

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

RODRIGO DE ANDRADE SÁ SANTOS

**DIÁRIOS REFLEXIVOS E REPRESENTAÇÕES DE UM PROFESSOR SOBRE SEU
PROCESSO ENSINO-AVALIAÇÃO-APRENDIZAGEM**

Uberlândia/MG

2017

RODRIGO DE ANDRADE SÁ SANTOS

**DIÁRIOS REFLEXIVOS E REPRESENTAÇÕES DE UM PROFESSOR SOBRE SEU
PROCESSO ENSINO-AVALIAÇÃO-APRENDIZAGEM**

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

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S237d Santos, Rodrigo de Andrade Sá, 1986-
2017 Diários reflexivos e representações de um professor sobre seu
processo ensino-avaliação-aprendizagem / Rodrigo de Andrade Sá
Santos. - 2017.
120 f.

Orientadora: Maria Inês Vasconcelos Felice.
Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino - Teses. 3.
Professores de inglês - Avaliação - Teses. 4. Professores de inglês -
Teses. I. Felice, Maria Inês Vasconcelos. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III.
Título.

RODRIGO DE ANDRADE SÁ SANTOS

**DIÁRIOS REFLEXIVOS E REPRESENTAÇÕES DE UM PROFESSOR SOBRE SEU
PROCESSO ENSINO-AVALIAÇÃO-APRENDIZAGEM**

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. Valeska Viriginia Soares Souza
Instituto Federal do Triângulo Mineiro-IFTM

*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

A Deus, por oferecer-me chances e amor para vencer as etapas da vida;

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

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

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

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

Aos alunos do curso básico que permitiram que desenvolvesse meu trabalho e à escola em que realizei minha pesquisa;

Às amigas que se desenvolveram neste período, em especial Marília e Liana.

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

Ao Clayton Romão e ao Fernando Arduini, pela amizade sincera, pelas discussões sobre minha pesquisa que sempre me ajudaram muito, por todas as risadas que demos e ainda daremos juntos;

Ao Johnny por me ajudar em sua humildade e paciência.

À Tia Helena e Juliano, meus amigos de fé por toda paciência e amparo em meus momentos de dificuldades.

À Adriana e Fernando por todo amparo e carinho.

Aos meus pais, Fernanda e Paulo Roberto, por sempre terem me apoiado em minhas escolhas, por todo amor e amparo perante aos momentos de dificuldade e ansiedade;

À minha irmã, Renata e meu cunhado Danilo pelo apoio que recebi durante esse percurso acadêmico, pelos bons momentos que vivemos juntos em família;

À Cida Xenofonte por todo auxílio, carinho e bons conselhos.

À coordenadora Vanessa Amaral, pelo apoio, carinho e amparo em minha escola diante das adversidades de tempo ou horário.

À diretora Janaina Amaro, pelo apoio e compreensão durante a jornada.

À professora Heloisa Lessa, por ter me ajudado com carinhos em minhas viagens durante meu percurso profissional, pelos seus importantes conselhos e pela amizade.

Por fim, às pessoas que colaboraram, de maneira direta ou indireta, para a realização deste trabalho, registro aqui de todo coração o meu: **Muito Obrigado!!!**

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar de que forma a escrita de diários reflexivos pode se caracterizar como uma ferramenta de auxílio ao professor em seu processo de autoavaliação. Os diários, na quantidade de quinze (15) foram escritos por mim, ao me basear em minha experiência em uma turma de língua inglesa pertencente a um instituto de idiomas em uma cidade no interior de Minas Gerais, no ano de 2016. Para nortear a investigação, propus como perguntas de pesquisa: 1. Quais têm sido as minhas representações sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem neste contexto? 2. Quais os principais desafios enfrentados por um professor que, como eu, se disponha a promover uma autoavaliação por meio da reflexão em uma de turma de Língua Inglesa? Para discutir teoricamente sobre o processo ensino-avaliação-aprendizagem, fundamentei-me em Perrenoud (1999), Fidalgo, (2009), (Celani e Magalhães, 2002), dentre outros. Como tive interesse na questão da reflexão no cenário escolar, discuti a temática com base em Liberali (1999) e Zabalza (2004). Sobre a discussão a respeito da temática da avaliação formativa, mobilizei autores como Felice (2013), Luckesi (1995), dentre outros pesquisadores. Esta pesquisa se inseriu em um quadro metodológico de Pesquisa Qualitativa, com cunho interpretativista, na forma de um estudo de caso. Os dados foram dispostos em categorias temáticas com base em Bardin (1977). As análises das representações, feitas com base em Bronckart (1999), evidenciaram que o diário reflexivo é capaz de operar como uma ferramenta de autoavaliação eficaz e de aperfeiçoamento da prática didática. No que se refere à análise de diários, foi possível perceber a minha reflexão sobre as minhas práticas, tendo como base minha relação com os educandos e as abordagens metodológicas estabelecidas e exibidas em meus diários. Dessa forma, o diário reflexivo colaborou para a minha prática pedagógica visto que, ao escrever e ler os meus próprios diários, refleti sobre fatores que possivelmente eu não conseguiria captar a partir de outros instrumentos.

Palavras-chave: Autoavaliação; Diário reflexivo; Ensino-avaliação-aprendizagem; Língua Inglesa.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate how writing reflexive journals may characterize a helpful tool to the teacher in his self-assessment process. The Journals in a total of fifteen (15) were written by me as I based myself on my experiences in an English Language classroom which belongs to a language institute in the state of Minas Gerais in 2016. To guide the research, I established the following research questions: 1. What have been my representations about the teaching-assessment-learning process in the language institute classroom context?, 2. What are the main challenges faced by a teacher like me who is willing to promote self-assessment through reflection in a language institute classroom? To discuss these issues theoretically, I based myself on Perenoud (1999), Fidalgo, (2009), (Celani & Magalhães, 2002), among others. As I had some interest in reflection in the educational environment, I discussed this theme based on Liberali (1999) and Zabalza (2004). About the discussion regarding the theme of formative assessment, I used authors such as Felice (2013) and Luckesi (1995), among other researchers. This research is found within a methodological framework of qualitative research, with interpretive nature. The data were organized into thematic categories based on Bardin (1977). The analyses of the representations made, based on Bronckart (1999), revealed that the reflexive journal may work as an effective self-assessment tool and also of practical didactics improvement. Regarding the analysis, it was possible to realize the positive effects, through my reflexions about my practices, having as basis my relationship with the students and through the methodological approaches chosen and evidenced on my journals. Therefore, the reflexive journal has contributed to my pedagogical practice, because, as I wrote and read my own journals, I reflected about facts that I possibly may not had noticed otherwise.

Key-words: Self-assessment; Reflexive journal; Teaching-assessment-learning; English Language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
JUSTIFICATIVA	20
OBJETIVOS	23
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
1.1 Um contexto para ensino e aprendizagem	31
1.2 A avaliação.....	33
1.2.1. Tipos e funções da avaliação	39
1.3 O processo ensino-avaliação-aprendizagem	44
1.4 Representações e o uso dos diários reflexivos	47
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA	52
2.1 Contexto de pesquisa.....	52
2.2 Perfil do professor pesquisador	55
2.3 Perfil dos alunos.....	58
2.4 Metodologia de pesquisa.....	58
2.4.1 Procedimentos metodológicos	58
2.4.2 Coleta de registros e instrumentos de pesquisa.....	59
2.4.3 Procedimentos de análise	59
CAPÍTULO 3. A ANÁLISE DOS DADOS.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES.....	110
APÊNDICE A: Quadro referente ao primeiro diário	110
APÊNDICE B: Quadro referente ao segundo diário	111
APÊNDICE C: Quadro referente ao terceiro diário.....	111
APÊNDICE D: Quadro referente ao quarto diário	112
APÊNDICE E: Quadro referente ao quinto diário	112
APÊNDICE F: Quadro referente ao sexto diário.....	113
APÊNDICE G: Quadro referente ao sétimo diário.....	113
APÊNDICE H: Quadro referente ao oitavo diário	114
APÊNDICE I: Quadro referente ao nono diário.....	114
APÊNDICE J: Quadro referente ao décimo diário.....	114

APÊNDICE K: Quadro referente ao décimo primeiro diário	115
APÊNDICE L: Quadro referente ao décimo segundo diário	116
APÊNDICE M: Quadro referente ao décimo terceiro diário.....	116
APÊNDICE N: Quadro referente ao décimo quarto diário	117
APÊNDICE O: Quadro referente ao décimo quinto diário	117
ANEXO.....	119

INTRODUÇÃO

Quando eu era criança e adolescente, sempre sentia muito medo no momento em que a professora ou o professor marcavam prova. Começava ali o terror para mim, pois eu sabia que, se naquele curto espaço de tempo, eu não demonstrasse todo o conhecimento que os professores (não eu) tinham como importante, eu estaria em sérios problemas com os meus pais e com os próprios professores. Eu seria motivo de riso dos meus colegas, reduziria a minha autoestima e o pior, desceria um degrau na escadaria que levava ao objetivo único (lamentavelmente), que era simplesmente passar de ano.

É com pesar que digo que, para mim, o bom da escola nunca foi a jornada de descobrimento e aprendizado em si, com raras exceções, quando eu realmente desfrutava das aulas de história ou língua inglesa quando o professor ilustrava os conteúdos com uma fala mais convidativa, interessante e acessível, um vídeo, ou uma canção interessante, embora não tenha sido assim em todas as escolas. Para mim, o bom da escola sempre foi a socialização durante os intervalos e a aula de educação física pois, nesses momentos, eu tinha a tranquilidade para me expressar livremente e interagir com mais propriedade durante as conversas.

Salvo aqueles momentos diferenciados que encontrava nas aulas de língua inglesa e história que citei anteriormente, eu, sentia que todo aquele processo não passava de uma preparação para o momento mais importante e realmente válido, a prova. Tinha a sensação de que, para os professores, não importava tanto a minha participação, satisfação ou aprendizagem, tão pouco o que eu fazia internamente ou externamente com aquelas longas lições passadas nos quadros ou nas falas repetitivas, mas sim a nota que iria conseguir.

Foi a partir de tais inquietações já como professor e recobrando tais memórias resolvi explorar mais a questão do processo ensino-avaliação-aprendizagem, tendo a sensação de que, se eu conseguisse entender tais etapas, poderia transformar o grande vilão, terror de todos os estudantes, a avaliação, em um grande aliado ou, em primeira instância, em um elemento natural de percepção e acompanhamento que já não mais causaria impacto, tiraria o sono de ninguém, servindo enfim como suporte para os educandos. Lamentavelmente, a avaliação em meus tempos de estudante do ensino fundamental, médio e, às vezes, até no ensino superior, servia como instrumento coercitivo para extrair dos alunos comportamentos ou resultados que eles não estavam preparados para desempenhar, demonstrando que talvez ainda precise repensar a forma

como ensino e avalio nas mais diversas esferas onde se exige uma pontuação como requisito para a aprovação.

Logo, com intuito de aprimorar a minha prática, proponho nesta investigação o estudo da minha metodologia e atividades avaliativas em um instituto de Idiomas em relação à avaliação da aprendizagem. Que questões estariam subjacentes às minhas representações enquanto professor? Torna-se importante, portanto compreender o processo das práticas avaliativas praticada por mim, como algo intrinsecamente ligado ao processo de ensino aprendizagem.

Parto do pressuposto de que, na maioria das vezes, o que se observa em sala de aula é um sistema cristalizado, ou seja, uma cartilha tradicional, a ser seguida para ensinar e avaliar. Acredito, portanto, na viabilidade de se utilizar a ferramenta avaliativa num processo reflexivo quanto à minha metodologia em um âmbito que me faz rever meus métodos tendo em vista a aprendizagem do aluno. Desse modo, a prática avaliativa pode ser diagnóstica tanto para o aluno quanto para o professor.

Segundo Ferreira (1995, p. 205), no Dicionário Básico de Língua Portuguesa, o termo de avaliação é definido como um “Ato ou efeito de avaliar (-se). Apreciação, análise. Valor determinado pelos avaliadores”. Avaliar é “determinar a valia ou valor de apreciar ou estimar o merecimento de. Calcular, estimar, computar. Fazer a apreciação; ajuizar: avaliar as causas de merecimentos”. Lendo tais acepções, percebo um sentido um tanto restrito quanto ao que a avaliação pode e deve oferecer na prática enquanto aspecto norteador e de auxílio dentro das práticas como agora defendo e acredito.

Entendo, de acordo com Hadji (2001), que o ato de avaliar ainda caminha sob o viés de uma experiência que procura simplesmente “medir” o conhecimento em vez de estimular o progresso do aluno, o que, conseqüentemente, pode gerar transtornos aos estudantes, quanto à perspectiva criada por eles em torno desse processo. A avaliação entendida de modo simplista e em uma linha determinante e diacrônica do aprendizado como acerto ou fracasso é, em minha concepção, ainda distante do que realmente visa alcançar ou proporcionar, como espero conseguir ilustrar ao longo da pesquisa. No parágrafo a seguir, procuro exemplificar um pouco as dificuldades que relatei acima com base em minha experiência acadêmica.

Durante minha experiência como aluno, experimentei constantemente a sensação de nervosismo e um aspecto de grande impessoalidade e distanciamento no momento de responder às questões técnicas das provas escritas. Posteriormente, ao fazer o curso de Letras e me tornar

professor de inglês como língua adicional, me vi entusiasmado com a possibilidade de aplicar aulas que culminassem com um efeito de tranquilidade sobre os aprendizes no momento em que recebessem uma atividade avaliativa. A partir daí, percebi que deveria estudar mais para compreender e transformar minha prática pedagógica, inclusive meus instrumentos avaliativos, de acordo com a metodologia utilizada.

Mas minha primeira atitude, ao iniciar na profissão, foi a de seguir o roteiro programático dos processos avaliativos com suas respectivas pontuações na escola de idiomas em que lecionava. Logo notei que os métodos avaliativos que utilizava eram os mesmos aos quais fui sujeito durante minha vida escolar; sem sofrer grandes receios por isso, pelo contrário, senti que trilhava por um caminho seguro diante de um método que já havia sido bem estruturado e aprovado no sistema educacional. Os métodos de avaliar eram naturalmente aceitos pelos alunos, por já estarem acostumados com eles; no entanto, com o passar do tempo, me trouxeram um certo desconforto, pois senti que eles não despertavam a estima por parte dos alunos durante a sua execução, o que pode transformar tal etapa em algo simplesmente desagradável.

Em meus estudos sobre a avaliação, embasados por Luckesi (1995), Hadji (2001) e Alvarez Mendez (2002), encontrei explicações sobre práticas que contribuem para a aprendizagem do aluno, o que me levou a pesquisar a avaliação e a forma como leciono no local onde ministro aulas de inglês.

O ato de avaliar está presente no cotidiano de todas as pessoas e envolve um processo que mistura subjetividade, normas, condutas e códigos criados pelo próprio homem para viver em sociedade. Na área da educação e linguagem, este ato também passa pelos valores e juízos daquele que avalia, se constituindo em instrumento de aprovação/reprovação, de inclusão ou exclusão, através de uma prática que possibilita aos indivíduos alcançar, ou não, o saber e a ascensão social.

Nas escolas por onde passei e atuei, de forma geral, notei esforço e simpatia por parte dos professores perante os alunos e as aulas, mas também observei grande preocupação nos resultados dos exames. Não apenas os professores, mas também os administradores, aparentemente, desejam verificar, pela totalização de notas, como estão os alunos. Além do sistema de ensino, o próprio sistema social parece se satisfazer com as notas obtidas em exames; o que causa a impressão de que o mais importante ainda é o produto final, ou seja, as notas.

O modo como a avaliação de aprendizagem vem sendo desenvolvida nas instituições de ensino demonstra um nível de progresso que, ao meu ver, poderia ser ainda maior, a partir do que se considera como uma prática satisfatória. Para tanto, parto do pressuposto da relevância das aulas enquanto práticas em que os alunos se inserem como participantes efetivos do processo, estando interessados, não respondendo simplesmente como receptores, mas também como co-responsáveis pela construção do conhecimento. (FREIRE, 2004). O sistema escolar, ao operar visando o desempenho final, medido por resultados obtidos em situações pontuais, estará classificando, selecionando e excluindo, examinando e não avaliando a aprendizagem dos alunos (ALVAREZ MENDEZ, 2002).

O intuito da avaliação está em se encontrar e fornecer estímulos ao potencial dos alunos, tanto em práticas individuais como coletivas; no entanto, em vez disso, ela tem deixado de ser usada como um elemento que sirva de auxílio ao processo de ensino e aprendizagem, sendo utilizada apenas para medir e quantificar os saberes (LUCKESI, 1995). O que encontramos é a prática da verificação, empregada, no dia-a-dia, como um sinônimo do ato de avaliar. Compreender a diferença entre examinar e avaliar é fundamental, tendo em vista que, no caso da avaliação, o procedimento será exatamente o contrário: a avaliação não será pontual, será processual, diagnóstica e inclusiva. Após meus estudos na pós-graduação, acredito na ideia da avaliação como instrumento que leve o aluno rumo ao interesse e transformação de seus valores, sendo essa a ideia central da “aprendizagem assistida por avaliação” (HADJI, 2001, p. 9).

Segundo Alvarez Mendez (2002), tal processo de aprendizagem, por ser algo complexo, precisa levar em conta fatores externos ao aluno. Muitas vezes, o que se vê é um ensino que ocorre de modo determinante, ou seja, que leva em consideração como aspecto majoritário, a questão de dons inatos, deixando-se de lado os fatores socioculturais.

De acordo com o mesmo autor, quando um professor toma uma decisão, ele assume um posicionamento, se colocando contra ou a favor em relação àquilo que foi julgado, fato que gera a implicação de certas possibilidades como a manutenção da situação, ou seja, manter sua decisão, apresentar modificações ou revogar uma situação ou objeto. Dentro da avaliação de aprendizagem, a decisão do que fazer com tal aluno ocorre sob as diretrizes de seu aprendizado estar satisfatório ou não; tal etapa, quando desrespeitada, gera uma interferência em seu processo constitutivo.

Luckesi (1995) utiliza o termo “verificação” para expressar uma constatação não transformadora do patamar de aprendizado em que o aluno se encontra a partir das provas que ele aplica. Em suas análises, o autor acredita que um sujeito presente na sociedade pode ser aquele que enxerga com propriedade e se manifesta através do pensamento crítico, contestando aquilo que não é satisfatório ou suficientemente adequado. É preciso, a partir do exposto, e ainda sob o prisma do mesmo autor, salientar que um processo de verificação não está verdadeiramente apto a condizer com a realidade dos fatos, pois precisa analisar, dentro de suas etapas, a forma como os dados ou informações presentes no estudo são colhidos, trabalhados e repassados, a fim de se organizar e validar uma prática que gere reflexão e obtenção de resultados de valor acerca do aprendizado dentro das mais específicas disciplinas. Este autor acredita, ainda, que se torna importante entender que a verificação e a avaliação se diferenciam, no sentido de que a primeira é um ato estático e a segunda é um processo dinâmico que reencaminha a ação, principalmente se levarmos em conta o atual processo de mudança de paradigma que busca a substituição da avaliação somativa pela formativa, tornando urgente e necessário conhecer e documentar essa mudança.

Ao refletir sobre a condução do processo ensino-avaliação-aprendizagem em qualquer instituição de ensino, levanto alguns questionamentos: A avaliação promove ou exclui o aluno? Os professores sabem avaliar? Por que o aluno não aprende? Qual é o objetivo do processo do processo ensino-avaliação-aprendizagem? Como os professores entendem a avaliação? O que os professores fazem com os resultados da avaliação?

Após fazer uma pesquisa das teses e dissertações nos bancos de teses das principais universidades do Brasil, procurei trabalhos que fossem similares ao que eu pretendia pesquisar, ou seja, a auto-avaliação e diários reflexivos mas, acima de tudo, referentes às representações de professores.

Após pesquisar o banco de teses e dissertações em LA da UNICAMP, das quais destaco duas obras semelhantes à minha pesquisa: a tese “Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem”, de Osti (2010), relatando as representações de alunos e professores do ensino fundamental sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem. Encontrei também a dissertação “Sou professor, sim senhor!: representações do trabalho docente”, de Souza (1993), da UNICAMP que objetivou compreender as representações que os professores de uma escola pública estadual de ensino médio, em São Paulo constroem acerca de

seu próprio trabalho, bem como entender como o vivenciam e produzem experiências significativas.

Já na pesquisa de mestrado “Quem eles pensam que são? Crenças e representações de alunos e professores de língua estrangeira de uma escola pública na prefeitura de São Paulo: estudo de caso”, de Aranha (2007), a autora fala sobre as crenças e representações de alunos e professores de língua estrangeira como fatores que interferem no processo de ensino/aprendizagem dentro da esfera de uma escola pública, sem focar, no entanto, a questão da avaliação, como é o caso da minha pesquisa.

Em “Representações sobre os saberes e a prática do professor de língua inglesa”, dissertação de mestrado de Nascimento (2008), a autora revela em sua pesquisa a questão das representações analisadas em três contextos, o da escola de línguas, o da escola de ensino fundamental e médio da rede oficial de ensino e o do curso de licenciatura em Letras, ao efetuar um trabalho com a representação do professor, ainda sob a perspectiva da análise do discurso, sem enfocar, no entanto, a questão da avaliação.

Novos pensamentos para minha pesquisa surgiram a partir a leitura da dissertação de mestrado “Representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio”, de Silva (2010). Neste trabalho, a pesquisadora discorre a respeito do ensino de inglês em São Paulo que, apesar de contar com uma forte tradição histórica, ainda hoje não acontece de maneira satisfatória nos colégios regulares, sobretudo os da rede pública. Diante dessa dificuldade, sua pesquisa procurou, com a análise do discurso, investigar as representações que sujeitos-alunos da 5ª série do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio fazem sobre o aprender inglês na escola da rede pública. Para tanto, foram feitas entrevistas com alguns alunos e elas constituem o corpus da pesquisa. Diferentemente da minha pesquisa, a autora trabalhou com a opinião dos alunos e não com a análise de sua própria prática. O cenário e os instrumentos de pesquisa também foram diferentes.

Após percorrer o banco de teses e dissertações em LA da USP, decidi explorar o acervo acadêmico da UFRJ, onde encontrei trabalhos que se assemelham a minha pesquisa, porém foi apenas um que chegou mais próximo da minha temática. Insfrán (2010) relatou aspectos interessantes em sua tese “Representações sociais e relações no ambiente educativo: Construindo espaços de negociação”. Em seu trabalho, é possível perceber as representações sociais de alunos, professores, funcionários e pais com o intuito de conhecer diferenças e semelhanças entre

tais grupos na forma como se auto-representam; como se imaginam ao vivenciar a função/atividade desempenhada pelos outros grupos; como descrevem o próprio dia a dia de atividades na escola e dos outros grupos; o que acreditam que os outros esperam da sua atuação; e como avaliam a educação em geral e que soluções propõem.

Ao analisar o banco de teses e dissertações da UFU, pude encontrar obras que apresentam ideias semelhantes à minha pesquisa. Separei, a seguir, as mais próximas ao objetivo do meu trabalho. A dissertação “Reconstrução de crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em contexto de sala de aula”, de autora Souza (2010), que analisa e debate as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no cenário de sala de aula, bem como almeja compreender possíveis reelaborações das crenças dos participantes.

A dissertação “Cognições de professores de inglês sobre ensino-aprendizagem: um estudo Q”, de Nascimento (2012), teve, como principal objetivo, elencar e averiguar as cognições de professores de institutos de idiomas a respeito do processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e a conexão dessas com as atitudes no contexto de sala de aula.

A obra “Diário reflexivo e avaliação formativa nas aulas de língua inglesa da educação básica: um estudo de caso”, de Silva (2013), apresenta uma dissertação que tem por objetivo averiguar de que modo a escrita de diários reflexivos pode se caracterizar como um instrumento de avaliação formativa em salas de aula. Os diários foram escritos, em torno de quatro por aluno, por duas turmas do nono ano de uma escola da rede estadual pública de Uberlândia-MG, na matéria de língua inglesa, no ano de 2012. Considerado como o diário reflexivo, redigido pelos alunos, pode atuar como instrumento de avaliação para a docente.

Também encontrei em teses e dissertações da PUC de São Paulo, materiais que dialogam com o meu tema. Destaco brevemente aquelas de maior relevância para minha dissertação. A pesquisa que se configura como dissertação de mestrado, intitulada “Ressignificando as identidades no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola da rede estadual”, da pesquisadora Silva (2006), tem como objetivos analisar e ponderar acerca das ações/práticas da autora no contato com seus alunos, na rede pública de ensino. Através desta pesquisa, a pesquisadora procura dar um novo significado à identidade dela e de seus alunos e perceber/observar como estas personalidades fracionadas causam interferência no contato em sala de aula e como as identidades da pesquisadora favorecem esta atribuição de novos sentidos através das histórias pessoais relatadas pela professora. A autora busca ainda, entender como tais

sentidos se apresentam na fala da professora, no discurso de seus alunos que ambos dividem no decorrer do ano letivo no contexto da sala de aula em que estão presentes.

A tese “O professor reflexivo em processo de mudança na sala de aula de língua estrangeira: caminhos para a auto-emancipação e transformação social”, da pesquisadora Papa (2007), teve como meta investigar as práticas discursivas de uma professora reflexiva em procedimento de mudança na sala de aula, bem como verificar se essas práticas discursivas colaboram ou não para o processo de autonomia e transformação social, além de abordar a questão da formação contínua do professor para a redescoberta de aspectos importantes relacionados a sua prática docente.

Após fazer um apanhado dos trabalhos relacionados a minha pesquisa, pude notar que nenhuma delas traz a proposta da autoavaliação do professor a partir do uso dos diários reflexivos, aliada à questão do processo ensino-avaliação-aprendizagem como procedimento de cunho indissociável de seus elementos, como aqui defendo.

JUSTIFICATIVA

Felice (2005) assevera que a avaliação é feita a todo momento em nosso dia-a-dia, portanto, é algo natural para nós, ou seja, é inerente as nossas escolhas e caminhos que decidimos seguir. A naturalidade da questão avaliativa atraiu a minha atenção e despertou a minha curiosidade, a ponto de querer reinterpretá-la à luz dos novos estudos e da observação do cenário em que atuo. Desse modo, pretendo também, ao longo da pesquisa, fazer uma análise dos diários reflexivos escritos por mim com o objetivo de levantar aspectos na minha prática por meio da autoavaliação proporcionada pela reflexão sobre as minhas representações desveladas nesses diários, com o intuito de tornar conscientes minhas práticas pedagógicas e avaliativas.

Ao longo da minha graduação, não tive uma disciplina que explorasse mais o tema da avaliação, o que poderia ter colaborado para minha prática enquanto professor. Nesse sentido, acredito na importância de se explorar e me informar mais sobre esse tema. Essas impressões e modelos obtidos por mim enquanto aluno e com meus antigos professores possuem peso quando volto à sala de aula como professor. A esse respeito Celani afirma (2002, p.13):

Muitas vezes, as formas pelas quais aprendemos determinam, em parte, as formas pelas quais ensinamos. Assim, lembrando nossos sucessos e fracassos em diversos momentos de aprendizagem escolar (ou não), somos capazes de identificar, na nossa prática educativa, as várias práticas de nossos ex-professores e educadores.

As soluções para essas inquietudes ainda se constituem em grandes desafios quando percebo que, na maioria das instituições, a avaliação não tem sido utilizada como instrumento para aprendizagem, mas sim como fim em si mesmo, contribuindo na prática escolar como mecanismo de conservação, exclusão e reprodução da sociedade através do autoritarismo.

No caso da aprendizagem de línguas adicionais, percebo que o domínio do inglês como língua estrangeira - e, se possível, de pelo menos mais um terceiro idioma - se tornou mais do que um pré-requisito para a inserção no mercado de trabalho. Na verdade, a língua inglesa se transformou num instrumento de navegação na cultura globalizada contemporânea.

Cada vez maiores estão as demandas do mundo do trabalho, que exigem profissionais que saibam falar com fluência e segurança, objetivo que a escola básica pode ainda sofrer em sua tentativa de alcançar, talvez por executar um ensino de línguas excessivamente baseado em regras gramaticais e de poucos resultados, que tem levado cada vez mais crianças e jovens a buscar uma formação complementar em cursos livres - muitas vezes, também pouco eficientes.

Penso que não é mais possível avaliar o conteúdo oferecido por cursos de idiomas na atualidade com base no que os adultos aprenderam na infância, num modelo no qual o professor fazia correlações entre o português e o inglês, como se o aprendizado de uma língua adicional se restringisse simplesmente a uma questão de vocabulário. A partir das mudanças dos objetivos desse ensino, mudam também as estratégias e, consequentemente, a forma de avaliar.

Dessa forma, observo as nuances existentes no que se refere às situações de ensino em sala de aula. Ao trabalhar com conceitos metodológicos, acredito na validade em se ministrar aulas que procurem mobilizar diferentes recursos e momentos interativos, demonstrando que a aprendizagem pode ser um processo aberto a diversas abordagens que podem, por sua vez, causar novos comportamentos nos aprendizes. Creio que os alunos e os professores podem provar sensações de entusiasmo mediante novas descobertas que são obtidas em decorrência das práticas de ensino-avaliação-aprendizagem. Sendo assim, a descoberta de atividades e métodos avaliativos que visem a proporcionar um aprendizado mais significativo e motivador, tanto para o estudante quanto para o professor e que permita, ainda, que possam atuar com mais criatividade e autonomia, pode ser um aspecto útil para que o aluno se faça mais presente em seu próprio processo de aprendizagem.

Dessa forma, procurei, e ainda procuro, observar se o meu papel enquanto professor ainda se preocupa majoritariamente em centralizar a atenção no desenvolvimento do conteúdo

programado, procurando evitar seu acontecimento uma vez em que tal prioridade nem sempre permite a participação de todos os alunos em questionar e argumentar, por exemplo. Na aprendizagem de Línguas é importante desenvolver a capacidade de comunicação do aluno, por isso considero fundamental propiciar oportunidades e interesses neste sentido, revelando, portanto, a possibilidade de aulas menos segmentadas, ou seja, mais flexíveis ao andamento e às necessidades dos estudantes.

Torna-se interessante pensar na ideia do professor encarregado do papel de mediador ou facilitador da interação, em vez de atuar como especialista que “despeja” conteúdo no aluno. Sobre as possíveis abordagens, podemos perceber que compete ao professor decidir seu grau de envolvimento e intervenção nas atividades, variando a partir do estilo que prefere adotar ou com o que ele imagina que seria mais interessante em cada grupo. (TAVARES, 2004, p. 107).

Receio que mesmo o professor que procura se atualizar nas novas abordagens metodológicas através de eventos ou estudos pessoais, ainda assim, em razão do currículo a que precisa obedecer, na maioria das vezes, aplica o mesmo tipo de avaliação a que foi submetido, sendo o que vivenciei nas escolas por onde passei. Dessa forma, eu, enquanto professor, talvez ainda tenha uma certa dificuldade em aprimorar meus métodos e romper com conceitos tradicionais que, por vezes, se mostram insuficientes perante as necessidades do público estudantil atual. Público esse que se mostra mais exigente e também mais conhecedor das rápidas transformações do mundo globalizado, estando sempre conectados às redes *online*. Nesse aspecto, eu me encaixo como um dos professores que pode produzir mais no sentido da elaboração das aulas, abordagens metodológicas e sistemas avaliativos, pois esta é uma inquietação pessoal minha.

Esses fatos levam a perceber a importância de um Instituto de Idiomas que tenha maleabilidade diante do seu método de ensino, ou seja, que trabalhe reflexivamente no sentido de estar aberto a eventuais mudanças curriculares. O que talvez pudesse facilitar sua capacidade institucional de promover uma aprendizagem que passe a ser entendida e vivenciada como um processo intenso e permanente, tão necessário na sociedade atual que tem, cada vez mais, seu foco na produção intelectual e se utiliza das tecnologias da comunicação, que permitem o rápido acesso à informação e à interatividade.

Não seria um contra-senso a adoção das verificações pontuais, que não promovem reflexões pelos professores e alunos, em vez de uma avaliação processual e formativa, neste

ambiente de aprendizagem? Procuro, diante das inquietações que possuo relativas à minha postura em sala de aula, identificar quais estratégias facilitadoras e complicadoras do processo de ensino-avaliação-aprendizagem em minha sala de aula e, com isso, averiguar meu desenvolvimento enquanto um professor que almeja desenvolver ideais de autonomia nos alunos e a si mesmo perante a didática utilizada. Aliado a isso, busco a aproximação de um método de avaliar que seja contínuo, reflexivo e inclusivo.

Acredito, em relação a esse aspecto, que durante muitos anos trabalhei visando, de maneira fervorosa, ao entendimento das estruturas gramaticais e exercícios propostos, primando, assim pela realização e cumprimento desses conteúdos. Hoje, acredito que a filosofia de trabalho deve manifestar no aluno a sensação de fazer parte de todo o processo e não somente cumpridor de uma agenda pré-estabelecida por um agente a ser simplesmente executada por ele, sem muitos comentários ou alterações do padrão tradicional de ensino.

Embora a maioria dos alunos não manifeste insatisfação perante a esse modo atual de trabalho, fico com a impressão de que existe, em seus olhares e em suas formas de agir, observar, falar, andar, sentar e trabalhar, um desejo latente de um modo de trabalhar mais elaborado em um sentido de se mexerem mais, ou simplesmente de interagirem de uma forma mais ampla, flexível e livre com os elementos que permeiam as práticas de aprendizagem da língua, embora isso não esteja por vezes tão explícito. Sinto que esse desejo fica obscurecido pela sensação de romper com aquilo que sempre existiu e que talvez os forçasse a ter um comportamento diferente, o que, em princípio, também pode ser assustador.

A seguir, apresento os objetivos que norteiam os sentidos que procuro ampliar a partir dessa pesquisa.

OBJETIVOS

Busco, com essa investigação, perceber a partir da minha própria prática pedagógica, quais as principais dificuldades encontradas ao buscar fazer uma transição em minhas práticas pedagógicas e avaliativas, a partir da autoanálise e da reflexão sobre quais têm sido meus conceitos e como eles se refletem nos procedimentos desta etapa tão importante do processo ensino-avaliação- aprendizagem em minha sala de aula de inglês.

Tenho, por objetivo principal, perceber quais são minhas representações sobre essas práticas e como estas representações afetam a dinâmica do processo de elaboração e aplicação das atividades avaliativas no processo de ensino-avaliação- aprendizagem.

São, portanto, objetivos desta pesquisa:

Objetivo principal:

- Observar e analisar minhas representações sobre a minha própria prática em uma turma de língua Inglesa de um instituto de Idiomas em uma cidade do interior de Minas Gerais;

Objetivos específicos:

- Analisar quais têm sido as minhas representações sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem em uma de minhas turmas de língua Inglesa no Instituto de Idiomas pesquisado;
- Refletir sobre os desafios e limitações encontrados nesse processo;

Dessa forma, esta investigação deverá se desenvolver com o intuito de responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais têm sido as minhas representações sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem no contexto de um Instituto de Idiomas?
- Quais os principais desafios enfrentados por um professor que, como eu, se disponha a promover uma autoavaliação por meio da reflexão em sala de aula de um instituto de idiomas?

No primeiro capítulo desta dissertação, discorro sobre a fundamentação teórica que embasou esta investigação mobilizando alguns conceitos específicos a partir de autores como Perrenoud (1999), Alvarez Méndez (2002), Hadji (2001), Luckesi (2000), Celani (2002), Bronckart (1999), Liberali (1999) e Zabalza (2004) dentre outros, visto que pretendo fazer uma autoavaliação das minhas práticas, autoavaliação que está contida dentro das possibilidades da avaliação formativa.

No segundo capítulo, explico a metodologia de pesquisa, um estudo de caso de cunho qualitativo interpretativista, utilizada para embasar a dissertação. Descrevo também 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 por mim, professor participante da pesquisa. Para tanto, mobilizo quadros com categorias temáticas, com base em Bronckart (1999).

Nas considerações finais da pesquisa, faço uma reflexão acerca das dificuldades encontradas ao longo da pesquisa e aponto as possíveis contribuições para o processo de ensino-avaliação-aprendizagem na esfera de uma escola de idiomas. Logo após, apresento as referências, o apêndice e os anexos. No apêndice, insiro todos os diários escritos por mim que serviram de auxílio ante minhas inquietações. Nos anexos, coloco o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido que constitui obrigação com o comitê de ética da UFU.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo abordo pressupostos teóricos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente exponho construtos sobre o processo de avaliação e sobre seus tipos: Avaliação formativa e somativa. Considerando o foco de minha pesquisa, abordo especificamente o diário reflexivo como instrumento de avaliação. Para finalizar o capítulo apresento alguns aspectos sobre representações.

Porém, antes de discutir a autoavaliação, procurei fazer um panorama a respeito de alguns aspectos referentes ao ensino e aprendizagem com base em Celani (2002), que considero como fatores de valia para entender os caminhos nos quais a avaliação deve se situar, a fim de se constituir em apoio mais abrangente frente às necessidades dos professores e aprendizes na atualidade.

Parto do entendimento de que a percepção do que é a Linguística Aplicada (doravante LA) não se situa nessa pesquisa apenas como o campo em que o próprio trabalho se pauta, mas também como fonte de entendimento e inspiração para as minhas ideias e inquietações em torno de um ensino mais significativo e uma forma de avaliar mais justa e representativa.

Naturalmente, também existem estudos e muitos trabalhos que falam sobre formas de se trabalhar e avaliar no contexto de sala de aula de língua adicional, no entanto sob a perspectiva da LA a avaliação adquire um sentido social pois a LA se caracteriza por uma forma de analisar os métodos em seu contexto de uso, na prática. Passo, na primeira seção, a uma breve consideração sobre o que é a LA para que o leitor se situe em torno da sua utilidade perante as minhas inquietações e aspectos motivacionais.

A LA possibilita reflexões em torno das questões práticas em relação ao uso da língua e da aprendizagem em um sentido transdisciplinar e social. No cenário atual, a LA está centrada “na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula” (MOITA LOPES, 2011, p. 18). Tal fator pode ser útil em pesquisas que trabalham diretamente com as expectativas dos alunos e se mostra fundamental em minha própria pesquisa em torno do autoconhecimento sócio intelectual que a autoavaliação pode proporcionar, interessando-me especialmente, por minhas representações sobre o processo ensino-avaliação-aprendizagem.

De acordo com Leffa (2001), o aspecto essencial da LA não está naquilo que ocorre no interior das pessoas (uma língua mental, psíquica), mas entre as pessoas. O objeto, portanto, é “o

estudo da língua em uso: a linguagem como acontece na sala e aula ou na empresa, falada por uma criança ou por uma pessoa de idade, expressando uma ideia ou uma emoção, etc.” (LEFFA, 2001, p.37).

Sob o prisma da LA, o quadro institucional - com seus cenários cada vez mais complexos e cercados de contradições - se apresenta como um enorme desafio ao processo educacional. Nessa perspectiva a escola atua como ponto de recepção e de troca com as demais instituições culturais, em busca de promover a educação em um sentido amplo. Assim é possível construir a necessária adesão social a um projeto de convivência integrada com os outros espaços sociais e as mais recentes tecnologias. “A construção de um novo projeto emancipador deve conciliar as políticas culturais de reconhecimento e as políticas sociais de redistribuição, a cultura e a economia” (MOITA LOPES, 2006, p. 95).

Vale frisar aqui a essência da LA para assistir os mais diversos conflitos no campo do ensino e aprendizagem, como ressalta Rajagopalan (2006):

A experiência nos mostra com clareza que uma teoria capaz de instruir a prática é teoria feita levando-se em conta as condições práticas das situações concretas em que se espera que a teoria seja aproveitada. Uma teoria que considera o social como questão secundária jamais terá êxito num campo de prática que seja, antes de qualquer outra coisa, social. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 159)

Percebo, de acordo com Rajagopalan (2006), que a LA se mostra como um aspecto útil em suas mais diversas possibilidades pedagógicas, investigativas e interventivas porque pode permitir a renovação social, intelectual e a diversidade do pensamento. Na condição de professor que almeja aprimorar sua forma de trabalhar por meio da reflexão e da autoavaliação, procurei entender o que é a LA para me sintonizar com as possíveis formas de aprimoramento de minha atividade docente. Estudos dentro do universo da LA me fizeram acreditar em uma forma de ensinar na qual a teoria se orienta pelas condições práticas e não o contrário.

Penso que, no caso do ensino de línguas, a mudança em relação aos modelos convencionais de ensino pode representar a libertação de uma atitude passiva no processo de aprendizagem, a partir do momento em que o professor esteja ciente de que a apropriação metodológica pode ser interessante no sentido de incluir todos e não apenas alguns alunos no processo reflexivo de aprendizagem.

Quando me refiro sobre a apropriação metodológica, me refiro à consciência do professor perante suas atitudes em sala de aula, ou seja, um dos aspectos mais difíceis que considero na

docência, como a noção do grau de assertividade em seus passos, tendo uma ideia de quais atividades funcionam bem e estimulam o progresso intelectual, no sentido de se trabalhar o ensino de uma língua com uma “perspectiva socialmente relevante” (CELANI, 2002, p.86).

Acontece que o grupo de participantes de uma aula constitui um complexo conjunto social interativo no qual cada um dos indivíduos aprende coisas diferentes a partir de um mesmo acontecimento. Ao abordar a questão de um aprendizado mais particularizado e contextualizado, Perrenoud (1999) defende que:

Nem todos os alunos têm as mesmas razões para se envolver nos mesmos debates, para se interessar pelos mesmos romances e pelos mesmos contos, para ter vontade de ler ou de escrever os mesmos tipos de textos; as relações com a ficção, com a narração, com a teoria, com a argumentação tangem em parte às diferenças culturais entre classes sociais ou entre famílias, mas também à diversidade das personalidades e das maneiras de estar no mundo [...] Enfim não há razão para postular uma única maneira de aprender a ler, argumentar, elaborar um texto [...] indivíduos diferentes não mobilizam os mesmos recursos para resolver os mesmos problemas. (PERRENOUD, 1999, p. 95).

Entra em jogo a perspicácia do professor para perceber que cada aluno aprende de uma forma particular e com uma motivação específica. Desta forma, constata-se que uma troca diferenciada e mais articulada de saberes pode fazer da aula um momento inerentemente instável mas, nela, o contexto da relação entre professor e aluno adquire potencialidades que vão além da mera transmissão, se tornando praticamente um meio refrator, já que possibilita a troca e a interação no processo de aprendizagem.

Para que isso ocorra, porém, ainda há um longo caminho a trilhar em busca da superação de problemas antigos, como Perrenoud nos esclarece:

Para a maioria dos professores, a mente do aluno permanece uma caixa preta, na medida em que o que aí se passa não é diretamente observável. É difícil reconstituir todos seus processos de raciocínio, de compreensão, de memorização, de aprendizagem a partir daquilo que diz ou faz o aluno, porque nem todo funcionamento se traduz em condutas observáveis e porque a interpretação destas últimas mobiliza uma teoria inacabada da mente e do pensamento, das representações, dos processos de assimilação e de acomodação, de diferenciação, de construção, de equilíbrio das estruturas cognitivas. (PERRENOUD, 1999, p. 83).

Neste enfoque, torna-se interessante que a aula sofra uma alteração em que um momento planejado, estável, preordenado, passe a ser socialmente construído, onde seja possível a apropriação do conhecimento como uma troca e o tempo passe a ser uma condição relevante que impregna tudo o que ali acontece (PERRENOUD, 1999).

Essa apropriação também se refere ao fator de inclusão dos alunos que o professor realiza através da sua forma de explicar, tomando o cuidado para que seja algo que faça sentido para eles, sendo mais do que algo meramente inteligível, mas também útil, interessante e contextualizado com sua realidade como educando.

Além dos possíveis sentidos que suas orientações causam em seus alunos o professor se vê encarregado de exibir uma reação ou *feedback* também a partir daquilo que eles exibem como resposta para uma indagação ou dinâmica proposta à eles, o que em minha opinião representa um aspecto que merece atenção no contexto da aula e da organização do ensino de forma geral, pois “sabe-se que a sala de aula representa apenas parte do contexto, uma vez que a escola, a comunidade e tantos outros aspectos sociais exercem influência naquele micro contexto” (CELANI, 2002, p.87).

Sendo assim, o planejamento de suas ações didáticas juntamente com a consciência de suas implicações, ao ser encarado como tarefa a se desempenhar em sala de aula, torna-se ainda mais difícil, quando consideradas as possíveis lacunas didáticas que permeiam a formação e a zona de atuação docente. Sobre a questão das deficiências enfrentadas pelo professor, concordo com Celani (2002) em sua constatação:

A experiência de vários anos de trabalho na área de ensino-aprendizagem [...] revela o professor de inglês, particularmente aquele que trabalha na escola pública, como pouco equipado para desempenhar sua tarefa educativa. Esse fato se deve a várias razões, entre elas, tanto a qualidade deficiente da formação do docente em geral, como, até recentemente, uma compreensão equivocada do que devesse ser a formação do profissional de ensino de língua estrangeira. (CELANI, 2002, p.20).

Percebe-se que a tarefa educativa supracitada percorre diversos âmbitos como a avaliação, a negociação e as dinâmicas que se relacionam com os conteúdos trabalhados em aula. Nessa esfera de trabalho, a fala da autora revela alguns aspectos que, possivelmente, ainda se manifestam como inquietações para diversos professores, pelo menos para aqueles que não estão plenamente satisfeitos com a realidade de seu ensino.

Quando a autora cita o aspecto do professor estar pouco equipado para o serviço, refere-se às possibilidades de um trabalho didático mais significativo, pautado na diversidade de estratégias que servem de suporte para a troca de informações em sala de aula. Em seguida, ela faz uma referência quanto à formação docente que, ao meu ver, está diretamente ligada às questões que permeiam a sala de aula.

Com relação ao curso de formação de professores nas universidades, Celani (2002) afirma o seguinte:

[...] Dava-se muita atenção ou às teorias de aprendizagem, mal digeridas, ou ao repasse puro e simples de técnicas de ensino. As próprias representações que os alunos, futuros professores, traziam consigo evidenciavam a expectativa de que aprender a ser professor de inglês significava aprender a usar técnicas [...] pouco era feito no que diz respeito à criação de um ambiente de reflexão para que o professor se desse conta da natureza social do trabalho em sala de aula de língua estrangeira e da função social desse trabalho, na escola brasileira. (CELANI, 2002, p. 20).

Entende-se, assim, que o ato de ensinar é algo complexo, pois não envolve simplesmente a aplicação ou repetição de técnicas, mas muito além disso, um olhar mais profundo que visa às necessidades mais diversas dos alunos em uma abordagem que corresponda aos seus anseios sociais, intelectuais e culturais.

Acredito que por meio desse olhar e pela busca de novas práticas de ensino poderemos criar novas atmosferas num trabalho pedagógico que permita um envolvimento maior entre o professor e seus alunos, com confiança e empenho para a liberdade e a originalidade de ações.

Ao falar em liberdade e originalidade de ações me refiro a uma capacidade de ensinar engajada com novas abordagens metodológicas e não apenas a atos de ensino que se moldam diretamente à forma como cada um de nós foi ensinado, ou seja, a uma forma de se relacionar, trocar informações e avaliar que ouse ir mais longe que a dos professores quando crianças, adolescentes, ou até mesmo em fase adulta de constantes aprendizagens.

Ao abordar a ênfase que pode ser encontrada no cerne de um ensino tradicional, Celani (2002) pontua:

Há sempre muita dificuldade em selecionar materiais e atividades que pratiquem a linguagem com uma abordagem socialmente significativa. A tendência é aparecer sempre o conhecimento sistêmico como central, como ponte de partida. (CELANI, 2002, p. 87).

Portanto, reitero que as questões relacionadas à formação do professor, assim como a visão que o mesmo possui, estão atreladas à sua forma de ensinar, negociar sentido e avaliar, questões que, nesse trabalho, serão abordadas adiante.

Considero relevante a questão do contexto social em que se vislumbram resultados mais significativos no processo de ensino-avaliação-aprendizagem. Menciono, portanto, uma esfera de trabalho embasada por um viés reflexivo que visa aprimorar a dinâmica em que professor e aluno se situam, assim como para o entendimento mútuo de como a autoavaliação pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo caminhos a partir de suas observações.

Vale lembrar que a educação não é um ato acabado, como Celani (2002) reforça:

Educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador. É uma forma de educação que, não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a ideia de um produto acabado – por exemplo, dominar uma certa técnica –, em um momento ou períodos determinados. (CELANI, 2002, p. 21).

Desse modo, percebo que as medidas que permeiam o processo de ensino- avaliação-aprendizagem sobre o qual me proponho investigar, englobam diversos fatores a serem considerados perante o professor que busca a reflexão e o aprimoramento de suas abordagens metodológicas.

Nessa seção procurei falar sobre a LA enquanto instrumento que forneceu subsídios para aprofundamento das minhas inquietações e minha constituição enquanto pesquisador. Na seção seguinte, procuro tratar de questões relacionadas aos contextos em que os professores atuam para que o leitor se situe com maior clareza a respeito das peculiaridades sociais que permeiam os caminhos que se fazem presentes ao desenvolver abordagens de trabalho mais representativas para os professores e alunos.

1.1 Um contexto para ensino e aprendizagem

Nessa seção, teço comentários a respeito de certos fatores sociais que se fazem presentes no contexto de ensino visando a propiciar uma reflexão mais apurada do cenário em que atuo. Ao pensar sobre ensino-avaliação-aprendizagem, considero necessário abordar a questão do contexto social, uma vez que tal aspecto se relaciona diretamente com as condições e expectativas que envolvem o processo de aprendizagem dos alunos. Considero relevante a cultura da escola na qual o aluno está inserido em relação à peculiaridade que se encontra em cada contexto social, das identidades dos alunos e da realidade de sua sala de aula. O processo de ensino-avaliação-aprendizagem precisa de princípios mais abrangentes que prezem aspectos socialmente contextualizados e que valorize a questão da reflexão.

Mas, ao que se refere o aspecto reflexivo? A esse respeito Celani (2002) pontua que:

A reflexão seria um olhar para dentro dos princípios conceituais que informam a vida social e educacional de um grupo determinado a um olhar para fora dos processos sociais e históricos pelos quais as ideias, estruturas e modos de trabalho são formados. (Celani, 2002, p. 87).

Assim, ao desenvolver significados relevantes dentro do processo (social) reflexivo e social de aprendizagem, obtém-se a chance da constituição de melhores alunos e professores na sociedade, pois toda prática possui uma filosofia e um sentido mais amplo, que se comunica não só com o sujeito enquanto cidadão que explora, mas também como ser que carece de uma orientação às suas respostas (PERRENOUD, 1999).

Partindo desse pressuposto, defendo um contexto de aprendizagem cada vez mais humano, para que o aluno se situe com mais liberdade e que, ao mesmo tempo, se configure naquele espaço um cenário abrangente à expansão das ideias, acreditando que ao educador compete a dedicação e a atenção perante todos os seus alunos a fim de alcançar o objetivo de uma efetiva contribuição cultural e linguística.

Penso ainda que, construir conhecimento linguístico representativo para si, o aluno adquire confiança, que lhe permitirá alcançar condições de ser bem-sucedido em suas mais variadas esferas de atuação, conferindo-lhe o sentimento de autorrealização, não apenas profissional como também pessoal. Dessa forma, “É preciso encontrar meios melhores não só de implementar os processos que ilustram as transformações, mas que também colaborem para ações efetivas” (CELANI, 2002, p.67). Tais aspectos se tornam relevantes no âmbito da reflexão em torno das formas de avaliar, sob o viés de um campo que ainda carece de constantes reajustes não só de ordem estrutural, mas também culturais, em um sentido mais abrangente às necessidades e carências reais e emocionais do alunado. Nesse sentido, verifico que o sistema educacional ainda necessita de uma maior abertura perante as diversas possibilidades e inovações metodológicas.

Sobre a mudança de cultura (visão em sala de aula), Celani (2002, p. 71) ressalta que:

[...] não é um processo fácil. Pelo contrário, é um processo doloroso, complexo, principalmente quando o que está em jogo são transformações relacionadas a visões de aprendizagem, de ensino, de educação. Essas visões estão profundamente arraigadas nas mentes das pessoas e não são transformadas apenas porque as pessoas querem que assim seja ou porque outras pessoas lhes dizem para que assim o façam. Pelo contrário, para o desenvolvimento do processo de transformação, o conflito é essencial [...] A transformação é um processo que ocorre principalmente de dentro pra fora, gerada e impulsionada pelas necessidades da própria situação e de seus participantes, e não por imposição externa.

Percebo, a partir da minha experiência como professor, que tal mudança exige que o professor saia de sua zona de conforto para se confrontar com suas vicissitudes, limitações e quebra de paradigmas. Mas, é importante que ocorra o ato de repensar os modelos de ensino que

privilegiam apenas aspectos puramente teóricos pode representar a libertação de uma atitude passiva no processo de ensino-avaliação-aprendizagem.

Reconheço o valor do aspecto estrutural e teórico no processo de ensino e aprendizagem de línguas, mas também percebo um certo avanço metodológico a partir do momento em que professor e aluno se tornam cientes de suas responsabilidades na criação de uma atmosfera de ensino mais aberta a novos sentidos, onde o estudante, por sua vez, se situe como corresponsável pela produção de sentido da língua. (LUCKESI, 2001).

A esse respeito e com relação a função social da linguagem, Celani (2002, p. 85) revela:

Decorar listas de palavras tematicamente relacionadas e saber como funciona um certo tópico gramatical não são garantia de que se consiga usar a linguagem. A linguagem deve ser social e colaborativamente construída e isso vai além do conhecimento sistêmico [...] a concepção de linguagem que permeia sua prática ainda é estritamente estrutural. Não que o conhecimento sistêmico seja irrelevante – ele deve fazer parte do todo maior –, mas não pode ser concebido como o único objetivo do ensino.

Ao considerar a linguagem como instrumento de interação e também como mecanismo social, entra em destaque o fator da linguagem ser colaborativamente construída, sem deixar de ser, no entanto, situada, ou seja, contextualizada. É sob esses moldes que deve a língua deve ser ensinada segundo Celani (2002).

Irei a seguir discorrer especificamente sobre avaliação e suas funções para poder falar sobre a avaliação formativa, dentro da qual se insere a autoavaliação.

1.2 A avaliação

Nessa seção, procuro levantar aspectos importantes sobre o que é, avaliar, além de refletir sobre o que seria a proposta de uma avaliação formativa em oposição a uma forma mais tradicional e classificatória de avaliar. Luckesi (1995, p. 69) compreende “avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. Nesse sentido, considero como benéfico o fato de que a avaliação serve como um recurso não apenas de sondagem, mas também de detecção de aspectos significativos dentro do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, entendo que se trata de processo único, não apenas ensino aprendizagem, mas ensino-avaliação-aprendizagem (FELICE, 2013), visto que só por meio da avaliação se percebe se houve, ou não, aprendizagem, podendo então o professor reorientar sua ação no sentido de rever sua prática para que todos os alunos possam aprender.

No momento de aprendizagem de um determinado aluno, contudo, ainda se percebe uma conotação negativa quando se fala em avaliações dentro da sala de aula, uma vez que o aluno se sente inseguro diante de tal processo ou simplesmente percebe aquela atividade como um momento penoso ou até mesmo cruel em sua experiência educacional. Na verdade, ele não consegue realizar um olhar mais amplo sobre esta etapa, que, na verdade, pode ter como intuito não apenas pontuá-lo ou situá-lo em um parâmetro de bom ou ruim, mas sim traçar rumos para seu desenvolvimento. Quanto à concepção formativa de avaliar, Perrenoud (1999, p. 31) afirma que:

Quando a avaliação é essencialmente contínua, cada professor pode de modo mais fácil – sem aliás, tomar forçosamente consciência disso – adotar sua própria definição da excelência, apropriando-se e especificando, à sua maneira, as normas de excelência estabelecidas pela instituição, nelas investindo sua própria concepção da cultura e do domínio. A ele cabe fixar, mais ainda, segundo o que lhe parece ao mesmo tempo justo e razoável, o nível de exigência na ou nas disciplinas que ensina, também decide, em larga medida, a maneira de fazer com que desempenhos correspondam a notas, assim como o patamar que revela um domínio “suficiente”.

No prisma da avaliação formativa, por exemplo, existe a procura em atuar na vida acadêmica do aluno como um mecanismo que colabora com a aprendizagem, não pautada em binarismos (certo e errado, bom e ruim).

No Brasil, a professora Matilde Scaramucci, da UNICAMP, possui uma larga experiência e trabalhos acerca dos testes de proficiência e suas ideias auxiliam a minha pesquisa. Segundo Scaramucci (1999), percebo que pode ser encontrado na filosofia da avaliação (especialmente a formativa) um processo dinâmico, com espaço para a negociação, possuindo um aspecto individualizado no sentido de que cada aluno seja acompanhado, observando-se suas peculiaridades de aprendizado e quais fatores afetivos sejam levados em consideração.

É a partir da avaliação formativa que o professor constrói condições para observar as dificuldades e habilidades de seus alunos, conseguindo, desta forma, delinear novas metas e propostas para a sua turma e para cada aluno, a fim de propiciar conhecimento relevante em relação às necessidades, não somente linguísticas, mas também sociais e ideológicas dos jovens. Nesse sentido, concordo com Luckesi (1995), que se posiciona contrário ao ato de avaliar como forma de classificação e não como meio de diagnóstico, o que pode vir a ser prejudicial à prática pedagógica.

Alvarez Mendéz (2002) acrescenta, ainda, que a avaliação deveria ser encarada como uma pausa para se repensar a prática, como um meio de refletir sobre essa prática. Utilizada com função diagnóstica, seria um momento dialético do processo de avanço no desenvolvimento da ação e do crescimento, tanto do professor como do aluno, em busca de maior autonomia e competência. Numa função classificatória, constitui-se apenas em instrumento estático, que detém o processo de crescimento, retirando da avaliação aquilo que lhe é constitutivo, ou seja: a tomada de decisão de professores e alunos quanto à ação.

Um outro problema quanto a forma de avaliar tradicional é que ela se transforma em objetivo final para o aluno. A preocupação do estudante está em alcançar a nota e não em ampliar seu horizonte intelectual. Percebe-se, assim, que “o sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber” (PERRENOUD, 1999, p. 21).

Sobre alguns fatores da avaliação, Perrenoud (1999, p. 21) ainda relata que:

[...] sob a aparência de exatidão, a avaliação tradicional esconde uma arbitrariedade de difícil acordo em uma equipe pedagógica. Conclusão provisória: deve-se mudar a avaliação para mudar a pedagogia, não apenas no sentido da diferenciação, mas dos encaminhamentos de projetos, do trabalho por meio de situações-problemas, dos métodos ativos, da formação de conhecimentos transferíveis e de competências utilizáveis fora da escola.

Dessa forma, a avaliação formativa tende a permitir um acompanhamento que talvez não se encontre ao pensar na forma tradicional de se avaliar, uma vez que tal modo, muitas vezes, visa também um ensino disciplinador (LUCKESI, 2001). Esse papel disciplinador se constituiu numa das finalidades da escola tradicional, no sentido de preparar as pessoas para a ordem e para a hierarquia, características da era industrial, quando foi utilizada como instrumento de seleção, na separação dos "aptos" e dos "inaptos", dos "capazes" e dos "incapazes" (LUCKESI, 2001, p. 13)

A média das notas não expressa a competência do aluno por ser realizada a partir da quantidade e não da qualidade, o que talvez não garanta ainda o mínimo de conhecimento. Utilizada como critério para aprovação dos alunos, em busca de controlar e disciplinar, pode retirar destes a espontaneidade, a criticidade e a criatividade, transformando-os em “cordeiros” de um sistema autoritário e antipedagógico. (LUCKESI, 1995). Compreender o erro como suporte para a compreensão - e não como fonte de castigo – é, na opinião de vários teóricos da avaliação,

um passo importante para a sua superação, porque serve para reorientar o entendimento e a prática daqueles envolvidos no processo de ensino-avaliação-aprendizagem.

Desse modo, concordo com Luckesi (1995) ao afirmar que o erro pode ser utilizado como fonte de virtude, se o professor estiver “aberto” para observar os acontecimentos em sala de aula; o insucesso serve como trampolim para o sucesso e não significa um erro. Porém, segundo o mesmo autor, o que predomina ainda hoje é a avaliação utilizada como instrumento de disciplinarização, que gera inseguranças e uma exacerbada submissão, forçando o aluno e o professor a viverem sob sua égide.

Perrenoud (1999) se posiciona contra esse modelo coercitivo de avaliar e nos alerta para o fato que:

Após vários anos em tal regime, torna-se muito difícil despertar o interesse dos alunos pelo saber por si só, pelo sentido que ele dá à realidade, pelo enriquecimento pessoal que propicia, pela movimentação ou pela satisfação da mente que favorece. Todos os professores do mundo sabem que, quando propõem um trabalho, a primeira pergunta de seus alunos não é ‘O que isso vai nos trazer? É importante, é interessante? Vamos aprender alguma coisa?’, mas ‘Vale nota?’, sabendo que, se a resposta for negativa, eles não julgarão útil despendar esforços sobre-humanos. (PERRENOUD, 1999, p. 69).

Neste contexto, a avaliação encontra-se apoiada na “pedagogia do exame” (LUCKESI, 1995, p. 36), que é voltada para a atenção à nota e não ao caminho percorrido para obtê-la. Essa ênfase nas notas é operada e manipulada como se as notas fossem independentes da trajetória do processo de ensino e aprendizagem.

Preparar mais para o exame do que para afrontar situações da vida. Ter êxito na escola, ser bom aluno é, na maioria das vezes, ser capaz de refazer, em situações de avaliação, o que se exercitou longamente em situação de aprendizagem, diante de tarefas muito semelhantes e conforme instruções que sugerem, por sua própria forma, o que se deve procurar e que conhecimentos e operações deve mobilizar. (PERRENOUD, 1999, p. 20)

Nota-se atualmente uma possível “supervalorização da avaliação” (LUCKESI, 1995). Tal prática estaria assim centrada nas estatísticas das notas, o que pode se constituir como fator negativo de motivação, tanto para professores quanto para alunos, que trabalham e estudam pensando e agindo em função de uma nota e não pela prazerosa obtenção do saber. Podem advir como consequências destas ações, problemas pedagógicos, psicológicos e sociológicos, tais como o estresse que pode desencadear várias doenças, a partir do desgaste emocional causado nos envolvidos. A esse respeito, Perrenoud (1999) afirma:

A avaliação não é uma questão menor. Para fazer com que a máquina avaliativa funcione, trabalha-se, tomam-se múltiplas decisões, negocia-se. Tudo isso deixa finalmente poucos recursos para pensar em renovar o ensino, para se lançar em experiências didáticas, para transformar os métodos ou o estilo de administração de aula. Esse obstáculo à inovação é tão simples quanto importante: a avaliação frequentemente absorve a melhor parte da energia dos alunos e dos professores, não restando grande coisa para inovar. (PERRENOUD, 1999, p. 68).

Tal afirmação faz sentido com o sentimento que experimentei durante meus anos como aluno em que precisava, antes de mais nada, estar atento ao dia da prova e ao esforço necessário para me sair bem; todo o resto parecia, a mim e aos meus colegas, apenas um ensaio para o teste, que era o que realmente importava. Receio que o sistema escolar, principalmente aquele que evidencia que sua prioridade é a preparação para vestibulares, suscite ainda mais fortemente esse mesmo sentimento que vivi nos alunos de hoje em dia. Perrenoud ilustra tal cenário ao afirmar:

O ensino apenas se define como a preparação à próxima prova. As atividades de aprendizagem assemelham-se ao exercício, ao treinamento intensivo, no sentido em que praticam certos esportistas que fazem e refazem os exercícios sobre os quais serão julgados no dia da competição. Essa forma de correspondência dá um peso desmesurado ao exercício escolar escrito. É por essa razão que, na maioria das aulas, os exercícios propostos nas provas escritas assemelham-se, como duas gotas d'água, ao trabalho escolar cotidiano. A única diferença é que este último não é avaliado, que “não conta”, ao passo que no momento da avaliação introduz-se um pouco mais de cerimônia, de estresse e de equidade formal (PERRENOUD, 1999, p. 72).

Propondo uma forma mais eficaz de avaliar e trabalhar, Sordi (1995) considera que a prática da avaliação exige o estabelecimento de uma dinamicidade em que professor e aluno assumem suas funções de um modo político e respeitoso, onde existe a co-participação entre ambas as partes, a fim de se implementar as interações e o diálogo, que são construtores do conhecimento e da formação profissional de qualidade.

Já Hoffmann (1993) defende a ideia da avaliação como ação incitante do professor que desafia o aluno a fazer uma reflexão em torno de suas experiências e aprendizagens já vividas, a ponto de criar e recriar novas hipóteses que visam um saber rico coberto de propriedades, valores de juízo e sobriedade, não só dos conteúdos, mas, gerando também uma expansão em seu conhecimento de mundo. A esse respeito, Perrenoud (1999) diz o seguinte:

[...] não se pode reduzir a excelência ao domínio puro e simples desta ou daquela parte do currículo formal, tal como a mensurava, por exemplo, uma pesquisa pedagógica bem-feita. Os julgamentos de excelência resultam do funcionamento rotineiro e negociado da engrenagem da avaliação (PERRENOUD, 1999, p. 35).

Não existem receitas ou respostas prontas para todas as situações, cada caso tem a sua particularidade metodológica. À medida que se amplia a variedade de instrumentos e existe a flexibilidade no sentido de repensar as abordagens metodológicas, torna-se possível o enriquecimento da prática. Nesse sentido, procuro uma prática mais abrangente, “livre de uma racionalidade técnica, privilegiando a racionalidade prática e crítica, que valoriza a emancipação dos sujeitos, participação nas tarefas conjuntas e os princípios morais”(ALVAREZ MENDEZ, 2002, p. 76)

A própria avaliação, de natureza complexa, já demonstra sua colaboração no aprendizado e não apenas mera sondagem e qualificação. Ao operar de forma adequada com as ferramentas avaliativas, percebe-se o caráter real que elas possuem, que é de orientar e auxiliar na aprendizagem; quando uma atividade avaliativa funciona bem, é possível observar o valor da reflexão e da informação dialogada entre os alunos e seus professores. (HADJI, 2001)

Neste contexto, o ato de refletir, serve como instrumento para bem avaliar. Mas o que conseguimos a partir da reflexão? Qual é a importância de tal medida em um mundo tão pautado em rapidez, alcance de resultados e metas que já foram previamente pensados e estabelecidos?

Entendo que seja possível que eu me torne melhor em meu trabalho à medida que eu desenvolva uma segurança na eficácia de minhas estratégias. Não me refiro a uma segurança engessada, não aberta a alterações, mas sim em uma confiança de que possuímos condições de ensinar dando atenção às questões sociais que envolvem tal processo, ou seja, a realidade dos alunos e suas particularidades cognitivas, pessoais e sociais.

Dessa maneira, ensinar, avaliar e negociar talvez sejam conceitos imbricados ao sentido de se tornar um conhecedor de seu espaço acadêmico, de seus alunos com suas aptidões e dificuldades e a esfera de expectativas, possibilidades e responsabilidades que envolvem o jogo pedagógico que é ensinar. Na tentativa de sistematizar um processo que não é retilíneo, mas sim paralelo às condições específicas e não previsíveis dos seres humanos como disposição, humor e interesse, torna-se benéfica a flexibilidade perante a situação sempre metamórfica que é a sala de aula.

Refiro-me ao desafio de ensinar pessoas que nem sempre estão bem fisicamente ou psicologicamente, o que pode dificultar a construção intelectual que envolve o cenário pedagógico, mas essa é apenas uma ilustração para o que se configura como possíveis cenários dentro do vasto universo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Hoffmann (1996, p. 66):

Quando a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação é constativo, prova irrevogável. Mas as tarefas, na escola, deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de trocas de ideias entre educadores e educandos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado.

Dentre os aspectos que se fazem salutar na mudança analítica que o professor pode desenvolver em sala de aula, Celani (2002, p. 56) elenca:

[...] a) adotar uma postura analítica com relação ao ensino através da análise, discussão e avaliação da própria prática; b) fazer uma análise crítica de suas próprias concepções sobre um ensino eficiente; e c) apreciar o contexto sócio-político no qual estão inseridos para reconhecer que o ensino é por ele afetado e que a tarefa dos professores é a de analisar esse contexto.

Acredito no ato de adotar medidas para se alcançar resultados diferenciados na busca de novos caminhos para estabelecer interações mais ricas entre as pessoas. Dessa forma, o professor pode se reinventar na tentativa de estabelecer novos elos com seus alunos e também de desenvolver novos meios de alcançar resultados, para que, dessa forma, consiga compreender melhor suas atitudes e avaliar com mais propriedade seus passos, suas representações e seus caminhos. Portanto, a avaliação está presente não só no sentido de auxiliar o aluno, mas, também, de cooperar com as próprias possibilidades de ação do professor.

Sendo assim, quais seriam os desdobramentos acarretados pelo ato de avaliar? Para determinar as discussões sobre a avaliação e os seus tipos e funções, Brindley (2001) nos esclarece sobre a avaliação de aprendizagem que permite uma variedade de formas de se coletar informação acerca das habilidades e/ou realizações de um aprendiz de línguas.

O processo de avaliação tem muitas funções, portanto, passamos, a seguir, a explicar as diversas funções dessas avaliações, segundo Harmer (2001), uma vez que há vários tipos de avaliações em uma escola de idiomas (doravante EI). Dessa forma, considero relevante um breve panorama, na subseção seguinte, a respeito de algumas das modalidades avaliativas ali encontradas para que o leitor possa se situar melhor com a natureza da instituição investigada.

1.2.1 Tipos e funções da avaliação

Nessa subseção relaciono algumas formas de se avaliar que incorporam o cenário de ensino-avaliação-aprendizagem em que atuo, visando o entendimento acerca das formas de se entender melhor as dinâmicas avaliativas.

a) A avaliação de sondagem ou diagnóstica.

Esta avaliação não possui caráter classificatório ou de pontuação, servindo apenas como uma ferramenta mediadora, preparatória ou de reforço para o aprimoramento do conhecimento prévio e/ou aperfeiçoamento do conteúdo para as próximas lições. Esta avaliação visa exhibir e diagnosticar as dificuldades no aprendizado, deficiências em habilidades específicas ou simplesmente preencher as lacunas de um conhecimento não incorporado a fundo. (HARMER, 2001)

Já para Perrenoud (1999, p. 33), essa modalidade avaliativa engloba o seguinte conceito:

As notas são, para o professor, um meio de controlar o trabalho e o comportamento de seus alunos. A avaliação entregue ao aluno ou ao grupo jamais tem a única finalidade de situar cada um em seu justo nível de excelência. Ela é uma mensagem, cujos fins são pragmáticos.

A avaliação, portanto, pode servir com propósitos mais abrangentes para se interpretar melhor o trabalho a ser desempenhado pelo professor. Nesse processo, vale frisar que não são apenas as dificuldades e deficiências são observados pelo professor, mas também, de que ponto ele pode partir para que o aluno não seja obrigado a rever coisas que já sabe.

b) A avaliação somativa.

Ocorre com a finalidade de fornecer dados para tomada de decisões em relação à promoção ou retenção dos alunos, sendo classificatória (podendo ser excludente). A avaliação somativa é pontual, pois ocorre ao final de um processo e proporciona uma nota ou um conceito, tendo em vista o produto de uma determinada aprendizagem ao final de um curso ou ano escolar. Assim, a avaliação somativa tem, geralmente, o intuito de prover informação agregada no resultado de uma programação curricular para as autoridades. (HARMER, 2001)

A avaliação somativa é bem usada pela avaliação tradicional, porém a avaliação somativa ainda faz parte do sistema escolar, dessa forma não é possível simplesmente abandoná-la, uma

vez que ainda se faz importante perante um grande número de diretores e professores. É concebível, contudo, utilizá-la, como um dos instrumentos avaliativos e não somente o único, visto que o ensino não se resume apenas em momentos pontuais de atividades, mas sim em um processo complexo.

É justamente esse fator limitador (arbitrário) da avaliação tradicional que traz certa preocupação para os professores e pesquisadores que adquirem um receio perante a sua perspectiva. Perrenoud (1999) faz um alerta quanto uma possível ineficiência desse sistema avaliativo.

Em uma pedagogia ativa nem todo mundo aprende a mesma coisa no mesmo momento, nem se prepara para a mesma prova. Uma parte do que se aprende não encontra nenhum equivalente em questões de múltipla escolha ou exercícios escritos... ainda aqui, a avaliação tradicional impede a inovação pedagógica, empobrecendo consideravelmente o leque das atividades praticáveis em aula (PERRENOUD, 1999, p.72).

Concordo com o autor em sua afirmação acreditando ainda que o processo em si de estabelecer perguntas com respostas únicas em um espaço de cinquenta ou sessenta minutos não dá conta da complexidade que subjaz em uma avaliação justa e mais representativa diante do que o aluno tem a oferecer e a criar. O mesmo autor ainda nos diz:

Soltando as amarras da avaliação tradicional, facilita-se a transformação das práticas de ensino em pedagogias mais abertas, ativas, individualizadas, abrindo mais espaço a descoberta, à pesquisa, aos projetos, honrando mais os objetivos de alto nível, tais como aprender a aprender a criar, a imaginar, a comunicar-se. (PERRENOUD, 1999, p. 66).

Acredito que é através da ideia de que cabe a alunos e docentes aprender a aprender que se inicia uma maior abertura para os novos processos de ensino e aprendizagem. Tem-se, assim, novos paradigmas que já não cabem em um modo fechado de avaliar pois não privilegia um construir e reconstruir de métodos e ideias. Porém, vale ressaltar que “isso não quer dizer que basta mudar a avaliação para que o resto se transforme como por milagre. A mudança das práticas pedagógicas se choca com outros obstáculos.” (PERRENOUD, 1999, p. 67). A avaliação formativa, que discutiremos a seguir, pode nos esclarecer quanto ao caminho para a superação desses obstáculos citados pelo autor.

c) A avaliação formativa.

A avaliação de aprendizagem guiada pelos professores durante o processo de ensino com o objetivo de usar os resultados para aprimorar a instrução é conhecida como avaliação formativa. Visa a acompanhar o processo de construção do conhecimento do aluno e auxiliar o professor a verificar se os objetivos de ensino estão sendo atingidos. Após o diagnóstico da situação de aprendizagem, será necessário decidir o que será feito, tendo em vista que “o ato de avaliar se completa com a tomada de decisão” (LUCKESI, 2000, p. 71).

Ao discorrer sobre a avaliação formativa, Perrenoud (1999) explica:

A ideia de avaliação formativa sistematiza seu funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens: “A avaliação formativa está portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)” (PERRENOUD, 1999, p. 89).

Este tipo de avaliação formativa dá um *feedback* ao aluno e ao professor, oportunizando a identificação das dificuldades e permite a reorientação dos envolvidos – aluno e professor. De acordo com Perrenoud (2002), o aluno precisa aprender a aprender a fim de conquistar sua autonomia de estudos. Complementando o ideal formativo de avaliar, Perrenoud (1999) comenta:

Uma avaliação mais formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto as estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam da invenção didática e da inovação. (PERRENOUD, 1999, p. 68).

Um dos passos iniciais se constitui na prática diária e regular de estudos, autoavaliação e manutenção através de atividades e textos reflexivos. Assim vivenciada, a avaliação assume um caráter formativo para as pessoas envolvidas na ação educativa, pois possibilita aos alunos conscientizarem-se sobre o seu próprio desempenho e aos educadores refletirem sobre sua prática para reorientá-la, de modo a possibilitar um melhor desenvolvimento da aprendizagem. Com relação ao aspecto complexo e reflexivo da avaliação Perrenoud (1999) ressalta:

Se a avaliação não é comparável a uma simples medida, não o é primeiramente em razão de suas imprecisões e da margem de erro, mas porque resulta de uma transação que se baseia no conjunto do trabalho escolar e do funcionamento da turma (PERRENOUD, 1999, p.34).

Portanto, a avaliação pensada enquanto um instrumento pedagógico deve ter o compromisso de estar a serviço da melhoria da qualidade do ensino e aproximar alunos e professores. Significa acolher o novo e o inesperado, buscar caminhos para a formação humana. Por isso mesmo é inclusiva, democrática, transparente e integral, um processo no qual “não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor para os educandos.” (LUCKESI, 2001, p.11).

Desse modo, é possível criar uma forma de avaliar que seja compatível com as formas que os alunos visam a desenvolver o estudo, a motivação e a compreensão. O ensino é orientado pela avaliação, porém a avaliação deveria ser orientada pelo ensino. (PERRENOUD, 1999).

Neste trabalho, entendo avaliação formativa como um processo relacional, visto que abrange o aluno, o professor e o contexto em que ambos se encaixam. Por isso, considero que a avaliação não necessita se constituir, de forma impreterível e em todos os casos em que exista o aprendizado, em provas ou testes.

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

A partir de avaliações formativas, o professor tem possibilidades de saber que procedimentos utilizar em sala de aula. Quanto aos alunos, em detrimento da responsabilidade que confere a ação de avaliar também, passam a enxergar sua própria aprendizagem com mais responsabilidade e compromisso.

Em se tratando do modelo de avaliação formativa, Silva (2001) arrazoa que, direcionar o olhar avaliativo em seu próprio trabalho seja na condição de aluno ou professor, é possível aperfeiçoar as capacidades, pois inicia-se uma reflexão a respeito daquilo que é vivenciado.

Felice (2013) exemplifica o fator que torna a avaliação formativa especial ao afirmar:

A avaliação formativa traz uma ruptura de paradigma, visto que ela prevê uma avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos, diferentemente da avaliação tradicional, que é meramente classificatória, igual para todos, aferida por meio de instrumentos também tradicionais, como provas e exames. Embora se saiba que as condições da escola brasileira dificultem sobremaneira a implantação desse novo paradigma, devido ao número de alunos por classe e a carência de recursos, o que mais interfere na adesão a esse tipo de avaliação é a formação dos professores, durante a qual ainda se resiste em adotar a avaliação formativa (FELICE, 2013, p. 57).

Essa forma de avaliar demonstra sua importância e valor acerca do que se pode alcançar em termos de inclusão e envolvimento social, no entanto, não se constituiria uma tarefa simples visto que ainda existem muitos fatores a serem aplicados de modo a trabalhar adequadamente com seus pressupostos. Vejo que a tarefa de tentar implantar ou aplicar novas formas de ensinar ou novos para avaliar exige um esforço em preparar o terreno para uma filosofia que exige a paciência do professor e a desvinculação entre notas e valores de excelência e aprendizado real.

Ressalto que não tenho a intenção aqui de priorizar uma forma de avaliação em relação à outra, uma vez que considero que tanto a avaliação somativa a exemplo da formativa possuem seu espaço no processo de ensino e aprendizagem.

1.3 O processo ensino-avaliação-aprendizagem

Reitero minha concordância com Felice (2013) que esse processo, comumente chamado ensino aprendizagem, deve ser denominado ensino-avaliação-aprendizagem, pois esses três termos são indissociáveis, visto que o docente ensina, avalia para ver se o aluno construiu o conhecimento mínimo necessário e se não ocorreu a aprendizagem, reorienta seu ensino para poder atingir o aluno que ainda tem dificuldades, volta a avaliar para regular a aprendizagem (FELICE, 2017, em comunicação pessoal).

Na busca de uma experiência avaliativa mais significativa, levo em consideração o aspecto de que as provas aplicadas pelos professores, juntamente com suas atividades e representações, têm muito a dizer sobre a sua dinâmica em sala de aula.

Acredito que tanto as atividades quanto o ato da avaliação, possibilitam uma maior harmonia dentro da sala de aula reagindo em favor de objetivos pré-estabelecidos. Penso que a harmonia e a confiança que se criam entre professor e aluno enriquecem as possibilidades para que a sala de aula se torne um ambiente rico de aprendizagem.

Para que tais fatores possam ocorrer naturalmente, é preciso que o processo de ensino-avaliação-aprendizagem esteja integrado com o currículo e com os parâmetros que se estabelecem no começo de um semestre (ALVAREZ MENDEZ, 2002). Sobre os propósitos da avaliação, pode-se ainda constatar, a partir de Perrenoud (1999) que:

Os professores avaliam por todo tipo de razões e não apenas para fundamentar uma decisão de orientação. Avaliam para gerir a progressão no programa, para motivar os alunos, para manter a ordem, para informar os pais e a administração, para certificar os

conhecimentos do ano e, portanto, para garantir o direito a uma promoção no decorrer do ano de orientação. A avaliação é polivalente, as mesmas informações podem servir para fins muito diferentes. (PERRENOUD, 1999, p. 56).

No entanto, para que a avaliação se situe num patamar mais abrangente e convidativo ao aluno, é necessário que o professor esteja ciente de que a sua metodologia precisa ser constantemente repensada, para que ocorram os ajustes necessários possibilitando, dessa forma, uma aprendizagem significativa para o aluno, missão que não é nada fácil em se tratando da sala de aula. Refiro-me aqui a um ambiente que vai exigir diversas abordagens por conta da heterogeneidade que se faz presente nas classes. No que se refere a aspectos ligados à flexibilidade que deve ser abarcada pela avaliação, Perrenoud (1999) explica:

Alguns têm uma fé cega na objetividade da avaliação. Outros sabem que nenhuma medida, por mais instrumentalizada e imparcial que seja, pode delimitar totalmente a realidade das variações. Isso não impede a maioria dos alunos e dos pais de crer que as hierarquias de excelência criadas pela escola dão uma imagem grosso modo aceitável das desigualdades reais de domínio dos saberes e competências ensinados e exigidos. (PERRENOUD, 1999, p.36).

Portanto, a avaliação pensada enquanto um instrumento pedagógico deve ter o compromisso de estar a serviço da melhoria da qualidade do ensino e aproximar alunos e professores. Significa acolher o novo e o inesperado, buscar caminhos para a formação humana. Por isso mesmo é inclusiva, democrática, transparente e integral, um processo no qual “não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor para os educandos.” (LUCKESI, 2001, p.11).

Na busca de uma experiência avaliativa mais significativa, levo em consideração o aspecto de que as provas aplicadas pelos professores, juntamente com suas atividades e representações, têm muito a dizer sobre a sua dinâmica em sala de aula.

Acredito que tanto as atividades quanto o ato da avaliação, possibilitam uma maior harmonia dentro da sala de aula reagindo em favor de objetivos pré-estabelecidos. Penso que a harmonia e a confiança que se criam entre professor e aluno enriquecem as possibilidades para que a sala de aula se torne um ambiente rico de aprendizagem.

É nesse sentido que a avaliação de ordem formativa pode se situar de um modo mais atraente aos olhos dos educadores, pois ela deixa de ser uma atividade excludente, assumindo um

caráter de unificação, a partir do momento em que valoriza aspectos que abarcam “a negociação, a equanimidade e a equidade em sua natureza processual” (ALVAREZ MENDEZ, 2002, p. 80).

Entendo que a educação, por se tratar de uma prática complexa, necessita naturalmente de ser bem estruturada antes, durante e depois da interação em sala de aula, no sentido da preparação, atuação e reflexão dos atos de ensinar, avaliar e aprender.

A negociação de sentidos entre professor e aluno não precisa envolver apenas questões de se aprovar, reprovar ou dar pontos extras para o aluno, mas sim delimitar os pontos-chave no que se refere à metodologia, conteúdos e critérios a serem adotados para se oferecer o progresso acadêmico a partir das formas de trabalhar as atividades.

Acredito que os professores, de um modo geral, podem aprimorar a consciência que possuem (ou não) das metodologias ou técnicas que pretendem utilizar a fim de amparar e avaliar os alunos. Os critérios e modos diferenciados de trabalhar e incentivar a criticidade dos alunos oferecem a chance de clarear os caminhos para o educando, para que ele tenha noção de seu papel (de sua importância) e do papel que os colegas e seu professor têm a desempenhar.

Meu trabalho, enquanto professor percorre âmbitos como o de refletir sobre o ensino-avaliação-aprendizagem. Observo que através da triangulação das informações obtidas por meio das observações e atividades avaliativas é que poderei obter resultados de pesquisa um pouco mais fidedignos perante o ensino crítico, alicerçado na filosofia da avaliação formativa.

Uma vez que essas informações são elementos indissociáveis ao esquema didático presente em sala de aula, torna-se interessante destinarmos um olhar mais detalhado diante de novos instrumentos ou mecanismos que obtemos para a análise e reflexão do aprendizado em sala de aula. Nesse sentido, é possível refletir se os valores, técnicas e tipos de atividades utilizados condizem com o que é pedido aos alunos em suas provas, além das variáveis que permeiam tal relação. Tais argumentos me levam a pensar que a avaliação deve ser um ato sensível, que respeita as individualidades cognoscíveis dos alunos, como Perrenoud (1999) salienta:

Como se houvesse razões para pensar que as aprendizagens podem ser sincronizadas a ponto de durante exatamente o mesmo número de horas ou de semanas é estritamente em paralelo, os alunos aprenderam a mesma coisa. Essa ficção, por menos defensável que seja, subentende todo o sistema tradicional de avaliação formal (PERRENOUD, 1999, p.72).

Essa exemplificação reforça a utilidade da modalidade formativa de avaliar se considerarmos como formativa “toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para

melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino” (PERRENOUD, 1999, p. 78).

Felice (orientação pessoal em 2015) discute que a autoavaliação é parte essencial da avaliação que se pretende formativa, pois favorece a reflexão que leva à tomada de consciência dos pontos fortes e/ou fracos, seja em relação aos alunos quanto ao professor. Para Perrenoud (2002, p. 15), a prática reflexiva é uma postura fundamental porque nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes.

Passo a relatar, na seção seguinte, como os diários reflexivos corroboraram com o andamento dessa pesquisa, à medida que forneceu subsídios para a reformulação não só das minhas práticas, mas também da minha visão geral do que é a docência.

1.4 Representações e o uso dos diários reflexivos

O interacionismo sócio discursivo (ISD) ao trabalhar no campo da organização social da linguagem se propõe a analisar aspectos presentes nas interações sociais, observando as condutas humanas visto que se configuram em ações significantes cujas variáveis estruturais são um produto da socialização (BRONCKART, 1999). Dessa forma, segundo Bronckart (1999), o jogo as dimensões da linguagem abarcam aspectos não somente de ordem material, mas também psíquica. As representações nesse contexto se formam a partir não somente das interações, mas também a partir de aspectos históricos e ideológico que subjazem os sentidos que são atribuídos nas falas e considerações das pessoas em convívio com o meio e entre si. Existem, portanto, processos de cooperação interindividuais entre os agentes de um discurso, originados em detrimento dos construtos sociais pertencentes ao mesmos agentes que emitem validade em relação ao meio, objetos e conceitos. Nesse sentido, a linguagem se associa as atividades sociais e com as negociações de sentido que ocorrem ou se manifestam a partir das ações, discursos ou textos dos sujeitos permeados por suas representações individuais ou coletivas. É através das múltiplas e complexas formações sociais com seus gêneros textuais diversos que se designa portanto uma comunidade verbal que se faz inerente a língua com seus subsistemas movediços. O conceito de representação sob a perspectiva de Bronckart (1999) explicita portanto a dimensão discursiva inserida no processo de formação das representações.

Grupos de pesquisa em Lingüística Aplicada, que atuam com a formação do professor reflexivo, postulam a idéia de que “o professor interage com seus alunos pautando-se por representações construídas socialmente em interações em que esse profissional esteve envolvido, sem que tenha, necessariamente, consciência delas” (Horikawa, 2001, p. 4).

De acordo com Bronckart (1997), é através da atividade de linguagem, que as pessoas se envolvem com avaliações sociais, empregam os critérios coletivos de avaliação e “julgam” a relevância das ações dos outros e das suas próprias ações quanto às suas competências de ação, quanto aos seus intuítos e quanto aos motivos que os regem sabendo que elas mesmas também ocupam lugar de objeto dessas avaliações. Conforme afirma Bronckart (1997, p. 44), “os seres humanos particulares se apropriam das capacidades de ação, dos papéis sociais e de uma imagem sobre si, isto é, das representações de si mesmos como agentes responsáveis por sua ação”, isto é, torna a se enxergar como sujeito “responsável pelo seu dizer”.

O mesmo autor esclarece ainda que as representações individuais e coletivas, por meio de uma “*colocação em interface*”, geram representações semiotizadas (Bronckart, 1997, p. 35), que se ordenam em discursos ou em textos. Mediante estes textos, que resultam da interação social, atribuem significados que dependem sempre da sua situação de produção, e que se transformam de modo contínuo.

Bronckart (1997) também defende que é a através do agir comunicativo que os indivíduos se desenvolveram de forma plena, sendo, assim, tidos como socialmente ajustados, atuando em interações conforme as normas sociais e responsabilizando-se por suas ações comunicativas.

Assim, de acordo com Machado (1998, p.7), o indivíduo plenamente desenvolvido seria aquele apto à no confronto com a natureza, agir de modo objetivo; no confronto com o social, identificar as normas, anuindo ou não a elas; e, no confronto consigo mesmo, reconhecer sua própria subjetividade. Desse modo, meu foco foi na reflexão que teci sobre as minhas representações no contexto e na reflexão de minha própria prática, como professor-pesquisador.

Busco ainda relatar, na seção atual, aspectos que se referem às vantagens de trabalhar com o diário reflexivo, não apenas nessa pesquisa como em inúmeras outras que se vinculem ao processo de ensino-avaliação-aprendizagem.

Para investigar como estou conduzindo minhas aulas e avaliando meus alunos, utilizei diários reflexivos que fiz após a cada aula. Tal ferramenta tem me ajudado a perceber diferentes aspectos que podem ser aprimorados no sentido de que minhas aulas promovam fatores como a

autonomia, a aprendizagem colaborativa e pontos a serem refletidos acerca da avaliação tradicional utilizada por mim em relação à avaliação formativa que pretendo investigar, e utilizar em um sentido adaptado meu ambiente de trabalho. Sobre os benefícios em se utilizar os diários, Zabalza (2004, p. 18) relata:

[...] Escrever sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos a que antes referimos: racionaliza-se a vivência ao escrevê-la (o que tinha uma natureza emocional ou afetiva passa a ter, além disso, natureza cognitiva, tornando-se assim mais manejável), reconstrói a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise e, no caso de desejá-lo, se facilita a possibilidade de socializar a experiência, compartilhando-a com um assessor pessoal ou com o grupo de colegas.

O fato de escrever um diário não colabora somente com o meu aprendizado, mas também me assiste quanto as minhas perspectivas, me permitindo uma leitura mais completa dos acontecimentos ocorridos em sala de aula. Favorece, também, o entendimento das implicações da escrita do diário diante não só daquilo que foi realizado, mas efetivamente atribuído pelos alunos quanto à aprendizagem e suas representações. Além disso, age como instrumento de revisão ao professor (a mim), a partir de uma visão conquistada pelo distanciamento reflexivo da minha prática. Ao longo da minha pesquisa, iniciei o trabalho de relatar as impressões que obtive com relação a minhas experiências após cada aula aplicada à turma dos alunos de nível básico. Posso afirmar que tal experiência foi muito importante para mim, pois possibilitou, dentre outras coisas, uma nova percepção acerca do trabalho realizado, como Zabalza (2004) afirma:

Estou convencido de que o fato de escrever um diário havia nos ajudado a todos e não só a ter uma perspectiva completa de tudo o que foi realizado e de sua sequência, como, além disso, a fazer uma “leitura” mais profunda e pessoal dos acontecimentos. Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. E, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p.10).

Assim, é possível compreender que, através das anotações, diversificam-se as informações sobre os fatos dos quais participo e a evolução que esses fatos sofrem juntamente com as minhas ações enquanto professor ao longo do tempo. Essa dinâmica possibilita que eu crie informação analítica além da consciência sobre a minha própria ação, que representam componentes essenciais da formação permanente. Além disso, os diários oferecem a

possibilidade de o professor revisar certos elementos que antes não foram captados enquanto estavam imersos em suas ações cotidianas de trabalho. (ZABALZA, 2004)

Concordo ainda com Zabalza (2004) quando este cita outro fator importante relacionado à prática da escrita do diário.

[...] O diário cumpre um papel importante como elemento de expressão de vivências e emoções [...] o que tinha uma natureza emocional ou afetiva passa a ter, além disso, natureza cognitiva, tornando-se assim mais manejável, reconstrói a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise e, no caso de desejá-lo, se facilita a possibilidade de socializar a experiência, compartilhando-a com um assessor pessoal ou com o grupo de colegas (ZABALZA, 2004, p.18).

Como se vê, a escrita dos diários propicia a chance de explorar também aspectos emocionais ao fazer uma autoanálise e repensar coisas que estão funcionando com as que não estão, além, é claro, de obter um desenvolvimento metodológico que visa a preencher as necessidades dos alunos. Acredito que um professor reflexivo procura quebrar paradigmas à procura de abordagens metodológicas mais interessantes para si e para seus alunos, portanto, reitero as palavras de Zabalza (2004) ao explicar que:

Uma característica fundamental do trabalho didático é que ele deve ser desenvolvido em um contexto flexível e em constante mudança. Por essa razão tiveram pouco êxito os modelos didáticos baseados em propostas rígidas ou preestabelecidas (modelos diretivos, tecnológicos, modelos baseados no processamento da informação, etc.). Em geral, as aulas acontecem no âmbito de uma dinâmica muito fluida e dependente do contexto. É habitual que os planos de trabalho preparados pelos professores acabem se desviando do rumo estabelecido por causa das circunstâncias externas (ZABALZA, 2004, p.19).

Considero que é dessa forma que o processo de ensino-avaliação-aprendizagem deve se pautar, por uma prática mais flexível diante das circunstâncias dos alunos e da realidade em que estão trabalhando. Não apenas isso, mas também relevo a minha valorização por uma prática que preze mais por dinâmicas que efetivamente regulam o aprendizado do que simplesmente seguir um conteúdo programático estabelecido pelo material didático. Tal pensamento começou a ficar mais claro em meu ideal como professor à medida que escrevia os meus diários e procurava ampliar a minha visão do que é, de fato, ensinar e conduzir uma aula. Ao me tornar pesquisador da minha própria prática, optei por tentar “sair de um terreno de certezas dadas e de rotinas procedimentais, para um terreno de tomada de decisões, de debate, de insegurança, de criação” (Zabalza, 2004, p. 23). Com relação ao professor enquanto pesquisador e a escrita do diário, vale ressaltar que, segundo Zabalza (2004),

Não menos importante nesse uso do diário como recurso de pesquisa é o próprio fato de que torna os que escrevem (professores, alunos, colaboradores, estagiários, etc.) em pesquisadores. Dessa maneira, no diário se integram três posições complementares: a do ator (o que provoca as ações narradas no diário ou participa nelas); a do narrador (o que a conta, situando-se fora da ação) e a do pesquisador (o que se aproxima dos fatos com espírito de busca, com hipóteses a comprovar, com um esquema conceitual e operativo que lhe permita ler, analisar, avaliar e melhorar as ações narradas) (ZABALZA, 2004, p.26).

A partir dessa ótica, reconheço o processo da escrita do diário como uma experiência muito rica, pois possibilita um *feedback* que o professor concede para sua própria atuação, podendo inclusive aprimorar a capacidade de escrita, organização das ideias e habilidades narrativas.

Nesta subseção, meu objetivo foi mostrar que o diário reflexivo é uma ferramenta de autoavaliação produtiva. Pode-se pensar em autoavaliação no sentido em que existe uma reflexão sobre as ações (LIBERALI, 1999), tanto para aquele que é avaliado, quanto para aquele que avalia. É possível notar aqui que reflexão provoca mudança de prática pedagógica, suscitando a reflexão crítica conforme Liberali (1999).

No próximo capítulo, busco explorar os elementos descritivos dos processos que elencam a metodologia de pesquisa desse trabalho.

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA

Neste capítulo, meu objetivo é detalhar os caminhos, etapas e aspectos que se fizeram necessários para a construção da pesquisa. Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que se assenta na “prática da investigação no modelo interpretativo” e “se preocupa fundamentalmente em indagar o significado dos fenômenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem” (SACRISTÁN, PERÉZ GOMES, 1998, p. 102).

O processo metodológico operacional se constituiu, num primeiro momento, da gravação de aulas, escrita de diários e posterior análise das minhas aulas em uma turma de nível básico de um instituto de idiomas. O processo de investigação exigirá a observação das aplicações das atividades, a forma como conduzo as aulas e a maneira como meus alunos respondem na sala de aula, por ser o local onde ocorrem os fenômenos cujo sentido quero compreender.

Numa segunda etapa de análise, fiz anotações em meus diários reflexivos a respeito das impressões quanto ao trabalho desempenhado por mim e análises desses diários. Na seção a seguir, busco detalhar informações pertinentes ao contexto da pesquisa.

2.1 O contexto de pesquisa

Nessa seção, procuro evidenciar as variáveis que se fizeram presentes na elaboração do trabalho. Como *locus* de pesquisa, escolhi um curso de língua inglesa de um instituto de idiomas particular, no interior do estado de Minas Gerais. A turma, frequentada por 3 alunos, cursava, no segundo semestre de 2016, o módulo 1 do nível básico do curso de Inglês. Cada nível é dividido em três módulos, com a duração de um semestre cada. Nossas aulas ocorreram no período vespertino, todas as segundas e quartas feiras, sendo que cada aula possuía a duração de uma hora e quinze minutos. Os alunos que ali se encontravam estavam interagindo com a língua Inglesa pela primeira vez.

Conforme folheto informativo da instituição, o curso tem como sua proposta pedagógica um ensino com enfoque em conversações, o que nem sempre é simples em se tratando de turmas do nível básico. O curso de Inglês desta instituição é dirigido por uma coordenadora que tem, dentre outras, a função de supervisionar à execução das aulas, cumprimento integral da carga

horária, assiduidade dos professores, além de intermediar as relações entre docentes, alunos e demais funcionários da escola. No entanto, não ocorre uma interferência direta por parte do coordenador na prática dos professores, o que permite uma certa liberdade para que o professor aplique a metodologia que melhor lhe convier desde que seja atingido todo o conteúdo programado para o semestre, o que corresponde a cerca de 4 unidades mínimas por semestre, sendo que cada unidade é dividida em três capítulos cada (A, B e C.)

O material adotado pela escola para adolescentes e adultos chama-se *New English File*, composto por um livro texto e um livro de tarefas. Este material que se encontra em sua terceira edição, pertence a editora *Oxford* e foi elaborado por Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden e Paul Seligson. A linha da empresa *Oxford* trabalha com uma filosofia pautada em oferecer lições aos alunos de uma forma divertida, fazendo os alunos falarem em língua inglesa através de uma mistura composta por linguagem motivação e oportunidades em uma abordagem comunicativa, que visa à diversidade de elementos culturais, além de integrar lições de vocabulário e gramática.

Os materiais didáticos selecionados pela escola são compostos pelo livro texto em conjunto com o livro de exercícios do livro (*workbook*). A escola dispõe, para o professor trabalhar com seus alunos, de aparelho de som, CDs, quadro-negro, televisor (em algumas salas), *Datashow* (também em salas determinadas), juntamente com materiais extras constantes do acervo da escola.

Em minhas aulas, utilizo ainda atividades extra-curriculares para apresentar ou complementar certos conteúdos, como músicas, jogos, imagens em *slides* ou outro recurso pedagógico. Procuro promover o conteúdo de modo contextualizado e gradativo com o intuito de que o aluno aprenda a construir estruturas por meio do trabalho com as expressões e palavras do conteúdo exercitado através de práticas discursivas entre seus colegas por intermédio das interações propostas pelo livro e, por vezes, ampliadas por ideias minhas, em situações que vislumbro como práticas ou recorrentes no dia a dia.

Gosto de debater em minhas aulas, aspectos referentes às questões culturais dos falantes da língua alvo, relevando certas críticas ou questionamentos em relação aos pontos de vistas e as formas de resolução de conflitos presentes nas falas dos personagens do livro em adequação aos pontos de vistas que fazemos acerca de situações semelhantes ao nosso contexto brasileiro, a fim de verificar, dessa maneira, a forma como a língua Portuguesa se comporta ou expressa certas situações, ou seja, gosto de destacar o lado intercultural. Além disso, procuro explorar um pouco

mais sobre a questão dos aspectos concernentes às concepções dos alunos em relação às expressões idiomáticas, práticas diárias e certos elementos culturais.

O livro texto é tomado como um ponto de referência para os tópicos gramaticais que serão debatidos, juntamente com o vocabulário também presente em cada unidade. Outras atividades são organizadas e executadas em grupos, duplas ou individualmente por meio de exercícios orais ou escritos. Com frequência, trabalho com o CD através das faixas de áudio, oferecendo práticas de pronúncia, repetição, entendimento de certos fonemas, ditados e entendimento de diálogos ou habilidade de compreender mensagens através dos exercícios que exigem com que se complete com a informação apropriada.

A avaliação é realizada todos os dias, à medida que observo e atribuo valor ao esforço, interesse e a capacidade de desenvolvimento linguístico dos alunos. Todavia, sou obrigado a aplicar duas provas escritas (25 pontos cada) e orais (20 pontos cada) por semestre, me restando 10 pontos para totalizar os 100 disponíveis que distribuo segundo meus critérios particulares como, por exemplo, na realização de tarefas para casa, assiduidade, engajamento, vontade, interesse e desenvolvimento linguístico, como mencionado anteriormente.

Nesse caso, entendendo que cada aluno possui um ritmo específico, procuro avaliar o progresso em uma escala individual e não em um padrão global de satisfação. Como exemplo, relevo a prática da prova oral em que posso ser mais flexível com as respostas dos alunos. Ao aplicar a prova oral, geralmente peço para que os alunos organizem uma apresentação sobre um tema específico ou faço uma entrevista em grupos lembrando e questionando sobre alguns aspectos abordados em aulas anteriores acerca do conteúdo, ou seja, temas vinculados ao vocabulário e conteúdo gramatical apresentado. No entanto aquele momento avaliativo não abarca apenas alguns minutos, levo em consideração o que o aluno expôs a mim durante os meses que antecederam aquela prova em suas falas, pronúncia nos diálogos ou elaboração de frases, ou seja, procuro aliar esses fatores no momento de montar uma representação numérica que, infelizmente, deve expressar o valor do aluno no sistema.

Já com a prova escrita é um pouco diferente. Ao organizar os exercícios para a prova, monto um teste com exercícios que são similares aos respondidos no livro texto, ou seja, exercícios que possuem uma única resposta adequada ao preencher lacunas, organizar frases soltas ou marcar a expressão correta de acordo com a frase ou regra gramatical. Embora ainda não tenha conseguido elaborar uma prova que escape um pouco a esse modelo dicotômico,

procuro sempre levar em consideração o quão perto eles chegaram do acerto, qualificando não apenas como certo e errado, mas também como meio certo ou meio errado. Existe, no entanto, um espaço para que o aluno redija um pequeno texto na parte final da prova, o que permite uma liberdade maior de escrita e consideração e avaliação por minha parte, embora o tema da redação venha pré definido. Conto, ainda, com um exercício de interpretação de texto e de completar informações através de fala dos personagens em faixas dos CDs, o que, infelizmente, também ainda vincula um aspecto restrito de resolução em que existe apenas uma opção para ser considerada como resposta certa.

Desse modo, ainda não possuo a liberdade ou a criatividade necessária para reinventar a prática da prova escrita em minha escola, em um sentido que abarque questões mais amplas e livres de um conceito de certo e errado. Desejo, desse modo, promover um momento avaliativo que permita a abertura de um espaço que incentive respostas que incitem a criatividade e a reflexão e não apenas a mera reprodução ou localização de informações.

2.2 Perfil do professor-pesquisador

Minha trajetória até o presente momento teve início através da admiração que sempre tive pela profissão. Aos 15 anos, ao iniciar no primeiro ano do ensino médio a matemática, minha matéria menos querida, conheci um professor muito esforçado em suas explicações e sempre muito gentil com seus alunos, sem deixar, todavia, de exercer a firmeza em certos momentos de desordem ou distração dos alunos. Passei a querer me espelhar no comportamento daquele homem que sempre me incentivou a vencer meus obstáculos.

Aliado a esse aspecto, observava que esse homem prezava a Deus e sempre nos incentivava a agir com cuidado e amor entre as pessoas. Tais valores me levaram a querer ser cada vez mais parecido com aquele professor no sentido de levar ao outro, boas informações a fim de semear o conhecimento. Dessa maneira, cresci acreditando que a minha felicidade estaria pautada em um trabalho que permitisse que eu compartilhasse informações, boas energias, sentimentos e valores através das minhas linguagens oral, corporal e facial.

Não obstante, também observava os professores por quem não tinha muita simpatia ou admiração, por conta do temperamento e da forma como ensinavam sobre a qual não sentia eficácia ou boa vontade. A partir daí, comecei a querer ensinar movido também pela vontade de

evitar que alunos, no futuro, ao serem colocados em minha turma, não tivessem que experimentar as sensações ruins que eu tive, mas sim uma grande satisfação em fazer parte de um ambiente cercado de diversão, orientado por um professor apaixonado por sua profissão.

Embora eu não gostasse de matemática, me interessava muito pelo conteúdo de língua inglesa, talvez por apresentar facilidade. Em 2004, minha mãe decidiu me colocar em um curso de língua inglesa, percebendo destreza e grande interesse da minha parte. Alguns anos depois, em 2006, fui convidado a ser professor na mesma instituição em que estudava, desenvolvendo ainda mais, não apenas meu gosto pela língua como também minhas habilidades. Ao iniciar minha vida docente, senti de imediato um grande prazer. Embora não tivesse ainda muito conhecimento, me empenhava e procurava descobrir respostas perante as dúvidas dos alunos.

Portanto, ao terminar o ensino médio e após um ano de experiência, decidi cursar Letras em 2007 e me tornar um professor de línguas. Percebi que muitos alunos ali não possuíam proficiência em língua inglesa e senti que estava adiantado nesse sentido. Com o tempo fui percebendo que ser professor estava muito além de aspectos como ter bom vocabulário e boa pronúncia.

Ao iniciar estágio em uma escola estadual de frente a minha casa, encontrei uma professora experiente e, ao mesmo tempo, descrente no sistema educacional. Ela manejava muito bem as atividades em sala de aula, tinha um bom controle sobre os alunos e as atividades. Possuía ainda um impecável diário com o controle de suas atividades, juntamente com sua lista de presença de alunos. Embora tivesse toda essa experiência, a professora demonstrava um certo desânimo em relação à profissão, me incentivando a seguir outra carreira, o que me deixou surpreso e um pouco triste.

Após terminar o período de estágio, prossegui com o Curso de Letras, finalizando-o em 2009. Descobri, um ano depois, um curso de pós graduação em língua inglesa, ao qual decidi aderir, terminando-o em 2011.

Sou professor de língua inglesa há 10 anos e, nesse período, participei de congressos, seminários, sendo portador do certificado FCE (*First Certificate of English*) de Cambridge. Participei também de apresentação de trabalhos, na forma de comunicações, oficinas, sessões de pôsteres e jornadas científicas da área.

Atualmente atuo em duas escolas particulares de línguas, acreditando que devo não apenas trabalhar habilidades linguísticas como leitura, escrita, fala e compreensão oral, mas

também estabelecendo ainda em minhas aulas, um elo com a questão cultural que permeia o processo de ensino-avaliação-aprendizagem de uma língua adicional. Procuro também oferecer uma experiência que contemple o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança nos alunos.

Lecionar sempre foi algo prazeroso para mim, no entanto, nunca foi algo simples em minha concepção. Tal complexidade se deve à minha baixa capacidade de concentração. Desde pequeno, noto em minha mente a facilidade de criar devaneios ou pensar em coisas que não dizem respeito à atividade a que me propus. Acredito que tais dificuldades se aliam a fatores muito comuns dos nossos tempos atuais, como a ansiedade e angústia a espera de certos resultados, ou seja, as expectativas que se fazem presentes no dia a dia e que, por vezes, são alimentadas por mim e pelas outras pessoas.

Embora sempre tenha realizado uma reflexão sobre minhas aulas de forma intuitiva e informal, senti a necessidade de formalizar minha prática reflexiva, além de efetuar certos ajustes, o que culminou com a minha participação no curso de mestrado.

A escola de idiomas onde trabalho foi uma central de idiomas que pertenceu a uma universidade federal durante 20 anos, se desvinculando em 2015, passando a funcionar como uma outra escola de idiomas não franqueada, gerida agora por uma fundação. O método utilizado na escola não sofreu alteração quanto à gestão antiga, trabalhando com os mesmos níveis divididos por semestres, além dos mesmos materiais, professores e abordagem avaliativa, ou seja, duas provas escritas e orais por semestre.

Analizando meu processo de ensino-avaliação-aprendizagem na escola onde atuo há 6 anos após me formar em Letras (Português/Inglês) e fazer pós-graduação *lato sensu* em língua inglesa e terminar o curso de língua inglesa após 5 anos de estudo em uma outra escola de idiomas, percebi que minha paixão estava relacionada não apenas à docência, mas também ao meu interesse por línguas estrangeiras e outras culturas. Outros fatores também colaboraram para a manutenção do meu interesse por línguas, como duas viagens que fiz, sendo uma, em 2011 para os Estados Unidos, a passeio por 10 dias, e outra pela Europa por 25 dias, em 2015, também a passeio.

Trabalho em duas escolas de idiomas, porém escolhi apenas uma das escolas para investigar a minha prática por ser o local onde adquiri maior espaço e receptividade para a pesquisa, além de ser aquela em que possuo mais alunos e mais turmas. Embora tenha diversas turmas com os mais diversos níveis e faixas etárias, escolhido apenas uma turma do nível básico

com 3 alunos, sendo 2 adultos (um homem e uma mulher, ambos na faixa dos 30 anos) e um rapaz adolescente de 15 anos. Decidi por trabalhar apenas com uma turma para não tornar a tarefa demasiadamente complexa com inúmeros dados comparativos em uma primeira experiência. Optei por trabalhar com uma turma do nível básico por se tratar do nível em que os alunos começam a estabelecer suas primeiras representações acerca do estudo de línguas, o que considero interessante, embora não seja esse o objetivo desta pesquisa.

2.3 Perfil dos alunos

Coletei meus dados em uma turma representada por 3 alunos: 2 homens e 1 mulheres com idades entre 15 e 45 anos. Apenas o aluno mais novo da turma com 15 anos não possuía o ensino médio completo.

Apenas um dentre os 3 alunos trabalhava, sendo que 1 estava desempregado devido a certas dificuldades de saúde e o outro era estudante do ensino médio. A aluna trabalha na área de fisioterapia. Os alunos demonstravam interesse, bom humor e companheirismo entre eles. O aluno mais novo não tinha grandes dificuldades assim como a outra aluna que se mostrou mais interessada. O aluno de meia idade mostrava dificuldades com a matéria, mas se apresentava sempre muito interessado e esforçado em aprender.

2.4 Metodologia de pesquisa

Minha pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, tem seus postulados apresentados nesta parte assim como os procedimentos metodológicos gerais deste trabalho. Faço a exibição dos instrumentos de pesquisa utilizados.

2.4.1 Procedimentos metodológicos

Os instrumentos de pesquisa utilizados em trabalhos de cunho etnográfico estão relacionados, em parte, com o tipo de *corpus* que é tido como relevante para a pesquisa, majoritariamente pelo contexto e também pela preferência do pesquisador. (SACRISTÁN, PERÉZ GOMES, 1998).

Neste tipo de pesquisa, a coleta de dados se faz por um período de 15 aulas. Com isso, o pesquisador, mantém-se envolvido em uma investigação interpretativista que permeia a observação, reflexão, aceitação, resistência e, possivelmente, a busca para uma transformação da sua visão com relação à dinâmica de ensino-avaliação-aprendizagem.

2.4.2 Coleta de registros e instrumentos de pesquisa

A partir deste estudo, ao ter a chance de falar sobre a situação da minha sala de aula, optei pela análise interpretativista como uma metodologia que estuda minhas representações mediante a escrita dos diários reflexivos. Essa metodologia fornece condições de reflexão também para aqueles interessados no contexto educacional.

As coletas de registros, nesta investigação, foram realizadas através de gravações de áudio, em outras palavras, por meio de gravações das minhas aulas feitas através do meu celular. Essa coleta aconteceu no período de Outubro a Dezembro de 2016 e foram gravadas 15 faixas no meu celular, excluindo as aulas em que apliquei a avaliação escrita, pois os alunos tiveram que ficar em silêncio para a execução das mesmas. Estes mesmos alunos não serão participantes diretos desta pesquisa, pois observa-se apenas as ações do pesquisador.

A metodologia de análise de dados utilizada nesta pesquisa fez-se a partir da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977). Com o intuito de analisar as comunicações, essa teoria teve seu nascimento nos Estados Unidos há mais de 50 anos atrás. Para a autora, a Análise de Conteúdo configura-se como um conjunto de técnicas que trabalham com a descrição dos conteúdos das mensagens através de procedimentos sistemáticos. Procurei, desta maneira, analisar as gravações das aulas e as atividades relatadas no diário reflexivo, com o objetivo de verificar como a prática reflexiva afetava a dinâmica de trabalho com as atividades durante o processo de ensino-avaliação-aprendizagem.

2.4.3 Procedimentos de análise

Dispondo dos dados de pesquisa, realizei os seguintes procedimentos: 1) gravação das aulas: gravei as aulas com o meu celular, passando as faixas de áudio posteriormente para o meu computador; 2) transcrição das atividades adotadas em sala de aula para o diário reflexivo, e 3)

revelação das minhas representações nos relatos estabelecidos nos diários reflexivos e posterior análise dessas representações, segundo Bronckart (1999).

Subjacente à teoria de Análise de Conteúdo, existe o processo intitulado como categorização, que é descrito por Bardin (1977) da seguinte maneira:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero analogia, com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual “descontração”), sintático (os verbos, os adjetivos) léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). (BARDIN, 1977, p.147).

Desta forma, a autora propõe classificar os elementos em categorias para se investigar o que cada um deles possui em comum com os outros. Sendo assim, é a parte comum entre eles que irá permitir seu agrupamento, atribuindo assim, uma representação dos dados brutos de um modo simplificado.

A esse respeito, a autora ainda relata que “a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos.” (BARDIN, 1977, p.149).

Nas observações criei categorias, de acordo com Bardin (1977), com o intuito de descobrir nas observações: reflexão crítica a partir das minhas atividades, auto-avaliação do professor e reflexão crítica das avaliações realizadas.

A investigação que resultou nesta dissertação se inscreve no pressuposto do ISD de Bronckart (1999) por relevar detalhadamente os aspectos circunstanciais que fazem parte do contexto das minhas representações, por ser o único participante. Bronckart (1999) considera as representações como conhecimentos coletivamente construídos por intermédio das negociações presentes nas interações sociais, exemplificadas no ato do agir comunicativo. É dentro desse agir comunicativo (social) que encontramos a delimitação das ações humanas. Por meio desse paradigma procuraremos compreender os aspectos norteadores do agir do professor-pesquisador em relação às suas representações quanto ao processo ensino-avaliação-aprendizagem.

O que me levou a escrever os diários reflexivos foi o fato de que, por meio da escrita, posso repensar e remodelar a minha prática. Acredito que, mediante a ferramenta do diário, tenho condições de encontrar a inspiração necessária para me tornar um profissional mais sensível e ponderado, tendo em vista a autoanálise das minhas práticas e a autoavaliação feitas na análise dos diários reflexivos.

Penso que não é tão relevante procurar analisar a conduta e as representações de outros professores ou do sistema antes de refletir sobre as minhas práticas, crenças e representações. Espero que isso se torne algo importante também para os colegas e alunos como incentivo a também trilharem um caminho de reflexão e ação (re)formadora quanto a suas próprias representações e práticas.

Outro aspecto colaborador para a implementação do meu olhar em relação ao processo de ensino-avaliação-aprendizagem foi o curso de Mestrado em si junto com as aulas, debates e a troca de ideias. Inspirado com a linha formativa de avaliar, procurei averiguar como tal abordagem metodológica encontraria espaço em meu cenário de atuação ou não e o porquê, além das suas susceptíveis implicações.

A seleção do local da pesquisa seguiu os seguintes critérios:

- (i) A escolha da escola se deve ao fato de representar um ambiente em que atuo e onde desejo entender melhor a dinâmica de funcionamento.
- (ii) As aulas foram gravadas e posteriormente transcritas e constituirão os dados para análise das representações

Para uma melhor percepção de como procederei à análise, construí um quadro em que é possível observar as perguntas de pesquisa assim como os dados e a base teórico-analítica.

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

Objetivos	Perguntas de pesquisa	Fontes de dados e métodos	Justificativa	Base teórica
Objetivo principal: Observar e analisar minhas representações sobre	• Quais têm sido as minhas representações sobre o processo de	*Gravações das aulas *Diários escritos	Os instrumentos de registro (gravações, diários e notas) me	Ensino: Celani (2002) Sacristán;

a minha própria prática em uma turma de língua Inglesa de um instituto de Idiomas em uma cidade do interior de Minas Gerais;	ensino-avaliação-aprendizagem no contexto de um Instituto de Idiomas?	pelo professor *Notas de campo	proporcionaram uma visão externa da minha prática pedagógica	Pérez Gomez (1998) Avaliação: Alvarez Mendez, (2001) Hadji (2002) Luckesi (1995) Perrenoud (1999)
Objetivos específicos: 1 Analisar quais têm sido as minhas representações sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem em uma de minhas turmas de língua Inglesa no Instituto de Idiomas pesquisado.	• Quais os principais desafios enfrentados por um professor que, como eu, se disponha a promover uma autoavaliação por meio da reflexão em sala de aula de um instituto de Idiomas	*Diários escritos pelo professor	Mediante a escrita dos diários reflexivos, pude identificar e refletir sobre minhas representações, para encontrar e novos caminhos para o aprimoramento didático	Diários reflexivos 1. Zabalza (2004) 2. Liberali (1999) Representações Bronckart (1999) Celani & Magalhães (2002)
2) Refletir sobre os desafios e limitações encontrados nesse processo.		*Diários escritos pelo professor	Os diários reflexivos me propiciaram refletir e fazer uma autoavaliação das dificuldades encontradas para a mudança de minhas representações	Reflexão Liberali (1999) Análises: Bardin (1977) Bronckart (1999)

É possível perceber que o professor enquanto mediador no processo de ensino-avaliação-aprendizagem tem importância no âmbito da motivação e formação de sentido, trabalhando com a palavra, o que possui valor essencial, como assevera Vygotsky, “[...] O novo emprego significativo da palavra, ou seja, o seu emprego como meio de transformação de conceitos é a causa psicológica imediata da transformação intelectual [...]” (p. 172, 2001). Nessa esfera, o professor percebe que a palavra, em todo processo que envolve o ensino-avaliação-aprendizagem

possui valor para a aprendizagem, pois se inserem em aspectos que norteiam a dinâmica do progresso intelectual (HADJI, 2001).

Dessa forma, o professor possui a oportunidade de crescer através de seus próprios processos, além de colaborar para um aprendizado que propicie elementos importantes para o progresso como a criatividade e a inovação.

CAPÍTULO 3. ANÁLISE DE DADOS

O propósito deste capítulo é apresentar, discutir e analisar os dados coletados nesta pesquisa, de acordo com os procedimentos metodológicos exibidos no capítulo anterior, e conforme a fundamentação teórica discutidos no primeiro capítulo desta dissertação. Antes porém, retorno às minhas perguntas de pesquisa:

- Quais têm sido as minhas representações sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem no contexto de um instituto de idiomas?
- Quais os principais desafios enfrentados por um professor que, como eu, se disponha a promover uma autoavaliação por meio da reflexão em sala de aula de um instituto de idiomas?

A partir das perguntas de pesquisa anteriormente apresentadas, analiso este universo com base nas aulas gravadas, reflexões e anotações que me auxiliam na construção do texto e suas justificativas. Terei o ISD de Bronckart (1999) como alicerce para teorizar sobre as representações.

Conforme mencionado no capítulo de metodologia, os dados obtidos foram separados em categorias temáticas, segundo Bardin (1977), pois a natureza do corpus permite tal separação. Desse modo, na seção em que analiso os meus diários, há três categorias, a saber: **ensino, avaliação e aprendizagem.**

Para uma melhor visualização dos dados, decidi construir quadros com excertos que evidenciem minhas representações em cada uma dessas categorias. Desse modo, para cada categoria temática há vários quadros em que discuto e analiso as minhas reflexões, apresento minhas representações e os excertos onde pude percebê-las. As aulas descritas se referem aos diários escritos por mim, no último trimestre de 2016.

Nesta subseção, a ênfase se encontra em alguns excertos dos meus diários numerados de 1 a 15 e é possível notar minhas representações a partir das atividades executadas e as reflexões que posteriormente foram tecidas, com base em Bronckart (1999) quando for o caso. Os quadros a seguir foram criados por mim para facilitar a ênfase das representações nos trechos do meu diário.

Passo agora a discorrer sobre os quadros que foram montados seguindo as representações referentes ao tema de ensino presente em meus diários.

TEMA 1: ENSINO

Representações	Diário	Excertos
A prática do professor é sistemática, tradicional e pouco criativa porque ele é refém às proposições do livro didático.	1	“[...] agora teria de analisar criteriosamente minha prática e ouvir posteriormente todos os passos que tomei dentro de uma prática que ainda reconheço como sistemática, tradicional e pouco criativa uma vez que trabalho com os exercícios propostos pelo livro como a minha escola, a exemplo das outras instituições de idiomas, esperam.”
	1	“No conjunto de folhas, os alunos ficaram encarregados de responder aos exercícios similares aos do livro,... ”
	4	“Embora as atividades ainda não desenvolvam muito a criatividade ou a autonomia acredito que irei cumprir com os objetivos da lição.”
	9	“Nesse texto, encontramos exercícios de compreensão que pediam para marcar verdadeiro ou falso. ”
	10	“Na tarde de hoje nós exploramos o vocabulário referente às profissões, com repetições das palavras e também através de exercícios de associação de imagens e as palavras correspondentes. ”
	11	“Iniciei a minha aula com um exercício de prática de audição (listening). Os alunos deveriam ouvir um exercício do livro sobre um programa de rádio em que pessoas de cargos diferentes tentavam adivinhar a profissão de duas pessoas entrevistadas. Os alunos tinham que marcar os itens que correspondiam a informações compatíveis ou não com os entrevistados, numa espécie de pistas para o descobrimento. ”
	12	“Posteriormente, discorremos sobre o uso de certos verbos em contextos específicos. Nesse momento, eles tinham que relacionar as palavras com os sentidos para formar frases.”

A expressão “representações” refere-se às significações, às expectativas, às intenções, aos valores e às crenças que fazem parte das teorias do mundo físico, às normas, valores e simbologia que compõe o mundo social e às expectativas pertencentes ao agente sobre si mesmo enquanto ator em um contexto particular (CELANI; MAGALHÃES, 2002).

Silva (2001) afirma que é justamente através do processo de significação que alguém constrói sua posição de sujeito e sua posição social, a identidade cultural e social de um grupo, e procura, assim, constituir as posições e as identidades de outras pessoas e de outros grupos. Nota-se, nesses excertos dos meus diários, que o meu posicionamento enunciativo é muito definido: eu me responsabilizo por aquilo que digo, ou seja, declaro que sou responsável pelo meu desenvolvimento, minha constituição e minhas atitudes, assumindo o mérito ou o demérito das influências que isso causa em terceiros, nesse caso, em meus alunos. A partir dessa percepção do enunciador, nesse contexto, eu, o professor-pesquisador investigado, assumi a responsabilidade pela enunciação, para evidenciar meu trabalho elucidado pelo viés do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999).

Bronckart (1999) afirma que o autor da enunciação pode fazer uso de “outras” vozes, ou vozes secundárias, que podem pertencer a seres implicados nos acontecimentos ou ações que constituem o conteúdo temático de um segmento de texto, na condição de agentes. Neste caso, me aproprio, de forma inconsciente, das vozes de professores antigos e outras referências do passado, por acreditar, ou querer fazer crer, que sou fruto de uma série de convivências, que moldaram minha postura enquanto professor.

O quadro mobilizado anteriormente, com a categoria **ensino**, refere-se aos argumentos apontados por mim ao refletir sobre a minha prática pedagógica. O leitor poderá, inicialmente, constatar certos embates psicológicos que acabei travando comigo mesmo em um mesmo quadro e categoria, pois, em certos momentos, observa-se um pensamento estruturalista, ou seja, preso ao rigor dos velhos hábitos, para se notar mais adiante, com o passar das aulas, observações e reflexões, uma certa evolução, ou se preferir, um certo desejo acompanhado, por vezes, de tentativas de me desprender de formas costumeiras de trabalhar. Em meu primeiro diário, assevero que *teria de analisar criteriosamente minha prática e ouvir posteriormente todos os passos que tomei dentro de uma prática que ainda reconheço como sistemática, tradicional e pouco criativa*. Observo, por meio dos adjetivos **sistemática**, **tradicional** e **pouco criativa**, em um

primeiro momento, um tom de mudança de atitude, que certamente não veio sem certo receio da minha parte, aliada a uma insatisfação com a minha prática exercida até então.

Ainda no excerto presente no diário 1, percebo que me avalio em um sentido ideológico negativo partir dos adjetivos “*sistemática*” “*tradicional*” e “*pouco criativa*”. É possível notar, por meio do excerto: ***trabalho com os exercícios propostos pelo livro como a minha escola, a exemplo das outras instituições de idiomas, esperam*** (diário 1), a representação comum, ao menos no contexto pesquisado, de que o ensino de inglês em escola de idiomas deve seguir um livro didático, como demonstra o poder de uma representação como propõe a corrente do *interacionismo sócio-discursivo* de Bronckart (1999). Certos excertos reforçam essa ideia de que é fundamental seguir de modo fidedigno o livro didático como no seguinte excerto: [...] *embora eu não deixe de tirar dúvidas ou trabalhar todos os exercícios que o livro propõe* (diário 1), [...] *ou embora as atividades ainda não desenvolvam muito a criatividade ou a autonomia acredito que irei cumprir com os objetivos da lição* (diário 4). Percebe-se que, no início da minha experiência, minha preocupação maior era registrar que “algo” era feito, de um modo seguro e ao mesmo tempo confortável, em harmonia com o que a instituição espera e cobra de mim perante o conteúdo programático. Moita Lopes (2002, p. 191), afirma que, mais do que se pode perceber, “os significados construídos em sala de aula têm papel preponderante na definição das identidades sociais que desempenhamos”.

No trecho: *Na tarde de hoje nós exploramos o vocabulário referente às profissões, com repetições das palavras e também através de exercícios de associação de imagens e as palavras correspondentes* (diário 10), também fica clara a opção de seguir normalmente com uma prática que não representa inovação ou grande desenvolvimento por parte do aluno, quando poder-se-ia utilizar da língua, da gramática e suas regras “como parte da realidade e não como abstrações (não como pedaços de língua – vocabulário e gramática – mas em práticas sociais; não se trata de contextualizar a gramática, mas de ensinar a língua como utilizada na vida real)” (FIDALGO, 2009, p. 170). É esse o caminho que almejo ter condições de seguir com qualidade, ou seja, tenho como ideal uma prática que trabalhe com a língua em um sentido prático de uso, porém mais do que isso, suscitar novos valores socioculturais através de leituras e debates, além de despertar o interesse pelo aspecto de entidade viva que a língua possui.

Representações	Diário	Excertos
Uma aula rica é aquela	1	Embora eu não deixe de tirar dúvidas ou trabalhar

em que todos os exercícios do livro são trabalhados	14	todos os exercícios que o livro propõe Na aula de hoje, passei para os alunos a matéria de revisão para a avaliação escrita. Os alunos leram e realizaram os exercícios do livro . Além disso, solucionei dúvidas sobre pronúncia, gramática e vocabulário.
---	----	--

Não obstante, ao descrever as aulas, percebo o quanto estou preso ao livro didático, pois encontro a representação de que uma aula rica é aquela em que o professor não deixa nenhum exercício do livro para trás, o que demonstra que o livro ocupa lugar central no processo didático, e não as necessidades reais dos alunos. Tal representação pode ser percebida pelas expressões: *trabalhar todos os exercícios que o livro propõe e realizaram os exercícios do livro*. Existe assim uma relação de dependência com o livro didático em função de uma possível insegurança minha em conduzir as aulas através de um novo e mais elaborado plano didático que se encaixe com o perfil dos alunos, ou seja, seus interesses, dificuldades e capacidades. Contudo, a instituição onde exerço minha prática acredita na importância de seguir toda a estrutura do livro programado para o semestre, para trabalhar com os conteúdos ali encontrados, de forma fiel e sistematizada.

Nesse sentido, meu aprendizado caminha para a percepção de que cada aluno possui seu próprio universo de individualidades, anseios e expectativas que se traduzem pela própria formação de origem, ou seja, percebo que o panorama ao qual o aluno pertence também o influencia em suas próprias representações, trazendo diferentes concepções em um mesmo ambiente, provocando, muitas vezes, um choque de realidades e leituras de mundo.

Quanto a esse aspecto, Perrenoud (1999) afirma:

Para reconstituir as normas de excelência, os níveis de exigência e os procedimentos [...] deve-se, portanto, não somente identificar as regras e a doutrina não-escrita da organização escolar, mas levar em conta a grande diversidade das concepções e das práticas. A cada um sua verdade: a excelência e o êxito não são únicos; sua definição varia de um estabelecimento, de uma turma, de um ano a outro no âmbito do mesmo plano de estudos. (1999, p. 31).

Levando em consideração a minha relação com a língua, cercada de conflitos internos, sem perder, no entanto, a noção de que, possivelmente, de agora em diante, existindo, de fato, o desejo de fazer algo novo e diferente, que venha a agregar mais valores didáticos, seria viável uma abordagem metodológica que permitisse que eu enxergasse, ao lado dos alunos, novos

caminhos e possibilidades de ação, atividade e aprendizado. Torna-se importante refletir sobre a prática, pois, para cada contexto, seria interessante se pensar em uma prática e em um objetivo traçado de acordo com as configurações socioculturais do grupo para o qual ministro minhas aulas.

Representações	Diário	Excertos
O professor percebe que não precisa ser refém do livro didático.	1	Tendo dito isso, entendo também que isso não me impede de inovar e trazer exercícios diferentes e que casem com a unidade ou lição trabalhada.
	1	Percebo a importância de se estabelecer um plano de aula e não apenas seguir os exercícios do livro.
	12	Os alunos tinham que marcar os itens que correspondiam a informações compatíveis ou não com os entrevistados, numa espécie de pistas para o descobrimento. A atividade correu bem e os alunos demonstraram interesse como em outras atividades lúdicas que podem ser aplicadas em sala de aula.
	7	Nessas turmas, fazemos diversos “desvios” no fluxo de trabalho de exercícios do livro para tirar dúvidas no quadro, como foi o caso de hoje, em que eles me questionaram sobre os possíveis usos dos verbos auxiliares nas frases.
	15	Apliquei uma atividade nova em que obtive muita satisfação, pois percebi que os alunos se aplicaram.

Ao longo do período em que redigi os diários reflexivos, pude perceber, que não precisava ser refém do livro didático à medida que tomava consciência de aspectos concernentes a minha própria prática por intermédio da escrita dos diários e também da observação da minha conduta e minhas representações sobre como deveria ser minha postura em sala de aula. Com isso, pude notar que conseguiria agir com mais autonomia, ou seja, não tão preso a apenas exercícios do livro didático, como se pode ver no trecho em que reflito sobre a atitude dos alunos em relação a uma atividade diferente proposta por mim: *A atividade correu bem e os alunos demonstraram interesse como em outras atividades lúdicas que podem ser aplicadas em sala de aula* (diário 12). É possível notar que os alunos respondem de forma diferente a uma nova proposta, talvez

por se sentirem mais desafiados e incluídos em novas dinâmicas. Além disso, o que se sinto é que os alunos sabem reconhecer quando uma aula está bem elaborada, no sentido de participar de uma atividade que os convida a fazer algo novo ou que diga a respeito à sua realidade e as suas próprias representações. Afinal, é isso que considero interessante enquanto professor, proporcionar interesse pelo conhecimento por parte dos alunos, ajudá-los a despertar sua curiosidade e sua criatividade. Observo, no trecho do diário 7, descrito a seguir: *Nessas turmas, fazemos diversos “desvios” no fluxo de trabalho de exercícios do livro para tirar dúvidas no quadro, como foi o caso de hoje, em que eles me questionaram sobre os possíveis usos dos verbos auxiliares nas frases* (diário 7), o desejo de se trabalhar fornecendo um auxílio maior, mas ainda imbricado em formas de agir não inovadoras. Incomoda-me a ideia de que tudo o que se tem é “mais do mesmo”. Percebo, a partir dessa reflexão, que a reprodução de informações estáticas se encaixa como um projeto pouco ambicioso perante os fatores intelectuais, emocionais e socioculturais que é possível desenvolver, tanto para o professor quanto para o aluno, em uma aula. O momento em sala se torna raso, ao meu ver, quando se busca trabalhar no sentido de um “treinamento”, para praticar apenas a decodificação de respostas através dos exercícios do livro.

Atividades dessa natureza parecem deixar o aluno na posição de espera pelo comando do professor, que se torna a referência única no desenvolvimento do processo de ensino-avaliação-aprendizagem. Atribuo ainda a ideia de que tal prática exemplifique o desenvolvimento de um pensamento linear de resolução de respostas em que existe somente uma resposta certa.

Creio que eliminar noções de certo e errado possa lançar um olhar mais abrangente em torno de outros fatores que podem estar presentes em textos, imagens e outras atividades a serem aplicadas em sala de aula, permitindo a negociação de sentidos. Penso que o resultado depende, em primeira instância, da reflexão sobre o que se quer ensinar e desenvolver em classe. Não defendo aqui, no entanto, a existência de uma tática ou método que possa alcançar os moldes de uma aula mais reflexiva de imediato. Acredito que o progresso é obtido paulatinamente e em detrimento dos acordos que se estabelecem em união entre professor e aluno para que se conquistem também novos mecanismos que permitam a ressignificação de aspectos referentes às formas de ensinar. E por que não consultar os alunos sobre o que eles gostariam de aprender e como gostariam de aprender? Se eles ofertam dicas? Ótimo! Caso contrário, talvez motivá-los a pensar sobre o que querem também traga respostas. Percebo que mergulhar no mundo do aluno talvez não seja uma tarefa tão difícil quanto eu imaginava.

A seguir relato a representação referente as reflexões feitas acerca da minha forma de proceder durante as aulas.

Representações	Diário	Excertos
A escrita do diário pode possibilitar ao professor refletir sobre a sua própria prática.	1	Considero dessa forma que a escrita desse diário permitirá que eu admita a mim mesmo o quanto estive na zona de conforto e no piloto automático com meus alunos , [...]
	2	Ainda assim, sinto que esse método pode ser aprimorado
	9	Embora, é claro, eu ainda não esteja satisfeito com a metodologia, ainda procuro averiguar, na minha prática, novos meios de ensinar que sejam atraentes a partir da minha fala, dos meus gestos e explicações no quadro. [...] Isso me ajuda a repensar a minha prática e também a analisar certos aspectos do conteúdo lecionado sob uma nova perspectiva.
	15	não garante apropriação linguística se o processo ou estudo estiver sendo executado de forma mecânica.

A escrita do diário abriu novas possibilidades para que eu pudesse reinterpretar meu próprio agir, como especificado no trecho: *Considero dessa forma que a escrita desse diário permitirá que eu admita a mim mesmo o quanto estive na zona de conforto e no piloto automático com meus alunos*, [...] (Diário 1). Além disso, como ferramenta, o diário reflexivo possibilita a recepção de um *feedback* acerca de um trabalho ou de uma prática a quem o lê, na percepção de uma avaliação, ou auto avaliação no caso desta pesquisa. Essas experiências implicam emoções que, caso não sejam anotadas, correm o risco de perder sua intensidade; no entanto, podemos manejá-las quando transformadas em realidades a partir da escrita (ZABALZA, 2004).

Assim, a escrita de diários reflexivos possibilita que, ao escrever sobre o que estou fazendo e como me sinto em relação a essa tomada de consciência, torne-me autor do processo, assumindo um papel mais ativo, porque utilizo critérios que são construídos a partir de

experiências prévias mediante minha representação do que possa ser o papel do professor e também do aluno. A partir dos excertos: *novos meios de ensinar que sejam atraentes a partir da minha fala, dos meus gestos e explicações no quadro e [...] Isso me ajuda a repensar a minha prática e também a analisar certos aspectos do conteúdo lecionado sob uma nova perspectiva* (diário 9), percebe-se que dificilmente eu conseguiria reavaliar minhas próprias representações sem o uso da ferramenta da escrita, releitura e reflexão. Mais do que isso, Dias (2013) ressalta o que tal ferramenta pode proporcionar:

[...] defendemos que os diários reflexivos, produzidos por professores na situação de aluno, é um espaço de (trans)formação profissional, no qual encontramos exemplos concretos de representação, resignificação e reorganização do trabalho docente. Assim sendo, inferimos que o diário reflexivo – enquanto prática de letramento docente – tem um papel fundamental na (re)configuração do agir do professor (de línguas) (DIAS, 2013, p. 68).

Sinto, hoje, que todos os profissionais do ensino deveriam utilizar a ferramenta da escrita de diários para rever suas próprias práticas e representações, pois mesmo sem perceber, não é difícil encontrar deficiências nas didáticas até de professores mais experientes na profissão, já que o ensino, as necessidades e a língua representam aspectos que estão em constante transformação.

Representações	Diário	Excertos
O professor percebe que sua prática não corresponde ao modelo de professor inovador, criativo que ele deseja ser.	1	[...] sinto que ainda posso tornar as minhas aulas e meu sistema avaliativo mais rico, [...] o que infelizmente não tem acontecido da forma como gostaria durante as minhas aulas.
	1	Ao me defrontar com minhas limitações , me tranquilizei por diversas vezes com a desculpa de estar sem tempo em razão do mestrado
	3	A forma que os exercícios estão estruturados não está de todo ruim, pois faz com que eles revisem diversos termos de vocabulário e exercitem conhecimentos gramaticais. No entanto, são exercícios que incentivam a repetição e não a criação.
	6	Embora a aula tenha apresentado conteúdos extras me deixou a impressão posteriormente que algo de mais criativo poderia ter sido feito para ilustrar a data comemorativa. Talvez um jogo ou

	8	<p>uma outra atividade lúdica.</p> <p>[...] me veio a ideia de que ainda leciono como meus professores faziam. Juntamente a essa impressão me veio o pensamento de que eu ainda não conheço uma forma diferente ou, digamos, autêntica de ensinar, embora eu tenha sentido que ficou claro, para os alunos, a mensagem que eu quis passar.</p>
--	---	---

No trecho seguinte: [...] ***me veio a ideia de que ainda leciono como meus professores faziam. Juntamente a essa impressão me veio o pensamento de que eu ainda não conheço uma forma diferente ou, digamos, autêntica de ensinar, embora eu tenha sentido que ficou claro, para os alunos, a mensagem que eu quis passar*** (diário 8), é possível notar minha complacência com meu próprio método pela ideia de que, no final, os alunos conseguiram compreender a mensagem, ou seja, mesmo tendo sido uma aula igual a dos meus antigos professores, os alunos, de todo modo, compreenderam o que eu tinha a ensinar. Contudo, me incomoda o fato de que ainda esteja preso a hábitos antigos, ou seja, hábitos que não sofreram as devidas críticas ou alterações diante das minhas próprias reflexões. Uma reconstrução de valores e ideias alcançou espaço no decorrer da pesquisa pois, de um modo interessante, pude observar o antes, o durante e o depois do meu trabalho.

No excerto: ***Ao me defrontar com minhas limitações, me tranquilizei por diversas vezes com a desculpa de estar sem tempo em razão do mestrado*** (diário 1). Noto aqui que realizei a verificação do sentimento de acomodação e de que nada mais pode ser feito para aprimorar uma situação que não está satisfatória. Tal comportamento pode representar uma autossabotagem com relação ao fator da satisfação docente que creio essencial para se executar a profissão de uma maneira saudável. Semelhante a esse quesito, observo no trecho ***A forma que os exercícios estão estruturados não está de todo ruim, pois faz com que eles revisem diversos termos de vocabulário e exercitem conhecimentos gramaticais. No entanto, são exercícios que incentivam a repetição e não a criação*** (diário 3) que, embora eu tenha noção das limitações que fazem parte da minha prática, eu ainda não assumi uma postura que me livre do conformismo dessa situação. Todavia, entendo que a evolução é processual e poderei ter, mediante esta pesquisa, condições de trabalhar certas deficiências em meu agir, o que certamente é algo de inerente a toda pesquisa, ou seja, o progresso.

Representações	Diário	Excertos
O compartilhar das dificuldades na sua prática em sala de aula faz parte do processo de reflexão do professor.	1	[...] venho trocando ideias com professores e colegas a respeito de novas formas de se ensinar e avaliar os alunos com o intuito de torná-los mais independentes, [...].
	3	Ainda estou à procura de uma forma alternativa, mais desafiadora e contextualizada de avaliá-los.
	10	Mas ainda tenho muito o que descobrir sobre seus gostos (dos alunos), dinâmicas que eles apreciam e também sobre a opinião dos alunos sobre o livro, a matéria e a minha didática.

Já no excerto: **[...] venho trocando ideias com professores e colegas a respeito de novas formas de se ensinar e avaliar os alunos com o intuito de torná-los mais independentes, [...]** (diário 1), tive a impressão de que, no momento em que relatei esta experiência, estava ciente da importância dessas interações para o meu desenvolvimento. Porém, tais conversas não tiveram um cunho simples e informal, pelo contrário, participei de debates com colegas e também com professores acerca da complexidade presente nas experiências que cada discente e docente haviam travado em situações reais de ensino, avaliação e aprendizagem. Através da lembrança e releitura de diversos autores de livros que tínhamos em mãos, eu e meus colegas tivemos a oportunidade de amadurecer certos conceitos vinculados à sala de aula.

Busco me policiar ante a cobrança excessiva perante o meu próprio processo de crescimento enquanto professor ao reler minha reflexão, no seguinte excerto: **Ainda estou à procura de uma forma alternativa, mais desafiadora e contextualizada de avaliá-los** (diário 3).

Liberali (1999) salienta que a reflexão implica mudança; quando o professor escreve refletindo sobre sua forma de agir, ele tem mais possibilidade de mudar seus atos, se tal ato não estiver atendendo seus objetivos pré-estabelecidos. Em meu caso, na escrita dos diários, pude visualizar que tal atitude corrobora para mudanças de ações, isso porque, apesar de ter resistido à aplicação de um ensino mais diversificado, em que eu busque mecanismos de desafiar o aluno a produzir, pensar e falar mais nas aulas, hoje eu busco maneiras de tornar tal objetivo algo menos pesado, procurando formas de trazer esses diferentes recursos de um modo natural e mais compatível às minhas características docentes.

Representações	Diário	Excertos
O professor busca a participação dos alunos em sala, adequando o uso da Língua Inglesa ao nível da turma.	7	Infelizmente utilizei o Português para fazer a explanação no quadro pois um dos alunos tem muita dificuldade e senti que ele não iria me compreender se eu tivesse falado em inglês. Por outro lado, entendo que em turmas do básico ainda é aceitável, em alguns momentos, recorrer à língua materna [...]
	1	Solicitei que os alunos se revezassem fazendo a leitura de suas respostas. Como de costume mesclei o Português com o inglês na minha fala, [...].
	5	Debates sobre dúvidas em língua portuguesa sobre os usos de verbos, comuns (regulares e irregulares), modais e auxiliares. Passei exemplos no quadro e pedi para os alunos explicarem como eles formariam novas frases e as responderiam. Eles causaram uma certa confusão, misturando os verbos durante as respostas.
	12	Finalmente, falamos sobre um texto com depoimentos de pessoas contra e a favor ao uso de uniformes em seus ambientes de trabalho e nas escolas. Logo após, dei a chance para que eles manifestassem suas opiniões a respeito do tema, se eles gostavam ou não de usar uniformes.

Já há muito tempo, travo conflitos com a questão da presença da língua materna em sala de aula de língua inglesa. Através de experiências do passado, ficou fixa em minha mente a representação de que falar em Português é sinônimo de uma prática insuficiente ou inapropriada, como é possível notar no trecho: ***Infelizmente utilizei o Português para fazer a explanação no quadro pois um dos alunos tem muita dificuldade e senti que ele não iria me compreender se eu tivesse falado em inglês. Por outro lado, entendo que em turmas do básico ainda é aceitável, em alguns momentos, recorrer à língua materna [...]*** (Diário 7). Devido à minha formação como professor em certas escolas de idiomas por onde passei e das fortes recomendações que de lá

recebi, acabei por internalizar ideias fechadas para a discussão no que se refere à proposta didática. Atualmente, posso perceber que A metodologia escolar, em seus moldes rígidos e fragmentados, não considera relevar em conta as necessidades cada vez mais abrangentes dos alunos (FELICE, 2013).

Desta maneira, sempre acreditei, de forma angustiante, que ao falar em português eu estaria, invariavelmente, autorizando o aluno a falar também em língua materna. O fato de alguns alunos preferirem o português em lugar do inglês já ocorreu em várias salas de aula por onde passei, mostrando que eles ainda optam em se expressar bem em português do que se propor a falar algo errado ou simplesmente não conseguir dizer o que pretendiam em língua inglesa, ou ainda, por se sentirem fatigados pela ideia de concatenar as ideias em inglês, o que exigiria, naturalmente, mais esforço. Contudo, notei que, ao utilizar da língua materna em pontos chaves apenas, como em uma explicação mais complexa, por exemplo, não comprometia necessariamente outras conversações em língua inglesa que estabelecia com os alunos a partir de exercícios ou de perguntas pessoais sobre suas vidas.

Percebo no trecho: *Solicitei que os alunos se revezassem fazendo a leitura de suas respostas. Como de costume mesclei o Português com o inglês na minha fala, [...]* (diário 1), uma certa aceitação perante ao agora “comum” aspecto de utilizar da língua materna em sala de aula. Acredito que o professor pode e deve experimentar diferentes abordagens estratégicas, caso esteja amparado por um planejamento prévio que lhe garanta diferentes rotas durante a aula em razão de passos anteriormente pensados para seus alunos dentro do contexto de seu conhecimento.

Embora eu entenda e acredite na contextualização dos conteúdos de acordo com a realidade e a cultura dos integrantes de cada grupo em que estou inserido, ainda assim guardo certas representações que trouxe da universidade e da minha juventude, como aluno em uma escola de idiomas Sempre considerei como uma tarefa muito difícil manter a fala junto com explanações somente em língua inglesa nas turmas de nível mais básico. Acreditei, por muito tempo, que qualquer professor que falasse em português com seus alunos estava demonstrando, de fato, sinais de fraqueza tanto em termos de domínio da língua quanto no sentido da didática. Essa representação provavelmente surgiu das recomendações que sempre exigiram, nas escolas de idiomas por onde passei como professor, a obrigatoriedade de me expressar sem a recorrência da língua materna com os alunos.

Acredito, sim, na importância de expressar em inglês com os alunos a fim de expô-los e motivá-los não só a entender como também se comunicar na língua em estudo. No entanto, sinto que não é preciso levar o conceito de trabalhar com a língua inglesa a níveis extremos que proponham a eliminação total do português em sala de aula, uma vez que seu uso em funções didáticas poderia servir como aspecto de resolução de dúvidas de um modo mais simples, direto e, às vezes, até mais claro para alunos que estão iniciando seu contato com a língua.

Procuro assim, evitar ideias extremas ou radicais quando o tema abordado é ensino, avaliação e aprendizagem. Percebi que posso trabalhar com a tentativa de trazer novas ideias ou abordagens quando, naturalmente, existe uma aplicabilidade coerente ao nível da turma. Portanto, decidi não descartar totalmente o recurso da língua materna em certos momentos da minha aula, respeitando, contudo, outras filosofias que trabalhem com métodos que diferem dos meus, uma vez que, para cada realidade, uma dinâmica específica se faz necessária.

A seguir teço comentários sobre representações que evidenciam em meus excertos um aspecto mais voltado para a estrutura durante as aulas.

Representações	Diário	Excertos
Ensinar língua é ensinar estrutura	11	exploramos o vocabulário os alunos ainda confundem quando usar o verbo ser/estar com o verbo auxiliar do/does peço sempre que eles anotem certas explicações que faço, nos momentos em que estou esclarecendo algo ou ditando aos alunos algumas regrinhas de pronúncia ou gramática.
	8	Reforcei algumas explicações sobre os verbos auxiliares da aula passada no quadro para, em seguida, dar continuidade na correção dos exercícios de revisão dos capítulos 1 e 2.
	10	Passei também alguns exercícios do livro sobre o presente simples na modalidade afirmativa e negativa , lembrando-os de como utilizar.
	9	Fizemos exercícios sobre verb phrases dentro do tempo verbal presente simples (afirmativo e negativo) , Pedi que os alunos completassem com a frase correta os exercícios do livro.
		Inicialmente, pedi para que os alunos abrissem seus livros na última lição que trabalharíamos no semestre, relacionado ao aspecto da ordem das

	13	<p>palavras em uma frase para se fazer perguntas. Para isso, expliquei no quadro as estruturas ASI (Auxiliary, subject, infinitive) e também QUASI (Question word, subject, infinitive). Logo após pedi, que eles fizessem alguns exercícios relacionados a esse conteúdo verbal.</p> <p>Entendo que os exercícios ainda trabalham com muitas repetições, mas logo após pedi aos alunos que me dessem exemplos de frases que obedeciam à estrutural gramatical da língua inglesa, para verificar se conseguiram, de fato, assimilar a maneira de se formar as frases.</p>
	14	<p>Considero importante rever o conteúdo</p>

Durante as minhas aulas, sentia que o preenchimento do tempo de aprendizado só seria válido caso todo o conteúdo gramatical fosse repassado aos alunos; dessa forma, passei a notar uma preocupação com um aspecto restrito do que é uma aula ou um momento de aprendizado, o que também é uma representação.

Com o passar das aulas, passei a considerar as experiências de pronúncia, troca de ideias ou criação de debates como aspectos valiosos, sentindo, dessa forma, que a abertura de possibilidades para que o aluno se expresse e possa criar pode trazer novos sentidos e sensações na dinâmica que se estabelece em sala de aula. Hoje sinto a validade em fornecer recursos para que os alunos tenham condições de criar suas estratégias de aprendizagem acerca da língua e do seu próprio aprendizado, ou seja, o trabalho do professor pode, nesse sentido, ser aquele de quem suscita ideias, mas não aquele que as organiza e as entrega prontas para o aluno.

No trecho: *“Para isso, expliquei no quadro as estruturas ASI (Auxiliary, subject, infinitive) e também QUASI (Question word, subject, infinitive). Logo após pedi, que eles fizessem alguns exercícios relacionados a esse conteúdo verbal”* (diário 13), é possível notar que a estrutura ainda ocupa a posição de um lugar seguro que oferece aporte e tranquilidade no momento de explicar. Acredito que as estruturas podem ser utilizadas para facilitar o aprendizado, desde que não sirvam como uma “muleta”, ou seja, a diversidade de recursos permitirá que o professor descubra diferentes formas de explicar e colaborar para que os alunos interajam com maior facilidade com os conteúdos.

Posso abstrair, a partir do excerto: *os alunos ainda confundem quando usar o verbo ser/estar com o verbo auxiliar do/does* (diário 11) que diferentes formas de interagir com os

alunos são realmente necessárias a fim de que eles se sintam mais à vontade e possam despertar cada vez mais o interesse pelo aprendizado da língua.

No próximo quadro comento sobre aspectos que exibem as representações de uma forma de trabalhar com os alunos que não explora elementos prévios de uma atividade.

Representações	Diário	Excertos
O processo de leitura é entendido apenas como decodificação, não levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema.	6	Na aula de hoje, apliquei atividades de leitura sobre o <i>Halloween</i> . Pedi que os alunos fizessem leitura silenciosa em um primeiro momento sobre o texto e assinalassem verdadeiro ou falso nas informações que vinham a seguir sobre essa data comemorativa.

O trabalho a ser desenvolvido pode extrapolar o sentido simplista que por vezes estabeleci em certas atividades como, por exemplo, no momento em que acreditei que trazer processo de leitura é entendido como tarefa de decodificação, sem trazer à luz os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema abordado, como se percebe no excerto: *Na aula de hoje, apliquei atividades de leitura sobre o Halloween. Pedi que os alunos fizessem leitura silenciosa em um primeiro momento sobre o texto e assinalassem verdadeiro ou falso nas informações que vinham a seguir sobre essa data comemorativa.* (diário 6). Talvez aqui o aspecto de planejar as aulas e tentar tornar a aula mais criativa e desafiadora para o aluno pudesse proporcionar uma experiência mais rica e, ao mesmo tempo, mais abrangente quanto ao assunto que escolhi explorar. Desse modo, certos aspectos deixaram de ser abordados em um momento que poderia talvez relacionar suas experiências e expectativas com o momento cultural que havia proposto.

Vale salientar que, nessa pesquisa, acredito na corresponsabilização dos professores, sobre os sucessos ou insucessos dos alunos. Sendo isso como algo que se atrela com o caráter relacional da interação (FIDALGO, 2006). Outrossim, ao se preocupar com a (in)disciplina dos professores perante seus estudos no que se refere a planejamento e organização de suas estratégias, o professor reflexivo evidencia sua preocupação com sua prática pedagógica, uma vez que ele precisa lidar com o que sai de seu controle, ou não está de acordo com o que se propunha ou simplesmente se previa.

Percebo, portanto, que o ensino envolve variáveis inerentes ao aprendizado e a prática dos aprendizes, conforme aponta Bronckart (1999, p. 44), “os seres humanos particulares se apropriam das capacidades de ação, dos papéis sociais e de uma imagem sobre si, isto é, das representações de si mesmos como agentes responsáveis por sua ação” Desta forma, o sujeito se torna responsável pela sua fala. O mesmo autor discute também que as representações individuais e coletivas, a partir de uma “colocação em interface”, geram representações semiotizadas (Bronckart, 1999, p. 35), que se dispõem em discursos ou textos. Mediante tais textos, que são resultados da interação social, obtém-se significados que fazem parte sempre da sua situação de produção, e que se encontram em constante transformação.

O quadro a seguir demonstra representações que exibem uma forma de avaliar presa a moldes antigos.

TEMA 2: AVALIAÇÃO

Representações	Diário	Excertos
Avaliar é checar conteúdos gramaticais	15	<p>“[...] pedi que montassem frases com as estruturas gramaticais”.</p> <p>“[...] pedi para ler um texto para verificação da pronúncia”</p> <p>“até senti um prazer por notar que eles não tiveram dificuldades com os elementos gramaticais e de vocabulário que estudamos ao longo do semestre</p>

Ao observar o trecho: [...] *pedi que montassem frases com as estruturas gramaticais* (diário 15), percebo a intenção de avaliar para verificar majoritariamente conteúdos gramaticais, o que demonstra uma preocupação de ordem tradicionalista, ou seja, dominar as regras gramaticais a partir de exercícios repetitivos, o que, em minha opinião, não desafia suficientemente o intelecto do aluno (PERRENOUD, 1999). Tal ação gerou em mim um desconforto e uma preocupação relativa à percepção de que, ainda nos dias de hoje, “a excelência escolar é, em larga medida a arte de refazer o que acaba de ser exercitado em aula. Isso contribui para aumentar o peso dos indícios superficiais, por exemplo, a tipografia, a paginação, o vocabulário familiar das instruções”. (PERRENOUD, 1999, p.45).

Os cenários educacionais atuais, com demandas tão diversas, demonstraram que os níveis de exigência também se modificaram. Isso pode representar uma nova percepção por parte dos alunos acerca do que realmente se torna interessante para o debate sobre o ensino e a reflexão. Nesse sentido, acredito que não somente a proficiência linguística, mas também a sensibilidade perante a relevância do que se ensina, o como e o porquê se ensina algo deve ser verificado; em outras palavras, diante de um público conectado e crítico, a contextualização se torna um aspecto importante para o interesse dos aprendizes, inclusive os mais jovens.

Representações	Diário	Excertos
Avaliação que não seja prova é informal	15	Quando eu conseguir aprimorar em todas as aulas do semestre essa forma mais informal e ao mesmo tempo mais atenta.

Sob outro aspecto, pude perceber, na condição de professor investigador de minha própria prática, também a partir do excerto: *Quando eu conseguir aprimorar em todas as aulas do semestre **essa forma mais informal** e ao mesmo tempo mais atenta*, a representação de que a avaliação que não se situe como prova é considerada como informal, ou seja, imagino, em um primeiro momento, que essa forma “informal” de avaliar seja mais leve, o que parece interessante. Por outro lado, essa mesma forma poderia, no entanto, talvez até ser encarada como menos relevante ao se olhar por um viés mais tradicional e rígido embasado em alguns conceitos do passado já pré-estabelecidos.

Considero importante frisar que não sou contra a todas as formas anteriormente criadas de se ensinar e avaliar, até porque, enquanto pesquisador, percebo que tenho muito o que aprender quanto a teorias, tanto antigas quanto novas, em se tratando do processo ensino-avaliação-aprendizagem. Acredito e defendo aqui a ideia de que, em se tratando de educação, nenhum método pode ser considerado “atemporal”, em outras palavras, acredito, sim, que as abordagens metodológicas podem ser vistas sob o prisma de algo adaptável a cada circunstância sócio-cultural. Dessa forma, com a rápida troca de informações e com a grande demanda intelectual que circula nas grandes redes e na opinião de jovens e adultos, faz-se interessante uma forma de ensinar que não apenas os capacite para as provas de ingresso nos grandes centros acadêmicos, mas também um ensino que promova a criatividade e instinto investigador, que habita na curiosidade que é própria do ser humano.

Cabe, mencionar um certo descontentamento com a mentalidade que existe atualmente por parte de vários alunos, pais e professores que se preparam, ensinam e se preocupam, por vezes, unicamente com as provas de vestibulares. Não me refiro, especificamente aqui, aos cursinhos particulares que existem com a finalidade única de aprovação nos exames de ingresso nas universidades, pois entendo que a demanda pelos serviços prestados por essas empresas jamais se esgotará, a não ser que o formato de ingresso nos cursos superiores sofra uma alteração, o que parece muito improvável nos tempos atuais. Refiro-me àqueles que participam direta e indiretamente nos cursos de idiomas com a ideia de que ensinar é, acima de tudo, uma questão de preparação para os grandes testes acadêmicos, pois dessa forma, vislumbro uma possível perda de interesse dos alunos pelo aspecto cultural que faz parte do aprendizado de línguas, além do interesse em aprender pela própria satisfação que o conhecimento proporciona. Nesse sentido prezo por uma forma de avaliar que leve em consideração a dinamicidade que constitui a aprendizagem em si.

É importante lembrar que a definição de que a avaliação pode ser algo sutil e mais abrangente do que inicialmente se imagina, como Fidalgo (2009) postula:

É importante ressaltar que a avaliação deve alimentar a prática docente ao longo de todo o ano letivo. É evidente que, se considerarmos a avaliação um momento estanque do ano letivo, não estaremos adotando essa visão avaliativa. No entanto, se considerarmos que a avaliação não é sinônimo de um instrumento isolado ou de um momento e sim parte indissociável do processo de ensino- aprendizagem – logo, está presente em todos os momentos do processo – então, será possível compreender sua natureza mais ampla, bem distante do sentido restrito de controle de resultados ou do ainda restrito sentido de controle de resultados ou do ainda restrito sentido de diagnosticar para corrigir. A avaliação não tem um caminho único, sem desvios, ou um objetivo certo sem atalhos. Nada no processo de ensino-aprendizagem pode ser tão linear e, ao mesmo tempo, ser inclusivo. (FIDALGO, 2009, p. 158)

Dessa forma, o que se nota é que avaliar é um processo que permeia as mais diversas etapas constituintes da jornada acadêmica dos alunos. A flexibilidade do que pode ser o processo avaliativo é o que constitui seu fator atrativo aos meus olhos enquanto pesquisador. Não existirá assim, um caminho único ou uma forma de orientar e avaliar que esteja livre dos fatores imprevisíveis que compõem as aulas. Contudo, quanto mais aprendo sobre os alunos e as formas de ensinar e avaliar, posso sentir que reduzirei as lacunas deficitárias que habitam a prática de um professor, ou seja, a aplicação da sua didática.

Representações	Diário	Excertos
A avaliação restrita aos exames, como instrumento de verificação.	3	Hoje fizemos a prova escrita que trabalha com uma estrutura de completar lacunas, organizar as palavras que estão embaralhadas, completar ou escolher a palavra adequada para preencher as frases.
	3	A prova escrita também contou com uma parte contendo o Reading (leitura de texto) com a marcação das respostas corretas.

Em seguida, detectei uma nova representação em um dos meus diários reflexivos, em que relato que *fizemos a prova escrita que trabalha com uma estrutura de completar lacunas, organizar as palavras que estão embaralhadas, completar ou escolher a palavra adequada para preencher as frases.* (diário 3). Aqui a representação que se evidencia é a de que a avaliação ainda se faz restrita aos exames, como instrumento de verificação. Após os semestres letivos na universidade em que curso a pós-graduação, pude redescobrir novos horizontes que evidenciam uma forma de avaliar que vai além da mera verificação, o que de fato não contempla todos os benefícios ou auxílios que a ferramenta avaliativa busca suscitar nos alunos e professores, sem perder ainda a consciência, de acordo com Fidalgo (2006, p. 24), de que a avaliação se dá em um processo dialógico, que abarca alunos e professor em um sentido em que ambos são corresponsáveis por suas partes neste processo.

Desse modo, percebo que, mais do que verificar, é preciso facilitar e acompanhar as etapas de desenvolvimento que envolvem a complexidade do aprendizado dos alunos. Outro fator que me levou a iniciar esta pesquisa, foi justamente a minha insatisfação quanto a uma forma estrutural de avaliar que não vislumbra novas propostas de ensino ou incentiva novas ideias para se trabalhar a língua em estudo com os alunos.

Percebo a importância de salientar que, ao trabalhar em uma escola de idiomas, é possível se deparar com atividades diversas que incluem filmes e atividades lúdicas, além da valorização de datas comemorativas. Porém, tais eventos que são incluídos na categoria de “atividades extras”, costumam ocorrer em dias e em momentos programados, meio como um “momento de escape” do livro e não como prática rotineira que permite novas formas de se trabalhar e enxergar o relacionamento que se pode criar com e em torno da língua. A expressão “em torno” da língua, eu a utilizo para me referir às relações que se estabelecem também no aspecto da identidade e nos

laços que podem se formar entre professores e alunos, à medida que o momento de sala de aula se torna rico e, mais do que ensinar, aproxima seres que se enxergam como semelhantes, fora de um padrão que antes poderia ser visto apenas como hierárquico, um professor que comanda e um aluno que simplesmente obedece.

Contudo, ao pensar na minha prática, verifico que, por ela, também se faz presente um sistema que privilegia a troca de ideias entre professores em um âmbito ainda centrado em questões mais voltadas para o ensino, avaliação e aprendizagem de um modo que talvez seja considerado como superficial, no sentido de ser insatisfatório.

Dessa forma, não se favorece o ato de se repensar a estrutura central da forma como os professores conduzem e enxergam o que de fato é ensinar, avaliar e aprender fora dos enquadres didáticos que já foram pensados previamente por outros autores e apenas seguidos pelos professores de línguas fora da instância de nível superior.

Representações	Diário	Excertos
Tentativa de tornar a avaliação formativa	4	Exercícios extras de revisão foram aplicados por mim após a prova para checar o que ficou assimilado em torno do conteúdo gramatical ministrado a eles durante o primeiro bimestre.

Noto, todavia, uma representação um pouco mais satisfatória a meu respeito, a partir da tentativa de tornar a avaliação formativa, ao observar o seguinte trecho, em que expresso que ***Exercícios extras de revisão foram aplicados por mim após a prova para checar o que ficou assimilado em torno do conteúdo gramatical ministrado à eles durante o primeiro bimestre*** (diário 4). Nesse instante, pude vislumbrar uma sutil transformação em minha forma de trabalhar, mesmo que não plenamente consciente, ao decidir revisitar os conteúdos a fim de regular as aprendizagens, ou seja, estabelecer um equilíbrio entre aquilo que falta ser explorado e aquilo que pode ser reforçado para os alunos. MacMillan (2007) postula que é interessante que o professor crie um trabalho que possa envolver seus alunos nas avaliações, oferecendo-lhes *feedback* sempre que preciso, para que os alunos estejam cientes de que estão progredindo.

Representações	Diário	Excertos
	1	“ entendo também que isso não me impede de...”

Autoavaliação do professor via diário reflexivo	7	<p>Sinto que ainda posso...</p> <p>“A escrita desse diário permitirá que eu admita a mim mesmo...”</p> <p>[...] o que não justifica tal falta de ação ou inovação em minhas aulas.”</p> <p>Acho que nesses momentos demonstro autonomia para explicar do meu jeito o conteúdo gramatical, o que me traz certa satisfação</p>
---	---	--

Nesse movimento de repensar a minha prática, percebo os benefícios que se fazem presentes na autoavaliação do professor via diário reflexivo, ao notar no trecho: *a escrita desse diário permitirá que eu admita a mim mesmo...* (diário 1), e também no excerto em que expresso alegria em meu processo: *acho que nesses momentos demonstro autonomia para explicar do meu jeito o conteúdo gramatical, o que me traz certa satisfação* (diário 7). Observo que as aulas também trazem descobertas vinculadas à evolução didática e à obtenção de prazer à medida que se estabelece progresso ou se enxerga o desenvolvimento nos alunos, ou seja, a melhoria em meu trabalho na medida em que existe esforço da minha parte e a procura pela inovação no sentido do aprimoramento da minha prática e da satisfação dos alunos, o que também é um aspecto muito importante. Zabalza (2004) argumenta que a reflexão é algo que se constitui a partir da escrita de diários. Além disso, existe também a questão interacional que perpassa toda a escrita, pois, essa escrita em especial sempre preverá um estipulado leitor. Em meu caso, o olhar que lanço aos diários possibilita a reflexão e revisão a cerca daquilo que construí sobre a minha prática.

Representações	Diário	Excertos
Avaliação que premia com pontos aqueles que fazem as atividades	13	Sempre peço para que eles façam as tarefas também pois é um aspecto auxiliar ao aprendizado e um dos critérios que observo na distribuição de pontos.

Por outro lado, um outro recurso que vejo como insatisfatório ante as minhas expectativas em relação aos alunos é exemplificado no momento em que relato que *sempre peço para que eles façam as tarefas também pois é um aspecto auxiliar ao aprendizado e um dos critérios que observo na distribuição de pontos* (Diário 13). Apresento ideias ao longo da pesquisa que me

incentivam a uma reforma em meus modos de conduzir as minhas aulas, principalmente ao lembrar desse contexto específico, referido no excerto acima, pois, o que se observa é uma avaliação que premia com pontos aqueles que fazem as atividades, demonstrando uma negociação que falha em despertar no aluno conceitos que prezem o aprendizado pela riqueza presente no saber, como já havia mencionado anteriormente.

Repensando minhas falas e atitudes, vejo que tal estratégia, evidenciada nesta representação, pode trazer aos alunos o pensamento de que as aulas servem como propósito máximo a simples obtenção ou perda de pontos, em uma forma de existir academicamente provida como um jogo de poder e controle onde se encontra, possivelmente, estresse e extremos, como a vitória ou a derrota e nada mais.

Representações	Diário	Excertos
A avaliação pode ser mais livre e dinâmica	2	[...] desenvolvam de forma mais independente a fala em uma situação avaliativa , talvez em uma conversação ou em uma apresentação.
	15	<p>Em um terceiro momento, solicitei que os alunos criassem perguntas a partir de palavras dispostas em um vocabulário por meio do qual eles conseguiram desenvolver uma pequena interação entre eles com perguntas e respostas com alterações de turno.</p> <p>Deixei os alunos incumbidos de se tornarem atores interpretando personagens do dia a dia como professores, médicos e garçons. A cada cena, os alunos se sentiam mais livres para iniciarem seus próprios diálogos sem roteiros na medida em que simulavam consultas médicas, aulas e serviços ao cliente em um restaurante imaginário.</p> <p>Eles rapidamente se esqueceram que estavam sendo avaliados, sem perder, contudo, o esforço para realizar as interações.</p> <p>Os alunos conseguiram conversar com uma pequena autonomia, no sentido em que criaram e elencaram sentidos e situações de comunicação.</p>

Em contrapartida, é possível notar outra representação no trecho [...] ***desenvolvam de forma mais independente a fala em uma situação avaliativa***, talvez em uma conversação ou em

uma apresentação (diário 2). Percebo, aqui, um aspecto em que a avaliação pode ser mais livre e dinâmica, o que traz alento e perspectivas mais abrangentes de um trabalho que permita mais envolvimento e liberdade por parte dos alunos. Além disso, considero a forma como aplico a avaliação oral, por exemplo, mais interessante em relação à prova escrita pois, nesse momento, os alunos têm a oportunidade de oferecer subsídios para a fala do colega (seja na situação de uma entrevista que faço com os alunos) ou ainda a troca de ideias e o planejamento de ações (como no caso de uma apresentação coletiva sobre um tema).

Penso ainda, após o início das minhas pesquisas, em trabalhar com as turmas estabelecendo um elemento que é capaz de diminuir as possíveis tensões criadas pelos alunos. Acredito que a elaboração e a exibição aos alunos de critérios de avaliação preestabelecidos por mim ou em parceria com os alunos, que têm o direito de entender e saber em que e como serão avaliados. Mesmo sabendo que a avaliação pode ter um caráter subjetivo, regras que são exibidas às claras colaboram para que os alunos se sintam confiantes

Quando os alunos tomam consciência da importância do processo avaliativo, crescem as chances de se tornarem mais responsáveis pelo seu próprio aprendizado e de mudança do olhar em relação ao que, de fato, significa avaliar. Com relação à avaliação e ao olhar do aluno, Felice (2011) pontua:

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, 2011, p. 590).

Assim, é possível entender que os critérios, uma vez exibidos, juntamente com a forma como o professor relata o que é, de fato, a avaliação e o que ela pode proporcionar, contribuem (os critérios) para que o aluno se conscientize da importância de tal processo em seu aprendizado. Além disso, a avaliação também implica um ato que entra na equação existente na relação professor aluno: isso acontece pois ela trabalha com resultados e expectativas presentes no imaginário e nas atitudes tanto de alunos como de professores. Essa negociação se estabelece em papéis que ambos assumem em sala de aula que podem ser traduzidos em situações inovadoras, como algo que procurei realizar, conforme explicito no excerto: *Deixei os alunos incumbidos de se tornarem atores interpretando personagens do dia a dia como professores, médicos e garçons[...]* ***Eles rapidamente se esqueceram que estavam sendo avaliados, sem perder, contudo, o esforço para realizar as interações.*** (Diário 15). Aqui, o acordo estabelecido era

aquele em que a liberdade da escolha da cena e de um personagem seria proporcionada ao aluno, a fim de que ele pudesse demonstrar suas habilidades de uma forma mais lúdica e interativa.

Acredito, cada vez mais, em uma forma mais criativa de avaliar. Refiro-me a uma abordagem que proporcione uma experiência em que o aluno possa ser avaliado sem sentir o peso do olhar crítico do professor, para que ele possa, assim, externar todo seu potencial de um modo mais confortável, em que se sente livre de medos concernentes a possíveis críticas. Considero, de fato, que o modelo uniforme de notação, presente na maioria das instituições, talvez iniba a agência do professor que, por ventura, possua um espírito inovador e busca a modificação de seus métodos. Detecto, assim, uma expectativa nem sempre verbalizada, mas já subentendida e estagnada no ponto mais alto da hierarquia do sistema de ensino atual que prevê a manutenção das formas atuais de se ranquear performances escritas ou verbais dos alunos em um modelo em que tais formas agem como um ato que, segundo Perrenoud (1999, p.36), “obriga a organização escolar a definir formalmente o êxito”.

Passo a seguir às considerações sobre as representações presentes no tema sobre a aprendizagem.

TEMA 3: APRENDIZAGEM

Representações	Diário	Excertos
Aprender língua é aprender estrutura	11	[os alunos] se interessam por compreender a estrutura gramatical .

Encontro, de um modo geral, a representação presente em meus excertos de que aprender uma língua é aprender estrutura a partir do trecho: *[os alunos] se interessam por compreender a estrutura gramatical* (Diário 11). No começo de minha pesquisa, eu acreditava que eu estava preso a moldes cristalizados de ensinar, avaliar e aprender. No entanto, tenho a sensação que, para diversos alunos (sobretudo os alunos mais velhos), o ato de aprender deve, impreterivelmente, perpassar pelo apanhado sistematizado da parte gramatical da língua, a partir de explicações e textos que explicitam, de um modo técnico e estrutural, a gramática. Dessa forma, o ensino cai de um patamar muito categórico ao perceber que “o primeiro obstáculo é aquele que todas as pedagogias por objetivos procuram transpor: na maioria dos sistemas escolares, o currículo formal enfatiza mais os conteúdos a ensinar, as noções a estudar e a trabalhar do que os conhecimentos propriamente ditos”. (PERRENOUD, 1999, p. 82). A

representação observada evidencia que ainda existe muita preocupação com a forma tradicional de ensinar, ou seja, o privilégio à estrutura como o mais importante.

Tal preocupação pode sobrepor, entendo, a diversidade que uma aula de línguas pode proporcionar. Refiro-me ao espaço para diferentes dinâmicas que privilegiem atividades que propiciem um maior envolvimento por parte do aluno, permitindo que ele descubra aspectos concernentes à gramática e ao vocabulário de uma forma mais natural. Existe um conjunto de comportamentos dinâmicos (dos quais nem sempre consigo fazer uma leitura apurada de suas consequências sobre os alunos) possíveis no cenário da aprendizagem, pois a criatividade é uma característica dos sistemas de grande heterogeneidade sociocultural.

Outro desafio presente em minha profissão constitui-se em trabalhar com a língua que, por si só, é um sistema vivo, portanto complexo, atrelado à característica de estar sempre inacabada inclusive no que se refere ao seu aprendizado. Todos os dias, portanto, posso aprender mais sobre a língua que ensino e as peculiaridades engendradas em qualquer sistema que constitua a comunicação. Dessa maneira, concluo que ter noções de uma língua não se resume em acumular informações mas também gerar novas proposições em razão das relações que se estabelecem, o bom contato e administração das interações que os aprendizes travam em sala de aula com os conjuntos semióticos, colegas e professores.

Representações	Diário	Excertos
A aprendizagem ocorre via realização de atividades do livro e esclarecimento de dúvidas	1	Pedi para que os alunos abrissem o <i>workbook</i> (livro de tarefas) para a correção dos exercícios passados para casa. Solicitei aos os alunos que se revezassem, fazendo a leitura de suas respostas.
	10	Peço sempre para que os alunos marquem as palavras que eles não compreendem para que possamos discuti-las.
		Gosto muito do livro e das atividades utilizadas nele mas a todo momento interrompo a aula à procura de dúvidas e também os encorajo a lerem todos os textos em voz baixa e em voz alta além de pedir que façam perguntas uns aos outros sobre o tema.

Assim, propago consequentemente uma nova representação, que induz à ideia de que a aprendizagem ocorre via realização de atividades do livro e esclarecimento de dúvidas, como é

possível perceber no trecho *pedi para que os alunos abrissem o workbook (livro de tarefas) para a correção dos exercícios passados para casa Solicitei aos os alunos que se revezassem, fazendo a leitura de suas respostas.* (diário 1). Também no trecho seguinte é possível notar tal representação: *Gosto muito do livro e das atividades utilizadas nele mas a todo momento interrompo a aula à procura de dúvidas e também os encorajo a lerem todos os textos em voz baixa e em voz alta além de pedir que façam perguntas uns aos outros sobre o tema* (Diário 10).

Vislumbro um agir embasado no simples viés de ditar regras para que o aluno, que se posta como um agente passivo, sempre encarregado da espera e execução de comandos, possa cumprir suas atividades repetitivas, sem muitas mudanças ou novidades. Nesse instante, o professor se encontra sempre solitário diante de sua atribuição de pensar a execução e o desenvolvimento das aulas. Ao pensar no sentido de promover oportunidades para que o aluno faça não apenas uso da língua em um sentido mais emancipatório de seu conhecimento, mas convidando-o também a pensar em formas de se vivenciar uma aula, retira-se supostamente uma parte do peso que existe em ensinar, uma vez que o professor agora já não é mais o único responsável pelo aprendizado e pela dinâmica das atividades.

Acredito, doravante, na ideia de romper com paradigmas estruturalistas que se prendam unicamente ao material didático, como evidencio no contexto citado acima. Desejo compor em meu repertório didático, abordagens que possibilitem a ascensão de um sistema que permita a descoberta de uma prática diferente. Um modo de agir didaticamente que desperte fatores de criatividade no ideário de ação e estratégias pessoais de aprendizagem que residem no âmago de cada aluno, o que por si só já constituiria um grande, porém benéfico, desafio para os professores que buscam novas formas de trabalhar com seus alunos.

No próximo quadro teço comentários sobre as expectativas que se fazem presentes durante as minhas aulas com relação a reação aos alunos.

Representações	Diário	Excertos
O professor espera mais de seus alunos	5	Sinto também que os alunos não têm a iniciativa de estudar em casa ou procurarem por suas respostas perante as dúvidas. Ainda existe muita passividade , em outras palavras, falta de autonomia .
	7	Os alunos começaram a fazer perguntas o que me agrada pois é sinal de que estão interessados em

	11	<p>tirar duvidas e também interagiram me fazendo fornecer explicações o que me faz sentir prestativo. Esse aspecto de abordagem inicial em que os alunos estão começando suas descobertas em relação a língua com diversos aspectos a serem preenchidos me agrada nas turmas de básico.</p> <p>Gosto muito quando eles fazem perguntas.</p>
--	----	--

Percebo que criei expectativas com meus alunos ao comentar no trecho: professor: *Sinto também que os alunos não têm a iniciativa de estudar em casa ou procurarem por suas respostas perante as dúvidas. Ainda existe muita **passividade**, em outras palavras, falta de **autonomia*** (Diário 5). Vejo que espero mais dos meus alunos porque hoje tenho acesso a estratégias que não possuía nos tempos antes da graduação e pós-graduação, até porque pude assumir um certo autodidatismo em meu proceder a fim de conseguir lhes explicar certos conteúdos, desenvolver conteúdos e passar segurança para os discentes. Ao pensar nas questões de uma melhor inserção do aluno procuro, enquanto professor, me colocar em seu lugar e, às vezes, sinto que consigo me aproximar de seus sentimentos de medos e angústias perante as etapas, aflições e incertezas que subjazem ao aprendizado. A esse respeito, Santos (2005, p.37) assevera:

Onde se instalar entre o desejo de adaptar-se, de apoderar-se, de mimetizar-se e o reconhecimento dessa impossibilidade; de que cedo ou tarde, por mais esforço que se faça, algo denunciará a estrangeirice, o não pertencimento; algo ou alguém te olhará como estranho? É nesse lugar do desconforto, do mal-estar, da tentação de alimentar uma ilusão e aos poucos ir perdendo a ingenuidade; do entre, do meio, da passagem, que está o nosso aluno de língua estrangeira. Está em movimento – porque o desconforto não permite que se instale -, numa busca permanente pelo familiar, pelo conhecido, pela intimidade que permitiria relaxar, descansar.

Percebo em mim a representação de que os estudantes já chegam na escola de línguas com a representação de anotar, prestar atenção e, em um primeiro momento, ouvir mais do que falar, crendo talvez que o ato da fala, por exemplo, só deva ser praticado após a pleno conhecimento da estrutura. Digo isso pois já pensei desta maneira na época em que começava os meus estudos em línguas adicionais, percebendo depois que, em meu caso, as tentativas de formar frases e responder ao professor me ajudavam a perceber o funcionamento da língua, além de me passar mais confiança a partir da prática.

Após a experiência de gravar e observar as aulas, passei a considerar a questão da autonomia dos alunos como um processo que carece de tempo, paciência e motivação a partir de ideias inovadoras, mas também com a ajuda de uma dinâmica que possibilite a atração pela língua em si a partir dos conteúdos estudados e a motivação para lhes assegurar que são capazes de ir sempre um pouco mais longe por conta própria. Talvez uma medida auxiliar neste caso seja o refletir também sobre estratégias de como aliviar o medo do aluno diante das tentativas de fala.

Representações	Diário	Excertos
Observação e preocupação com o ritmo e a eficácia do aprendizado dos alunos por parte do professor.	5	Sinto que a forma como o livro ou o professor vêm explicitando os conteúdos ainda não encontrou um eco interno no que se refere à forma como eles racionalizam e absorvem os conteúdos

A medida que lecionava, verificava também a observação e preocupação de minha parte com o ritmo e a eficácia do aprendizado dos alunos ao relatar: *Sinto que a forma como o livro ou o professor vêm explicitando os conteúdos ainda não encontrou um eco interno **no que se refere à forma como eles racionalizam e absorvem os conteúdos*** (Diário 5). Aqui entra em cena uma certa insegurança perante minha própria prática. Porém entra também o desejo de fazer diferente e fazer melhor, o que me inspirou a começar esta pesquisa em primeiro lugar. No entanto, procuro me lembrar que a educação não é um ato acabado, como Celani (2002, p. 21) reforça:

Educar-se a si mesmo, a medida que caminha em sua tarefa de educador. É uma forma de educação que, não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a ideia de um produto acabado – por exemplo, dominar uma certa técnica –, em um momento ou períodos determinados.

Contrariando, até então, o que a autora propõe, sempre procurei receitas para o processo de ensino-avaliação-aprendizagem e me frustrei com resultados que eram considerados insatisfatórios ante as minhas expectativas. Com o passar do tempo, comecei a acreditar que, na profissão docente, talvez fosse realmente necessária uma série de insucessos para se chegar ao sucesso. Aprendi, ao refletir sobre esse momento do diário, que não existem respostas prontas, mas sim uma série de etapas que me permitem conhecer melhor os meus alunos e as atividades que funcionariam de um modo mais eficaz, segundo seus desejos e necessidades, representações e habilidades.

Representações	Diário	Excertos
A negociação e uma relação franca com os alunos são aspectos importantes em sua dinâmica.	11	Os alunos costumam achar essa modalidade clara e interessante pela reação que observo em seus comportamentos. Percebo que os alunos gostam muito do livro. Tenho um diálogo bem aberto com essa turma, o que me permite entender as suas dúvidas além de estimulá-los a estudarem o conteúdo com anotações.
	14	Considero importante rever o conteúdo, verificar o que os alunos conseguiram absorver e qual impressão eles tiveram com relação aos assuntos explorados em sala de aula

Pude perceber, com alegria, que acredito que uma relação franca com os alunos é um aspecto importante para a nossa interrelação em sua dinâmica, como demonstro no excerto: *Tenho um diálogo bem aberto com essa turma, o que me permite entender as suas dúvidas além de estimulá-los a estudarem o conteúdo com anotações* (Diário 11). Sinto pontos fortes em minha prática também. Um desses aspectos reside no tipo de relação que decido ter com meus alunos. Uma vez que percebi que iria passar um bom tempo com meus alunos, decidi transformar aquele momento em algo mais amigável e familiar, acreditando que professores e alunos podem ser amigos, na medida em que ambos compartilham suas emoções ao aprenderem e ensinarem mutuamente.

Procuró passar tranquilidade aos alunos para que se sintam livres para tirarem dúvidas, expressarem suas opiniões e também desfrutarem da aula a partir da sensação de pertencer a um lugar acolhedor e confortável. Além disso, despertei também com essa pesquisa, a noção de que a ideia de abrigar didaticamente diversos estilos e formas de se tornar consciente das peculiaridades da língua talvez não seja um sonho utópico, como já ouvi antes de ingressar no curso de pós-graduação. As respostas, embora não sejam definitivas, uma vez que ainda há muito por fazer, nos auxiliam a, pouco a pouco, traçar um perfil didático que ampare melhor as necessidades dos aprendizes que podem ser vastas e intrínsecas.

Representações	Diário	Excertos
Pequenos Incentivos à autonomia dos alunos.	14	Por ter sido a última aula antes das provas, observei que os alunos se sentiram mais à vontade para

		conversar comigo, tirar dúvidas e refletir acerca de tudo o que aprendemos durante o semestre.
	12	Pude notar que os alunos começam a se expressar mais livremente à medida que eu os incentivo e também lhes ofereço subsídios para as frases.

Sempre valorizei aspectos da aula em que poderia lançar pequenos incentivos à autonomia dos alunos, como no caso em que relato que *pude notar que os alunos começam a se expressar mais livremente à medida que eu os incentivo e também lhes ofereço subsídios para as frases* (Diário 12). Nesse caso, adotei a medida de ajudar o aluno a tomar iniciativas, dando-lhe confiança para se expressar com mais segurança. Vejo que a postura do professor, nesse caso, pode contribuir para o desejo de ir mais além ou, simplesmente, se entregar ao momento de olhar para o colega ou professor e proferir as ideias que lhe possibilitem estabelecer um contato. Criar uma mensagem, de repente, não parece algo tão difícil, à medida que se conhecem as estruturas em situações que se tornem reais para o aluno ou que se assemelhem ao seu dia a dia e suas experiências de vida percebendo, ainda, que é “nesse lugar do desconforto, do mal-estar, da tentação de alimentar uma ilusão e aos poucos ir perdendo a ingenuidade; do entre, do meio, da passagem, que está o nosso aluno de língua estrangeira” (SANTOS, 2005, p. 37).

Percebo, aqui, que a pesquisa pode me ajudar a ver em mim uma certa sensibilidade diante do que o outro sente durante o processo de ensino- avaliação-aprendizagem. No momento em que começo a me atentar mais para esse aspecto, percebo que aquilo começa a fazer mais sentido para mim. Ao enxergar como o aluno se sente e como posso ajudá-lo mais, percebo a necessidade de me tornar um melhor profissional. Acredito assim, que se colocar no lugar do outro seja saudável tanto para o professor quanto para o aluno a fim de entender mais sobre as variáveis sociais que fazem parte da equação presente nas esferas que trabalham com a educação e o conhecimento.

Representações	Diário	Excertos
O professor acredita no uso do par mais proficiente em função do aprendizado	2	É comum um aluno da dupla entender e responder, lembrando ao outro o conteúdo, ajudando-o a responder às questões, o que facilita um pouco para eles.
	4	No conjunto de folhas os alunos ficaram encarregados de responder aos exercícios similares aos do livro, com a ajuda de um colega e do

		material que eles dispõem através da consulta.
--	--	--

Noto, nessa representação, o uso do par mais proficiente no desenvolvimento da aprendizagem (Vygotsky, 1996), quando relato: ***É comum um aluno da dupla entender e responder, lembrando ao outro o conteúdo, ajudando-o a responder às questões, o que facilita um pouco para eles*** (Diário 2). Procuro trabalhar com os alunos de forma a estabelecer parcerias. Acredito que para certos alunos conquistarem sua confiança, talvez necessitem se ambientar com sua sala de aula e sentirem-se à vontade para aprender e se comunicar com o colega. Naturalmente, percebo que uma sala de aula é um ambiente heterogêneo, pois mistura alunos que demonstram ter mais facilidade, conhecimento e acesso à informação com aqueles que não dispõem do mesmo acesso. Minha estratégia consiste em possibilitar o compartilhamento entre eles em suas formas de enxergar a língua, se expressar, além, é claro, do prazer natural que surge no aspecto da socialização. Enxergo tal processo como uma ferramenta de auxílio sabendo que “É na negociação de saberes que ocorre a aprendizagem. Logo, é também na negociação que deve ocorrer a avaliação (indissociável do processo de ensino-aprendizagem)”. (FIDALGO, 2009, p. 161).

Representações	Diário	Excertos
Atividades lúdicas e momentos de descontração aproximam o professor e o aluno	6	Em um segundo momento, entreguei para os alunos uma atividade de caça palavras junto com alguns doces cedidos pela escola para gerar um clima de descontração. Um clima de descontração tomou conta do ambiente.

Visando à descontração e à entrega dos alunos às aulas, proponho atividades lúdicas e momentos de descontração que aproximam o professor e o aluno, como demonstra o excerto do diário 6: *em um segundo momento, **entreguei para os alunos uma atividade de caça palavras junto com alguns doces cedidos pela escola para gerar um clima de descontração.*** Ao me deparar com um público com visões de mundo e necessidades diversas, pensei na ideia de partir para uma atividade diferente para ver como respondiam e também para mostrar que o

aprendizado precisa ser algo sério, mas não precisa ser formal. Nesse sentido, concordo com Amarante (2009) que argumenta:

[...] O ensino de LE para adolescentes pode ter, como norte, as brincadeiras teatrais improvisadas ou performances sem roteiro, se quisermos realmente caracterizar a sala de aula como um espaço privilegiado de troca de percepções e de vivências, que possibilita que o aluno compreenda a sua realidade e vislumbre diferentes opções para seu futuro (AMARANTE, 2009, p. 60).

A aprendizagem de língua adicional pode ser explicada como um processo que permite ao sujeito ir além de si mesmo para originar novas experiências e atingir feitos intelectuais, mas não apenas isso, uma vez que existe espaço para se trabalhar com as emoções e desejos a partir do relacionamento natural que se propicia em sala de aula, marcando sua presença ali com uma perspectiva emancipadora, o que caracteriza ali a substância central da aprendizagem (AMARANTE, 2009).

Em se tratando da aprendizagem, acredito na adoção de uma prática que não dissocie os fatores afetivos dos aspectos cognitivos, pois a junção de ambos privilegia condições para que o processo de ensino, avaliação e aprendizagem se desenvolva com qualidade. Assim sendo, ao trabalhar com uma prática que envolva as interações, o quesito afetividade ocupa um lugar muito importante. A partir do momento em que as atividades praticadas em sala de aula ganham um apelo afetivo-emocional para o aluno, aumenta-se a chance do despertar da sensação de relevância diante do que lhe é apresentado. A partir do ato de despertar para um sentido mais profundo de sua prática acadêmica, abrem-se possibilidades para o desenvolvimento de novas formas de enxergar a realidade e alterar o seu próprio contexto. O sujeito aproxima-se, assim, de uma perspectiva que pode lhe conceder o vivenciar de novas realidades com a chance de uma nova forma de agência em torno de suas próprias questões.

Representações	Diário	Excertos
Desejo por parte do professor em despertar a autonomia em seus alunos	15	[...] acredito que os alunos sentirão menos o peso do olhar e terão segurança para desenvolver seus próprios mecanismos e roteiros de aprendizado, ou seja, conseguirão sentir que podem mapear seu próprio aprendizado com menos dependência dos direcionamentos do professor

Em seguida, exemplifica-se o desejo, por parte do professor, em despertar a autonomia em seus alunos, no seguinte excerto: [...] *acredito que os alunos sentirão menos o peso do olhar e terão segurança para desenvolver seus próprios mecanismos e roteiros de aprendizado, ou seja, conseguirão sentir que podem mapear seu próprio aprendizado com menos dependência dos direcionamentos do professor* (Diário 15). Percebo aqui o meu desejo de ver o aluno crescendo e também mais apto à pesquisa de suas próprias formas de internalizar os conteúdos sabendo que “Faltaria estudar de modo mais sistemático a origem e a racionalidade dos procedimentos que guiam a combinação dos “ingredientes” na criação dos julgamentos globais de êxito e de fracasso” (PERRENOUD 1999, p. 39).

Assim, concordo com Amarante (2009), que procura situar as condições para um ambiente mais adequado ao aprendizado.

Um ambiente favorável à aprendizagem é aquele que oferece espaço para que cada sujeito possa desenvolver-se em todas as suas potencialidades, e isso só é possível para aqueles que assumem riscos. Sair do conforto do já sabido, rumo ao desconforto do desconhecido e assim, descobrir-se forte o bastante para lidar com o novo, transformando sua realidade imediata, é o que se almeja, ao trabalhar com essa prática na sala de aula. Eis a aprendizagem libertadora e revolucionária, que incita o sujeito a agir, lançando mão daquilo de que dispõe em um dado lugar e momento histórico (AMARANTE, 2009, p. 62).

Vejo como um prêmio ao docente a semeadura do desejo de aprender em seus alunos antes desmotivados. Mais do que isso, o professor, ao aprender não somente com seus alunos, mas também com as imprevisibilidades presentes em seu cenário de atuação, consegue caminhar com mais cautela e assertividade rumo à ressignificação de sua profissão.

Valorizo assim “o exercício constante do olhar para si mesmo: o exame crítico e ininterrupto dos meios de ensino e dos recursos que mobiliza e, finalmente, a transformação de indivíduos a partir dos sentidos que atribui às suas relações interpessoais” (FREITAS; MEDRADO, 2013, p. 89). É, portanto, salutar ao desenvolvimento das práticas em sala de aula privilegiar mais do que apenas os resultados registráveis nas provas, a percepção do progresso real que é mais aprazível perante as situações reais de uso da língua.

Por meio dessas reflexões escritas, pude encontrar e repensar certas atitudes minhas em sala de aula as quais considero como “maus costumes”. Tomei consciência, após ouvir a gravação das aulas, da reflexão sobre minhas representações descritas em um diário e também com o auxílio da troca de ideias com minha orientadora, de um costume, por exemplo, do qual não me dava conta. Notei, durante as minhas aulas, a tendência de navegar nas redes sociais

enquanto os alunos trabalhavam em uma atividade escrita. Muitos deles, ao me observarem mexer ao celular, se sentiam confiantes para travar contato com assuntos não pertinentes à matéria em seus próprios aparelhos celulares. Aos poucos, fui me conscientizando da necessidade de não subestimar o desafio constante que representa o ato de lecionar, do qual hoje estou ciente, ao observar, identificar e explorar soluções mediante as complexidades que circulam esse ambiente de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teço a seguir, algumas reflexões sobre a elaboração desta pesquisa. Para tanto, retomo as perguntas de pesquisa e analiso as respostas encontradas. Depois, faço uma reflexão sobre as possíveis contribuições desta pesquisa para as minhas práticas da língua inglesa no tocante ao aspecto ensino-avaliação-aprendizagem em sala de aula. Em primeira instância, posso asseverar que este trabalho me ajudou muito a desenvolver aspectos concernentes à minha identidade enquanto educador. Mas quais aspectos se relacionam com esse fator identitário nesse universo do professor? A identidade não existe de forma natural, sendo moldada pelo grupo de pessoas e também por outros grupos naturalmente, por intermédio de variadas formas de representações (SILVA, 2001), que são construídas a partir das negociações que acontecem entre os participantes no decorrer das interações (CELANI; MAGALHÃES, 2002).

Assim sendo, para responder às minhas perguntas de pesquisa, analisei cada um dos meus diários reflexivos buscando, em meus discursos, regularidades ou irregularidades sobre o tema pesquisado, de modo a investigar sobre representações acerca da minha prática gerando reflexões sobre aspectos referentes a questões de ensino-avaliação e aprendizagem, além de perceber como tais variáveis me desafiavam perante a minha identidade acadêmica e profissional. Agrupei os excertos em 3 categorias temáticas (Ensino, Avaliação e Aprendizagem) e, para essas, busquei uma caracterização, como um determinado tipo de representação fazendo-se a caracterização pelo conjunto.

Ao iniciar minha pesquisa, me disponibilizei a descobrir como a reflexão acerca da minha prática colaboraria para o meu desenvolvimento como professor à luz de aspectos referentes a questões sobre ensino-avaliação-aprendizagem da língua inglesa. Após um tempo, pude constatar que a mudança das minhas representações e da minha prática não seria algo simples, pois essa decisão implicaria ter de entrar em um território novo e desconhecido e descobrir novas formas de se trabalhar os conteúdos.

Para esta investigação, propus duas perguntas de pesquisa sobre as quais pretendo discorrer agora. A primeira pergunta: **Quais têm sido as minhas representações sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem neste contexto de sala de aula de um instituto de idiomas?**

Pude perceber por meio das disciplinas de mestrado, dos grupos de discussão e, principalmente, mediante temas referentes ao processo de ensino, avaliação e aprendizagem, a necessidade de refletir sobre certos aspectos presentes na minha forma de ensinar e avaliar os alunos. Observo, portanto, benefícios ao tentar chegar às raízes das minhas representações no intuito de tornar a minha prática uma experiência mais rica com o amparo da formação contínua em desenvolvimento, e o esclarecimento de vários aspectos acerca da metodologia utilizada por mim em sala de aula, inclusive minha relação com os alunos. Refletindo sobre essa pesquisa, percebo o quanto valorizo as opiniões dos professores e alunos durante os debates e orientações, pois tais experiências esclareceram vários aspectos acerca da metodologia utilizada em sala de aula vindas de pessoas com maior tempo de vida profissional, conhecimento e reflexão na área acadêmica, proporcionaram transformação na minha forma de analisar fatores vinculados ao meu trabalho em sala de aula.

Ainda percebo, a partir dos relatos presentes em meus diários reflexivos, a existência de uma postura condicionada a práticas tradicionais. Tornei consciente, desta maneira, uma forma de agir presa ao “piloto automático”, ou seja, sem a devida reflexão e planejamento. Percebi que, ao lecionar confiando sempre no livro didático, sabendo que já conhecia as lições por terem sido aplicadas por mim em outras turmas e outros semestres, não me atentei para a importância de um planejamento prévio, acreditando que a confiança plena na eficácia das lições presentes em um livro-texto conceituado seria o bastante para o bom aproveitamento dos alunos. Muitos elementos ainda podem se fazer presentes em uma aula a partir da exploração de outros conteúdos, metodologias e experiências que são relatadas em outros livros, na internet e nas práticas citadas por professores presentes em várias instâncias, ou seja, no ensino superior com quem travo contato, mas também a partir de amigos professores com os quais tenho a oportunidade de trocar ideias e pensar novas abordagens didáticas.

Realmente, não considero fácil estar atento a todas as possibilidades de trabalho e auxílio aos alunos se o professor em questão não estiver amparado por um plano estabelecido para pensar os passos adotados, estimular a contemplação de resultados obtidos a partir de critérios que se pretenda descobrir ou explorar com meus alunos. Junto a isso, acredito na utilidade de sempre buscar novas dinâmicas, uma vez que as pessoas estão em constante mudança.

Ao observar as análises, notei distintas e, por vezes, até controversas representações acerca das minhas abordagens metodológicas. Naturalmente, me encontrei e ainda me encontro

muito preso ao livro didático, pois utilizei esse material como bússola e caminho seguro desde a minha iniciação como professor. No entanto, também mobilizei interessantes conceitos referentes a minha forma de trabalhar os conteúdos, como quando utilizei uma cena imaginária em um restaurante para que os alunos pudessem, de forma lúdica, desenvolver seus próprios personagens em uma conversa.

Acredito, acima de tudo, no equilíbrio entre aquilo que o professor já aprendeu a longo prazo e aquilo que ele aprendeu recentemente, ou seja, penso que não é preciso descartar tudo aquilo que utilizo desde o meu início na carreira, pois algo de útil pode ser feito ou remodelado a partir do que eu aprendi. Em outras palavras, acredito na manutenção daquilo que tem feito bem ao aprendizado dos alunos e na remodelação das práticas que ainda são frágeis ou simplesmente a adoção ou criação de novas estratégias de trabalho que estejam afinadas com uma proposta mais abrangente da realidade sociocultural do aluno.

Ficou clara a necessidade em superar minha preocupação desde a época de aluno de que a base para um ensino efetivo deve girar em torno da aplicação da estrutura gramatical da língua explanada de forma técnica e pouco criativa no quadro a partir, apenas, do livro didático, com a ajuda de exercícios extras de cunho tradicional, ou seja, repetitivos, como exercícios de completar lacunas, por exemplo.

Por outro lado, sinto que sempre valorizei as atividades lúdicas como quebra de uma aula técnica ou muito atrelada ao livro, embora a atividade nem sempre estivesse contextualizada com o tema trabalhado durante o mês ou a semana, o que pode ser insatisfatório por não contemplar todos os itens que uma atividade bem planejada ou contextualizada pode contribuir para a criatividade e participação mais efetiva por parte dos alunos. Contudo, algo que pretendo manter em minhas aulas é aspecto que me mostrou que pude obter maior atenção e sintonia com os alunos quando a minha aula assumiu um aspecto amistoso ou acolhedor relacionado aos alunos, pautados com afeto e até amizade.

Em seguida, apresento a segunda pergunta de pesquisa, a saber: **Quais os principais desafios enfrentados por um professor que, como eu, se disponha a promover uma autoavaliação por meio da reflexão em sala de aula de um instituto de idiomas?**

A reflexão sobre a prática pedagógica é observada em todo o trabalho, mas é mobilizada, acima de tudo, na análise dos diários. Percebo, ali, uma preocupação com o uso da língua inglesa, por exemplo, além de seguir uma agenda já fechada de conteúdo. O que hoje considero

um “mau costume”, pois as minhas reflexões me mostraram que o plano ou proposta de trabalho deve estar sempre aberto a mudanças no decorrer do percurso, fazendo-se assim, mais flexível às demandas ou necessidades especiais e imprevisíveis que podem surgir ao longo do caminho.

Meus excertos revelam que a escrita de diários funciona como ferramenta de reflexão e aprimoramento para o professor. Ao escrever sobre mim e sobre as aulas, sinto que pude ter mais possibilidades de refletir sobre o contexto em que atuo, o que talvez, a partir de outros momentos ou outros instrumentos não fosse viável. Notei ainda uma representação que exhibe não apenas um receio como também uma certa angústia ao notar que minhas práticas, embora contemplem o conteúdo programático, talvez ainda não tenham abarcado as necessidades e o potencial criativo do aluno.

Tornei-me consciente, ao longo da pesquisa, de que o atual sistema de ensino-avaliação e aprendizagem ainda se mostra com certas lacunas a serem preenchidas. Caso o professor almeje desenvolver um trabalho mais abrangente em torno de uma dinâmica que permita a criação por parte do aluno, será necessário repensar seus passos. Isso representa, ir além dos roteiros prontos com exercícios repetitivos e ressignificar cada etapa de seu trabalho.

Não acredito, no entanto, que uma reforma no modo de ensinar e avaliar seja algo simples, pois implica uma alteração quanto à filosofia da instituição, questiona o grau de confiança e a frequência de utilização do livro didático, em detrimento de seus exercícios que coadunam com uma proposta mais fechada perante as possíveis respostas dos alunos. Não digo aqui que os livros didáticos são descartáveis pois seria radical dispensar todo o acervo cultural, textual e didático que suas propostas trazem. Acredito, no entanto, que uma abordagem metodológica de cunho interativo é capaz de privilegiar medidas inovadoras de se trabalhar e avaliar.

Para uma aula se tornar mais interessante aos olhos do professor e aluno, talvez a questão chave não seja ter tempo, mas sim planejamento. Planejamento esse que pode ocorrer aos poucos, na medida em que se alia experiências às ideias e impressões que surgem ao longo da prática docente. Desfigura-se aos poucos a impressão de que o planejamento precisa ser algo longo, pesado, aborrecido e trabalhoso, para pensá-la a seguir como uma ferramenta de apoio.

Por vezes acreditei que não poderia mudar nada, pois sentia que a instituição esperava que eu seguisse todo o conteúdo sem muitas alterações. Apesar de saber que precisava cumprir todo o conteúdo, também me acomodei por vezes, o que demonstra uma dificuldade em sair da “zona de

conforto” em detrimento da criatividade nas aulas. Eu acreditava que já possuía todo o arcabouço de estratégias necessário para dar conta do desafio de tornar o aluno apto ao processo de percepção e entendimento da matéria, prezando por uma prática mais preocupada com o conteúdo e não com a criatividade ou tentativa de experimentar novas atividades e abordagens, o que no fundo por vezes me intimidou.

Porém, reitero que a dificuldade em trabalhar de uma forma mais autônoma com os alunos não se encontra no fato de a instituição exigir que eu trabalhe com os exercícios do livro, pois esta permite, e até incentiva, que os professores levem atividades diferentes para a sala de aula, inclusive em datas especiais como Páscoa, Dia das Mães, Natal, e etc. Além disso, após iniciar o curso de mestrado e refletir acerca dos debates com alunos e professores nas salas das universidades, observei-me refém das minhas próprias práticas que são repetitivas, ou seja, limitadas, por não apresentarem novidades para os alunos. Senti e demonstrei, sem dúvida alguma, um grande desejo de mudança e aprimoramento em minhas aulas mas senti também uma certa angústia em não saber exatamente como fazê-lo. Algo que poderia me ajudar seria a criação e execução de um plano de aula, o que facilitaria não somente a organização de uma forma mais dinâmica de trabalho, mas também me agregaria em termos de eficiência no manejo das atividades obrigatórias do livro didático assim como em atividades extras em que talvez pudesse trabalhar com novas dinâmicas possibilitando novos desafios aos meus alunos.

É válido registrar que, embora tenham ocorrido debates nas aulas da formação continuada, leituras de diversos autores, observação de minhas próprias aulas, e escrita dotada de reflexão de meus próprios diários, posso perceber que precisarei de tempo para realizar mudanças em minha prática, pois se trata de uma mudança de representações e de concepções existentes em minha sala de aula ao longo de vários anos de profissão.

Por vezes também acreditei ser quase um “pecado” utilizar o método da tradução de alguns termos para o aluno por existir em certas escolas de idiomas uma filosofia radicalmente contrária ao uso do português em qualquer momento em sala de aula. Embora me culpe um pouco, consegui ver utilidade em utilizar da língua materna para traduzir algum termo mais complexo ou ensinar algo mais sutil, que seria no caso de difícil compreensão para um aluno com menos recursos linguísticos ou simplesmente com mais dificuldade. Talvez por saber que certos alunos têm a tendência de não falar em inglês, eu sinto que, se ele não se comunicar em língua inglesa, não sentirá a motivação ou a necessidade em se arriscar em diálogos ou conversações na

língua alvo. Diante desse receio, no entanto, após a escrita dos diários, percebo que a sensibilidade de explicar algo pontual em língua materna não compromete a manutenção se o restante da dinâmica ocorrer em língua inglesa.

Um outro aspecto que percebo, é que nem sempre é fácil seguir o conteúdo programático, ou seja, as unidades delimitadas para o semestre dentro do tempo estipulado, o que resulta, ocasionalmente, em um aceleração da velocidade das lições nas páginas ou caminhe mais devagar trazendo atividades extras com as turmas já adiantadas.

Conforme visto até aqui, por onde passei, observo que o professor tem pouca liberdade ou iniciativa para criar novos tipos de metodologia de ensino, avaliação ou aprendizagem, entretanto ele pode, através da sistemática atual de sua avaliação, reaproveitá-la, como forma de perceber, em cada aluno, suas dificuldades e redirecionar seu ensino, retomando os erros como forma de aprendizagem e não simplesmente como punição.

Inicialmente, minha pesquisa visava a avaliar apenas minhas atividades avaliativas no Instituto de Idiomas em que trabalho, mas a escrita dos diários reflexivos e sua posterior análise me fizeram preferir a reflexão acerca das minhas representações sobre as práticas pedagógicas que surgiram nos diários, pois considerei esse caminho mais desafiador e interessante diante das minhas aspirações que visavam ao meu redescobrimento enquanto professor.

Tive certa dificuldade com essa pesquisa no sentido de que sofri para detectar e, posteriormente, relatar os pontos fracos de minha prática. Houve um primeiro momento de negação, na tentativa de salvar a minha face como docente, até porque vinha desenvolvendo há anos meu trabalho de forma satisfatória. Pretendo futuramente explorar mais sobre o tema ensino-avaliação-aprendizagem a fim de encontrar novas e mais aprimoradas respostas sobre o tema visando à melhoria da minha função como professor.

Recomendo o trabalho com esse tipo de pesquisa, uma vez que a área é vasta, muito importante e preciosa para todos aqueles que almejam aprimorar a sua prática e abrir sua visão de mundo. Dessa forma, é possível repensar os procedimentos metodológicos e as formas com que nos expressamos em sala de aula. Professores e alunos, ao se reunirem, têm a oportunidade de privilegiar o potencial que ambos possuem para realizar diferentes formas de comunicar, integrar e criar novas ideias, incentivando a autonomia, o respeito mútuo, a confiança e a liberdade de pensamento e expressão, para que, dessa forma, exista verdadeiramente a negociação de sentidos.

Ao refletir sobre a chance de negociar sentidos e reconceituar os mecanismos das atividades, acreditamos também na alteração de uma outra prática, ou seja, aquela da avaliação, voltada para a aprendizagem e não o contrário. Freire (2004, p.87) já dizia que a curiosidade é um dos saberes fundamentais à prática educativa-crítica; dessa forma, no que se refere ao ensino-avaliação-aprendizagem, valorizamos o envolvimento do aluno com os benefícios gerados a partir de tais processos, além da sua capacidade de criação com os procedimentos que o tornam mais autônomo e crítico.

Acredito que o caminho para se redescobrir e reinventar a cada dia não é simples ou fácil, porém permite com que o professor possa enxergar além das práticas usuais e interpretar ou reinterpretar o potencial que existe em si e em seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002
- AMARANTE, G. B. D. Ensino-aprendizagem de língua estrangeira para adolescentes. In: LIBERALI, F.C. (Org.). **A reflexão e a prática no ensino**. São Paulo: Blucher, 2009
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRINDLEY, G. Assessment. In CARTER, R. **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. University of Nottingham, Hong Kong, 2001.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagens, texto e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- CELANI, M. A. A. Um programa de formação continua. In: Celani, M. A. A. (Org.), **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- CELANI, M. A. A; MAGALHÃES, M. C. **Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução**. In: MOITA LOPES, L. P; BASTOS, L. C. (Org.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002
- DIAS, S. M. A. O trabalho de professores de Língua Inglesa representado em diários reflexivos. In REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- FELICE, M. I. V. **A Identidade de ingressantes no ensino superior por duas modalidades diferentes de processo seletivo: as perspectivas de professores e alunos**. São Paulo, 2005.
- _____, A avaliação da aprendizagem na formação do professor de línguas no Ensino. In: Eliane Mara SILVEIRA (Org.) **As bordas da linguagem. Anais do XII Simpósio Nacional de Letras e Linguística/II Simpósio Internacional de Letras e Linguística**. Uberlândia, MG ; EDUFU – Universidade Federal de Uberlândia, 2011
- _____, O processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE. In: SARTORI, A. T. D. S. & SILVA, S. R. D. (Orgs.). **Reflexões em Linguística Aplicada: práticas de ensino de línguas e formação do professor**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Porto Editora, 1995.

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.

_____, S. S. **A avaliação na escola: um histórico de exclusão sociaiscolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão?** PUC-SP - Faculdade Casper Líbero. Revista Brasileira de Linguística Aplicada Volume 6 número 2, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, A. C. D. M; MEDRADO, B. P. Identidades, saberes e formação: Respostas de um diário reflexivo. In REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____, A. **Os portfólios e os processos de ensinagem**. Disponível em <http://pedagogia.brasile escola.com> . Acessado em: 13 de out. de 2016.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. (3rd ed.). New York: Longman, 2001

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. 8. ed., Porto Alegre : Mediação, 1996.

HORIKAWA, A.Y. **As representações e a prática pedagógica transformadora: uma análise do discurso da e sobre a sala de aula**. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In LEFFA, V. J. **O professor de línguas; construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001

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.

LUCKESI, C. **Avaliação e aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____, **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

_____, **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2001.

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.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2002.

_____, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

_____, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: LOPES, L. P. D. M. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editoria, 2006.

SACRISTÁN, G. PERÉZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, H. S. O “erro” do aluno de língua estrangeira sob um novo olhar. In: BRUNO, F. T. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: **Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São José do Rio Preto: APLIESP, 1999.

_____, **Conceitos e (pré)conceitos em avaliação em língua estrangeira**. Palestra proferida na XIX JELI, Cotia, 2003.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2^a. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SORDI, M. R. **A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem**. São Paulo: Cortez/PUCCAMP, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TAVARES, K. C. do A. A auto-percepção do professor virtual: um estudo-piloto In: COLLINS, Heloisa e FERREIRA, Anise. (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

APÊNDICES**Diário Reflexivo – aula 01 (10/10/16)****Rodrigo Andrade (UFU)**

Antes de começar a aula, pedi a autorização dos alunos para começar a grava-las utilizando o meu celular, a fim de sondar a minhas representações relativas à minha prática e ao processo avaliativo e desenvolver a parte de análise que corresponde a minha dissertação de mestrado. Eles concordaram com uma certa tranquilidade (talvez pela calma com que eu me expressei no momento). Senti de início uma certa pressão ou receio em conduzir minhas aulas como sempre conduzi, sabendo que agora teria de analisar criteriosamente minha prática e ouvir posteriormente todos os passos que tomei dentro de uma prática que ainda reconheço como sistemática, tradicional e pouco criativa, uma vez que trabalho com os exercícios propostos pelo livro como a escola em que trabalho a exemplo das outras instituições de idiomas, esperam.

Tendo dito isso, entendo também que isso não me impede de inovar e trazer exercícios diferentes e que casem com a unidade ou lição trabalhada. Considero dessa forma que a escrita desse diário permitirá que eu admita a mim mesmo o quanto estive na zona de conforto e no piloto automático com meus alunos, pois embora eu não deixe de tirar dúvidas ou trabalhar todos os exercícios que o livro propõe, sinto que ainda posso tornar as minhas aulas e meu sistema avaliativo mais rico, até porque, venho trocando ideias com professores e colegas a respeito de novas formas de se ensinar e avaliar os alunos com o intuito de torna-los mais independentes, o que infelizmente não tem acontecido da forma como gostaria durante as minhas aulas. Percebo agora a importância de estabelecer um plano de aula e não apenas seguir os exercícios do livro. Ao me defrontar com minhas limitações, me tranquilizei por diversas vezes com a desculpa de estar sem tempo em razão do mestrado, o que não justifica tal falta de ação ou inovação em minhas aulas.

Iniciamos a aula de hoje da turma de básico 1 falando sobre os *Imperatives* (O imperativo), modo utilizado para se designar comandos ou instruções, muito comumente utilizado pelos professores com seus alunos. Pedi para que os alunos abrissem o *workbook* (livro de tarefas) para a correção dos exercícios passados para casa. Solicitei aos os alunos que se revezassem, fazendo a leitura de suas respostas. Como de costume, mesclei o Português com o Inglês na minha fala, coisa que os alunos ainda não fazem com muita frequência, conversando na

maior parte do tempo em língua materna, em razão da falta de segurança necessária para se expressarem ou simplesmente por não possuírem o vocabulário apropriado.

Posteriormente, pedi para que os alunos abrissem o *student book* (livro do aluno) na página 17 para dar prosseguimento com as lições gramaticais relativas ao imperativo e estratégias de leitura (*connected speech*). Enquanto eles realizavam as atividades, eu os observava e procurava tirar suas dúvidas.

Diário Reflexivo – aula 02 (17/10/16)

Rodrigo Andrade (UFU)

Hoje apliquei a prova oral em meus alunos, pedi para que se sentassem em dupla e comecei a fazer perguntas sobre questões de vocabulário como números, dias da semana, o nome dos objetos em sala de aula e etc. No que se refere à gramática, pedi que montassem frases com o verbo *ser/estar* na afirmativa e interrogativa, além de frases contendo os possessivos (*my, your, etc*).

Quando os alunos não entendem o que estou pedindo, eu lhes dou um exemplo e peço que façam de maneira semelhante. É comum um aluno da dupla entender e responder, lembrando ao outro o conteúdo, ajudando-o a responder às questões, o que facilita um pouco para eles. Ainda assim, sinto que esse método pode ser aprimorado para que eles se sintam mais à vontade e também desenvolvam de forma mais independente a fala em uma situação avaliativa, talvez em uma conversação ou em uma apresentação. Pretendo explorar tais possibilidades durante a avaliação oral final.

Diário Reflexivo – aula 03 (19/10/16)

Rodrigo Andrade (UFU)

Hoje fizemos a prova escrita que trabalha com uma estrutura de completar lacunas, organizar as palavras que estão embaralhadas, completar ou escolher a palavra adequada para preencher as frases. Reconheço que são exercícios de ordem tradicional. A parte de *itálico* (audição) também esteve presente na modalidade de marcar a resposta correta. A prova escrita também contou com uma parte contendo o *Reading* (leitura de texto) com a resolução dos

exercícios em que os alunos precisam organizar as frases ou completar com a resposta certa em quadro com opções de palavras, dentro dos espaços designados por exemplo. Finalmente, os alunos deveriam redigir um pequeno texto sobre um tema específico, como viagens ou *hobbies*.

A forma como os exercícios estão estruturados não está de todo ruim, pois faz com que eles revisem diversos termos de vocabulário e exercitem conhecimentos gramaticais. No entanto, são exercícios que incentivam a repetição e não a criação. Existe aí um desafio menor em uma modalidade que não é interessante pois não permite muitas opções ou interações por parte do aluno. Existe uma rota delineada e eles só precisam seguir em um sentido muito simplista que hoje me frustra por ainda coadunar com tais aplicações. Estou à procura de uma forma alternativa, mais desafiadora e contextualizada de avaliá-los.

Diário Reflexivo – aula 04 (24/10/16)

Rodrigo Andrade (UFU)

Exercícios extras de revisão foram aplicados por mim após a prova para checar o que ficou assimilado em torno do conteúdo gramatical ministrado à eles durante o primeiro bimestre. No conjunto de folhas os alunos ficaram encarregados de responder aos exercícios similares aos do livro, com a ajuda de um colega e do material que eles dispõem através da consulta.

Diário Reflexivo – aula 05 (26/10/16)

Rodrigo Andrade (UFU)

Debates sobre dúvidas em língua portuguesa sobre os usos de verbos, comuns (regulares e irregulares), modais e auxiliares. Passei exemplos no quadro e pedi para os alunos explicarem como eles formariam novas frases e as responderiam. Eles causaram uma certa confusão, misturando os verbos durante as respostas. Sinto que a forma como o livro ou o professor vêm explicitando os conteúdos ainda não encontrou um eco interno no que se refere à forma como eles racionalizam e absorvem os conteúdos. Sinto também que os alunos não têm a iniciativa de estudar em casa ou procurarem por suas respostas perante as dúvidas. Ainda existe muita passividade, em outras palavras, falta de autonomia.

Diário Reflexivo – aula 06 (31/10/16)

Rodrigo Andrade (UFU)

Na aula de hoje apliquei atividades de leitura sobre o *halloween*. Pedi que os alunos fizessem leitura silenciosa em um primeiro momento sobre o texto e assinalassem verdadeiro ou falso nas informações que vinham a seguir sobre essa data comemorativa. Posteriormente fizemos a leitura conjunta tirando duvidas acerca do vocabulário tema, corrigindo as alternativas e discutindo sobre o evento em si, sua origem e implicação cultural.

Em um segundo momento, entreguei para os alunos uma atividade de caça palavras junto com alguns doces cedidos pela escola para gerar um clima de descontração. Embora a aula tenha apresentado conteúdos extras me deixou a impressão posteriormente que algo de mais criativo poderia ter sido feito para ilustrar a data comemorativa. Talvez um jogo ou uma outra atividade lúdica.

Diário Reflexivo – aula 07 (07/11/16)

Rodrigo Andrade (UFU)

Hoje começamos com a correção das atividades *workbook* (livro de tarefas) em seguida os alunos começaram a fazer perguntas o que me agrada pois é sinal de que estão interessados em tirar duvidas e também interagiram me fazendo fornecer explicações o que me faz sentir prestativo. Esse aspecto de abordagem inicial em que os alunos estão começando suas descobertas em relação a língua com diversos aspectos a serem preenchidos me agrada nas turmas de básico. Nessas turmas, fazemos diversos “desvios” no fluxo de trabalho de exercícios do livro para tirar dúvidas no quadro, como foi o caso de hoje, em que eles me questionaram sobre os possíveis usos dos verbos auxiliares nas frases. Acho que nesses momentos demonstro autonomia para explicar do meu jeito o conteúdo gramatical, o que me traz certa satisfação. Infelizmente, utilizei do Português para fazer a explanação no quadro pois um dos alunos tem muita dificuldade e senti que ele não iria me compreender se eu tivesse falado em inglês. Por outro lado, entendo que em turmas de básico ainda é aceitável em alguns momentos recorrer a língua materna já que eles ainda estão internalizando os significados dos termos.

Diário Reflexivo – aula 08 (09/11/16)

Rodrigo Andrade (UFU)

Reforcei algumas explicações sobre os verbos auxiliares da aula passada no quadro para em seguida, dar continuidade na correção dos exercícios de revisão dos capítulos 1 e 2. Enquanto eu colocava exemplos no quadro para a compreensão dos alunos, me veio a ideia de que ainda leciono como meus professores faziam. Juntamente a essa impressão me veio o pensamento de que eu ainda não conheço uma forma diferente ou, digamos autêntica de ensinar, embora eu tenha sentido que ficou claro para os alunos a mensagem que eu quis repassar.

Diário Reflexivo – aula 09 (16/11/16)

Rodrigo Andrade (UFU)

Hoje eu entreguei as provas corrigidas para os alunos. Após a entrega eu fiz a correção coletiva de cada exercício e verifiquei se os alunos tinham mais alguma dúvida. Posteriormente, fizemos exercícios sobre *verb phrases* dentro do tempo verbal presente simples (afirmativo e negativo), Pedi que os alunos completassem com a frase correta os exercícios do livro. Em seguida fizemos a leitura sobre aspectos culturais da cultura britânica com termos do presente simples, procurando contemplar os objetivos de se trabalhar com esse tempo em específico e também com *verb phrases*. O exercício, além da leitura oferecia a proposta de destacar os termos que estavam no presente simples e aplica-los na terceira pessoa. Embora as atividades ainda não desenvolvam muito a criatividade ou a autonomia acredito que irei cumprir com os objetivos da lição, embora, é claro, eu ainda não esteja satisfeito com a metodologia, ainda procuro averiguar, na minha prática, novos meios de ensinar que sejam atraentes a partir da minha fala, dos meus gestos e explicações no quadro.

Diário Reflexivo – aula 10 (21/11/16)

Rodrigo Andrade (UFU)

Na tarde de hoje, estabelecemos uma conversa sobre os hábitos e estilos de vida dos britânicos, com referência ao texto que fala sobre esse assunto em seus livros. Nesse texto, encontramos exercícios de compreensão que pediam para marcar verdadeiro ou falso. Peço sempre para que os alunos marquem as palavras que eles não compreendem para que possamos discutia-las. Passei também alguns exercícios do livro sobre o presente simples na modalidade afirmativa e negativa, lembrando-os de como utilizar. Gosto muito do livro e das atividades utilizadas nele mas a todo momento interrompo a aula à procura de dúvidas e também os encorajo a lerem todos os textos em voz baixa e em voz alta além de pedir que façam perguntas uns aos outros sobre o tema. Mas ainda tenho muito o que descobrir sobre seus gostos, dinâmicas que eles apreciam e também sobre a opinião dos alunos sobre o livro, a matéria e a minha didática.

Diário Reflexivo – aula 11 (23/11/16)

Rodrigo Andrade (UFU)

Na tarde de hoje nos, exploramos o vocabulário referente às profissões, com repetições das palavras e também através de exercícios de associação de imagens e as palavras correspondentes. Os alunos costumam achar essa modalidade clara e interessante pela reação que observo em seus comportamentos. Em seguida, nós conversamos sobre o presente simples na forma interrogativa. Os alunos ainda confundem quando usar o verbo ser/estar com o verbo auxiliar do/does. Notei algumas dificuldades também em relação ao uso dos verbos na terceira pessoa do singular (he/she/it) expliquei para eles que o verbo só ganha a letra “s” na afirmativa com a terceira pessoa do singular e no presente simples.

Percebo que os alunos gostam muito do livro e se interessam por compreender a estrutura gramatical e ampliar o vocabulário. Gosto muito quando eles fazem perguntas. Tenho um diálogo bem aberto com essa turma, o que me permite entender as suas dúvidas além de estimulá-los a estudarem o conteúdo com anotações (peço sempre com que eles anotem certas explicações que faço, no momento em que estou esclarecendo algo ou ditando aos alunos algumas regrinhas de pronúncia ou de gramática).

Diário Reflexivo – aula 12 (28/11/16)

Rodrigo Andrade (UFU)

Iniciei a minha aula com um exercício de prática de audição (listening). Os alunos deveriam ouvir um exercício do livro sobre um programa de rádio em que pessoas de cargos diferentes tentavam adivinhar a profissão de duas pessoas entrevistadas. Os alunos tinham que marcar os itens que correspondiam a informações compatíveis ou não com os entrevistados, numa espécie de pistas para o descobrimento. A atividade correu bem e os alunos demonstraram interesse como em outras atividades lúdicas que podem ser aplicadas em sala de aula. Posteriormente, discorremos sobre o uso de certos verbos em contextos específicos. Nesse momento, eles tinham que relacionar as palavras com os sentidos para formar frases. Finalmente, falamos sobre um texto com depoimentos de pessoas contra e a favor ao uso de uniformes em seus ambientes de trabalho e nas escolas. Logo após, dei a chance para que eles manifestassem suas opiniões a respeito do tema, se eles gostavam ou não de usar uniformes. Pude notar que os alunos começam a se expressar mais livremente à medida que eu os incentivo e também lhes ofereço subsídios para as frases. Eles às vezes iniciam com modelos que coloco no quadro ou com o exemplo que eu ofereço ao expressar minha opinião, por exemplo. Aos poucos, eles estão melhorando no aspecto da desenvoltura, de vocabulário e também na organização das frases.

Diário Reflexivo – aula 13 (05/12/16)

Rodrigo Andrade (UFU)

Inicialmente, pedi para que os alunos abrissem seus livros na última lição que trabalharíamos no semestre, relacionado ao aspecto da ordem das palavras em uma frase para se fazer perguntas. Para isso, expliquei no quadro as estruturas ASI (Auxiliary, subject, infinitive) e também QUASI (Question word, subject, infinitive). Logo após pedi, que eles fizessem alguns exercícios relacionados a esse conteúdo verbal. Nos exercícios que temos que passar aos alunos, observa-se a proposta de colocar as palavras em ordem nas frases e também de completar as lacunas com as palavras certas. Entendo que os exercícios ainda trabalham com muitas repetições, mas logo após pedi aos alunos que me dessem exemplos de frases que obedeciam à

estrutural gramatical da língua inglesa, para verificar se conseguiram, de fato, assimilar a maneira de se formar as frases. Também exibi as palavras utilizadas para se fazer perguntas (what, where, which, how, why) e pedi que as usassem em outras frases e também que fizessem perguntas utilizando os termos que escrevi no quadro. Sempre peço para que eles façam as tarefas também pois é um aspecto auxiliar ao aprendizado e um dos critérios que observo na distribuição de pontos.

Diário Reflexivo – aula 14 (07/12/16)

Rodrigo Andrade (UFU)

Na aula de hoje, passei para os alunos a matéria de revisão para a avaliação escrita. Os alunos leram e realizaram os exercícios do livro. Além disso, solucionei dúvidas sobre pronúncia, gramática e vocabulário. Por ter sido a última aula antes das provas, observei que os alunos se sentiram mais à vontade para conversar comigo, tirar dúvidas e refletir acerca de tudo o que aprendemos durante o semestre. Considero importante rever o conteúdo, verificar o que os alunos conseguiram absorver e qual impressão eles tiveram com relação aos assuntos explorados em sala de aula, pois isso me ajuda a repensar a minha prática e também a analisar certos aspectos do conteúdo lecionado sob uma nova perspectiva.

Diário Reflexivo – aula 15 (12/12/16)

Rodrigo Andrade (UFU)

Conforme combinado com os alunos, apliquei hoje a prova oral. Comecei fazendo perguntas de vocabulário para os alunos que eles responderam com tranquilidade. Logo em seguida, pedi que montassem frases pequenas com as estruturas gramaticais, como por exemplo o verbo ser/ estar, adjetivos, possessivos, etc. Nesse instante, eles também o fizeram com tranquilidade, seriedade e esforço. Logo após, pedi que os alunos lessem um texto pequeno para verificação da pronúncia juntamente com perguntas que verificavam a compreensão sobre as informações oferecidas. Embora eles tivessem alguns problemas com a pronúncia, não houve dificuldades quanto a incorporação do conteúdo, ou seja, da mensagem do texto. Em um terceiro

momento, solicitei que os alunos criassem perguntas a partir de palavras dispostas em um vocabulário por meio do qual eles conseguiram desenvolver uma pequena interação entre eles com perguntas e respostas com alterações de turno. Até aqui, senti um prazer por notar que eles não tiveram dificuldades com os elementos gramaticais e de vocabulário que estudamos ao longo do semestre, o que, no entanto, não garante apropriação linguística se o processo ou estudo estiver sendo executado de forma mecânica. Finalmente, apliquei uma atividade nova em que obtive muita satisfação pois percebi que os alunos se aplicaram. Deixei os alunos incumbidos de se tornarem atores interpretando personagens do dia a dia como professores, médicos e garçons. A cada cena, os alunos se sentiam mais livres para iniciarem seus próprios diálogos sem roteiros na medida em que simulavam consultas médicas, aulas e serviços ao cliente em um restaurante imaginário. Logo, um clima de descontração tomou conta do ambiente de tal forma que eles rapidamente se esqueceram que estavam sendo avaliados, sem perder, contudo, o esforço para realizar as interações. As frases dos alunos saíam com alguns erros de concordância, no entanto, eles já eram capazes de associar um vocabulário que, embora raso, era condizente com a situação, fazendo com que o colega conseguisse entender a mensagem. Em nenhum momento utilizei da língua Portuguesa em sala de aula. A diferença para esta forma de avaliar para a tradicional é que os alunos conseguiram conversar com uma pequena autonomia, no sentido em que criaram e elencaram sentidos e situações de comunicação. Quando eu conseguir aprimorar em todas as aulas do semestre essa forma mais informal e ao mesmo tempo atenta de avaliar, acredito que os alunos sentirão menos o peso do olhar e terão segurança para desenvolver seus próprios mecanismos e roteiros de aprendizado, ou seja, conseguirão sentir que podem mapear seu próprio aprendizado com menos dependência dos direcionamentos do professor.

tudo o que aprendemos durante o semestre. Considero importante rever o conteúdo, verificar o que os alunos conseguiram absorver e qual impressão eles tiveram com relação aos assuntos explorados em sala de aula, pois isso me ajuda a repensar a minha prática e também a analisar certos aspectos do conteúdo lecionado sob uma nova perspectiva.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MODELO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: *Representações de um professor de instituto de idiomas sobre o processo ensino, avaliação e aprendizagem*, sob a responsabilidade dos pesquisadores Rodrigo de Andrade Sá Santos e Maria Inês Vasconcelos Felice.

Nesta pesquisa, estamos buscando entender quais representações permeiam o conceito de ensino, avaliação e aprendizagem dos professores. Temos, por objetivo principal, perceber quais são suas representações e como estas afetam a dinâmica do processo de elaboração e aplicação das atividades avaliativas em seu projeto de ensino-aprendizagem.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Rodrigo de Andrade Sá Santos, que pretende observar suas aulas em uma classe de 3 alunos, nos meses de Outubro Novembro e Dezembro de 2016. Estes mesmos alunos não serão participantes diretos desta pesquisa, pois observa-se apenas as ações do pesquisador.

O processo metodológico operacional se constituirá, num primeiro momento, na gravação das aulas, que comporão os dados para análise das representações. Após a análise das gravações, estas serão apagadas. O processo de investigação exigirá a observação da minha própria prática na sala de aula, por ser o local onde ocorrem os fenômenos cujo sentido queremos compreender. Numa segunda etapa de análise, ocorrerá a escrita e análise dos meus diários reflexivos.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

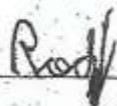
Quanto aos riscos, utilizarei nomes fictícios e não identificarei a escola onde os professores trabalham, dizendo apenas que esta se situa em uma cidade do interior de Minas Gerais, sem identificar a cidade. Os benefícios serão de possibilitar o aprofundamento de pontos levantados a partir da coleta e análise de materiais das avaliações e do diário de campo, permitindo correções, esclarecimentos e adaptações que as tornem eficazes na obtenção das informações desejadas.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

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

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Rodrigo de Andrade Sá Santos e Maria Inês Vasconcelos Felice por meio do telefone 34-32394162. Vinculamo-nos a Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco U, sala 206 Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100. 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 200.....



Assinatura dos pesquisadores



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

Participante da pesquisa