativa, em especial quando vão argumentar a razão pela qual não aprenderam ou mesmo que conteúdos não aprenderam, o que prevaleceu foi o uso do advérbio de intensidade **nada**.

Além disso, há uma perspectiva dialógica de linguagem, nos moldes de Bakhtin (1928, [1981]), na escrita dos diários. Isso porque, para se avaliar, os alunos relacionam a aprendizagem a elementos do contexto educacional, tais como: professor, colegas, indisciplina. Assim, a constituição desses aprendizes como alunos será pautada nas relações que são estabelecidas no contexto de sala de aula, sendo, portanto, sempre dialógica.

No quadro a seguir, selecionei excertos em que os alunos se avaliam de maneira positiva. Meu interesse é observar se quando há autoavaliação positiva, os alunos também utilizam o advérbio **nada** ou se eles conseguem nomear o que aprenderam.

Quadro 3 - Autoavaliação positiva dos alunos

Categoria	Excertos dos diários
<p>Alunos se avaliando (positivamente)</p>	<p>D1-S – I learned today three forms on 3 person. [...] I learned on bimester: affirmative/ negative forms; the verbs.</p> <p>D3-S – I learned the irregular verbs, I read the exercises, I listen the teacher, I don't said. Como aprendi: through the teacher because she explain good.</p> <p>D3-H.E – I learned the translation for the words and to use the dictionary. I learned with help (of) the teacher. At home I didn't study, because I have very things to do.</p> <p>D2-R.S – I learned na aula passada sobre falsos cognatos, como se escreve as palavras. Hoje aprendemos sobre interrogative form, negative form, falsos cognatos.</p> <p>D2-A.L.S – Neste bimestre na school, na aula de inglês, I aprendi algumas palavras, a interpretar alguns textos.</p> <p>D2-A.M – I learned nesse bimestre sobre o Valentines' Day, que is Dia dos Namorados e achei muito interessante saber como is em outros países. I learned os falsos cognatos, os modos verbais.</p> <p>D2-K.R – Nesse bimestre eu aprendi com the teacher muitas coisas, mas a que eu mais gostei foi os diários que ela passava, ninguém nunca tinha passado e eu achei super interessante, não tem porquê não entender.</p> <p>D2-T.P - I learned a ler um pouco em inglês, learned a fazer diários. I learned tudo o que a teacher passou.</p>

De modo geral, percebe-se que quase todos os alunos, ao refletirem sobre o que aprenderam, sentiram necessidade em especificar a aprendizagem. Ao escreverem sobre suas experiências, os alunos revelaram uma relação estabelecida com determinados conteúdos. A partir dos excertos selecionados para análise, fica evidente a ênfase dos alunos nos aspectos

gramaticais, quase todos elencaram os conteúdos de gramática ministrados pela professora, em detrimento dos outros conteúdos, tais como leitura de texto ou atividades orais.

No primeiro diário de S e no segundo de R.S nota-se uma regularidade: a concepção de aprendizagem está pautada em regras gramaticais, possivelmente para esses alunos aprender uma língua está relacionado à aprendizagem das regras que regem tal língua. Para proceder à escrita do terceiro diário, o aluno S revela que a prática pedagógica da professora é importante para sua aprendizagem ao afirmar que aprendeu através da professora porque ela explica bem. Esse ponto deixa entrever a singularidade da experiência dos alunos: apesar de estarem interagindo em um mesmo contexto, cada aluno tem uma experiência singular relacionada à sua aprendizagem. No primeiro quadro, alguns alunos criticaram a prática pedagógica da professora, afirmando que ela não explica nada. S, por sua vez, ressalta justamente o oposto, ele aprendeu porque a professora explica bem.

Essa singularidade de experiências revela o lugar ideológico em que cada aluno se insere. Segundo Bakhtin (1928, [1981]), a linguagem possui um caráter dialógico e ideológico: dialógico porque sempre pressupõe o outro na enunciação e ideológico porque cada falante enuncia de determinado lugar. Assim, pode-se argumentar que cada aluno avaliará sua experiência com a aprendizagem da língua de uma forma diferente porque cada um enuncia de um lugar singular.

Um ponto que me chamou atenção foi o fato de alguns alunos mencionarem o texto *Valentines' Day*, aplicado em sala de aula. O aspecto cultural da aula, que era mostrar como o dia dos namorados era comemorado em diferentes lugares do mundo, foi recebido de maneira positiva, o que pode ser confirmado pelo excerto de A.M: *achei muito interessante saber como is em outros países.*

O diário reflexivo aqui funciona como ferramenta de interação entre professora e aluno, pois por meio da escrita, a professora percebeu a cultura como aspecto de identificação do aluno com a língua alvo, o aluno se interessou em aprender aspectos sobre outras culturas. A partir dessa interação estabelecida, a professora tem mais possibilidades de incluir em suas aulas elementos culturais para tornar as aulas interessantes.

No terceiro diário escrito por H.E percebe-se sua identificação com as habilidades de leitura e escrita quando o aluno argumenta que aprendeu tradução de palavras e o uso do dicionário. Além disso, o espaço de contato do aluno com o idioma estudado ocorreu apenas em sala de aula, uma vez que em casa ele teria muitas atividades para realizar.

O segundo diário de A.L.S foge da regularidade dos anteriores. Enquanto S, H.E e R.S pontuam itens gramaticais, A.L.S prioriza, em sua avaliação, a leitura instrumental. Tal

fato parece deixar entrever, uma vez mais, a singularidade da experiência de cada aluno. De acordo com Reis (2007), escrita de diários é um instrumento que permite aos alunos refletir sobre seu processo de aprendizagem. Assim, tais alunos podem construir suas experiências a partir dessas reflexões.

A partir da leitura dos excertos de K.R e T.P, nota-se a identificação desses alunos com a prática de escrita de diários. Ao utilizar o termo **super interessante**, que denota excesso, algo superior, para qualificar a experiência com os diários, K.R revela que a escrita dos diários foi algo positivo. O aluno estabelece uma relação de identificação com essa escrita específica, o que contribui com a aprendizagem. Por sua vez, T.P, ao escrever **I learned tudo** revela seu fascínio com o idioma estudado, há uma relação de identificação do aluno com a língua inglesa.

Observei o uso do diário reflexivo como uma ferramenta para a aprendizagem da habilidade escrita da língua inglesa em vários diários, como visto no quadro mobilizado anteriormente. Apesar de haver alguns erros de estrutura e grafia das palavras, é possível ver que alguns alunos se dedicaram na escrita dos diários, tentando se inserir no idioma estudado escrevendo várias palavras na língua alvo.

De acordo com Yinger e Clark (1981), ao escrever o que sabe (ou não), o aluno precisa retomar o que foi trabalhado em sala de aula. Esse movimento colabora para com a aprendizagem da língua alvo via escrita de diários, uma vez que demanda que o aluno estabeleça um ponto de contato entre questões objetivas (conteúdo escolar) e subjetivas (como ele se sente em relação a isso). A aprendizagem da escrita pode ocorrer de maneira direta ou não. No caso desta pesquisa, foi de maneira indireta uma vez que não foi exigido que os alunos escrevessem na língua alvo. Eles foram estimulados para tal, mas tinham liberdade para se expressar na língua portuguesa se não se sentissem confortáveis.

Assim, é possível inferir, pelos excertos, que alguns alunos conseguiram ser críticos em relação a avaliação de suas condutas em sala de aula e também em relação à aprendizagem da língua inglesa. Eles conseguiram entender que a aprendizagem também está relacionada ao comprometimento deles em sala. Logo, se não há dedicação, a aprendizagem não ocorrerá de forma satisfatória, conforme percebido nos excertos de T.P, J.S e C.A, mencionados anteriormente.

Segundo Silva, Bartholomeu e Claus (2007, p. 105),

a auto-avaliação, empregada junto a outros instrumentos de avaliação, pode fornecer uma visão mais precisa para professores e alunos sobre o seu nível de conhecimento ou desempenho, diminuindo a possibilidade de distorções,

afastando o conceito de avaliação como instrumento de medida de produto e colaborando para torná-la processual.

Com isso, a autoavaliação, relacionada à escrita de diários reflexivos, só tem a colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos. Ao escrever o diário, os alunos avaliam como estão aprendendo, e também quais as possíveis consequências de suas ações em sala de aula. Desse modo, a escrita de diários se configura, no caso específico dessa pesquisa, como uma ferramenta de avaliação formativa, em especial de autoavaliação, pois insere o aluno no processo.

Por meio dos excertos elencados, percebe-se o caráter interativo da avaliação formativa em sala de aula. Quando o aluno interage – com o professor ou os colegas –, há uma maior possibilidade de ele aprender a avaliar a si e ao outro. O aspecto interativo da avaliação é visto, por exemplo, quando o aluno J.S argumenta que não aprendeu, mas não culpa apenas o professor por isso, ele consegue notar que também é parte do processo, há uma relação interacional entre ele e o professor.

A autoavaliação, conforme Silva, Bartholomeu e Claus (2007), auxilia na aprendizagem porque insere o aluno no processo avaliativo como agente, uma vez que ele avalia seu desempenho, sua capacidade, e também o contexto em que se insere. No caso específico das categorias referentes à autoavaliação mencionadas anteriormente, observa-se que a reflexão dos alunos possibilita que eles também se responsabilizem pelo que aprendem. Esse compartilhamento de responsabilidades faz com que o aluno entenda que não possui um papel passivo, ele é tão responsável por sua própria aprendizagem quanto seu professor.

Nota-se que a autoavaliação, no contexto desta pesquisa, está entrelaçada à avaliação formativa, conforme Lisboa (2007), dentre outros autores citados no capítulo teórico desta dissertação. Isso porque os alunos refletem sobre sua aprendizagem, conforme observado nos excertos em que os alunos avaliam as causas de sua não aprendizagem. Eles avaliam suas condutas em sala e também sobre o que estão aprendendo, conforme trechos citados anteriormente.

Ressalto que a avaliação realizada pelos alunos é baseada em experiências anteriores, com outros professores. É com base nessas experiências que os alunos avaliam e refletem sobre o contexto em que se inserem. Entretanto, tal reflexão sobre o contexto pode ou não gerar redimensionamento de práticas.

Nesta subseção, analisei excertos dos alunos em que fosse possível evidenciar a escrita do diário como ferramenta de autoavaliação. Pensando na aprendizagem da língua

inglesa como um todo, os alunos, ao se avaliarem, refletiram sobre o que aprenderam, e também sobre as razões pelas quais não aprenderam.

Na próxima subseção, discuto a coavaliação a partir do quadro construído com os excertos.

3.2.2 Alunos avaliando os colegas

Nesta subseção, meu foco é analisar excertos dos diários em que os alunos avaliam os colegas em sala de aula. Os trechos dos diários que mobilizei para construção do quadro com a categoria mencionada não pertencem a um diário específico, nem são respostas a uma pergunta determinada. São trechos em que se percebeu que os alunos refletem sobre o desempenho dos colegas.

Conforme já exposto, apesar de haver perguntas motivadoras para auxiliar os alunos, eles tinham liberdade para escrever sobre o que quisessem e a coavaliação é um exemplo disso, já que não foi pedido que avaliassem os colegas. Apenas no último diário foi pedido aos alunos para avaliarem os colegas diretamente.

Quadro 4 – Coavaliação dos alunos

Categoria	Excerto dos diários
Alunos avaliando os colegas	<p>D2-Ro⁸.S – Não tenho que reclamar da professora e mais chamar a atenção dos meninos quando ela está dando explicação das matérias.</p> <p>D2-H.P – I didn't learn quase nada por motivo de algumas pessoas que não respeitam a aula e conversam a aula inteira, por isso acabo me prejudicando.</p> <p>D2-TP. – [...] acho que desse jeito está bom, só os meninos colaborar que todo mundo entende.</p> <p>D2-Ra.S - I não entendi quase nada porque I não entendi a matéria porque 5 não parava de conversar, I didn't learn nada de nada I no sei se vou dar conta de fazer a prova.</p>

⁸ Como há dois alunos com as mesmas iniciais de nome e sobrenome, decidi acrescentar a segunda letra do nome para não confundi-los ou considerar os diários de uma mesma pessoa.

	D4-J.S – Não gostei do grupo [...]porque não explicaram direito e fizeram falta de educação.
--	---

De modo geral, os trechos selecionados ressaltam o quanto a indisciplina tende a atrapalhar o andamento das aulas. O aluno Ro.S, em seu segundo diário, argumenta que os alunos conversam no momento da explicação da professora, o que parece incomodá-lo. De modo indireto, apesar de o aluno afirmar que não há reclamações referentes à professora, esse fato parece se evidenciar quando o aluno argumenta que é preciso chamar a atenção dos alunos no momento da explicação do conteúdo. Com isso, fica evidenciado que o papel do professor é manter a ordem em sala de aula, o que denota um posicionamento mais tradicionalista em relação à aprendizagem. No caso específico deste aluno, nota-se que o aspecto comportamental interfere na aprendizagem.

A reflexão dos alunos sobre a indisciplina dos colegas é notada também nos excertos de T.P e H.P. Tais alunos reclamaram dos colegas em seus diários, apesar de os colegas afirmarem que ambos conversam muito também. Para T.P, o aspecto colaborativo do comportamento influencia no processo de aprendizagem, pode-se pensar aqui na concepção de par mais experiente de Vygotsky (1930 [1998]), isso porque, para esse aluno, a aprendizagem está relacionada aos colegas, a colaboração se faz necessária, seja ela no momento de conversa, seja ela nas atividades propostas.

A partir da leitura dos excertos, nota-se que os alunos conseguem avaliar os colegas com certa criticidade. Apesar de H.P utilizar o advérbio **nada**, ele consegue explicar porque não aprendeu, e consegue também notar as decorrências que a indisciplina dos colegas trazem para sua aprendizagem. Conforme foi visto no capítulo teórico, quando os alunos refletem sobre os colegas, eles têm mais possibilidade de refletir sobre sua própria prática. Ao refletir sobre as atitudes do colega, os alunos também olham para as próprias práticas, o que faz com que a auto e a coavaliação estejam entrelaçadas.

Diferente dos alunos mencionados anteriormente, Ra.S aponta como principal decorrência da conversa do colegas o fato de que talvez ele não consiga responder a prova. No diário de Ra.S observa-se a preocupação desse aluno com a prova no final do bimestre. Este parece ser, para o aluno em questão, o propósito de aprender: conseguir responder a um teste ou a uma prova no fim do bimestre. Durante a pesquisa, a professora participante notou que alguns alunos possuíam essa mesma preocupação de Ra.S, eles estavam sempre perguntando

o valor de cada atividade e não demonstravam muito interesse em realizá-la quando descobriram que não teriam pontos por isso.

Avaliar para os alunos, neste contexto específico, não está ligado a aprender, está ligado a verificar conteúdos e dar nota por essa verificação. Infelizmente, pelo menos na escola pesquisada, foi possível observar, por meio de conversas informais, que muitos alunos e também professores estão presos apenas a esse tipo de avaliação somativa, como provas ou testes.

A educação dispensada aos colegas também foi alvo de reflexão na escrita dos diários. J.S, ao avaliar a apresentação de um dos grupos, afirma que não gostou de determinado grupo *porque não explicaram direito e fizeram falta de educação*. (diário 4 de J.S).

Além da questão da educação, outros fatores, tais como cooperação e organização, foram levados em consideração no momento de avaliar as apresentações dos colegas, o que é observado no excerto de S. sobre a apresentação: *foi muito bom, porém meio desorganizado porque nem todos cooperaram*. Segundo Felice (2011b, p. 590), um ponto favorável da coavaliação é que esse modelo *visa a fazer com que cada um tenha um novo olhar sobre o ato de avaliar*. E esse novo olhar colabora para que os alunos aprendam a ser críticos em relação à aprendizagem e ao que a envolve.

No contexto pesquisado, a coavaliação não foi pedida de modo direto, apenas na escrita do último diário, ocasião em que a professora participante pediu que os alunos avaliassem os colegas. A coavaliação se evidenciou no momento em que os alunos estavam refletindo e avaliando a si mesmos, sobre seu processo de aprendizagem.

Dessa maneira, o diário reflexivo pode ser considerado uma ferramenta profícua de avaliação formativa. Isso porque, quando os alunos escrevem sobre um ponto específico, outros podem emergir, eles conseguem estabelecer relações entre a aprendizagem e o contexto como um todo.

Segundo Soares (2005, p. 85), o diário

possibilita a expressão de impressões e desejos; incrementa o inter-relacionamento com outras situações, outras realidades. Como narrativas de experiências, os diários podem revelar a relação do aluno com o conteúdo, com o professor ou outros colegas, com a metodologia, com experiências anteriores.

Assim, a escrita de diários no âmbito do ensino fundamental contribui para que o aluno amadureça academicamente, uma vez que passa a refletir sobre sua aprendizagem como agente, alguém que sabe que tem um papel ativo.

Nesta subseção, meu objetivo foi mostrar que o diário reflexivo é uma ferramenta de coavaliação produtiva. Apesar de os alunos terem avaliado aspectos referentes ao comportamento dos colegas, pode-se pensar em coavaliação no sentido de que há uma reflexão sobre as ações (LIBERALI, 1999), seja para aquele que é avaliado, seja para aquele que avalia.

No caso específico desta dissertação, com relação à conversa, a professora pesquisadora observou que alguns alunos, como T.P, ao notarem que a conversa dos colegas atrapalhava as aulas, foram aos poucos parando de conversar em certos momentos, como na explicação de conteúdo, por exemplo.

Nota-se, por meio dos excertos selecionados para análise, que, de modo geral, os alunos avaliaram os colegas a partir da relação que estabeleceram com o contexto. Assim, é o contexto de sala de aula que revelará o quanto a indisciplina atrapalha a aprendizagem.

Portanto, a coavaliação é um instrumento que colabora com a aprendizagem, pois quando os alunos avaliam os colegas em sala, eles refletem melhor sobre o papel que desempenham também, tornando-se mais críticos com relação a si mesmos. Além disso, ao tomarem para si um papel que geralmente pertence ao professor, há uma possibilidade de os alunos se sentirem mais responsáveis por sua aprendizagem.

Na próxima subseção, analiso os excertos referentes à avaliação que os alunos teceram sobre a professora.

3.2.3 Alunos avaliando a professora

Nesta subseção, analiso excertos que se inserem na categoria alunos avaliando a professora. Para tal categoria, construí um quadro com excertos que confirmassem a categoria em questão. Da mesma forma que os quadros anteriores, o quadro com as subcategorias não segue a linearidade de escrita dos diários, segue a temática da categoria apresentada.

Quadro 5 – Alunos avaliando a professora

Categorias	Excerto dos diários
	D1-N.S – A teacher poderia melhorar um pouco mais os exercícios, muitas vezes a teacher explica e eu not entendo, poderia ser um pouco mais clara e

<p>Alunos avaliando a professora</p>	<p>objetiva e falar um pouco mais alto pois as vezes a sala é muito barulhenta.</p> <p>D2-D – A professora me ajuda porque eu pergunto muito e toda (h)ora que eu pergunto ela responde. A teacher do ano passado não tinha muita paciência conosco.</p> <p>D2-Ro.S – A professora explicou a matéria com um jeito fácil de aprender. E para me ajudar ela pode explicar a matéria com mais intensidade ou até dar mais atenção aos alunos que querem aprender.</p> <p>D2-A.M – She poderia focar mais naquilo que a gente não aprendeu e explicar. A teacher explicou, fez sua parte, para que we pudéssemos aprender.</p> <p>D2-C.C.M – Você [professora] poderia ter feito tradução de text e das músicas.</p> <p>D2-K.O – hoje vc foi dez, me deu atenção, ta me mostrando que inglês é uma coisa legal de estudar, not necessary tradução de texto pelo menos, eu acho porque só traduzindo algumas palavras dá pra entender o texto, mais também é muito interessante trabalhar com músicas.</p> <p>D1-K.A – a professora poderia ensinar melhor porque ai todo mundo entende melhor a matéria de inglês.</p> <p>D2-A.R – I didn't learn more coisa, because you not explica, nada, not é nada contra you só acho que nos deveríamos estudar o conteúdo do book e é só isso que eu tenho para falar porque eu not aprendi nada.</p>
---	--

De modo geral, os alunos fornecem *feedback* sugestivo para a professora com elementos que eles consideram que devam fazer parte do contexto de aprendizagem da língua estrangeira, como músicas. Nota-se que há uma ênfase para o que seja o papel da professora na perspectiva dos alunos, pois em quase todos os excertos selecionados há sugestões sobre as aulas. As sugestões fornecidas pelos alunos têm como base a experiência anterior deles, em outras escolas e com outros professores. Com relação à experiência, Dewey (1938, [2011]) argumenta que é com base nas experiências já vividas que outras são possíveis. Assim, os alunos avaliam o papel da professora com base nos outros professores de língua inglesa que tiveram.

No primeiro excerto, o aluno N.S refletiu sobre o modo como a professora pesquisadora ministrou as aulas. Nota-se um *feedback* das aulas da professora proporcionado

pelo aluno N.S, em seu primeiro diário, quando afirma que a professora deveria explicar o conteúdo com clareza e objetividade. Além disso, como a sala conversa muito, a professora deveria falar mais alto para que todos a escutem.

No capítulo teórico, discuti a importância do *feedback* no processo de ensinar e aprender uma língua, tanto aluno quanto professor podem beneficiar-se desse retorno recebido. O *feedback* tem espaço na avaliação formativa porque a reflexão vem a partir do olhar do outro sobre a prática daquele que pede a avaliação ou é avaliado.

Taras (2007) argumenta que o *feedback* é importante para que o aluno tenha um retorno de seu desempenho em sala, não apenas com notas. Além do *feedback* que o professor proporciona ao aluno, há também o que o aluno proporciona ao professor. A partir do excerto de N.S, nota-se a reflexão do aluno sobre a prática pedagógica do professor; segundo o aluno, é preciso que o professor explique o conteúdo com mais clareza e objetividade. O aluno também avalia de modo indireto os colegas quando argumenta que a sala de aula é barulhenta.

Ressalto que, no contexto pesquisado, a professora participante não respondeu aos *feedbacks* que os alunos forneceram nos diários. Ela comentou os diários, fornecendo explicações quando os alunos tinham dúvida, conforme pode ser visto no trecho em que responde o terceiro diário de S.: *Why didn't you repeat? Are you shy? What do you think about my classes? How can I improve them? Can you help me? We say at home, not in home ok? I'm very proud of you, keep doing your best :)*. Contudo, a professora não foi além dessas respostas. Não havendo uma discussão maior com os alunos sobre o conteúdo dos diários.

Não foi possível para a professora participante enfatizar o *feedback* por causa do tempo em que permaneceu na escola, e também pela quantidade de aulas ministradas. Uma possibilidade seria a professora discutir os diários com os alunos em sala. Apesar de tal discussão ter ocorrido, o tempo despendido foi insuficiente. Outra possibilidade seria os alunos responderem aos comentários da professora, o que possibilitaria uma interação maior entre eles.

A partir do excerto de Ro.S, é possível perceber a importância da interação entre o professor e o aluno para a aprendizagem. Para este aluno, o professor precisa assumir o papel de par mais experiente, nos moldes de Vygotsky (1930 [1998]). Há um *feedback* do aluno para a professora, pois Ro.S, em seu segundo diário, argumenta que a professora deveria *dar mais atenção aos alunos que querem aprender*. Para esse aluno, a professora não deveria perder tempo com os outros alunos, seus esforços deveriam se centrar em quem realmente está interessado.

Observa-se aqui, uma vez mais, a singularidade das experiências ocorridas em sala de aula, o aluno em questão aborda de maneira positiva a forma pela qual a professora ensina. De acordo com esse aluno, a professora ensina de maneira clara, o que colabora para a aprendizagem.

De modo mais explícito, o aluno H.E, ao avaliar a prática da professora, argumenta que *a professora poderia melhorar na interação com os alunos*. (Diário 1 de H.E). É possível entrever aqui que é na interação, conforme discutido por Fidalgo (2006), que os alunos aprendem a avaliar a si e ao outro. Nos excertos anteriormente mencionados, nota-se que os alunos interagem na escrita dos diários porque inserem nele um outro para refletir sobre, nesse caso específico, o professor.

Conforme já exposto, a avaliação que os alunos fizeram da professora ao escreverem o diário foi realizada a partir de experiências outras que eles viveram, em contextos diversos com outros professores. Esse argumento é confirmado pelo excerto no qual D. argumenta que a professora sempre responde suas perguntas, procedimento que não era comum com a professora anterior, segundo o aluno. Assim, nota-se que é preciso haver um jogo de interlocução entre o aluno e o professor, importante para o processo de aprendizagem, pois o professor precisa ouvir o aluno, não apenas ser ouvido por ele.

De acordo com Dewey (1938, [2011], p. 28), as experiências não são soltas ou independentes, *toda experiência vive e se perpetua nas experiências que a sucedem*. Por meio de comparações com outros professores e de outras experiências vividas, os alunos estabelecem padrões para o que acreditam que seja o papel do professor.

A relevância da interação entre professor e aluno também é notada a partir do excerto de K.O, exposto no quadro *alunos avaliando a professora*. Parece ficar evidente a importância da interação entre o aluno e o professor. A atenção dispensada ao aluno fez com que ele se interessasse mais pela aprendizagem da língua estudada. O fato de a professora lhe dar mais atenção o motivou o suficiente para que ele considerasse a língua inglesa algo *legal de estudar*. Segundo MacMillan (2007), a motivação em sala de aula pode ocorrer quando o professor envolve os alunos nas avaliações, com a auto e coavaliação, por exemplo.

Outro aluno, K.A, em seu primeiro diário, avaliou a prática pedagógica da professora. Para o aluno, a professora precisaria melhorar seu modo de ensinar. Contudo, apesar de o aluno afirmar que a professora precisa ensinar melhor, ele não consegue especificar em que a professora precisa dedicar-se no momento de ensinar a língua inglesa. Nota-se que o aluno utiliza o advérbio **melhor** duas vezes para se referir à professora e aos alunos o que provoca um efeito de generalização.

Ao contrário de K.A, outro aluno, A.R consegue especificar em que aspectos a professora precisa melhorar. Segundo o aluno, a professora deveria centrar-se no conteúdo do livro; para A.R, sua não aprendizagem está relacionada à falta de uso do material didático. Ele não aprendeu **nada** (nota-se aqui o uso do advérbio de intensidade para realçar o verbo aprender), porque a professora não explica e não utiliza o livro nas aulas. Além do livro didático, alguns alunos reclamaram porque consideraram que não aprenderam tradução, o que pode ser confirmado pelo excerto: *Você [professora] poderia ter feito tradução de text e das músicas.* (diário 2 de C.C.M).

Na escola pesquisada, foi possível verificar a necessidade de alguns alunos em basear o conteúdo estudado no material didático. A professora participante, apesar de trabalhar com o livro, não comungava dessa necessidade de uso, conforme pode ser visto no trecho: *estou ensinando o passado simples (primeira unidade do livro que tenho muita dificuldade em seguir).* (diário 3 da professora). Nota-se a dificuldade da professora em utilizar o livro pelo uso do advérbio de intensidade **muito**. A divergência entre o ponto de vista da professora e o dos alunos causa um choque de expectativas que, por sua vez, dificultaria o andamento das aulas porque uma demandaria algo que o outro negaria.

Alguns alunos aprovaram a forma que a professora ministrou as aulas. De acordo com R.S, ao escrever seu segundo diário, a *professora explicou a matéria com um jeito fácil de aprender.* (diário 2 de Ro.S). Além desse aluno, no segundo diário de N.S há uma reflexão sobre a escrita dos diários, o aluno argumenta que a *teacher me ajudou bastante a entender melhor a matéria passando trabalhos individuais e em duplas e eu também gosto muito desse diário porque eu aprendo muitas palavras e posso me expressar sem medo.* (diário 2 de N.S).

A reflexão que o aluno realizou sobre o uso dos diários foi inesperada pela professora. Não foi pedido aos alunos que avaliassem o diário. Tal fato evidencia que os alunos conseguem avaliar o contexto em que se inserem, mesmo sem haver demanda por parte do professor. Ou seja, os alunos conseguem utilizar o diário para refletir sobre pontos que julgam relevantes, o que parece demonstrar certa independência e autonomia de sua parte.

Para o aluno N.S, escrever o diário implica aprendizagem, isso porque ele aprende palavras novas, a partir das palavras que os colegas, ou ele mesmo, pedem que a professora escreva no quadro. Além disso, como o diário será lido apenas pela professora, ele pode se expressar sem medo, mas, de que seria esse medo?, parece ser medo de se expor na frente dos colegas, talvez medo de estar errado. Tal aluno parece ter uma concepção de aprendizagem humanista, centrada em suas necessidades, segundo Williams e Burden (1997).

A avaliação de A.M sobre a prática da professora também é reflexiva. Segundo o aluno: *[s]he poderia focar mais naquilo que a gente não aprendeu e explicar. A teacher explicou, fez sua parte, para que we pudéssemos aprender.* (diário 2 de A.M). Nota-se uma contradição no diário do aluno. Na primeira sentença ele argumenta que a professora poderia explicar o que eles ainda não aprenderam, logo, a professora não está explicando o suficiente. Na segunda sentença ele afirma que a professora explicou, fez sua parte, logo ela está explicando bem.

A contradição no diário do aluno deixa em aberto sua reflexão sobre a professora. Há, em um primeiro momento, uma reflexão sobre como ela deveria proceder com relação às aulas, ela deveria explicar mais. Entretanto, em um segundo momento, nota-se que a professora já faz sua parte. O aluno parece confuso, ele parece sentir que não está aprendendo, mas não consegue saber a causa.

Passo agora, à discussão e análise dos diários em que os alunos avaliam o conteúdo proposto pela professora.

3.2.4 Alunos avaliando o conteúdo

Nesta subseção, analiso alguns excertos em que os alunos refletiram sobre o conteúdo pedagógico proposto pela professora. Selecionei excertos em que fosse possível observar como os alunos se posicionaram em relação aos conteúdos, com base em suas experiências anteriores. Ressalto que os conteúdos se encontram no capítulo metodológico de forma sucinta e com mais detalhes no início deste capítulo.

Quadro 6 – Avaliação do conteúdo

Categoria	Excertos dos alunos
Alunos avaliando o conteúdo	<p>D1-B.C – I acho que entender o texto sem traduzir ajuda bastante porque ajuda a treinar o nosso estudo.</p> <p>D2-B.C – I aprendi muito pouco, as coisas que I não aprendi foi muitas coisas, por exemplo: I not sei muitas palavras em inglês porque a teacher not passa vocabulário para ajudar assim fica um difícil fazer o que ela pede em sala de aula. A teacher poderia ajudar passando mais vocabulário de vez em quando, isso ajudaria muito.</p> <p>D1-C.C.M – Traduzindo é bem melhor porque aprendemos as palavras que não sabemos. Passar a traduzir os textos. Não entendi nada porque estava em inglês e se nós traduzimos fica bem mais fácil de sabe.</p>

	<p>D1-A.L.S – o modo de traduzir o texto sem traduzir ajuda dependendo do texto, mas nem sempre ajuda.</p> <p>D3-A.L.S – I learned muitas coisas que ela passou durante o ano, not tudo mais uma grande maioria, o suficiente para fazer a prova de inglês.</p> <p>D2-N.S – I don't learn gramática, pois foi só uma aula por semana e é muito pouco para aprender.</p> <p>D1-A.M – A professora poderia trabalhar com diversão, pra poder ficar mais interessante, tipo música, jogos, mas tudo focado no inglês.</p> <p>D2-T.S – She devia ter dado mais palavras que a gente tem dificuldade de aprender e ter estudado mais o verb to be. She tentou dar o melhor dela para gente, deu vários trabalhos, deu muitas oportunidades para a gente, mas ninguém quis aprender, ninguém deu liberdade para she explicar a matéria.</p>
--	--

A escrita dos diários reflexivos revela a heterogeneidade dos alunos, mesmo estando em um mesmo contexto, com o mesmo professor cada aluno concebe a aprendizagem de uma forma distinta. Por essa razão, pode-se dizer que o diário reflexivo funciona como ferramenta de avaliação formativa porque cada aluno avalia o contexto que o cerca, por meio da escrita, de uma maneira singular, fornecendo ao professor *feedback* diferenciado das experiências vividas, isso porque cada aluno está inserido em um lugar ideológico distinto (Cf. Bakhtin, 1928, [1981]).

Ao analisar o conteúdo proposto pela professora, B.C estabelece relação com o ensino da tradução. O aluno considera que não é preciso traduzir o texto para entendê-lo. Tal aluno parece destoar-se dos demais, uma vez que a maioria dos alunos pediu que a professora ensinasse tradução. B.C parece querer fazer uma imersão na língua alvo, tentando não relacioná-la a sua língua materna.

As aulas que antecederam a escrita do primeiro diário foram todas relacionadas ao ensino das estratégias de leitura. A escrita do diário revela que o aluno aprovou o conteúdo proposto pela professora, parecendo compreender que não é necessário traduzir tudo para se entender um dado texto.

A partir dos dois excertos de B.C selecionados para análise, visualiza-se certa tensão entre as perspectivas de aprendizagem comportamentalista, que visa repetição, e interacional, em que há um diálogo maior com o texto. Isso porque, ao mesmo tempo em que

B.C considera o ensino por meio de estratégias de leitura, sem tradução, o aluno quer aprender vocabulário, o que pode ser comprovado na escrita do diário dois.

Ainda no primeiro excerto, o aluno B.C argumenta que não traduzir os textos colabora para a aprendizagem porque *ajuda a treinar* o estudo. Entretanto, o aluno não especifica como seria tal treinamento. O uso do verbo **treinar** sugere repetição, o que pode remeter a memorização de vocabulário. O termo **treinar** me remete a concepção de aprendizagem behaviorista em que os alunos repetem até aprender o conteúdo proposto pelo professor. Segundo Figueiredo (2002), nesse modelo comportamentalista de aprendizagem o professor é o centro e a aprendizagem é vista como algo mecânico, repetitivo.

Nas aulas que antecederam a escrita do segundo diário os alunos não estudaram vocabulário e, como continuaram o trabalho com a leitura dos textos, B.C pode ter se sentido perdido com as palavras novas. A professora participante, ao expressar-se sobre o ensino de vocabulário em sala, argumenta que: *eu acredito que listas de palavras copiadas do quadro não ajudam muito* (diário 3 da professora). Tal fato parece ter gerado um choque de expectativas entre o que ele considera relevante aprender e o que a professora considera que deva ensinar.

O choque de expectativas entre o que aluno e professora consideram importante aprender e ensinar tende a interferir diretamente no processo de aprendizagem, porque haverá resistência por parte do aluno ao julgar que não está aprendendo o que acha que deveria.

Além disso, um dos pontos principais da escrita dos diários em contexto de sala de aula, além da reflexão, é possibilitar uma maior interação entre os alunos e o professor. Quando o professor não aceita ou resiste a essa interação, o diário perde parte de seu valor.

O *feedback* proporcionado pelo aluno influencia diretamente na prática pedagógica da professora. Ao notar que está havendo um embate com os alunos, a professora tem possibilidades de modificar sua prática, adaptando o conteúdo para que a aprendizagem ocorra de forma que atenda as necessidades dos alunos. Entendo que apenas atender ao que os alunos pedem não é suficiente, contudo, pode colaborar com o processo de aprendizagem, uma vez que os alunos se sentem incluídos no processo.

Assim, um exemplo de modificação de práticas seria a professora ter ensinado vocabulário conforme os alunos queriam, mas não listas colocadas no quadro; deveria ter formulado atividades em que as palavras aparecessem permitindo aos alunos entender seu significado a ponto de identificá-las em outro contexto.

Já o aluno C.C.M discorda da opinião fornecida por B.C acerca da tradução de textos. Em seu primeiro diário, C.C.M afirma que traduzir colabora com a aprendizagem porque se aprende palavras novas, por essa razão, a professora deveria traduzir os textos.

No excerto de C.C.M, o aluno argumenta: *não entendi **nada** porque estava em inglês e se nós traduzimos fica bem mais fácil de saber*. Observa-se que o aluno utiliza o advérbio de intensidade **nada** para reforçar que realmente não aprendeu, ele justifica seu argumento afirmando que não aprendeu porque não houve tradução dos textos propostos pela professora.

Outro aluno, A.L.S, ao escrever seu primeiro diário, aponta que *o modo de traduzir o texto sem traduzir ajuda dependendo do texto, mas nem sempre ajuda*. O aluno não especifica que tipo de texto não haveria necessidade de tradução. Um ponto que chama atenção é o fato de o aluno utilizar o verbo **traduzir** duas vezes, pois há uma não coincidência entre as palavras, o significado do primeiro uso de traduzir não é o mesmo do segundo. Ao utilizar o termo pela primeira vez ele se refere a tradução em si, o que é negado pelo uso seguido que se refere a técnicas de leituras. Uma explicação para essa confusão estaria na tentativa do aluno de se inserir em uma perspectiva distinta da que estaria habituado. Contudo, como tal aluno está arraigado a um contexto em que prevalece o ensino de Língua Inglesa como tradução, não consegue desvincular-se.

A partir da leitura dos diários escritos pelos alunos e também pela professora, percebe-se que a tradução foi um ponto de discórdia entre eles em vários momentos. Eles queriam traduzir os textos propostos e a professora queria que eles aprendessem estratégias que os ajudassem a entender, mas sem traduzir tudo, conforme pode ser notado no excerto da professora participante: *[e]u não gosto de tradução ou de ficar passando vocabulário no quadro*. (diário 2 da professora).

Alguns alunos pareceram tender a relacionar a aprendizagem da língua inglesa à capacidade de responder a uma prova ou teste, deixando o aspecto cultural de lado. Para esses alunos, o sucesso da aprendizagem será comprovado com a nota obtida no fim do período. Tal argumento é comprovado a partir do seguinte excerto: *I learned muitas coisas que ela passou durante o ano, not tudo mais uma grande maioria, o suficiente para fazer a prova de inglês*. (diário 3 de A.L.S).

Tal aluno parece estabelecer relação com a língua inglesa como meio para se conseguir algo imediato, construindo uma relação instrumental com o idioma estudado, em que tal idioma se torna meramente um instrumento pontual para se conseguir algo, nesse caso,

responder a uma prova. O conhecimento construído pelo aluno é medido, mensurado, com um fim específico.

Em seu primeiro diário, A.M sugeriu que fossem trabalhadas atividades como música e jogos. Ao escrever, a aluna afirma que a professora deveria *trabalhar com diversão, pra poder ficar mais interessante, tipo música, jogos, mas tudo focado no inglês*. (Diário 1 de A. M). Nas aulas que abarcaram a escrita da aluna não houve atividades lúdicas, talvez seja essa a razão para que a aluna peça aulas com elementos lúdicos. Um ponto que chama a atenção é que a aluna, apesar de querer jogos e brincadeiras, entende que está ali para aprender uma língua, logo, as atividades deve ser focadas na língua alvo.

Após a leitura e discussão desses diários em sala, os alunos e a professora construíram uma lista de atividades que poderiam realizar no semestre, tais como filmes e músicas. Os próprios alunos escolheram que filmes gostariam de assistir. Assim, em média, uma vez ao mês, eles assistiam a trechos de um filme que poderia ser com ou sem legenda e realizavam uma atividade depois.

Dessa forma, os alunos se sentiam envolvidos no processo, porque eles escolhiam o filme ou a música, a professora apenas direcionava o tipo de atividade que acompanharia. Assim, o diário reflexivo funcionou como uma forma de interação entre alunos e professora, uma vez que ela direcionou suas ações a partir do *feedback* recebido dos alunos.

Outra aluna, T.S, retoma o que os outros alunos já pontuaram nos diários que queriam aprender, vocabulário, ao argumentar nos diários que a professora deveria ter ensinado mais palavras e, além do vocabulário, a professora deveria ensinar o *verb to be*. Foi possível notar que aprender a língua inglesa é aprender o *verb to be*. Por essa razão, a aluna considerou que a turma deveria ter *estudado mais o verb to be*. Com isso, houve certa resistência quando a professora não iniciou o conteúdo ensinando verbos, mas estratégias de leitura. Há também certa ênfase no aspecto comportamental quando a aluna afirma que os alunos não deram liberdade para a professora ensinar a matéria.

Além do verbo *to be*, alguns alunos insistiram na aprendizagem da gramática, conforme pode ser visto no trecho: *I don't learn gramática, pois foi só uma aula por semana e é muito pouco para aprender*. (diário 2 de N.S). Aqui o aluno retoma o que já foi discutido anteriormente sobre a quantidade de aulas: os próprios alunos percebem que precisam de mais tempo de contato com a língua estudada para que a aprendizagem ocorra de fato. Esse fato revela que os alunos têm noção do que é preciso para se aprender uma língua.

Apesar de todas as críticas que os alunos fizeram a respeito das aulas, uma parte considerável dos alunos aprovou as atividades. Esse ponto pode ser percebido pelo diário 2

de N.S, no qual a aluna argumentou que *I learned muitas palavras, I learned a interpretar textos em inglês usando as palavras que conheço.*

Há também o diário 2 de K.R, em que ela afirmou que: *nesse bimestre eu aprendi com the teacher muitas coisas, mas a que eu mais gostei foi os diários que ela passava, ninguém nunca tinha passado e eu achei super interessante.*

Nesta seção, objetivei discutir a escrita de diários como uma ferramenta avaliação formativa, em especial de auto e coavaliação, do processo de aprendizagem nas aulas de língua inglesa. Notei que a escrita do diário se constitui em uma ferramenta de avaliação formativa porque os alunos avaliam o contexto em que se inserem e também sua própria aprendizagem.

Além disso, conforme já discutido no capítulo teórico, em especial na última seção, ao escrever o diário reflexivo, o aluno tem mais possibilidade de tornar-se ciente e crítico de seu papel no processo de aprendizagem. Tal criticidade pode ser notada, nesta pesquisa, quando eles refletem sobre sua não aprendizagem, os alunos entendem que o professor não é, sozinho, responsável pela aprendizagem, eles também o são.

Contudo, é importante ressaltar a relevância do professor nesse processo. Ele precisa estar atento aos conteúdos dos diários, discutindo com os alunos em sala ou mesmo respondendo por escrito. Se o professor não der importância ao conteúdo dos diários, corre-se o risco de anular sua eficácia.

Na próxima seção, discuto os diários escritos por mim, professora da turma. Meu intuito foi observar como o diário pode colaborar com a reflexão que o professor constrói sobre sua prática.

3.3 Interpretando os diários da professora

Nesta seção da dissertação, analiso os diários escritos por mim, professora participante da pesquisa, durante o primeiro semestre de 2012. Foram analisados excertos de cinco diários. As análises têm como base três quadros construídos com as seguintes categorias temáticas: **professora avaliando os alunos, professora se avaliando e professora avaliando o contexto.**

Assim como na análise dos diários dos alunos, as categorias foram realizadas com base em Bardin (1977). A partir das análises pretendo refletir sobre a segunda pergunta de pesquisa deste trabalho, qual seja: Como escrever o diário pode colaborar com a reflexão que o professor constrói sobre sua prática?

Passo, neste momento, à análise do primeiro quadro temático.

3.3.1 Professora avaliando os alunos

Nesta subseção, analiso excertos dos diários em que a professora reflete e avalia os procedimentos dos alunos em sala de aula. Sempre que for necessário, serão mobilizados excertos dos diários dos alunos para enfatizar ou esclarecer algum ponto específico.

Quadro 7⁹ - Professora avaliando os alunos

Categoria	Excertos dos diários
<p>Professora avaliando os alunos</p>	<p>D2: Eu fui duramente criticada por uma aluna que disse que eu dei pontos de graça, que apesar de todos terem feito o que eu pedi ninguém sabia nada. Fiquei um pouco triste ao ler o diário dela, porque eles fizeram uma avaliação sem consulta acerca do conteúdo estudado e todos se saíram bem. Isso me fez refletir sobre meu papel, até que ponto eu os estou avaliando bem? Eles fizeram dois trabalhos em duplas, os diários e a avaliação bimestral que também foi em dupla, onde será que eu falhei, ou será que essa aluna tentou me atingir por alguma razão?</p> <p>D2: um grupo de meninas que eu já havia chamado atenção por causa da conversa disse-me: nós não aprendemos nada, você não ensina, não explica nada. Confesso que fiquei meio sem jeito naquele momento, mas respondi que não era possível estudar dois meses quase o mesmo conteúdo e não aprender nada. Falei também que quando um aluno dizia que eu não explicava, mas esse aluno conversava todo o tempo, a reclamação dele perde o valor para mim, por que ele também não quis ouvir, não se deu ao trabalho de tentar entender.</p> <p>D3: Nas duas turmas eu me surpreendi hoje, eu disse: “vocês reclamam que não estão aprendendo vocabulário e agora, que é o momento de aprender palavras novas, a realmente usar palavras novas, ninguém pergunta nada”. Depois disso, pouco a pouco eles foram perguntando e, de repente, o quadro estava cheio de palavras variadas, cada aluno me perguntou algo diferente. O que eu</p>

⁹ Os excertos dos diários da professora foram transcritos na íntegra.

	considerarei mais interessante foi o fato de que eles não tentaram traduzir as frases inteiras, mas aparentemente, apenas aquelas que tinham uma relevância maior para eles.
--	--

Conforme foi visto no capítulo teórico desta dissertação, a escrita de diários colabora para que professores e alunos reflitam sobre suas práticas pedagógicas. No caso específico do professor, ao escrever diários sobre as aulas, houve uma possibilidade maior de refletir sobre procedimentos pedagógicos que, talvez, em outros contextos não seria possível.

No segundo diário escrito pela professora, há uma reflexão sobre o diário da aluna Y.V, em que a aluna critica as avaliações do período, afirmando que os alunos não sabem nada, apesar de fazerem tudo o que é solicitado. Aqui, a aluna toma para si o papel que geralmente pertence ao professor, revelando o aspecto relacional que a escrita de diários possibilita.

A professora demonstra surpresa com a reflexão da aluna, o que pode ser confirmado a partir do trecho: *fiquei um pouco triste ao ler o diário dela, porque eles fizeram uma avaliação sem consulta acerca do conteúdo estudado e todos se saíram bem.* (diário 2 da professora).

No diário da aluna Y.V nota-se a reflexão que constrói sobre as avaliações da professora:

I learn nada porque eu não presto atenção na aula, e os alunos não deixam a professora explicar a matéria. Deu nota de graça, os alunos todos devem ter feito, mas nenhum sabe o significado do que ta fazendo (Diário 2 de Y.V).

Essa aluna conseguiu, de fato, refletir e avaliar a prática pedagógica da professora, além de sua própria aprendizagem. Ela entende que precisa haver certa dedicação para a aprendizagem ocorra, o que é observado quando verbaliza que não aprendeu porque não prestou atenção nas aulas. Interessante que essa aluna consegue avaliar, no mesmo diário, seu desempenho, os colegas e a professora. Tal fato é considerado interessante porque a maioria dos alunos avaliou apenas um ou dois pontos. De modo geral, como pode ser visto na seção anterior, houve ênfase nas avaliações que os alunos fizeram de si e da professora.

Nota-se, neste contexto específico, que o diário reflexivo pode funcionar como uma ferramenta de avaliação e interação entre professor e alunos. Isso porque, a partir das afirmações dos alunos, o professor também reflete sobre sua prática pedagógica. Segundo Soares (2005), a escrita de diários pode revelar a relação estabelecida entre alunos e professor,

ou mesmo entre os alunos. No caso dos excertos da aluna e professora percebe-se certa tensão, pois a aluna critica os modelos de avaliação escolhidos pela professora e esta parece não entender a razão para tal crítica.

Conforme visto no trecho da professora participante, no qual ela afirma que os alunos *fizeram dois trabalhos em duplas, os diários e a avaliação bimestral que também foi em dupla* (diário 2 da professora), quase todas as atividades foram em duplas. O modelo de avaliação escolhido pela professora, de trabalhos e provas em duplas, se aproxima do que Vygotsky (1930, [1998]) nomeia de par mais experiente, conforme mencionado no capítulo teórico. Quando o aluno realiza alguma atividade com outra pessoa, há uma interação entre eles e, nessa interação, um aprende com o outro, a aprendizagem acontece de maneira colaborativa, em que ambos aprendem e ensinam ao mesmo tempo. A aprendizagem pode ocorrer aqui no embate entre o que um e outro sabem, ao interagirem sobre determinado ponto, abre-se vias para uma aprendizagem colaborativa.

De acordo com Figueiredo (2002, p. 12), *a aprendizagem colaborativa baseia-se, principalmente, na teoria sociocultural, elaborada por Vygotsky e seus colaboradores. De acordo com essa teoria, o homem é um ser social e aprende por meio da interação com outras pessoas.*

Dessa maneira, para a teoria proposta por Vygotsky (1930, [1998]), a interação entre os aprendizes, ou mesmo dos aprendizes com o contexto é relevante para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Nessa perspectiva, a interação pode possibilitar aos alunos uma troca de conhecimentos e de estratégias de aprendizagem que facilitariam os processos de aprender uma língua estrangeira.

Com relação à crítica que a aluna teceu à professora ao escrever os diários pode-se pensar que, de modo geral, os alunos são avaliados com provas individuais e sem consulta. Ao propor atividades diferentes daquelas a que os alunos estão acostumados, a professora gerou um sentimento de frustração nessa aluna, uma vez que houve uma ruptura no que comumente era trabalhado nas aulas de língua inglesa da escola em que a pesquisa ocorreu.

Assim, é possível inferir, com base nos excertos mobilizados, que quando os alunos estão acostumados a um modelo de avaliação tradicionalista, no qual a prova é individual, sem consulta, eles podem sentir certa dificuldade em aceitar outros modelos. Acredito que talvez tenha sido esse o ponto central da argumentação da aluna. Ou seja, certa resistência em aceitar atividades que tenham configuração de prova e que sejam feitas com colegas e não individualmente. Um ponto que apoia essa inferência é a avaliação que os

alunos fazem ao final do bimestre. Em sua maioria, os alunos responderam a prova de maneira satisfatória, inclusive Y.V.

A reflexão da aluna fez com que a professora refletisse sobre sua própria prática, conforme notado no excerto: *até que ponto eu os estou avaliando **bem**? [...] onde será que eu falhei, ou será que essa aluna tentou me atingir por alguma razão?*. Esse **bem** quer dizer o que? Seria um ideal de conduta ou seria um bom retorno das atividades?. De acordo com Silva, Bartholomeu e Claus (2007, p. 93), o *feedback* colabora para com o processo de aprendizagem quando permite ao aluno perceber *suas próprias necessidades*. Da mesma forma, o *feedback* colabora com a aprendizagem pois permite que o professor reflita sobre sua prática pedagógica. Quando a professora se questiona sobre seu papel, esse papel não fica especificado, seria o papel de professora da turma ou seria o papel de quem avalia?

Nota-se que não é apenas o aluno que se beneficia dessa ferramenta, o professor também recebe um retorno profícuo de suas aulas, por meio da escrita dos diários. Desse modo, ao ler o *feedback* dos alunos, a professora pode modificar o andamento das aulas, se necessário for.

O segundo excerto selecionado para análise se refere à reflexão da professora acerca da escrita do segundo diário dos alunos. Há aqui uma interação da professora com os alunos: *um grupo de meninas que eu já havia chamado atenção por causa da conversa disse-me: nós não aprendemos **nada**, você não ensina, não explica **nada***. (diário 2 da professora). Conforme observado na análise dos diários dos alunos, em sua maioria, eles não conseguiram especificar o que não aprenderam, utilizando o advérbio de intensidade **nada** para fundamentar a argumentação.

A professora, ao ouvir o comentário das alunas, argumentou em sala que *não era possível estudar dois meses quase o mesmo conteúdo e não aprender nada. Falei também que quando um aluno dizia que eu não explicava, mas esse aluno conversava todo o tempo, a reclamação dele perde o valor para mim, por que ele também não quis ouvir, não se deu ao trabalho de tentar entender*. (diário 2 da professora). Aqui, é possível perceber que o fato de a professora conversar com os alunos de maneira franca, sobre o conteúdo dos diários, tem intuito de corresponsabilizá-los por sua aprendizagem.

Fidalgo (2006, p. 24) argumenta que a avaliação ocorre em um processo dialógico, que leva em consideração alunos e professor. A corresponsabilização dos alunos pretendida pela professora parece seguir a linha discutida por Fidalgo (2006), isso porque o aspecto dialógico da avaliação ganha espaço neste contexto, logo corresponsabilizar, mesmo sendo uma tentativa, é levar em conta que o outro também faz parte do processo.

Além disso, nota-se que há um jogo de poder entre as alunas e a professora porque existe um embate característico de sala de aula referente à conversa. Outro ponto que parece ficar evidente é que a professora parece ter um ideal de aprendizagem tradicionalista no qual basta expor o aluno ao conteúdo que ele aprenderá, o que, de fato, pode não ocorrer, pois é preciso levar em consideração a identificação do aluno com a língua alvo, além de outros fatores como motivação para aprendizagem.

A partir dos dois excertos, percebe-se que a não aprendizagem incomoda a professora. Ela parece estar arraigada a uma concepção de ensino em que basta ensinar que o aluno aprenderá, não levando em consideração a complexidade que é inerente ao processo de ensino e aprendizagem. Tal concepção frustra a professora ao descobrir que nem todos os alunos aprendem da mesma forma e que alguns nem mesmo chegam a aprender.

Zabalza (2004) argumenta que a reflexão é algo constitutivo da escrita de diários. Além desse ponto, há o aspecto interacional que permeia toda a escrita, pois, como já discutido no capítulo teórico, essa escrita específica sempre suporá um determinado leitor. No caso da escrita da professora, o olhar que ela lança aos diários dos alunos influencia diretamente na reflexão que constrói sobre sua prática.

O último excerto selecionado para análise se refere ao momento de escrita dos diários pelos alunos em sala de aula. A professora demonstrou surpresa com o interesse dos alunos ao escrever em seu diário. De acordo com a escrita do terceiro diário, depois de argumentar com os alunos que o momento de escrita dos diários era também um momento de aprender vocabulário, quase todos os alunos perguntaram como se escrevia palavras que eles não conheciam. Um ponto que merece ser ressaltado é que a professora escrevia apenas em inglês as palavras que os alunos queriam saber, sem seu equivalente em português. Eles perguntavam como se escrevia determinada palavra em inglês e a professora colocava a palavra no quadro negro. *O que eu considere mais interessante foi o fato de que eles não tentaram traduzir as frases inteiras, mas aparentemente, apenas aquelas que tinham uma relevância maior para eles.* (diário 3 da professora).

Observa-se, a partir dos excertos da professora, que a escrita de diários tende a contribuir com a aprendizagem dos alunos. Tanto professora quanto alunos perceberam a proficuidade dessa ferramenta. Pela surpresa que a professora expressa em sua escrita, percebe-se que ela encontrou um meio de ensinar vocabulário, algo que os alunos estavam demandando, sem passar listas desconexas no quadro, algo com que ela parece não concordar.

Liberali (1999) argumenta que refletir implica mudar, quando o aluno ou o professor escrevem refletindo sobre suas condutas eles têm mais possibilidade de mudar de

atitude, se tal atitude não estiver atendendo aos objetivos pretendidos. No caso da professora, na escrita do terceiro excerto, pode-se visualizar que a escrita do diário reflexivo colabora para mudanças de atitudes, isso porque, apesar de resistir ao ensino de vocabulário, pedido pelos alunos, ela encontra uma maneira de ensinar tal conteúdo de modo que atenda aos alunos e a ela. Tal fato fica evidente quando a professora utiliza aspas para marcar sua fala o que configura discurso direto.

Conforme já discutido no capítulo teórico, Mazzilo (2006, p. 17) argumenta que a escrita de diários *permite aos pesquisadores captar a essência do que acontece no processo de ensino e aprendizagem*. No caso dessa pesquisa, a professora, a partir da escrita de seus diários e da leitura dos diários dos alunos, reflete sobre sua prática buscando outras formas de ensinar que atenda a ambos em sala de aula, como por exemplo, relacionar o ensino de vocabulário à escrita de diários reflexivos.

Dessa maneira, nesta subseção, meu intuito foi mostrar a reflexão que a professora produz, a respeito dos alunos, a partir das aulas e da escrita dos diários em sala. Foi possível perceber que a avaliação que a professora participante tece sobre os alunos está ligada a reflexão que ela tece sobre sua prática pedagógica, ou seja, a partir do que os alunos escrevem em seus diários ou mesmo suas condutas em sala de aula, a professora tenta refletir sobre seu papel, mostrando-se aberta a mudanças.

A escrita reflexiva da professora, tendo como base os diários dos alunos se assemelha à concepção de diário proposta por Soares (2006). A autora argumenta que a escrita de diários está sempre no limite entre o individual e o dual, o aspecto dialógico dos diários parece ficar evidente, uma vez que a professora escreve para si e para os alunos, pois ela os insere em suas reflexões, ao avaliar se está ensinando-os bem, se perguntando se é ou não uma professora eficiente.

Desse modo, neste caso específico, é possível argumentar que, escrever o diário refletindo sobre os alunos, acaba por colaborar para com a reflexão que a professora constrói sobre sua prática pedagógica.

Na próxima subseção, discuto excertos em que seja possível notar a autoavaliação da professora.

3.3.2 professora se avaliando

Nesta subseção, meu foco é na reflexão que a professora tece sobre sua própria prática pedagógica. Na subseção anterior, foi possível ver que a reflexão tecida sobre os

alunos está ligada à reflexão da professora sobre sua prática. Agora, o foco será no olhar que ela lança a si mesma.

Quadro 8 - Autoavaliação da professora

Categoria	Excertos dos diários
<p>Professora se avaliando</p>	<p>D3: O que é ser professor? Como ensinar de forma que ajude os alunos a aprenderem, não apenas cumprindo um cronograma de conteúdos sem uma finalidade real? Essas duas questões estavam em minha mente quando pedi que os alunos das duas turmas do nono ano escrevessem o 3º (terceiro) diário.</p> <p>D3: Hoje, no momento em que os alunos estavam escrevendo e mesmo depois, ao ler os diários, eu me perguntei se eu mesma sei refletir sobre minha prática.</p> <p>D3: Como ajudar meu aluno a aprender uma língua estrangeira? Eu gosto muito de dar aulas para essas duas turmas e fico pensando em modos de ajudá-los a aprender mais, aprender de modo significativo.</p> <p>D4: Eu ando meio frustrada com a questão da escrita dos diários, até hoje eu consegui que os alunos escrevessem apenas três, eu acredito que essa quantidade é pouca para que eles possam aprender a escrever, mas fico meio sem saber o que fazer.</p> <p>D5: [...] eu perdi um pouco o controle da turma porque eles começaram a conversar entre si, havia mais ou menos 60 alunos, daí eu fiquei com medo da coordenadora vir e reclamar, depois eu relaxei e pensei: “<i>que nada, esse é o momento dos alunos</i>”. Decidi deixá-los mais a vontade então.</p>

Segundo Zabalza (2004, p. 44), *o próprio fato de escrever, de escrever sobre sua própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional.* Concordo com essa afirmação de Zabalza, de fato, o processo de escrita de diários colabora com as reflexões que o professor constrói sobre si mesmo.

Conforme mencionado no capítulo teórico, o professor, ao escrever diários tem mais possibilidades de refletir sobre sua prática, o que é confirmado pelo primeiro excerto da professora selecionado para análise, no qual há um questionamento sobre o que seja ser professor. Nota-se que a professora avalia a necessidade que há, ao menos no contexto pesquisado, em se seguir o planejamento escolar.

A reflexão sobre a prática pedagógica da professora é observada no segundo e terceiro excertos mobilizados para esta análise, em que argumenta: *hoje, no momento em que os alunos estavam escrevendo e mesmo depois, ao ler os diários, eu me perguntei se eu mesma sei refletir sobre minha prática* (diário 3 da professora); e também quando se questiona: *Como ajudar meu aluno a aprender uma língua estrangeira?* (diário 3 da professora). Percebe-se aqui uma preocupação da professora com o uso da língua inglesa, ela não está preocupada em seguir uma agenda de conteúdos. Toda sua reflexão se pauta na sua prática pedagógica, a todo o momento nota-se que a professora ajudar os alunos a aprender, talvez essa preocupação seja um reflexo da escrita dos diários dos alunos, em que afirmam, por vezes, que não aprenderam nada.

Tais excertos revelam que a escrita de diários funciona como ferramenta de reflexão também para o professor. Ao escrever sobre os alunos ou as aulas, o professor tem mais possibilidades de refletir sobre o contexto, o que talvez, em outros momentos, com outros instrumentos não fosse possível. Assim, *a reflexão é, portanto, um dos componentes fundamentais dos diários dos professores.* (ZABALZA, 2004, p. 45).

No final do terceiro excerto, a professora afirma que reflete sobre formas de ensinar os alunos de *modo significativo*. Mas, o que seria significativo? E para quem seria significativo? Para ela ou para os alunos? Tal termo parece gerar uma inespecificidade. O termo **modo** parece sugerir a preocupação da professora com o método de ensino, o que sugere certo peso de sua constituição como professora de cursinhos de idiomas, lugares em que a questão do método é enfatizada.

Ao escrever *mas fico sem saber o que fazer*, no terceiro diário, a professora evidencia, uma vez mais, a reflexão constante sobre sua prática, que advém da relação estabelecida com os alunos. Pode-se pensar aqui em uma necessidade de controle: ela precisa saber o que fazer para controlar sua prática, o que reforça o argumento pautado anteriormente de que a professora se insere em uma prática de ensino tradicionalista, na qual o professor é o centro do processo de aprendizagem.

Em seu quarto diário, nota-se que a professora se identifica com a prática de escrita de diários, pois ela se preocupa com o andamento das aulas nesse sentido. Ao escrever

o quarto diário, ela afirma que se sentia frustrada porque não conseguiu que os alunos redigissem a quantidade de diários considerados necessários. Observa-se que ela parece estar presa ao aspecto quantitativo dos diários, sua preocupação está no fato de que os alunos estão escrevendo poucos diários, logo, não estariam aprendendo a escrever.

Conforme explicitado no capítulo metodológico, o foco inicial da pesquisa era na aprendizagem da escrita da língua inglesa, contudo, pelo tempo que a pesquisa durou, não foi possível focar nesse aspecto. Logo, a preocupação da professora com a quantidade de diários pode ser uma consequência desse objetivo primeiro.

No quinto diário, nota-se que a professora ainda está arraigada a valores antigos como, por exemplo, a necessidade de controlar os alunos. Tal argumento é confirmado com o trecho: [...] *eu perdi um pouco o controle da turma porque eles começaram a conversar entre si, havia mais ou menos 60 alunos, daí eu fiquei com medo da coordenadora vir e reclamar, depois eu relaxei e pensei: “que nada, esse é o momento dos alunos”*. Decidi deixá-los mais a vontade então. (diário 5 da professora).

Ao descrever um acontecimento ocorrido durante a apresentação dos trabalhos dos alunos das duas turmas, a professora demonstra que, apesar de tentar se inserir em um paradigma dialógico de aprendizagem, em que o aluno se corresponsabiliza por sua aprendizagem e também avaliação, a professora parece, em um primeiro momento, não entender que é preciso dar liberdade e autonomia aos alunos, eles são capazes de encontrar seu próprio caminho.

A corresponsabilização dos alunos, neste caso específico, relaciona-se com o caráter relacional da interação (FIDALGO, 2006). Tal relação se torna possível, neste contexto, porque quando se entende que a avaliação possui um caráter relacional, abre-se vias para a corresponsabilização do aluno no processo de aprendizagem. Além disso, ao se preocupar com a (in)disciplina dos alunos, a professora evidencia sua preocupação com sua prática pedagógica, uma vez que ela precisa lidar com o que foge ao controle.

Desse modo, nesta seção, meu intuito foi mostrar excertos dos diários da professora em que fosse possível observar a autoavaliação. Conforme pode ser percebido, em sua maioria, a professora avalia suas práticas sempre em contraponto com a vivência com os alunos ou pela escrita dos diários deles. É a partir das experiências de sala de aula, ou mesmo da escrita dos diários dos alunos, que a professora repensa sua conduta. Tal fato pode ser confirmado no quadro anteriormente exposto.

Na próxima subseção, analiso excertos em que a professora avalia o contexto em que se insere.

3.3.2 Professora avaliando o contexto

Nesta subseção, discuto excertos de apenas dois diários, escritos pela professora, com ênfase no terceiro escrito por ela, pois neste diário foram observadas reflexões sobre o contexto em que estava inserida.

Quadro 9 - Professora avaliando o contexto

Categoria	Excertos dos diários
<p>Professora avaliando o contexto</p>	<p>D1: Um ponto que dificulta é a quantidade de aulas que eu tenho por turmas, apenas uma, isso dificulta minha tentativa de estabelecer um laço maior com eles, ou mesmo a sequência de um conteúdo.</p> <p>D3: Eu acredito que o fato de ser apenas uma aula semanal atrapalha o andamento do conteúdo, porque não consigo manter uma certa sequência, às vezes tenho a impressão de que eles esquecem tudo de uma semana para a outra, sem falar que a escrita dos diários demanda tempo, às vezes quase um horário inteiro.</p> <p>D3: Alguns alunos continuam pedindo vocabulário e eu não sei como ensinar. Eu acredito que listas de palavras copiadas do quadro não ajudam muito, mas como fazer? Às vezes, eu penso que a graduação pode não ter nos preparado para sala de aula de modo efetivo.</p> <p>D3: Eu estou ensinando o passado simples (primeira unidade do livro que tenho muita dificuldade em seguir), e interpretação de textos.</p>

O primeiro e segundo excertos selecionados para análise se referem ao primeiro e terceiro diários escritos pela professora. Há um ponto em comum em relação ao conteúdo: ambos argumentam sobre a quantidade de aulas que as turmas tem. Conforme já discutido na seção anterior foi possível perceber que os alunos consideraram que ter apenas uma aula semanal poderia atrapalhar sua aprendizagem. O mesmo foi percebido nos diários da professora.

Sabe-se que é necessário um tempo mínimo para se ensinar uma língua estrangeira, a quantidade de aulas influencia no contexto de aprendizagem porque impede o andamento do conteúdo, o que pode ser comprovado pelo segundo excerto da professora. Além disso, nota-se um pré-julgamento de que os alunos não conseguem apreender o conteúdo de uma semana para a outra.

Nos dois últimos excertos, nota-se certa resistência da professora com relação ao conteúdo, em especial o ensino de vocabulário, e o uso do material didático. De acordo com Fidalgo (2002), não é uma tarefa fácil modificar condutas pedagógicas. De modo geral, as experiências anteriores a que tivemos acesso, seja no ensino básico, seja na graduação, influenciam nossa maneira de lidar com as situações em sala de aula. Assim, os procedimentos adotados em sala se relacionaram àqueles que experienciamos.

Quando a professora menciona o curso de graduação, parece haver um ideal de que o curso de licenciatura prepara o futuro professor para todas as práticas possíveis. Isso pode gerar certa frustração uma vez que a graduação, de fato, expõe o aluno a certas situações específicas, por meio de regências ou projetos. Contudo, o curso de licenciatura nunca abarcará o todo, isso porque cada contexto é único, singular. Cada professor reagirá de forma distinta ao que ocorre dentro da sala de aula.

Acredito ser por meio da reflexão que mudanças se tornam possíveis. No caso dessa dissertação, quando a professora escreve os diários refletindo sobre as aulas, ela tem mais possibilidades de entender fatos que talvez, em outros momentos e com outras ferramentas, não fosse possível.

Quando a professora afirma que *eu acredito que listas de palavras copiadas do quadro não ajudam muito, mas como fazer?*, ela está refletindo sobre sua prática pedagógica, ela parece entender que, apesar de considerar que ensinar vocabulário não colabora com a aprendizagem, os alunos estão pedindo esse conteúdo, logo, o que ela precisa fazer é encontrar meios que satisfaçam os alunos e que os ajude a aprender.

É possível notar, a partir do vários excertos selecionados para análise que, apesar de tentar ter uma postura interacionista que respeita as opiniões dos alunos, por vezes a professora demonstra que faz valer o que considera mais importante para os alunos, o que parece evidenciar uma postura de ensino mais tradicionalista, que não abre vias para o diálogo e a interação entre os alunos.

Observa-se que a professora está em um embate constante no que se refere aos seus posicionamentos, ela tenta agir de determinada forma, como manter um diálogo com os alunos, mas também apresenta algumas características que critica em seus diários, como o

fato de não ouvir os alunos no momento de decidir o que eles vão aprender. O diário aqui funciona como uma ferramenta de reflexão que permite que a professora, ao escrever sobre as aulas e os alunos, reflita sobre seus posicionamentos, numa tentativa de buscar novas estratégias que favoreçam aos alunos.

Os três quadros selecionados com excertos dos diários da professora revelam que a escrita de diários reflexivos colabora para com as reflexões que são construídas sobre sua prática pedagógica. Ao escrever diários sobre os conteúdos que os alunos querem, a professora consegue refletir sobre seus posicionamentos.

Pode-se afirmar que a professora está pautada em uma perspectiva de ensino de línguas tradicional, por essa razão, ela parece tentar abarcar o todo, numa tentativa de homogeneizar a aprendizagem. Tal fato pode ser comprovado pela reflexão construída pela professora a partir das críticas dos diários dos alunos. Parece haver uma frustração por parte da professora pela descoberta de que os alunos são heterogêneos, singulares.

A partir da escrita dos diários, observa-se que a professora, após ler os diários dos alunos e refletir em seus próprios, entende que, apesar de considerar o ensino de vocabulário importante, ela precisa buscar formas de ensinar que satisfaça aos alunos, saindo assim, de um posicionamento em que o professor é quem decide o que vai ser ensinado, sem levar em conta o que os alunos querem aprender.

Contudo, à semelhança da pesquisa de Fidalgo (2002, p. 140), em que a pesquisadora afirma que mudar *provou-se mais difícil*, nesta pesquisa, a professora participante pareceu sentir dificuldades em modificar suas práticas, ela resistiu por um bom tempo em ceder e ensinar aos alunos o que eles estavam pedindo, como vocabulário, por exemplo. Ela o fez após um tempo de aulas, como pode ser percebido pelos excertos.

Resumindo o capítulo, foram discutidas as duas perguntas de pesquisa por meio dos quadros com excertos dos diários dos alunos e da professora participante da pesquisa. Percebeu-se que os diários reflexivos escritos pelos alunos funcionaram, de modo geral, como uma ferramenta de avaliação formativa, com base em Santos (2011), Felice (2011b) e Silva, Bartholomeu e Claus (2007), dentre outros, uma vez que, por meio dos diários, os alunos conseguiram avaliar o contexto de aprendizagem, a si mesmos, os colegas e o professor. Além disso, a escrita dos diários pela professora colaborou com a reflexão que construiu de sua prática pedagógica, com base em Liberali (1999) e outros.

No próximo capítulo, teço algumas reflexões finais a respeito da análise dos diários. Faço também considerações sobre as dificuldades encontradas para a realização deste

estudo e suas possíveis contribuições para o campo no qual me insiro, a saber: a Linguística Aplicada.

Fechando o diário...

Neste capítulo, teço algumas reflexões sobre a escrita deste trabalho. Para tanto, retomo as perguntas de pesquisa e analiso as respostas encontradas. Depois, reflito sobre as possíveis contribuições deste trabalho para a aprendizagem da língua inglesa no que se refere à avaliação em sala de aula.

Ao iniciar minha pesquisa, meu intuito era saber como a escrita de diários colaboraria com a aprendizagem da habilidade de escrita da língua inglesa. Só depois de um tempo é que percebi que não seria possível levar esse objetivo até o fim porque eu teria que deixar as aulas antes do esperado. No entanto, apesar de esse não ter sido meu foco central, observei, na seção em que analisei os diários dos alunos, que a escrita de tal ferramenta pode colaborar para a aprendizagem do processo de escrita da língua inglesa, ao menos com alguns alunos. Provavelmente, haveria uma demanda maior de tempo no que se refere a continuidade de escrita em sala, mas acredito, com base nos dados, que os alunos podem sim aprender a escrever na língua alvo, como de fato alguns alunos desta pesquisa começaram a fazer.

Assim, propus duas perguntas de pesquisa sobre as quais pretendo discorrer agora. A primeira pergunta: **como o diário reflexivo, escrito pelos alunos, pode funcionar como uma ferramenta de avaliação formativa nas aulas de língua inglesa?** tem ênfase na escrita de diários pelos alunos. Para responder a essa pergunta, mobilizei no capítulo teórico autores que tratam da temática, tais como Soares (2006), Liberali (1999), Felice (2011b), Silva, Bartholomeu e Claus (2007), dentre outros.

Ao realizar as análises, notei um padrão temático do que foi dito pelos alunos nos diários, tais como: ensino de tradução, vocabulário e gramática; além disso, os alunos, em sua grande maioria, avaliaram a prática pedagógica da professora, resistindo ao que era proposto por ela.

A partir das análises dos dados observou-se que a escrita de diários reflexivos pelos alunos funciona como ferramenta de avaliação formativa uma vez que eles, em sua maioria, conseguiram avaliar os colegas, a professora, o contexto e eles mesmos. Tais avaliações são consideradas formativas porque os alunos utilizaram diários para se expressar e

escrever de maneira livre, já que as perguntas eram apenas motivadoras, tinham o intuito de guiá-los para que não se sentissem perdidos no momento da escrita.

Além disso, a avaliação formativa contribui para uma possível reestruturação do processo de ensino e aprendizagem, isso porque, quando o aluno avalia a si e ao contexto, ele tem mais condições de buscar formas de aprender que lhe sejam mais profícuas. Do mesmo modo, o professor tem mais chances de mudar sua prática a partir dos resultados das avaliações dos alunos.

Inserido no modelo de avaliação formativa, a maior ocorrência foi a autoavaliação e a avaliação da professora. Os alunos foram críticos ao analisar suas condutas, alguns conseguiram refletir sobre as razões pelas quais não aprenderam, não colocando a professora como a principal responsável pela aprendizagem. Esse fato tem relevância porque demonstra que os alunos, em sua maioria, são capazes de refletir de forma madura. Eles entendem que a aprendizagem não depende apenas do professor ou apenas deles, a aprendizagem aqui, é entendida como algo interacional e relacional, que leva em consideração todos os envolvidos no processo. A concepção de par mais experiente, proposta por Vygotsky (1930, [1998]), tem lugar nessa pesquisa uma vez que os alunos parecem aceitar que tanto o professor quanto o colega tem algo a contribuir para a formação.

Ao avaliarem a professora, os alunos deram sugestões sobre o que eles consideravam relevante que ela ensinasse, o que denota interação entre eles. Alguns alunos escreveram em seus diários que não aprenderam por causa da professora, entretanto, em sua maioria, os alunos refletiram sobre o papel ativo que têm (ou deveriam ter) em sua própria aprendizagem.

Pode-se notar, na escrita dos diários dos alunos em relação à professora, que há uma concepção de linguagem como interação, conforme exposto por Bakhtin (1928, [1981]). Há interação porque os alunos inserem a professora em suas reflexões, chegando inclusive, a sugerir a ela o que eles gostariam de aprender. Esse ponto é importante na medida em que a professora recebe esses *feedbacks* dos alunos e, de fato, procura ministrar suas aulas de modo que os alunos as considerem interessantes também. Com isso, a aprendizagem de uma segunda língua se torna algo prazeroso, pois os alunos se sentem incluídos nas decisões pedagógicas da professora. Entendo que esse “prazer” é o primeiro passo para que a aprendizagem provoque revoluções mais profundas na forma de o aluno ver a si e a outrem.

A segunda pergunta de pesquisa, a saber: **como escrever o diário pode colaborar com a reflexão que o professor constrói sobre sua prática?** teve como base os diários escritos pela professora da turma. Para responder a essa pergunta, discuti no capítulo

teórico o conceito de avaliação formativa com base em Taras (2007), Lisboa (2007) e discuti também sobre reflexão me apoiando teoricamente em Machado (1998), Liberali (1999), dentre outros.

O padrão temático selecionado pela professora, na escrita de seus diários, refere-se a sua resistência em ensinar determinados conteúdo, tais como: vocabulário e tradução. Fica evidente a preocupação da professora com sua prática pedagógica. Além disso, a professora não ouviu os alunos para planejar as aulas, deixando de lado o que eles queriam aprender.

Um ponto que o diário reflexivo possibilitou visualizar se refere à tensão que ocorreu entre o padrão temático da professora e o dos alunos, em que eles pediram determinados conteúdos que a professora resistiu em ministrar. Houve, aqui, um jogo de poder em que a professora se pauta no que julga ser pertinente ensinar, sem dar importância ao que os alunos estão pedindo nos diários, como o ensino de vocabulário. A professora assume uma postura tradicionalista, de detentora do saber, não levando em consideração o desejo dos alunos. Tal postura fica evidente a partir da prática pedagógica da professora.

A partir da análise dos dados nota-se que a professora reflete sobre suas práticas tendo como base sua relação com os alunos e os conteúdos dos diários deles. Pode-se argumentar que o diário contribui para a prática pedagógica da professora na medida em que ela, ao escrever, percebe fatos que antes não havia notado. Segundo Yinger e Clark (1981), ao escrever sobre determinado assunto pedagógico, há a possibilidade de se ter compreensão mais profunda das ações em sala de aula, o que poderia sugerir uma mudança possível nas práticas escolares.

A mudança de prática visível, nesta pesquisa, refere-se à professora, no momento em que ela trabalha com vocabulário na escrita dos diários, algo que os alunos pediram e que ela resistiu por um bom tempo. Pode-se notar aqui que reflexão implica mudança de prática pedagógica, conforme Liberali (1999).

Há pontos que podem dificultar o uso de diários em sala, como a quantidade de aulas de língua estrangeira e a frequência à tais aulas, já discutidos no capítulo de análise. Conforme exposto na metodologia, houve apenas uma aula por semana de 50 minutos de duração em cada sala de aula, apenas a disciplina de língua inglesa padecia dessa pouca quantidade de aulas, as outras disciplinas possuíam entre duas e quatro aulas semanais.

O período em que a pesquisa ocorreu, primeiro semestre de 2012, compreendeu os meses de fevereiro a julho, somando um total de 20 aulas que deveriam ter sido ministradas. Entretanto, foram ministradas apenas 15 aulas nesse período. Dentre as cinco aulas perdidas,

encontra-se uma prova da superintendência de ensino que foi ministrada nas turmas de sexto e nono ano; uma palestra sobre violência na escola; uma reunião de planejamento pedagógico; uma reunião de capacitação de professores e, por fim, uma reunião de professores.

Todas essas aulas que foram perdidas em decorrência de assuntos pedagógicos da escola influenciaram na aprendizagem dos alunos. Nas análises, observei que alguns alunos reclamaram da quantidade de aulas que tivemos, e não sem razão, cinco aulas são o equivalente a mais de um mês de aula, é como se, em algum momento do semestre letivo, os alunos do nono ficassem um mês inteiro sem aulas de língua inglesa. Percebe-se assim, certo descaso para com as aulas de língua estrangeira. Como havia apenas uma aula semanal nas turmas de nono ano, as reuniões poderiam ter sido marcadas para outro dia. Ressalto que os outros anos, do sexto ao oitavo, havia duas aulas por semana de língua inglesa.

As decorrências são negativas porque o professor perde a sequência do que está ensinando e os alunos se sentem desmotivados com as aulas. A interação, importante para a relação professor-aluno, perde espaço nesse contexto, uma vez que interagir implica dialogar, se relacionar. Ressalto que, por todas essas razões, o sucesso (ou não) do uso da escrita de diários em sala de aula depende de vários fatores, como tempo por parte do professor para leitura da escrita dos alunos, interesse dos alunos em escrever; enfim, são vários os fatores que o professor precisa levar em consideração para que a experiência de escrita não pare no meio do caminho.

Ao revisitar as análises, senti necessidade de discutir, teoricamente, a questão do ensino de língua inglesa na educação básica. Entretanto, tal discussão ficará para um momento posterior. Além dessa discussão, outra não foi enfatizada como deveria: o *feedback*. A professora recebeu retorno dos alunos sobre suas aulas, inclusive sugestões. Ela também proporcionou *feedback* para os alunos durante as aulas e ao responder os diários. O que faltou, acredito eu, foram decorrências mais profundas desse *feedback*, como levar os alunos a refletir sobre o que haviam escrito, por exemplo.

Assim, seria interessante uma pesquisa que focasse na questão do *feedback* em salas de aula do ensino fundamental, tentando perceber de que modo o *feedback* dos alunos para o professor e vice versa contribui para a aprendizagem e, em consequência, para uma avaliação mais justa em sala de aula, que não vise apenas a verificação de notas, mas que contribua para com a aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

ALVES, A.C.; FELICE, M.I.V. **A avaliação dos pares**. Uberlândia: Horizonte Científico, vol. 5, n. 2, 2011.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. 1995. **Etnografia da Prática Escolar**. 15ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

BAILEY, K; CURTIS, A. Diary studies. **OnCUE Journal**. 3(1), p. 67-85. 2009. Disponível em: <http://jaltecue-sig.org/files/OnCUE/OCJ3-1articles/OCJ3-1-Curtis-Bailey-pp67-85.pdf>. Site acessado em 05/09/2012.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1928, [1981].

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BUZZO, M. G. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008, pp. 197.

_____, M.G. **O Diário de Leituras: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T; MONTEIRO, M. C. G (orgs). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

COELHO, H.S.H. “É possível aprender inglês na escola?” **crenças de professores e alunos sobre professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2º ed. de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CUNHA, A. F; COSTA, M. A; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E (org). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1938, [2011].

FELICE, M. I. V. Qual o lugar da avaliação da aprendizagem na formação do Professor de línguas? In: **Anais do XIII Simpósio Nacional de Letras e Linguística/III Simpósio Internacional de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia**. Uberlândia, MG. De 23 a 25 de novembro de 2011a. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2942.pdf>. Site acessado em 12 de julho de 2013.

_____, M. I. V. Saber discente: estratégias de avaliação e formas de produção na sala de aula presencial. In: **Anais do Fórum Internacional Sobre Prática Docente Universitária: Inclusão Social e Tecnologias de Informação e Comunicação**. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG. De 03 a 55 de outubro. 2011b. Disponível em: http://www.forumdocente.prograd.ufu.br/forum_docente/anais/. Site acessado em 12 de julho de 2013.

_____, M. I. V. **A identidade de ingressantes no Ensino Superior por duas modalidades de processo seletivo: as perspectivas de professores e alunos**. Tese de doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. 2005.

FIDALGO, S. S. **A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão?** In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 2. Belo Horizonte MG: Faculdade de Letras da UFMG. 2006, p. 15-31.

_____, S. S. **A avaliação de ensino-aprendizagem: ferramenta para a formação de agentes críticos**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2002.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa do ensino de línguas**. Goiânia, Editora da UFG, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GALHARDO, C. M. O. **O gênero diário de leitura e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009, pp. 217.

GANNETT, C. **Gender and the Journal: Diaries and Academic Discourse**. Albany: State University of New York Press. 1992.

GARCIA, D. N. M. Os Diários Dialogados Eletrônicos no Ensino de Língua Estrangeira: A prática da escrita conectada a um ensino comunicativo para promover interação real. Revista **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, No. 2, 2004 (17-36). Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/206/173>. Site acessado em 10 de maio de 2012.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C; SILVA, K. A; TILIO, R; HILSDORF, R. (orgs). **Políticas e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F (orgs). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 1999.

LIMA, S. V. **A trajetória da avaliação da aprendizagem**. 2009. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-trajetoria-da-avaliacao-da-aprendizagem-no-brasil-1521280.html>. Site acessado em 15 de novembro de 2011.

LISBOA, M. F. G. **A avaliação em LE em escolas de idiomas: subsídios para uma formação reflexiva do professor de línguas**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, S. 2007.

LUZ, E. B. P. **A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de Línguas em ambiente virtual (teletandem)**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto. 2009.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACMILLAN, J. H (editor). **Formative classroom assessment: theory into practice**. Teachers college press, 2007.

MAGALHÃES, M. C. C. (org). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: SP. Mercado das letras, 2004.

MARQUES, S. M. K. **Desenvolvendo competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. UFSCar, 116 f. 2007.

MAZZILO, T. M. **O trabalho de um professor representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 189 f. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

MCDONOUGH, L; MCDONOUGH, S. **Research methods for English language teachers**. Londres: Arnold, 1997.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. 1986.

MOITA LOPES, L.P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. (orgs). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. V 3. São Paulo: Cortez, 2004.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas.** Tradução do francês de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G & GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

REIS, V. S. **O Diário de Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) sob a perspectiva do Processo Discursivo.** Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, 2007.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, E. M. A coavaliação como instrumento formativo no ensino aprendizagem da produção escrita em português como língua estrangeira. In: **Ciências & Cognição**, Vol 16 (3): 037-042. 2011. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Site acessado em 07 de dezembro de 2012.

SIGNORINI, I; CAVALCANTE, M.C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA. K. A; BARTHOLOMEU. M. A. N; CLAUS. M. M. K. Auto-avaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** v. 7, n 1. Belo Horizonte-MG: Faculdade de Letras da UFMG, 2007.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

SOARES, M. F. Diários escolares reflexivos como narrativas de experiência de aprendizagem. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa.** São Paulo, n 8, p.79-90, 2005.

_____, M. F. **Compondo identidades: construindo diários nas aulas de língua inglesa.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006. 210 p.

STAKE , R. E. **The art of case study research.** Sage Publications, 1995.

TARAS, M. Assessment for learning: understanding theory to improve practice. **Journal of Further and Higher Education**, 31:4, 363-371.2007. Artigo retirado de: <http://dx.doi.org/10.1080/03098770701625746>. Site acessado em 10 de março de 2013.

_____, M. Summative assessment: the missing link for formative Assessment. **Journal of Further and Higher Education**, 33:1, 57-69. 2009. Artigo retirado de: <http://dx.doi.org/10.1080/03098770802638671>. Site acessado em 10 de março de 2013.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 2, 91-116, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 2006.

VELOSO, M. R. B.. **Avaliação formativa? A prática avaliativa de dois professores de língua inglesa de escola pública.** Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1930, [1998].

WILLIAMS, M; BURDEN, R. **Psychology for language teachers.** Cambridge: Cambridge University Press. 1997.

YINGER, R.J; CLARK, C. M. **Reflexive journal writing: theory and practice.** Paper. Michigan: I.R.T Michigan State Uni. East ansing, 1981.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

Anexo 1

TERMO DE ESCLARECIMENTO PARA OS PARTICIPANTES

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “*Diário reflexivo e avaliação formativa nas aulas de língua inglesa da educação básica: um estudo de caso*”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Márcia Aparecida Silva, aluna do curso de Pós graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia –UFU, e da Prof. Dra. *Maria Inês Vasconcelos Felice*, do Instituto de Letras e Linguística, dessa mesma instituição.

Com essa pesquisa tencionamos narrar as experiências advindas do uso do diário em sala de aula, como uma ferramenta de autoavaliação; nosso intuito com essa pesquisa é possibilitar reflexões acerca do ensino de língua inglesa com o uso dessa ferramenta em sala, tentando perceber como e se, o uso do diário pode contribuir para que o professor auxilie seus alunos em sua aprendizagem.

Ao participar, você irá narrar nos diários seu processo de aprendizagem da língua inglesa, escrevendo o conteúdo que está aprendendo em sala, numa tentativa de refletir sobre ele. Em nenhum momento você será identificado nesta pesquisa. Os resultados serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá gastos nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos de sua participação nessa pesquisa podem se referir a seu possível constrangimento ao contar suas experiências, mas a partir dos procedimentos de ética e respeito que serão adotados durante toda a pesquisa, tudo será feito para evitar e/ou amenizar tal constrangimento. Como benefícios, essa pesquisa possibilitará que você tenha a possibilidade de refletir sobre o que está aprendendo em sala, o que permite uma mudança de atitude, tanto sua, quanto de seu professor.

Você é livre para deixar de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo, e ainda terá acesso às informações relacionadas à pesquisa, além da garantia de confidencialidade, sigilo e privacidade dos seus dados.

Ressaltamos que, mesmo que seu pai assine a termo de consentimento, você é livre para deixar a pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de dano. Sua identidade continuará preservada.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa você poderá entrar em contato com:

Prof. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice

Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL
 Universidade Federal de Uberlândia - Campus Santa Mônica
 Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco G, 2º andar - Sala 1G256
 Uberlândia-MG / CEP: 38408-144
 Telefone: (34) 3239-4102 ou 3239-4355

Márcia Aparecida Silva

Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL
 Universidade Federal de Uberlândia - Campus Santa Mônica
 Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco G, 2º andar - Sala 1G256
 Uberlândia-MG / CEP: 38408-144
 Telefone: (34) 3239-4102 ou 3239-4355

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-

Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131
Uberlândia, ____ de _____ de 20____

Maria Inês Vasconcelos Felice

Márcia Aparecida Silva

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido

Participante da pesquisa

ANEXO 2

Excertos referentes ao primeiro diário

Conteúdos programáticos (quatro aulas)	Diários dos alunos	Diários da professora
1ª aula: Dinâmica de grupo; Explicação sobre o diário.	I acho que o conteúdo (é) muito bom, pois do jeito que a teacher ensina é mais fácil de entender [...].	Eu tentei trabalhar com eles leitura instrumental, mas apenas algumas técnicas, tais como marcar no texto as palavras que conhecem, destacar as palavras que são parecidas com o português e tentar entender o texto utilizando o conhecimento de mundo deles.
2ª aula: Estratégias de leitura instrumental.	I acho bem interesting desse modo, pois fica mais fácil de entender, porque te dá apenas as partes mais importantes (B.T).	No início eles não acharam a ideia muito interessante, até que a superintendência pediu que a escola aplicasse provas diagnósticas de todos os conteúdos para eles saberem como estava a aprendizagem dos alunos. A prova de língua inglesa era basicamente leitura e interpretação de texto e, como eles tiveram muita dificuldade, entenderam que seria importante aprenderem um pouco sobre isso. [...].
3ª aula: Prova diagnóstica da Superintendência regional de ensino.	I acho que entender o texto sem traduzir ajuda bastante porque ajuda a treinar o nosso estudo. Mas a teacher poderia melhorar colocando mais palavras parecidas com o português pra gente entender mais sobre o texto. (B.C)	Enquanto eles escreviam [o diário] eu fui ajudando, tirando dúvidas, escrevendo no quadro as palavras que eles tinham dúvida quanto à escrita. O que pude notar foi que a
4ª aula: leitura e interpretação de texto sobre <i>Valentine's Day</i> ; Atividade de interpretação com a música <i>Dear Mr. President</i> .	Eu acho inglês instrumental muito legal e uma forma de prestar mais atenção no texto [...] O texto no mesmo momento que a musica é legal para ela falar essas coisas ao president, mas pode ser triste pelas pessoas carentes (R.S)	
Perguntas que embasaram os diários dos alunos:	A minha opinião sobre esse conteúdo é que He está muito good, está more bem explicado, o modo de traduzir o texto sem traduzir ajuda dependendo do texto, mas	
1. Qual sua opinião sobre o conteúdo?		

<p>(inglês instrumental)</p> <p>2. Esse conteúdo te ajudou a entender o texto? Por que?</p> <p>3. O que a professora poderia fazer para melhorar?</p> <p>4. Escreva o que você entendeu sobre a canção; não se esqueça de escrever em inglês as palavras que você souber.</p>	<p>nem sempre ajuda. Sabe, acho que está muito bom do jeito que está assim podemos aprender várias palavras (A.L.S)</p> <p>I acho interessante o inglês instrumental porque eu aprendo mais, compreendo melhor o inglês, pois desde a quinta série eu estudo inglês e até hoje não compreendo quase nada, sei algumas palavras e o inglês instrumental vai me ajudar bastante [...] A teacher poderia melhorar um pouco mais os exercícios, muitas vezes a teacher explica e eu não entendo, poderia ser um pouco mais clara e objetiva e falar um pouco mais alto pois as vezes a sala é muito barulhenta. (N.S)</p> <p>A professora poderia trabalhar com diversão, pra poder ficar mais interessante, tipo música, jogos, mas tudo focado no inglês. (A. M)</p> <p>Traduzindo é bem melhor porque aprendemos as palavras que não sabemos. Passar a traduzir os textos. Não entendi nada porque estava em inglês e se nós traduzimos fica bem mais fácil de saber. (C.C.M)</p> <p>I não sei nada porque eu não entendo inglês. A professora poderia ensinar melhor porque aí todo mundo entende melhor a matéria de inglês (K.A)</p> <p>Para mim o conteúdo que a professora está passando é bom e interessante, Pra mim acho que não precisa melhorar mais não, acho que assim tá bom. (R.S)Eu acho que é bom pois não tem o trabalho de traduzir. Eu acho que já está bom assim, não precisa melhorar eu não entendi nada. (C.A)</p>	<p>maioria não estava interessada, e que alguns ficaram meio confusos, sem saber o que fazer, um deles perguntou-me: professora, como eu dou minha opinião? Essa pergunta foi bem interessante porque nesse momento, me dei conta de que eles ainda são imaturos e algumas coisas ainda não são comuns. Eu não respondi diretamente ao aluno, fui ao quadro e expliquei para todos como poderiam emitir suas opiniões, como a grande maioria prestou atenção, acredito que essa era a dúvida de muitos. [...]</p> <p>A impressão que eu tive com esse primeiro contato é que eu não posso focar na leitura e escrita da língua inglesa. Os alunos não tiveram uma base boa e se sentem perdidos, em minha opinião, esse sentimento pode gerar frustração com relação à língua. Então, decidi que nas próximas aulas, irei trabalhar outros conteúdos com eles, a leitura vai aparecer, claro, mas não será tão frequente. Um ponto que dificulta é a quantidade de aulas que eu tenho por turmas, apenas uma, isso dificulta minha tentativa de estabelecer um laço maior com eles, ou mesmo a sequência de um conteúdo.</p>
---	--	--