

ESCRITA DE DIÁRIOS REFLEXIVOS E AVALIAÇÃO FORMATIVA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO

Márcia Aparecida SILVA
Universidade Federal de Uberlândia
Silva_marcia@hotmail.com

RESUMO: O objetivo deste trabalho, que faz parte de minha dissertação de mestrado, é observar e analisar o uso de diários reflexivos (LIBERALI, 1999) em sala de aula. Tais diários foram escritos por alunos do nono ano de uma escola da rede estadual de Minas Gerais, em uma disciplina de língua inglesa, como uma ferramenta de avaliação formativa, conceito discutido por Fidalgo, (2002); Felice, (2011), dentre outros. Para nortear a pesquisa, proponho a seguinte pergunta: Como o diário reflexivo pode funcionar como uma ferramenta de avaliação formativa nas aulas de língua inglesa? As análises preliminares mostram que a escrita de diários reflexivos pode ser considerada um modelo de avaliação formativa porque os alunos refletiram sobre a professora, de forma a contribuir para com as práticas de sala de aula. Além disso, como ferramenta de avaliação formativa, o diário reflexivo possibilita um *feedback* específico, que se diferencia quando comparado a outros modelos de avaliação, como uma prova. Assim, a escrita de diários reflexivos possibilita que o aluno, ao escrever sobre o que está aprendendo e como se sente em relação a essa aprendizagem, torne-se coautor nesse processo, assumindo um papel ativo, porque ele utiliza critérios que são construídos via experiências anteriores e via sua concepção do que seja o papel do aluno e do professor.

PALAVRAS-CHAVE: diário reflexivo; avaliação formativa; língua inglesa.

1. Introdução

Nesta pesquisa, trabalho com a escrita de diários reflexivos em duas salas de aula do nono ano de uma escola pública estadual de Uberlândia-MG. Meu interesse em trabalhar com a escrita de diários, neste contexto, deve-se à necessidade de buscar modos que possam auxiliar o processo de avaliação de uma língua estrangeira em contexto específico. Nessa perspectiva, a presente pesquisa se justifica pela possibilidade de contribuir com reflexões e discussões com os estudos realizados, atualmente, no âmbito da Linguística Aplicada, sobre avaliação por meio de diários, escritos por alunos do ensino fundamental da rede pública estadual, nas aulas de língua inglesa, especificamente.

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

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

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

Essa disciplina tem sido considerada por muitos estudiosos (CELANI 2010; LEFFA 2005, dentre outros), como um campo interdisciplinar cujo intuito seria investigar a relação com a linguagem e os diferentes contextos, tais como educacionais e sociais. Assim, é possível perceber uma relação de proximidade entre o ensino e a Linguística Aplicada.

Portanto, como meu trabalho tem ênfase na avaliação formativa no âmbito da educação básica, e que se dá por meio da escrita de diários em aulas de língua inglesa, ele se insere dentro desse vasto campo da Linguística Aplicada. E, por ser interdisciplinar, recorro, sempre que for necessário, a pesquisadores de outras áreas de conhecimento que também estejam preocupados com as questões relativas ao processo de avaliação no ensino fundamental. Reitero que, embora haja autores de outras áreas, meu foco central é na Linguística Aplicada porque essa disciplina parte da linguagem, ou seja, tudo o que ocorre e pode ocorrer em sala de aula é mediado pela linguagem.

Para realizar esta pesquisa, propus como objetivo específico: Observar e analisar como o diário pode ser uma ferramenta avaliação formativa do processo de aprendizagem dos alunos nas aulas de língua inglesa. A pergunta de pesquisa formulada para nortear a discussão é: Como o diário reflexivo, escrito pelos alunos, pode funcionar como uma ferramenta de avaliação formativa nas aulas de língua inglesa?

Passo, agora à discussão da escrita de diários reflexivos em sala de aula e, logo após, abordo o conceito de Avaliação Formativa.

2. Diários reflexivos

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

O conceito de diário para a referida pesquisa foi baseado em Liberali (1999) e Machado (1998). Para definição do termo, Soares (2006) relaciona a escrita do diário reflexivo com a escrita do diário íntimo. Apesar de compreender as especificidades dos diários, como, por exemplo, o seu lugar social e a finalidade da escrita, Soares (2006) argumenta que há um traço comum nos diários, ambos escrevem para um interlocutor, o diário íntimo é uma escrita para si e o diário reflexivo está na *fronteira entre o discurso para si e o discurso para o outro*. (SOARES, 2006, p. 56).

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

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

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

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

De acordo com Liberali (1999), ao escrever um diário, o aluno acaba por refletir criticamente sobre todo o processo de aprendizagem, tornando-se mais independente, podendo buscar outros meios, tais como seu conhecimento de mundo, que facilitem seu entendimento.

Ao concluir seu trabalho, Liberali (1999, p. 140) argumentou que, em apresentações feitas por alunos professores em um congresso, sobre o uso de diários, parece ficar evidente que alguns *aspectos que não pareciam ter muita importância, ao serem descritos e “informados” assumem relevância e passam a despertar novos questionamentos.* Esse aspecto do diário reflexivo é importante na medida em que, ao escrever sobre suas impressões, o aluno reflete sobre pontos que, talvez, em outros momentos não lhe interessariam.

Passo, agora, à discorrer sobre o conceito de Avaliação formativa.

3. Avaliação formativa

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

Taras (2009) afirma que tanto a avaliação somativa quanto a formativa são processos. Desse modo, *uma avaliação pode ser unicamente somativa quando a avaliação para no julgamento. Não é possível que a avaliação seja apenas formativa: a SA [avaliação somativa] pode estar implícita e apenas o foco formativo explícito, ou ambos podem estar explícitos*¹. (TARAS, 2009, p. 58/59). Nota-se assim, conforme já esboçado no subitem anterior, a avaliação somativa e a formativa podem caminhar juntas, o modelo formativo podendo ser visto como um passo além do somativo.

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

Ressalto que, apesar de entender que a avaliação somativa e formativa se entrelaçam, meu foco é, neste artigo, no modelo formativo, isso porque acredito que a escrita de diários como ferramenta de avaliação é apenas formativo, uma vez que os alunos

¹ Minha tradução de: an assessment can be uniquely summative when the assessment stops at the judgement. It is not possible for assessment to be uniquely formative: SA may be implicit and only the formative focus made explicit, or both can be explicit.

escreveram os diários com base em perguntas motivadoras e não em formato de teste ou prova.

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

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

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

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

Os dois podem e devem, sem dúvida, fazer parte do processo de aprendizagem dos alunos. O que precisa ser evidenciado é a forma na qual o professor decide trabalhar esses modelos, ou mesmo o peso que se dá a cada modelo avaliativo.

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

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

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

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

Essa dificuldade de mudança de prática é comum no âmbito escolar. Acredito que ela possa ocorrer devido ao fato de sempre termos sido avaliados do mesmo modo, com provas que medissem nosso conhecimento apenas. Nos cursos de formação de professores, de modo geral, além de não haver uma disciplina que discuta o que seja avaliação e/ou sua relevância para a aprendizagem, somos, muitas vezes, avaliados com instrumentos que apenas checam se conseguimos ou não aprender.

Assim, quando nos colocamos no lugar de avaliadores, geralmente, repetimos o processo pelo qual passamos. Só depois, quando refletimos sobre nossas ações, é que percebemos o que avaliamos e como avaliamos. Uma ação que ajuda nesse processo, a meu ver, é refletir durante e não depois. Com isso, é possível percebermos como estamos agindo e refletir se estamos no caminho que julgamos ser o certo.

Tendo abordado teoricamente os conceitos de diário reflexivo e avaliação formativa, passo a descrever a metodologia de pesquisa.

4. Metodologia

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

O contexto se refere a uma escola pública de ensino fundamental de cidade de Uberlândia-MG. Participaram da pesquisa duas salas de aula do nono ano com uma média de vinte e cinco alunos por sala, e a professora de língua inglesa das turmas.

Cada aluno escreveu quatro diários no primeiro semestre de 2012 que foram lidos e comentados pela professora que, por sua vez, também escreveu quatro diários sobre as aulas e sua relação com os alunos. Ressalto que, neste artigo, apenas os diários dos alunos foram analisados. Assim, analiso nos diários excertos em que os alunos avaliam a professora. Para tanto, recortarei trechos em que seja possível perceber avaliação positiva e/ou negativa da professora. Ou seja, trechos em que os alunos criticam o desempenho da professora e trechos em que eles elogiam tal desempenho.

Sobre a análise dos dados, Ely; Downing; Vinz e Anzul (1997) argumentam que é a partir da materialidade linguística que podemos construir e representar o meio que nos cerca, desse modo, é relevante e necessário que tentemos atribuir sentidos às experiências que vivemos, no meu caso, em sala de aula. Segundo Ely; Downing; Vinz e Anzul (1997, p. 30), *em vez de tentarmos encontrar ou ver sentidos nos 'dados', é muito mais produtivo compor os sentidos que os dados nos permitem compreender².*

5. Interpretando os diários dos alunos

Nesta parte do artigo, mobilizo para análise alguns trechos dos diários reflexivos escritos pelos alunos participantes da pesquisa. Pretendo focar, nesta análise, os diários em que os alunos avaliam o professor.

No primeiro excerto, o aluno N.S argumenta que

A teacher poderia melhorar um pouco mais os exercícios, muitas vezes a teacher explica e eu not entendo, poderia ser um pouco mais clara e objetiva e falar um pouco mais alto pois as vezes a sala é muito barulhenta. (Primeiro diário de N.S)

Foi possível observar, no capítulo teórico, a importância do *feedback* no processo de ensinar e aprender uma língua, tanto aluno quanto professor podem se beneficiar desse

² Minha tradução de: Instead of an attempt to *find* or *see* meaning 'in the data' it is far more productive to *compose* meaning that the data may lead us to understand.

retorno recebido. O *feedback* tem espaço na avaliação formativa porque a reflexão vem a partir do olhar do outro sobre a prática daquele que pede a avaliação ou é avaliado.

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

Ressalto que, no contexto pesquisado, a professora participante não deu decorrências diretas para o *feedback* que os alunos forneceram nos diários. Ela respondeu aos diários, forneceu explicações quando os alunos tinham dúvida, conforme pode ser visto no trecho em que responde o terceiro diário de S.

Why didn't you repeat? Are you shy? What do you think about my classes? How can I improve them? Can you help me? We say **at** home, not **in** home ok? I'm very proud of you, keep doing your best :). (diário 1 da professora).

Contudo, a professora não foi além dessas respostas. Não havendo uma discussão maior com os alunos sobre o conteúdo dos diários. Não foi possível para a professora participante enfatizar o *feedback* por causa do tempo em que permaneceu na escola, e também pela quantidade de aulas ministradas. Uma possibilidade seria a professora discutir os diários com os alunos em sala. Apesar de tal discussão ter ocorrido, o tempo despendido parece ter sido insuficiente. Outra possibilidade seria os alunos responderem os comentários da professora, o que desencadearia uma interação maior entre eles.

A partir do excerto de Ro.S, é possível perceber a importância da interação entre o professor e o aluno para a aprendizagem. Segundo Ro.S, em seu segundo diário, a professora deveria *dar mais atenção aos alunos que querem aprender*. Para esse aluno, a professora não deveria perder tempo com os outros alunos, seus esforços deveriam se centrar em quem realmente está interessado.

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

A avaliação que os alunos fizeram da professora ao escreverem o diário foi realizada a partir de experiências outras que eles viveram, em contextos diversos com outros professores. Esse argumento pode ser confirmado pelo excerto: *A professora me ajuda porque eu pergunto muito e toda (h)ora que eu pergunto ela responde. A teacher do ano passado não tinha muita paciência conosco*. (diário 2 de D). Por meio de comparações com outros professores e de outras experiências vividas, os alunos estabelecem padrões para o que acreditam que seja o papel do professor.

Outro aluno, K.A, em seu primeiro diário, avaliou a prática pedagógica da professora. Para o aluno, *a professora poderia ensinar **melhor** porque ai todo mundo entende **melhor** a matéria de inglês*. (diário 1 de K.A). Apesar de o aluno afirmar que a professora precisa ensinar melhor, ele não consegue especificar em que a professora precisa dedicar-se. Nota-se que o aluno utiliza o advérbio **melhor** duas vezes, para se referir a professora e aos alunos.

Ao contrário de K.A, outro aluno, A.R, consegue especificar em que aspectos a professora precisa melhorar. Segundo o aluno: *I didn't learn more coisa, because you not*

explica, nada, not é nada contra you só acho que nos deveríamos estudar o conteúdo do book e é só isso que eu tenho para falar porque eu not aprendi nada. (diário 2 de A.R).

Percebe-se que a aprendizagem de A.R está relacionada ao uso do livro didático. Ele não aprendeu **nada** (nota-se aqui o uso do advérbio de intensidade para realçar o verbo aprender), porque a professora não explica nada e não utiliza o livro nas aulas. Além do livro didático, alguns alunos reclamaram porque consideraram que não aprenderam tradução, o que pode ser confirmado pelo excerto: *Você [professora] poderia ter feito tradução de text e das músicas.* (diário 2 de C.C.M).

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

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

Para o aluno N.S, escrever o diário implica aprendizagem, isso porque ele aprende palavras novas, a partir das palavras que os colegas, ou ele mesmo, pedem que a professora escreva no quadro. Além disso, como o diário será lido apenas pela professora, ele pode se expressar sem medo, mas, de que seria esse medo?, parece ser medo de se expor na frente dos colegas, talvez medo de estar errado.

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

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

Passo, agora, a tecer alguns comentários sobre este trabalho.

6. Considerações finais

A partir das análises dos dados foi possível notar que a escrita de diários reflexivos pelos alunos funciona como ferramenta de avaliação formativa uma vez que eles, em sua maioria, conseguiram avaliar a professora e eles mesmos. Tais avaliações são consideradas formativas porque os alunos utilizaram diários para se expressar e escrever de maneira livre, já que as perguntas eram apenas motivadoras, tinham o intuito de guiá-los para que não se sentissem perdidos no momento da escrita.

Inserido no modelo de avaliação formativa, a maior ocorrência foi a avaliação da professora. Os alunos foram críticos ao analisarem as condutas da professora em sala de aula, alguns conseguiram refletir sobre as razões pelas quais não aprenderam, não colocando a professora como a principal responsável pela aprendizagem. Ao avaliarem a professora, os

alunos deram sugestões sobre o que eles consideravam relevante que ela ensinasse, o que denota uma interação entre eles.

7. Referências

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

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

ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London on Philadelphia: Routledge Falmer, 1997. 411p.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SOARES, M. F. Diários Escolares Reflexivos como Narrativas de Experiência de Aprendizagem. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo, n 8, p.79-90, 2005.

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

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

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