

Diários reflexivos e representações de um professor sobre seu processo de ensino-avaliação-aprendizagem

RESUMO

Rodrigo de Andrade Sá Santos

rodrigo.santos@uftm.edu.br
[//orcid.org/0000-0002-4909-7179](https://orcid.org/0000-0002-4909-7179)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Uberaba, Minas Gerais, Brasil.

Este trabalho tem como objetivo divulgar o resultado da pesquisa desenvolvida durante o mestrado em Educação. A investigação teve como problemática compreender os modos como a escrita de diários reflexivos pode se caracterizar como uma ferramenta para o professor em seu processo de autoavaliação. Para a análise, o estudo debruçou-se sobre 15 diários escritos a partir da experiência de um professor de Língua Inglesa em um instituto de idiomas localizado em Uberaba, Minas Gerais, no ano de 2016. Para nortear a pesquisa as seguintes questões foram levantadas: 1. Quais têm sido as representações do professor sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem? 2. Quais são os principais desafios enfrentados por um professor de Língua Inglesa que se dispunha, a partir das reflexões e anotações realizadas a partir do trabalho com uma turma, realizar sua auto avaliação? 3. Como a auto avaliação impacta no processo de ensino-avaliação-aprendizagem dos estudantes? Para discutir teoricamente sobre o processo ensino-avaliação-aprendizagem, fundamentei-me em Perrenoud (1999), Fidalgo, (2006), Celani e Magalhães (2002). Para pensar a reflexão no cenário escolar, fundamentei-me em Liberali (1999) e Zabalza (2004). Sobre a discussão a respeito da temática da avaliação formativa, mobilizei autores como Felice (2013), Luckesi (1995). No que tange a questão metodológica a investigação se caracterizou como uma Pesquisa Qualitativa, com cunho interpretativista, na forma de relato de experiência. Os dados foram dispostos em categorias temáticas com base em Bardin (1977) e as análises das representações, feitas com base em Bronckart (1999). O resultado do trabalho evidenciou que o diário reflexivo é capaz de operar como uma ferramenta de auto avaliação eficaz e de aperfeiçoamento da prática didática, pois a partir da escrita e leitura dos próprios diários, o professor refletiu sobre fatores que possivelmente não conseguiria captar a partir de outros instrumentos.

PALAVRAS-CHAVE: Autoavaliação. Diário reflexivo. Ensino-avaliação-aprendizagem. Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

A ação de avaliar é uma prática humana, que ocorre a todo momento, quando tomamos decisões, por exemplo. No que diz respeito à questão social, a avaliação está associada a elementos culturais e éticos inerentes a qualquer sociedade. Em relação à educação e à linguagem, a avaliação também está pautada em julgamentos morais de quem avalia, aprovando ou reprovando, incluindo ou excluindo, limitando, assim, quem terá acesso a certos conhecimentos e, portanto, ocupar determinados espaços na sociedade.

É possível explorar de maneira mais produtiva e profícua a avaliação do ensino e da aprendizagem. Para isso, é necessário considerar os estudantes como participantes efetivos das aulas, tomando a palavra e interagindo com o professor, assumindo o compromisso como o conhecimento e não apenas como meros receptores de uma educação bancária (Freire, 2004). A maneira como a avaliação escolar se dá normalmente, pautada na performance final dos alunos, somente em momento determinados, não considera o processo de aprendizagem dos alunos e apenas classifica, seleciona e exclui alguns alunos (Alvarez Mendez, 2002).

A avaliação escolar deveria estimular e potencializar os estudantes, em atividades em grupo ou individuais, auxiliando o ensino e a aprendizagem, porém, na prática se resume em ser um instrumento de quantificação numérica dos conhecimentos adquiridos (Luckesi, 1995). Dito de outra forma, apenas se verifica se o aluno é capaz de replicar os saberes ensinados. Há uma grande diferença entre examinar, verificar e avaliar. O exame de dá de maneira fixa no tempo, enquanto que a avaliação considera o diagnóstico total do processo de aprendizagem. Hadji (2001, p. 9) apresenta o conceito de “aprendizagem assistida por avaliação”, com o qual nos identificamos, na busca de uma ferramenta que estimule aos estudantes, transformando seus valores, na busca por mais conhecimento.

Alvarez Mendez (2002) defende que o ensino aprendizagem é complexo e por isso necessita um olhar que considere fatores externos à sala de aula. Em um modelo de ensino tradicional, avaliação determina o desempenho do aluno, isolando as variáveis envolvidas no processo. Dito de outra forma, elementos socioculturais são ignorados, ao passo que habilidades individuais são recompensadas com uma avaliação positiva.

De acordo com Luckesi (1995), podemos classificar a verificar como algo congelada no tempo, ao passo que a avaliação é dinâmica, promovendo mudanças no processo, propondo atitudes diferentes diante dos problemas enfrentados. Isso resulta em trocar uma avaliação somativa por uma que seja formativa.

Deste modo, este artigo apresenta um relato de experiência sobre minha atuação em um Instituto de Idiomas, abordando metodologias e atividades avaliativas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Observa-se que, em muitos casos, o sistema de avaliação é rígido, baseado em materiais didáticos predefinidos, o que limita a abordagem avaliativa ao certo e errado. Propomos a autoavaliação, por meio dos diários reflexivos, como uma ferramenta capaz de revisar a metodologia de ensino, considerando o aprendizado real dos alunos, além de avaliar tanto o desempenho estudantil quanto o trabalho docente. Para embasar essa reflexão sobre o ensino de inglês, recorreremos aos estudos de Luckesi (1995), Hadji (2001) e Alvarez Mendez (2002), que oferecem contribuições significativas para as práticas avaliativas no ensino-aprendizagem.

OBJETIVOS

Esta investigação tem como objetivo analisar a representação sobre a minha própria prática em uma turma de língua inglesa de um instituto de idiomas no interior de Minas Gerais, verificando como elas impactam a dinâmica de elaboração e aplicação das atividades avaliativas no processo de ensino-aprendizagem e as limitações encontradas nesse processo.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Compreendemos, em consonância com Sacristán e Pérez Gomes (1998), que essa pesquisa é caracterizada como qualitativa, uma vez que é modelo interpretativo, do tipo relato de experiência. O relato de experiência é definido como:

[...] um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica (Mussi, 2021, p. 65).

Deste modo, para a execução do trabalho, inicialmente foi realizada a análise da gravação de 15 aulas de inglês nível básico e a elaboração de 15 diários reflexivos, sendo um para cada aula. De modo amplo, considera-se o diário reflexivo como um gênero em que se registram percepções sobre a prática, de modo autoral e pessoal, o qual possibilita a reflexão e ação. Nas palavras de Miranda e Felice (2012, p. 133) “o diário é um gênero orientado para uma atividade interna, para organização comportamental humana e facilitação de novas relações com o ambiente”. No caso desta pesquisa, a sua elaboração ocorreu de forma digital, por meio de um computador com um programa de texto, que me permitiu realizar a escrita de modo individual.

A pesquisa foi realizada em uma escola de idiomas privada localizada em Minas Gerais, atendendo três alunos do nível iniciante de língua inglesa. Na instituição, os níveis são organizados em três módulos, cada um com duração de seis meses. O curso em questão tinha uma carga horária semanal de 2 horas e 30 minutos, distribuída em dois encontros: um na segunda-feira à tarde e outro na quarta-feira à tarde. Antes de iniciarem o curso, os alunos não haviam tido contato formal com a língua inglesa.

RESULTADOS

Durante o período correspondente à pesquisa, as gravações foram realizadas em concomitância às aulas de um curso que tem como enfoque a conversação. A escola de idiomas conta com a figura da coordenadora que acompanha o andamento das aulas, duração dos cursos, a conduta profissional dos professores em relação aos horários, além de mediar questões pedagógicas entre os pais, estudantes, docentes e demais funcionários da escola. Não há inferência do andamento das aulas e a metodologia de ensino adotada, contudo é necessário que os professores cumpram o cronograma do material didático para o semestre,

isto é, 4 capítulos do livro a cada seis meses. Cada capítulo está dividido em três subitens.

A escola exige a realização de duas avaliações ao longo de um semestre. Cada uma dessas avaliações deve contemplar a expressão escrita, interpretação textual, gramática e compreensão auditiva (total de 25 pontos) e expressão oral (total de 20 pontos). Essas duas avaliações semestres totalizam 90 pontos, restante ao professor distribuir como queira os 10 pontos restante para finalizar a nota 100. Dessa forma, eu adoto como parâmetro a entrega das lições de casa, participação nas aulas e o avanço apresentado pelos alunos.

Considerando que cada aluno se desenvolve de maneira distinta, cada um foi avaliado com um parâmetro adequado ao seu perfil, sem uma escala global. Como a prova oral permite uma maior flexibilidade em relação a computação dos pontos, eu considerei o desenvolvimento individual ao longo de todas as aulas. Para fins de organização dos prazos, a prova oral era agendada para um dia específico, podendo ter diferentes dinâmicas, ou seja, poderia se dar por apresentação sobre um assunto determinado, estilo “seminário” ou podendo ser uma entrevista em grupos. Essas dinâmicas estavam associadas às estruturas linguísticas trabalhadas previamente, assim como o vocabulário.

Como mencionado anteriormente, apesar de ter uma data específica, para que os alunos pudessem se preparar, porém, o desempenho nas aulas anteriores, no que diz respeito à apropriação de regras fonéticas e sintáticas da língua inglesa, era levado em consideração. Todos esses fatores eram computados no momento de atribuir nota ao aluno no sistema.

A prova escrita seguia um modelo tradicional de exercícios estruturais do material didático, com questões de múltipla escolha, preenchimento de lacunas e reorganização de frases, o que limitava a flexibilidade na correção. Embora não fosse possível escapar desse formato, levei em consideração a linha de raciocínio dos alunos, atribuindo pontuação parcial quando possível. A prova incluía também uma pequena redação, que permitia maior foco no princípio comunicativo, apesar do tema ser sugerido pelo professor. Havia ainda questões de interpretação textual e compreensão auditiva, estas, no entanto, também restringiam a correção, pois só havia uma resposta correta. Durante o período de observações, não foi possível alterar esse modelo tradicional baseado no acerto ou erro.

Nesta perspectiva, a construção de diários reflexivos no decorrer de cada aula totalizou um quantitativo de 15 diários. A partir das minhas próprias anotações, foi possível realizar uma autoavaliação sobre a minha prática docente e meu modo de avaliar os alunos. Ao observar o trecho “[...] pedi que montassem frases com as estruturas gramaticais. (Diário 15)”, percebo uma intenção de avaliar predominantemente conteúdos gramaticais, evidenciando uma preocupação tradicionalista. Esse foco em dominar regras gramaticais por meio de exercícios repetitivos, a meu ver, não desafia suficientemente o intelecto do aluno (Perrenoud, 1999). Tal ação gerou em mim um desconforto e uma preocupação ao perceber que, ainda 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).

Outra representação analisada em meus diários reflexivos foi a avaliação que não seja prova é instrumento informal. 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.

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.

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 a 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 visitar 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.

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 acerca daquilo que construí sobre a minha prática. 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 prezam 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.

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. 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, p.590) 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.

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 explícito 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.

As anotações diárias permitiram identificar pontos de melhoria nas minhas aulas, promovendo maior autonomia e aprendizado coletivo entre os alunos. Refleti constantemente se minha prática estava alinhada com uma avaliação tradicional ou formativa, dentro das limitações do meu contexto profissional. Conforme Zabalza (2004) ressalta, escrever sobre a própria prática auxilia na racionalização das experiências, promovendo distanciamento e uma análise crítica mais profunda. O ato de escrever após as aulas me permitia visualizar criticamente as representações dos alunos sobre avaliação e aprendizado.

Esse exercício de escrita diária alterou minha atuação, tornando-se uma ferramenta valiosa para a minha formação continuada, possibilitando a identificação de aspectos emocionais, a revisão de dinâmicas que não funcionavam e a adaptação do processo de ensino-aprendizagem ao contexto imediato da sala de aula. Por meio da escrita reflexiva, pude sair da zona de conforto das metodologias cristalizadas e passar a debater com os alunos o melhor caminho, priorizando suas demandas.

DISCUSSÃO

No ensino de línguas, torna-se fundamental considerar o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos. Para alcançar esse objetivo, é necessário estruturar aulas dinâmicas e flexíveis, capazes de despertar o interesse dos estudantes e de se adaptar às suas necessidades específicas. Essa prática rompe com a abordagem tradicional, em que o aluno ocupa um papel passivo de receptor, promovendo, em contrapartida, a inclusão de todos os alunos nas reflexões sobre o processo de aprendizagem, por meio de uma metodologia cuidadosamente apropriada e participativa.

No entanto, o sistema educacional, muitas vezes influenciado por uma lógica mercantil, tende a reproduzir conteúdo e metodologias importados de grandes centros internacionais. Nesse cenário, cabe ao professor avaliar se seu trabalho realmente estimula a participação ativa dos alunos no processo de aquisição do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades linguísticas, ou se apenas segue reproduzindo gramática e vocabulário considerados relevantes pelos autores do material didático.

Diante desse cenário, é fundamental analisar continuamente quais metodologias facilitam ou dificultam a integração do aluno no processo de ensino-avaliação-aprendizagem. É essencial verificar se a prática docente está promovendo a autonomia dos alunos e a compreensão do que ocorre em sala de aula, ou se está simplesmente punindo e recompensando com base na memorização do conteúdo programático. Para evitar essa segunda situação, é necessário adotar uma avaliação que seja contínua, reflexiva e que considere a realidade dos alunos no contexto escolar.

Observando a realidade das escolas onde lecionei, percebo que, mesmo com a participação dos professores em atividades de formação continuada para aprimorar suas práticas pedagógicas, o modelo de avaliação tradicional frequentemente persiste devido às exigências curriculares das instituições. Os métodos e conceitos clássicos de ensino de línguas mostram-se problemáticos frente à realidade atual dos alunos, especialmente com o avanço das tecnologias e o crescente acesso à informação. Essa situação cria um desafio significativo para

os profissionais da educação, que dispõem de poucas ferramentas para superar o modelo tradicional e adaptar suas práticas às novas demandas educacionais.

Compreendemos, apoiados em Celani (2002), apropriação metodológica como uma ação consciente do professor em relação às suas ações no espaço escolar, isto é, compreender se as decisões tomadas estão obtendo um bom resultado, considerando quais exercícios tem uma boa aceitação por parte dos alunos e permitem o seu desenvolvimento intelectual, a partir de uma perspectiva socialmente relevante de ensino de línguas. Sabemos que na prática estamos lidando com grupos heterogêneos, que simbolizam os sentidos de maneira diferente de acordo com suas experiências e seu contexto particular. Perrenoud (1999, p.95) argumenta 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.

Assim sendo, cada estudante se apropria dos conhecimentos de um modo particular, motivado por interesses específicos. A troca de saberes, nessa dimensão, pode ser instável e um pouco conflituosa, à medida que tente abarcar todas as realidades, porém é muito produtiva por rompe a lógica de simplesmente replicar conteúdo. Para que isso ocorra, porém, ainda há um longo caminho a trilhar em busca da superação de problemas antigos, como Perrenoud (1999, p.83) 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.

Dessa maneira, conforme Perrenoud (1999) a aula que foi anteriormente planejada com uma ordem específica, passe por mudanças, sendo construída coletivamente, permitindo a apropriação dos saberes como um intercâmbio, diante do tempo em se dá cada atividade. A maneira como o professor aborda o conteúdo e o esmero para que aquilo tenha relevância para a realidade do aluno, como algo situado, relevante e divertido, promove a inclusão dos alunos, uma vez que o conteúdo passa a fazer sentido e deixa de ser apenas algo replicável.

Contudo, o professor precisa fornecer um retorno aos alunos sobre o que observa após os exercícios e atividades, já que o espaço escolar representa apenas uma parcela da vida do aluno, que está imerso em uma escola, um bairro e em diversas dimensões sociais que afetam o contexto da sala de aula. Dessa forma,

planejar a aula considerando todos esses aspectos torna-se uma atividade mais complexa, dadas as lacunas na formação dos professores e no contexto de atuação docente (Celani, 2002). Sobre essas dificuldades enfrentadas pelos educadores, Celani (2002, p.20) comenta que

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.

Essas deficiências repercutem de maneira geral na maneira como a avaliação escolar se dá, assim como a mediação do conteúdo juntamente com os alunos. Esse contexto ilustrado pela autora pode gerar uma grande inquietação nos profissionais que percebem os problemas gerados por essas deficiências na formação. Essas deficiências se manifestam na dificuldade de trabalhar de maneira mais efetiva com metodologias que favoreçam as trocas em sala de aula.

Ensinar, portanto, é algo complexo, porque se limita a aplicar ou reproduzir saberes. Ou seja, exige uma atenção que busque atender às necessidades mais diversas dos alunos em uma metodologia adequada aos anseios sociais, intelectuais e culturais dos alunos. Através dessa abordagem e a atualização de práticas de ensino é possível desenvolver um ambiente escolar em que os alunos estejam mais envolvidos no processo, com confiança e empenho para a liberdade e a originalidade de ações. No ensino de línguas, o conhecimento teórico e o ensino da estrutura linguística são de grande importância. Porém é muito importante o avanço metodológico para que o professor e o aluno se tornem cientes de suas responsabilidades na criação de um ambiente 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).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos relatos reflexivos, pude notar diferentes crenças sobre as representações sobre minha metodologia de ensino, algumas até contraditórias. 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. Porém também me arrisquei em novas práticas, como quando utilizei uma cena imaginária em um restaurante para que os alunos pudessem, de forma lúdica, desenvolver suas próprias falas em uma conversação.

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 aliam experiências com reflexões. Rompemos, assim, com a noção de um planejamento longo, pesados, aborrecido e trabalhoso, para pensá-la a seguir como uma ferramenta de apoio, passível de alterações durante a aula.

A dificuldade em trabalhar de uma forma mais autônoma com os alunos não se limita ao fato de a instituição exigir o trabalho com o material didático, pois esta

permite, e até incentiva, que os professores levem atividades diferentes para a sala de aula, sobretudo em datas comemorativas. A partir dos relatos reflexivos observei-me refém das minhas próprias práticas que são repetitivas, ou seja, limitadas, por não apresentarem novidades para os alunos.

Indicamos a criação e execução de um planejamento diário como algo que poderia auxiliar facilitaria não somente a organização de uma forma mais dinâmica de trabalho, mas também agregaria em termos de eficiência no manejo das atividades obrigatórias do livro didático assim como em atividades extras em que se possa trabalhar com novas dinâmicas possibilitando novos desafios aos alunos.

Valorizamos, 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), pois por meio desse autoexame e da autocrítica é possível transformar práticas que estavam supostamente cristalizadas.

Assim é importante o exercício do professor não apenas avaliar os alunos, mas também avaliar a sua prática, já que por meio desse auto avaliação o professor diminui os riscos de repetir práticas que não condizem com sua filosofia pedagógica. As próprias avaliações aplicadas e o feedback dos estudantes são potenciais para a produção de aulas mais efetivas, no que se refere a aprendizagem dos estudantes e no ensino de línguas pautado no contexto dos estudantes e nos usos concretos dela.

Reflective journals and a teacher's representations of his teaching-assessment-learning process

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, (2006), 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.

KEYWORDS: Self-assessment. Reflexive journal. Teaching-assessment-learning. English Language.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução de Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

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

BRONCKART, J. P. Atividades de Linguagens, texto e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo, SP: 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.). **Identities**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

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

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

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.

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

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

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

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

LUCKESI, C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, n.12, p. 6-11, fev./mar. 2000.

MUSSI, R. F. F. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 90-77, 2021.

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

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

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

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

Recebido: 30 setembro 2024.

Aprovado: 02 dezembro 2024.

DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/etr.v9n1.19595>.

Como citar:

SANTOS, Rodrigo de Andrade Sá. Diários reflexivos e representações de um professor sobre seu processo de ensino-avaliação-aprendizagem. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 82-94, jan./abr. 2025. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/19595>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Rodrigo de Andrade Sá Santos

Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rua Vigário Carlos, 100, 5. andar, sala 533, Bairro Abadia. Uberaba, Minas Gerais, Brasil.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

