

Wagner Ferreira Angelo

**“A GENTE TÁ FAZENDO ALGO PARA PESSOAS DE VERDADE
E, ÀS VEZES, ME PERGUNTO, O QUE FAZER AGORA?”:
CONTOS ETNOGRÁFICOS ACERCA DAS PRÁTICAS
AVALIATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA
INGLESA**

Dissertação submetida ao programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa
Catarina para obtenção do grau de
Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Inêz
Probst Lucena.

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Angelo, Wagner Ferreira

"A gente tá fazendo algo para pessoas de verdade e, às vezes, me pergunto, o que fazer agora?" : Contos etnográficos acerca das práticas avaliativas no estágio supervisionado de língua inglesa / Wagner Ferreira Angelo ; orientadora, Maria Inéz Probst Lucena - Florianópolis, SC, 2015.

219 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Formação de Professores. 3. Avaliação da Aprendizagem. 4. Estágio Supervisionado. I. Lucena, Maria Inéz Probst. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Wagner Ferreira Angelo

**“A GENTE TÁ FAZENDO ALGO PARA PESSOAS DE VERDADE
E, ÀS VEZES, ME PERGUNTO: O QUE FAZER AGORA?”:
CONTOS ETNOGRÁFICOS ACERCA DAS PRÁTICAS
AVALIATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA
INGLESA**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Florianópolis, 28 de Setembro de 2015.

Prof. Dr. Heronides Moura
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Maria Inêz Probst Lucena, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Carla Lynn Reichmann, Dr.^a
Universidade Federal da Paraíba (Videoconferência)

Prof.^a Glória Gil, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Rosely Perez Xavier, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Werner Heidermann, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado às minhas avós, mães-educadoras de meus pais, Lia e Francisca.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos desejando, com toda sinceridade, que as pessoas mencionadas aqui tenham tantas possibilidades de crescimento pessoal (ou mais) quantas eu tive nestes dois anos de dedicação, esforço, alegrias, transformações, descobertas entre tantos outros sentimentos. É isso que desejo a vocês:

- Inez, minha orientadora, (impressionantemente) sábia, compromissada, preocupada e, acima de tudo, humana.
- Maria da Penha, Manoel Angelo Filho, Glauber, Cinthia, Manoel Angelo, Taciana e Jefferson, minha família.
- Fafá, Daniel, Wellington, Ramon, Ludmila, Lucas, Alexandre, Aline, Nino, Andréa, Bruno, Jeane, Pam, Michele Coelho, Adma, Marcus, Karol, Thais, Michelle, Aymê, Renata, Aércia, Déborah, Christianne, Gica, Malu, Tâmara, Mani, Ju, Vivian, Giordanni, Allana, Mônica, Lula, Leo e os não mencionados, Amigos de João Pessoa.
- Jane, Ezra, Éderson, Stella, Anna, Fabrício, Maíra, Carlota, Marco, Alessandra, Amanda, Eduardo, Panos, Burcu, João, Sonia, Fernanda, Stèphanie, Heloísa, Renata Andrade, Maju, Jana, Paula, Gi., Manu, Dani., Andreia, Cristina, Valeria e os não mencionados, Amigos do Mundo.
- Os funcionários do Colégio Educar, os participantes da pesquisa e o pessoal do estágio.
- Maria Helena, Bianca Campos, Eliane Jorge, Roxana, Stefany, Laura, Fidele, Ângela, Carlos, Equipe do Grupo Educação Linguística e Pós-Colonialismo.
- Fernando que foi meu grande companheiro-amigo-camarada, tendo me dado força desde que cheguei à Floripa e acompanhado meu crescimento enquanto pessoa.
- Finalizo minha declaração, claro, agradecendo à UFSC e à CAPES que me possibilitaram desenvolver esta pesquisa.

Com mapas novos, que nos levam por águas desconhecidas, a rota e o destino são descobertos por meio da própria viagem. A incerteza e a instabilidade exercem um papel positivo, podendo ou não levar-nos a terras novas.

(CELANI, 2009)

RESUMO

Dentre outros aspectos pedagógicos, a formação acadêmica de um professor é composta por elementos curriculares necessários para o desenvolvimento da educação linguística no cenário escolar. Enquanto um desses elementos curriculares, a avaliação da aprendizagem pode fornecer ao professor que a utiliza *inputs* para obtenção de bons resultados e para orientação de suas práticas pedagógica futuras. No entanto, o desconhecimento do professor em relação ao propósito de uma avaliação pode favorecer a reprodução de práticas coercitivas em sala de aula e de uma educação linguística voltada para a manutenção de práticas monolíngues. Com base nesse pensamento, a presente pesquisa tem como objetivo principal investigar como três professoras-alunas de Língua Inglesa se constituem enquanto professoras avaliadoras em seu processo de formação inicial durante o período em que vivenciam o estágio supervisionado. Para tanto, adota-se como aporte metodológico uma perspectiva qualitativa-interpretativista de cunho etnográfico pelo viés da Linguística Aplicada (SPRADLEY, 1979; ERICKSON, 1990; ANDRÉ, 2012; FRITZEN e LUCENA, 2012). Além disso, utiliza-se a visão êmica, a observação participante, os documentos institucionais, as entrevistas/conversas e as notas de campo para a geração de dados. A fundamentação teórica deste trabalho está ancorada na visão de língua como prática social (PENNYCOOK, 2010) e adicional (SCHLATTER e GARCEZ, 2012), da avaliação da aprendizagem como meio de formação docente (SCARAMUCCI, 2006; LUCENA, 2014b) e do estágio supervisionado enquanto momento de reflexão e (re)significação das práticas docentes (GIMENEZ, 2004; WIELEWICKI, 2011). A partir das experiências de três professoras-alunas com a avaliação da aprendizagem vivenciadas na escola-campo durante o Estágio Supervisionado I e II no ano de 2014, os resultados deste estudo mostraram que aspectos de uma avaliação somativa foram utilizados pelas estagiárias em suas práticas avaliativas, mas que, no decorrer dos estágios, novas percepções condizentes com uma avaliação enquanto ato político passaram a fazer parte das práticas avaliativas das estagiárias.

Palavras-chave: Formação de Professores. Avaliação da Aprendizagem. Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

Among other pedagogical features, teacher education consists of the necessary curriculum elements for the development of language education in school settings. As one of the curriculum elements, assessment can provide teachers inputs to obtain good educational results, as well as, conducting him/her in the educational practices. However, teacher's lack of purpose in assessing student's knowledge may favor the reproduction of oppressive pedagogical practices in classroom, at the same time, maintaining monolingual practices as a consequence of his/her lack of purpose. Based on that thought, this research aims to investigate how three English teacher-students constitute themselves as evaluators in their training process during the internship experience. Therefore, it was utilized a qualitative-interpretative perspective of ethnographic research in the field of Applied Linguistics as methodological support (SPRADLEY, 1979; ERICKSON, 1990; ANDRÉ, 2012; FRITZEN e LUCENA, 2012). In addition, it was used the emic perspective, participant observation, institutional documents, interviews/dialogues, and field notes for generating data. Some of the theoretical bases of this research are reflected on language as social practice (PENNYCOOK, 2010), on assessment as part of the teacher education (SCARAMUCCI, 2006; LUCENA, 2014b), as well as, internship as moment for reflecting and changing teaching practices (GIMENEZ, 2004; WIELEWICKI, 2011). Based on the internship assessment experiences of three teacher-students in 2014, the results showed that some aspects of a summative evaluation were firstly used by the teacher-students in their assessment practices. However, over the internships I and II, new insights related to assessment as a political act were utilized by the teacher-students.

Keywords: Teacher Education. Assessment. Teacher Intership.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Escala sobre os possíveis horários de atuação dos estagiários.....	53
Quadro 02 – Objetivos de aprendizagem definidos no plano de ensino da disciplina Estágio Supervisionado I.....	99
Quadro 03 – A organização curricular dos estágios supervisionados na instituição de ensino superior.	104
Quadro 04 – Os diferentes assuntos e respectivos palestrantes apresentados nos Diálogos (Im)Pertinentes como parte do semestre letivo do Estágio Supervisionado de Inglês I.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LI – Língua Inglesa.....	31
UFPB – Universidade Federal da Paraíba.....	31
PPP – Projeto Político Pedagógico.....	41
CED – Centro de Ciências da Educação.....	46
ILE – Inglês como Língua Estrangeira.....	62
ILA – Inglês como Língua Adicional.....	59
ILF – Inglês como Língua Franca.....	65
ILI – Inglês como Língua Internacional.....	65
PPC – Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras.....	93
PI – Plano de Intenção.....	119

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

... : Indicam pausas curtas.

[] : Indicam comentários do pesquisador.

Observação: Por terem sido transcritas por mim, optei por remover as expressões “né” para melhor fruição/compreensão dos enunciados constantes neste estudo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	31
1 BUSCANDO A COMPREENSÃO DA CULTURA AVALIATIVA SITUADA: OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	36
1.1 A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA.....	36
1.1.1 Os documentos oficiais/não oficiais.....	41
1.1.2 As conversas Informais com Bia, Magá e Duda.....	42
1.1.3 A entrevista.....	43
1.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	45
1.2.1 Os professores supervisores: Pedro e Cris.....	46
1.2.2 A professora de Inglês: Maria.....	46
1.2.3 As estagiárias de língua inglesa: Bia, Magá e Duda.....	47
1.3 A NEGOCIAÇÃO PARA ENTRADA EM CAMPO.....	51
1.4 A <i>COLÉGIO EDUCAR</i> ENQUANTO CENÁRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL.....	54
2 AVALIANDO A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA EM UM MUNDO MULTILÍNGUE: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL	58
2.1 A GLOBALIZAÇÃO E O INGLÊS NAS ESCOLAS.....	59
2.1.1 A educação linguístico-cultural na perspectiva do mono e translinguismo.....	60
2.1.1.1 O inglês do outro, o “inglês nativo”	62
2.1.2 Os <i>ingleses</i> enquanto práticas de resistência à língua estrangeira.....	65
2.2 O PAPEL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS INGLESA.....	68
2.2.1 A competência (inter)cultural do aluno.....	68
2.2.2 Repensando a proficiência em língua inglesa.....	71
2.2.3 A língua(gem) e sua influência nas práticas pedagógicas.....	73
2.2.3.1 A abordagem comunicativa.....	74
2.3 A AVALIAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER LÍNGUA INGLESA.....	76
2.4 AVALIAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA FORMATIVA DOCENTE.....	80
2.4.1 Teoria e prática na formação docente inicial.....	83
2.4.2 As políticas linguísticas e seu papel na formação de professores de línguas.....	84

2.5 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....88

3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....93

3.1 A CONSTITUIÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DOCENTE.....94

3.1.1 Adaptando os estágios à formação situada: a proposta de Pedro e Cris.....95

3.1.2 “Esse tipo de coisa não agrega conhecimento nenhum na nossa formação”: Situando a avaliação da aprendizagem no Estágio Supervisionado.....102

3.1.2.1 O percurso formativo crítico-reflexivo sobre a prática avaliativa.....110

3.1.3 Solidificando a formação política no estágio: os Diálogos (Im)Pertinentes.....113

3.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO I E A OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA DO EDUCAR.....119

3.2.1 Compreendendo a microcultura da sala de aula do 8º ano B e C.....120

3.2.1.1 Da proposta de atividades às práticas de avaliação da professora Maria.....123

3.2.1.2 A relação dos alunos do 8º ano B e C com a língua inglesa.....126

3.2.2 O Plano de Intenções e a proposta de avaliação das professoras-alunas.....131

3.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO II E A REGÊNCIA NA ESCOLA EDUCAR.....139

3.3.1 O conto *Little Snow White* - A construção pedagógica na compreensão dos dois eixos de formação em estágio supervisionado, a observação e a regência.....139

3.3.1.1 A abordagem de ensino, as práticas avaliativas das professoras-alunas e a perspectiva de Cris enquanto supervisora.....143

3.3.2 “A avaliação está ampla e genérica, como medir isso?” - As inquietações em avaliar a aprendizagem discente.....150

3.3.3 “A gente tem que fazer alguma avaliação todo fim de aula?” - A avaliação da aprendizagem e a sua compreensão

técnica.....	155
3.3.3.1 “Até uma ameaçazinha para despertá-los” - A face oculta do portfólio nas aulas de estágio.....	159
3.3.3.2 “Eu preciso tirar dez, passei?” - O Colégio Educar e a cultura da nota.....	161
4 O RECONHECIMENTO DA AVALIAÇÃO COMO UM ATO POLÍTICO – CONTRIBUIÇÕES, LIMITAÇÕES E FUTUROS DIRECIONAMENTOS DE PESQUISA.....	170
4.1 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA.....	174
4.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	175
4.3 FUTUROS DIRECIONAMENTOS.....	175
REFERÊNCIAS.....	178
ANEXO A – A avaliação constante no Plano de Ensino do estágio Supervisionado I.....	197
ANEXO B – Plano de Ensino das turmas de 8º ano do Colégio.....	199
ANEXO C – O questionário de satisfação (<i>Needs Analysis Survey</i>) aplicado pelas estagiárias.....	203
ANEXO D – Dos objetivos, avaliação e conselho de classe do Colégio Educar.....	206
ANEXO E – Atividade-Avaliação do 3º Plano de Aula sob a regência de Magá.....	213
ANEXO F – Atividade-Avaliação do 12º Plano de Aula sob a regência de Bia.....	217
ANEXO G – Atividade-Avaliação do 11º Plano de Aula sob a regência de Duda.....	219

INTRODUÇÃO

Mesmo ciente de que ser professor representa estar vulnerável às situações socialmente impostas ao exercício da profissão, decidi optar por seguir a carreira de docente em Língua Inglesa (doravante LI). Assim sendo, de 2006 a 2012, fui aluno de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Federal da Paraíba (doravante UFPB) e, paralelamente, professor desta língua em cenários educacionais tanto privado, como público. Nesses cenários de ensino, enfrentei situações que minha formação, até aquele momento, não contemplara, pois fui aluno regular em disciplinas acadêmicas voltadas para uma formação linguística desvinculada das questões cotidianas encontradas nas escolas de educação básica e, neste sentido, deparei-me com situações bastante desafiantes como, por exemplo, o planejamento de aulas e a avaliação da aprendizagem, embora tais práticas sejam fundamentais para o exercício da profissão docente.

Assim, em busca por respostas para as dúvidas, inquietações e medos, recorrentes para mim durante o curso de licenciatura em Letras Inglês e também na prática docente, profissão que iniciei já durante a graduação, procurei vivenciar, profundamente, os três períodos práticos de estágio supervisionado ofertados pela instituição de ensino superior onde me formei.

A prática de ensino da UFPB era feita em sete momentos de estágio supervisionado distintos e obrigatórios, sendo os estágios I a IV de cunho teórico e os estágios V a VII de natureza teórico-prática (com fundamentações necessárias à elaboração de um projeto de intervenção frente à realidade de sala de aula). Em se tratando dos estágios teórico-práticos, durante o Estágio Supervisionado V, tive que vivenciar o ensino de LI no ensino fundamental. Por sua vez, no Estágio Supervisionado VI, ingressei em sala de aula de ensino médio. E, finalmente, no Estágio Supervisionado VII, tive a oportunidade de lecionar em um curso livre de idiomas.

A organização das três etapas práticas de estágio possuía pontos em comum, marcados por: a) um primeiro momento de observação, b) um momento de participação compartilhada das atividades educacionais entre o professor de inglês e o professor-aluno (estagiário) e, finalmente, c) um momento da regência do professor-aluno.

No entanto, a minha participação nesses estágios, como forma de adquirir conhecimento complementar ao longo de cinco anos de formação na graduação em Letras Inglês eu havia sido concluída e eu não havia obtido ainda respostas significativas que dessem novos

suportes em relação às minhas dúvidas, às minhas inquietações e aos meus medos sobre como ensinar, como planejar uma aula, como conhecer meus alunos e como avaliá-los.

Sem dúvida, em relação à avaliação da aprendizagem a situação de insegurança em utilizá-la era mais agravante para mim. Hoje, compreendo por avaliação da aprendizagem o que defendem Lucena (2014, p. 249), ao considerar a avaliação enquanto uma prática social significativa para todos os participantes envolvidos nesta prática, e Schlatter e Garcez (2012), que veem na avaliação a possibilidade de desenvolvimento do bom sentido educacional a partir da verificação do alcance das metas de aprendizagem de cada aluno sobre o que foi desenvolvido e trabalhado em sala de aula. Porém, nos anos em que fiz graduação, por mais que eu procurasse ajuda na literatura, questionamentos, tais como “em que momento avaliar?”, “avaliar para quê?”, “quando avaliar?”, entre outros, ainda perduravam.

De minha experiência na UFPB, é importante destacar que não cursei disciplinas voltadas para a problematização da avaliação da aprendizagem no contexto escolar sem que as discussões se voltassem para um discurso fatalista e quase irremediável acerca de tal prática, dada as circunstâncias públicas de ensino e aprendizagem.

Na maioria das ocasiões, devido ao pouco conhecimento que havia aprendido sobre avaliação, bem como pelas orientações que me eram fornecidas por alguns professores acadêmicos, utilizava o livro didático como instrumento para tal finalidade. Com o material em mãos, eu selecionava questões específicas para serem trabalhadas em minhas salas de aula como forma de avaliar a aprendizagem de meus alunos. Assim, as avaliações eram “elaboradas” sem o mínimo de consciência crítico-reflexiva e, como apontado por Lucena (2006), sem a preocupação com o contexto real de sala de aula. Sentia-me, portanto, ilusoriamente seguro pelo fato de que as escolhas das questões retiradas do livro didático me garantiam a integridade deste instrumento enquanto parte do processo de ensino e aprendizagem.

Pelo convívio com outros colegas de profissão, especialmente o professor regente, fui alinhando-me ao pensamento de Gimenez de que ser professor é um processo de inserção e conseqüente transformação deste profissional em uma comunidade de prática, fazendo com que os novos professores possam “[...] ir se engajando em atividades próprias da profissão e se apropriando das práticas como condição de pertencimento” (GIMENEZ, 2013, p. 250).

Mas para que um professor-aluno possa se apropriar das práticas de avaliação com pertencimento, enquanto professor avaliador¹, por exemplo, além de uma inserção e transformação de identidade graduais pela vivência em campo, ele também precisa de bases teóricas sobre o assunto. Como expressa Barbosa (2011),

“[...] não há preocupação em ensinar a avaliar [no espaço acadêmico], assim como não há uma atenção para o estudo e a reflexão desta temática em seus cursos de licenciatura: a ideia implícita é a de não necessidade de abordagem deste assunto, justificada pelo consenso de que todos já sabem ou saberão o que é e como se avalia no contato com a prática” (BARBOSA, 2011, p. 75).

Essa base teórica, na formação docente no âmbito acadêmico, poderia auxiliar o estagiário na compreensão da realidade escolar sobre os aspectos que compõem uma prática avaliativa e, além disso, fornecer recursos para a promoção de intervenções em sua sala de aula quando necessárias. No entanto, conforme apontam pesquisadores, resta apenas ao professor-aluno, na maioria das vezes, embasar-se em suas experiências de sua época de aluno de educação básica e superior (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; GIMENEZ, 2004; BARBOSA, 2011; TRADIF, 2011).

Após refletir sobre minhas experiências docentes, pude perceber que minha prática pedagógica estava desvinculada de uma educação significativa tão almejada pelo contexto nacional de educação. Em outras palavras, minha atividade pedagógica de avaliar desarticulava-se de um ensino voltado para as realidades socioculturais que visam à avaliação para fins de aprendizagem dos alunos de Inglês.

Além disso, entendo que a avaliação na educação de línguas não pode ser desenvolvida a partir de pacotes prontos e de práticas previamente instruídas a serem seguidas, sem se considerar as práticas

¹ É sabido que todo professor tem como uma de suas funções intrínsecas o ato de avaliar e, por isto, evidencia-se desnecessário o uso da designação “professor avaliador”. No entanto, opto por utilizar tal designação como ênfase, enaltecendo o papel da avaliação na profissão docente. Além disso, esse termo não está sendo utilizado pela primeira vez neste estudo e pode ser considerado um empréstimo de outros pesquisadores (c.f. SCARAMUCCI, 2006; BARBOSA, 2011).

de linguagem situadas (LUCENA, 2011). Uma relação de mútuo compartilhamento de experiências observadas a partir da realidade de sala de aula (BIAZI, GIMENEZ e STUTZ, 2011) pode fazer com que práticas de avaliação sejam desenvolvidas de modo mais coerente. Para tanto, acredito, alinhado com outros pesquisadores, que o respeito ao trabalho e a troca de conhecimentos entre todos os envolvidos no cenário de ensino em que se realiza o estágio contribui para a compreensão das práticas pedagógicas, dentre elas, a prática avaliativa (LUCENA e CLEMENTE, 2011).

Com base nas preocupações apresentadas acima acerca do processo de formação em estágio supervisionado de professores de LI e sobre os conhecimentos relacionados à avaliação da aprendizagem que se evidenciam no cenário de formação docente, este estudo tem como objetivo investigar como professores-alunos de LI se constituem enquanto professores avaliadores em seu processo de formação inicial durante o estágio supervisionado. Para tanto, coloco a seguinte pergunta de pesquisa:

Como os professores-alunos de inglês inter-relacionam os conhecimentos sobre avaliação, construídos durante a sua experiência pessoal como alunos, com os conhecimentos sistematizados em sua formação acadêmica e com a prática pedagógica, no momento de estágio supervisionado, de modo a se constituírem como futuros professores avaliadores de LI?

Partindo dessa pergunta e do objetivo geral deste estudo, expostos acima, elenco os seguintes objetivos específicos: (i) Investigar como a formação acadêmica do curso de Letras contribui para a formação do professor avaliador, (ii) analisar as concepções dos professores de inglês em formação inicial sobre avaliação da aprendizagem escolar e, finalmente, (iii) discutir e problematizar o modo como as práticas de avaliação são problematizadas no processo de formação inicial dos professores de inglês.

Na intenção de contemplar os objetivos apresentados, o presente trabalho está organizado da seguinte maneira: No primeiro capítulo, discuto os procedimentos etnográficos de pesquisa utilizados por mim, enquanto observador participante, com o intuito de compreender a cultura local de formação em estágio a partir da perspectivaêmica de investigação. Além disso, apresento os participantes da pesquisa, introduzo a cultura escolar da escola-campo e

descrevo como ocorreram as negociações iniciais para meu ingresso em campo.

No segundo capítulo, apresento os pressupostos teóricos que foram abordados a partir de minha experiência junto aos professores-alunos em seu processo de formação nas disciplinas de estágio supervisionado e durante a vivência na escola-campo. Nesse capítulo, discuto ainda a discussão do ensino de língua inglesa na contemporaneidade e sua relação com a avaliação da aprendizagem e trato das consequências desta relação na formação docente inicial.

No terceiro capítulo, dedicado à análise dos dados, discuto o processo de formação dos professores-alunos a partir da perspectiva das disciplinas que compõem o currículo do Curso de Letras Inglês. Também analiso, o processo de formação das professoras-avaliadoras durante sua participação como observadoras das aulas de educação básica na escola-campo. Em seguida, com base nas experiências vividas no Estágio Supervisionado II, descrevo o modo como as práticas avaliativas foram desenvolvidas pelas estagiárias.

No último capítulo, de número quatro, exponho as considerações finais, apontando para as implicações e contribuições deste trabalho, bem como sugiro direcionamentos para pesquisas futuras.

1 BUSCANDO A COMPREENSÃO DA CULTURA AVALIATIVA SITUADA: OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresento a perspectiva etnográfica de investigação sob o aporte teórico da Linguística Aplicada. Delineio como essa perspectiva de pesquisa pode dar conta dos questionamentos e de preocupações levantados neste trabalho, além de expor os procedimentos metodológicos desta investigação. Apresento quem são os participantes e explico a negociação de meu ingresso na escola para, em seguida, descrever especificidades do campo social em que acontece o estágio supervisionado de LI.

1.1 A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

Ao ingressar em uma escola de educação básica para realizar seu estágio supervisionado, um professor-aluno acaba defrontando-se com situações, normas e comportamentos específicos de um dado contexto educacional. Por exemplo, pesquisas desenvolvidas na perspectiva etnográfica em cenários escolares têm ilustrado questões que retratam a resistência e a acomodação de alunos em relação ao uso da língua inglesa dentro e fora da sala de aula (c.f. GADIOLI, 2012), bem como a agência dos alunos em relação aos valores socioculturais, políticos e ideológicos presentes no livro didático no processo de ensino e aprendizagem de inglês (c.f. FAVARO, 2013). Teorizados (ou não) na formação acadêmica, essas situações, normas e comportamentos, dentre outros, estão interligados à cultura escolar e o estagiário conviverá com eles em seu processo de formação em estágio. É com o intuito de compreender essa cultura que os estagiários adentram neste espaço.

Sobre a cultura escolar, Spradley (1979) explica que a escola é uma instituição que comporta seu próprio sistema cultural, o que, por sua vez, é marcado por diferentes formas de enxergar e expressar a realidade dos membros de um dado contexto educacional. Uma vez cientes das relações interculturais presentes na escola, os estagiários podem lidar de modo mais seguro com as demandas da prática educacional. Um exemplo de uma prática mais segura sobre o exercício da atividade pedagógica docente está voltado para o ato de avaliar a aprendizagem dos alunos. É o que demonstra Jorge (2013) em sua pesquisa, também de cunho etnográfico, desenvolvida em um ambiente educacional público cujo foco de investigação diz respeito à necessidade de se elaborar avaliações voltadas para a aprendizagem de Língua

Adicional². Para tanto, a pesquisadora sugere uma reorientação sobre o conceito de língua(gem) adotado pela instituição escolar e por seus membros a partir de uma concepção bilíngue e local de educação.

A forma como os professores avaliam também é considerada um elemento inerente à cultura escolar. É por essa razão que, segundo André (2012),

[c]onhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 2012, p. 41)

A partir da compreensão da cultura escolar descrita por Spradley (1979) e André (2012), entendo que a aprendizagem dos estagiários sobre as práticas pedagógicas seja possível pela inserção destas pessoas no ambiente escolar. Por outro lado, como defendido por Spradley, para que essa aprendizagem aconteça é requerido mais do que a observação e/ou a descrição das vivências *in loco*, pois, de acordo com o autor, “[...] grande parte de qualquer cultura consiste de *conhecimento tácito*”³ (SPRADLEY, 1979, p. 9). Em outras palavras, “[o] que os

² Com exceção de trechos em discurso direto, neste trabalho utilizarei a terminologia Língua Adicional em substituição à Língua Estrangeira, apesar desta última ainda ser recorrente em trabalhos científicos e documentos oficiais nacionais. Além disso, considero as razões apontadas por Schlatter e Garcez (2012) sobre a utilização da terminologia Língua Adicional ao invés de Estrangeira. Essas razões recaem sobre o reconhecimento: a) do acréscimo de novas línguas a outras utilizadas por nós, b) da necessidade em compreendermos outras línguas por sua utilidade em nossa sociedade, c) de haver em nosso país contextos comunitários onde as línguas ensinadas podem ser a terceira língua do aluno e não a segunda e, finalmente, d) da interação entre usuários provenientes de contextos socioculturais e nacionais distintos, impossibilitando a classificação entre um falante nativo e um estrangeiro.

³ Esta e as traduções dos fragmentos originais que estão por vir são de minha responsabilidade. No original: “[...] *a large part of any culture consists of*

professores fazem na sala de aula e em sua construção é influenciado pelo que acontece em esferas mais amplas da organização social e de padrões culturais”⁴ (ERICKSON, 1990, p. 84), resultando na corporificação de práticas de avaliação da aprendizagem situadas, moldadas, valoradas e compartilhadas de acordo com as forças sociais atuantes em um contexto escolar local (HEATH & STREET, 2008).

Dessa maneira, os critérios, o conteúdo e outros elementos relativos à avaliação a ser elaborada por um estagiário dependerão, por exemplo, das escolhas feitas por ele, conscientemente (ou não), a partir de inferências feitas sobre as práticas educacionais vigentes no cotidiano da escola, das relações sociopolíticas que agem no local e de sua formação acadêmica. A compreensão dessas práticas que orientarão o estagiário na elaboração de suas futuras avaliações é definida durante a interação entre os indivíduos do ambiente no qual ele participa (SPRADLEY, 1979), sendo estas interações construídas pela linguagem enquanto prática social (PENNYCOOK, 2010).

Em conformidade com o pensamento da Linguística Aplicada, intenciono investigar como professores-alunos de LI vão se constituindo enquanto futuros professores avaliadores em seu processo de formação inicial durante o estágio supervisionado. Para tanto, procuro compreender “as pessoas e seus mundos”⁵ (HYMES, 1980, p. 95), fazendo com que

[a] chamada “cultura escolar”, bem como os chamados “saberes” escolares [...] [deixem], assim, de ser algo abstrato e genérico, depositado na memória de professores e alunos, e [...] [passem] a ter consistência dos modos de raciocinar/agir/avaliar tanto gerados quanto instanciados, transformados e/ou subvertidos pelas ações, retroações, bifurcações que dão corpo e visibilidade às práticas escolares. (SIGNORINI, 2006, p. 185)

Escolhi a perspectiva etnográfica de pesquisa por acreditar ser esta a forma mais adequada de conseguir explicações situadas

tacit knowledge”.

⁴ No original: “*What the teachers do at the classroom and building level is influenced by what happens in wider spheres of social organization and cultural patterning*”.

⁵ No original: “[...] *people and their worlds* [...]”.

(LUCENA, 2014a) em relação ao que acontece em termos de ação social (ERICKSON, 1990) durante a realização do estágio supervisionado e a constituição de professores em formação inicial como avaliadores. Essa ação investigativa, nas palavras de Hymes implica

[...] em saber sobre um modo de vida mais do que aqueles que a vivem são conscientes, mas deve levar em conta o que eles (in)conscientemente sabem. Um ingrediente crucial da etnografia é o que, de certo modo, já é de conhecimento dos membros de uma comunidade, o que eles devem saber, (in)conscientemente, a fim de serem membros normais da comunidade⁶. (HYMES, 1980, p. 105).

Desse modo, pesquisar com base em uma perspectiva etnográfica envolve o conhecimento de determinada cultura em seu contexto local, cujos sentidos (conhecimentos e valores socialmente compartilhados) que a constituem não podem ser vistos ou apreendidos diretamente (SPRADLEY, 1979). Por outro lado, esses sentidos podem ser compreendidos a partir da convivência com outros indivíduos (ANDRÉ, 2012), através da interrelação mediada pelo uso da linguagem. Consequentemente, os sentidos que constituem uma cultura passam a ser externalizados e compartilhados através do uso da linguagem (CLEMENTE & HIGGINS, 2008). É por essa razão que estudos voltados para a compreensão com foco no uso da linguagem podem “[trazer] a cultura à vida, fazendo você ter a percepção de entender as pessoas e sua forma de viver”⁷ (SPRADLEY, 1979, p. 204).

Essa busca por conhecer os saberes locais não compartilhados explicitamente pode ser realizada por meio de uma investigação interpretativa. De maneira a compreender o que “[...] as pessoas dizem e o que as pessoas dizem que fazem” (LUCENA, 2014a, p. 65) o ato

⁶ No original: “[...] *to know more of a way of life than those that live it are consciously aware of, but must take crucial account of what they consciously, and unconsciously, know. A crucial ingredient of ethnography is what in a sense is already known to members of a community, what they must know, consciously and unconsciously, in order to be normal members of the community*”.

⁷ No original: “[...] *that culture to life, making you feel you understand the people and their way of life*”.

interpretativo é utilizado para que, desta forma, seja possível tornar mais evidentes os comportamentos e intenções de comportamento das pessoas em campo. Nesse sentido, como explana Lucena (2014), há

[o] contato direto do pesquisador com a situação investigada [...] [e tal procedimento] permite a sistematização daquilo que não está documentado, buscando revelar, descrever e interpretar as ações dos participantes e os significados atribuídos às suas práticas no desenrolar das práticas sociais de contextos e de instituições particulares. (LUCENA, 2014a, p. 44)

Assim, neste trabalho o processo de formação em estágio supervisionado não será investigado apenas pela observação, mas a partir da participação colaborativa como prática necessária a esta compreensão. Desse modo, meu ingresso em campo constituiu-se como uma observação participante (HYMES, 1980; ERICKSON, 1990; MASON, 2002; ANDRÉ, 2012; LUCENA, 2015). Expresso de outra forma, minha inserção como observador-participante em um contexto escolar implicou em participar e discutir, com os participantes, além de simplesmente “[...] estudar aspectos particulares da vida cotidiana e das práticas culturais”⁸ (HEATH & STREET, 2008, p. 121) vivenciadas na escola-campo pelos professores-alunos. Além disso, envolveu experienciar, enquanto também observava, diferentes dimensões espaciais, temporais, referentes aos acontecimentos, comportamento e relações que fazem parte da cultura escolar (MASON, 2002). Em suma, poderia descrever que ser um observador participante consiste em ser um indivíduo atuante no dinâmico cotidiano da cultura escolar. No caso desta pesquisa, fazer observação participante resultou em sentir-me um pouco professor, pesquisador, estagiário e supervisor, fazendo o que eles faziam e vivendo o que eles vivenciavam na cultura escolar, na “tentativa de entender os valores e suposições que motivam o comportamento das pessoas em seus contextos cotidianos” (CANAGARAJAH, 1999, p. 05).

Desse modo, as etapas intrínsecas à realização desta pesquisa de cunho etnográfico realizada por mim – observador participante – foram: observar, perguntar, anotar, interpretar, participar atentamente e

⁸ No original: “[...] *to study particular aspects of everyday life and cultural practices*”.

colaborar quando solicitado para tanto. Essas etapas são caracterizadas na pesquisa, segundo Clemente (2012), como *performances* etnográficas e, buscando ser coerente com elas, posicionei-me com maior atenção à cultura da prática pedagógica escolar vivenciada. Para tanto, foi necessário construir, com os participantes, formas de fazer com que as experiências e os modos de vida dos professores-alunos naquele ambiente pudessem ser reconhecidos, discutidos e legitimados a partir de registros de eventos locais em um dado período de tempo.

De tal modo, é preciso que haja sujeitos e instrumentos para que seja realizada uma interpretação dos eventos com os participantes da pesquisa, ou seja, é preciso compreender o que os participantes da pesquisa dizem que fazem e aquilo que efetivamente fazem em suas práticas avaliativas.

1.1.1 Os documentos oficiais/não oficiais

Além das *performances* etnográficas desenvolvidas na observação participante, também foram requisitados outros procedimentos etnográficos que auxiliaram no registro da realidade vivida pelos estagiários de LI na escola-campo. Assim, como uma primeira forma de interpretar as práticas avaliativas realizadas pelos estagiários de LI, analisei documentos (não) oficiais da educação básica nacional e local. Fazem parte desse procedimento etnográfico as notas de campo feitas por mim a partir de uma descrição densa (GEERTZ, 1873 apud FRITZEN, 2012) das observações e vivências com as estagiárias tanto nos momentos de participação nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II ministradas por Pedro e Cris, quanto nas aulas ministradas por eles na sala de aula de LI. Além das notas de campo, o Plano Político Pedagógico (doravante PPP) do Curso de Letras e da Escola-Campo (doravante Colégio Educar⁹), as ementas/planos de ensino das disciplinas do Curso de Letras, especialmente das disciplinas que têm a avaliação da aprendizagem como uma de suas propostas de trabalho, tais como a disciplina de Didática, Organização Escolar, Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado I e II. Também analisei os documentos que regem a educação nacional¹⁰, como a LDB

⁹ O nome Colégio Educar foi dado de maneira a preservar a identidade da escola em que realizei esta pesquisa.

¹⁰ Os endereços eletrônicos dos documentos citados que regem a educação nacional são: LDB (2013) <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?s

(2013), os PCN de Língua Estrangeira (1998), o Decreto 3.276/99 (que trata da formação de professores em nível superior), os pareceres CNE/CES 492/2001 e CNE/CES 1.363/2001, as resoluções Nº 061/CEPE/9610/1996, CNE/CP1/2002¹¹, CNE/CP2/2002, CNE/CP2/2004, CNE/CP1/2005 e CNE/CP1/2011, bem como os Planos de Aula, os Relatos de Observação¹² e o Relatório Final de Estágio escritos por Bia, Magá e Duda.

1.1.2 As conversas Informais com Bia, Magá e Duda

Paralela e complementarmente à análise dos documentos oficiais/não oficiais supracitados, iniciei discussões e conversas constantes com os participantes dentro e fora do espaço de sala de aula. Essas discussões e conversas com os participantes ocorriam antes,

equence=1>, os PCN de Língua Estrangeira (1998) <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>, o Decreto 3.276/99 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>, os pareceres CNE/CES 492/2001 <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> e CNE/CES 1.363/2001 <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf>, as resoluções Nº 061/CEPE/9610/1996 <<http://dip.paginas.ufsc.br/files/2011/04/Resolucao61CEPE96.doc>>, CNE/CP1/2002 <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>, CNE/CP2/2002 <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>, CNE/CP2/2004 <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf>>, CNE/CP1/2005 <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf> e CNE/CP1/2011 <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7711&Itemid>.

¹¹ Tenho plena consciência sobre a revogação das resoluções CNE/CP1 e 2 de 2002, e seus pareceres, com a publicação da Resolução CNE/CP2 de 02 de Julho de 2015. Apesar dessas mudanças documentais, mantive a análise das resoluções anteriores por elas terem vigorado no período em que o estágio supervisionado foi acompanhado por mim.

¹² O relato de observação reflexiva é um documento componente da formação das estagiárias exigido pelos professores Pedro e Cris para o ano de 2014. Nesse documento, as estagiárias têm que relatar os acontecimentos observados por elas em sala de aula (e fora dela), acrescentando um comentário reflexivo sobre determinado acontecimento que tenha chamado sua atenção. Este procedimento pedagógico será mencionado novamente em uma futura análise deste trabalho.

durante e após os momentos de realização das aulas, às vezes nos corredores no percurso em direção à sala de aula, na sala dos professores, no caminho em direção ao estacionamento da escola, nas caronas que peguei com as estagiárias e até pela internet, via e-mail ou por mensagens trocadas em uma página de endereço virtual onde os participantes são membros. Com base nesses diálogos, pude inter-relacionar diferentes acontecimentos cronologicamente e situá-los de maneira a perceber certas correlações ou distinções entre as propostas pedagógicas das estagiárias no que diz respeito ao uso da avaliação da aprendizagem. Além disso, as interações feitas nesses momentos dialógicos serviram para que eu pudesse me aproximar das participantes, compartilhando suas angústias, vontades, dúvidas e alegrias expressas cotidianamente durante a rotina escolar diante de suas obrigações enquanto professoras-alunas (neste caso, repentinamente a elas impostas), pelas professoras supervisoras e pelas professoras de LI do Colégio Educar.

1.1.3 A entrevista

De modo a tornar possível a interpretação de alguns acontecimentos, procedimentos pedagógicos e conceitos implícitos às práticas pedagógicas dos estagiários, foi realizada uma entrevista semiestruturada (in)formal com os participantes da pesquisa, incluindo a equipe de professores que acompanharam os estagiários. Cabe salientar que a entrevista não foi feita com base em perguntas diretas e previamente estabelecidas. Ela foi pensada através de apontamentos feitos por mim durante a minha permanência em campo, considerando os acontecimentos relatados nas notas de campo, nos relatos reflexivos das estagiárias e em novos questionamentos decorrentes da interação nas entrevistas. Por fim, tais entrevistas, quando formalmente agendadas, foram gravadas em áudio e transcritas por mim para que fossem gerados dados.

A escolha sobre o uso desses procedimentos aqui elencados pode variar de pesquisador a pesquisador (MASON, 2012) e também de acordo com seu nível de conforto em utilizá-los (HEATH & STREET, 2008) durante a realização de seu trabalho, dentro e fora de campo. Reforço ainda que a interpretação feita no contexto escolar através de vivência e da realização dos procedimentos etnográficos de geração de dados envolve a subjetividade do pesquisador. Por isso, importa destacar, por conta da experiência interativa com os participantes da pesquisa e o caráter subjetivo dessa investigação, a impossibilidade da

neutralidade e imparcialidade neste tipo de pesquisa (RAJAGOPALAN, 2006, p. 163). Em outras palavras, enquanto indivíduo com valores e experiências sociais distintos daqueles que constituem os membros da comunidade escolar, não é possível haver total imparcialidade durante os momentos em que procuro compreender o processo de formação das estagiárias. No entanto, é o ponto de vista dos participantes da pesquisa que será sempre evidenciado (LUCENA, 2015).

Além das estagiárias Bia, Magá e Duda, participantes com as quais compartilhei a maior parte dos espaços e tempos dentro e fora da sala de aula, houve também a convivência com os dois professores supervisores, Pedro e Cris, bem como a professora de inglês, Maria. A partir de suas falas, ações e relações interpessoais pude realizar este trabalho interpretativo.

Essa valoração sobre a realização da pesquisa com o outro subjaz uma perspectiva êmica (ERICKSON, 1990) de investigação. Ou seja, buscando problematizar, discutir e respeitar a experiência social das estagiárias de LI, e com elas, no contexto escolar (e fora dele), pude “[...] refletir sobre como se dá o trabalho de movimentar-se pela vida social dos 'outros', buscando compreendê-la na sua ecologia de ocorrência natural” (GARCEZ, 2012, p. 09). Desse modo, alinhando-me com Lucena (2014), entendo que a etnografia em contextos educacionais é

[...] colaborativa, que as dinâmicas dos encontros etnográficos constituem-se de acordo com o modo como os participantes interagem, e que todos aqueles que são parte da atuação colaborativa orientam as reflexões sobre as representações das dinâmicas sociais estudadas. (LUCENA, 2014a, p. 43)

Considerando o espaço escolar onde o estágio supervisionado é realizado, procuro mostrar como o global é abordado a partir de vivências locais, uma vez que a construção do conhecimento sobre o mundo se dá a partir do local (CANAGARAJAH, 2005), contribuindo, assim, com a discussão sobre a formação docente inicial de professores de Língua Adicional.

Para o desenvolvimento deste trabalho torna-se de suma importância a descrição do perfil dos participantes¹³: Pedro, Cris, Maria,

¹³ Por questões éticas (CELANI, 2005; SANTOS, 2012) os nomes reais dos

Duda, Magá e Bia, uma vez que “mais do que *estudar as pessoas*, etnografia significa *aprender a partir das pessoas*”¹⁴ [grifo do autor] (SPRADLEY, 1979, p. 3) por meio de uma aprendizagem propiciada por e com elas (SPRADLEY, 1979).

Assim, na próxima seção, falo sobre as experiências com os sujeitos¹⁵ cuja convivência possibilitou-me conhecer a cada dia um pouco mais sobre seus mundos.

1.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção caracterizo os participantes desta investigação. Apresento, ainda que brevemente, respectivamente, os professores supervisores que me consentiram acompanhar suas aulas de estágio supervisionado, a professora de inglês da educação básica que me permitiu ingressar em sua sala de aula e as estagiárias que me autorizaram a compreender seu processo de formação em estágio; estando o maior enfoque desta seção centrado na caracterização das estagiárias, pois sua prática pedagógica em avaliar é o foco central desta investigação.

participantes da pesquisa foram alterados para nomes fictícios. Os participantes serão nomeados, respectivamente, Pedro e Cris (os professores supervisores), Maria (a professora de inglês do Colégio Educar) e Duda, Bia e Magá (as professoras-alunas). Cabe salientar que os nomes fictícios das estagiárias foram dados escolhidos por elas, no entanto, aos demais participantes, os professores supervisores Pedro e Cris, bem como a professora de inglês Maria os nomes fictícios foram dados de maneira aleatória.

¹⁴ No original: “*Rather than studying people, ethnography means learning from people*”.

¹⁵ Além dos participantes oficiais da pesquisa, cujas assinaturas foram coletadas para fins de reconhecimento legal pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH – representado pelo Número de Parecer 782.699, outras pessoas também estiveram presentes, dentro e fora da escola, durante a ocorrência das interações registradas em campo. De forma a registrar a participação indireta dessas pessoas, importa mencionar a interação com os alunos, com uma pesquisadora doutoranda Raquel, com um aluno de estágio que apenas observava as aulas e com a equipe escolar (in)diretamente envolvidas no processo de formação das estagiárias.

1.2.1 Os professores supervisores: Pedro e Cris

Os professores supervisores Pedro e Cris possuem, respectivamente, 50 e 65 anos de idade, tendo dedicado, em média, entre vinte a trinta e oito anos de suas vidas à carreira de professor/a de inglês na educação básica e superior. Eles compõem o corpo docente do Centro de Ciências da Educação (doravante CED) da instituição de ensino superior pública onde participo como pesquisador, tendo sido a professora Cris professora de inglês na educação básica no Colégio Educar em 1974, antes de ser membro do CED. Os dois professores supervisores apresentam formação na área de inglês e suas maiores titulações acadêmicas estão ligadas à formação de professores. Eles têm experiência em diferentes disciplinas que compõem a grade curricular do curso de Letras-Inglês, como Didática e Metodologia de Ensino ofertadas pelo Departamento de Metodologia de Ensino do CED. Além disso, Pedro e Cris também são os responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II.

Durante o primeiro semestre de 2014, Pedro foi o principal responsável, oficialmente reconhecido, pelo desenvolvimento do Estágio Supervisionado I¹⁶. Cris, por sua vez, colaborou com o trabalho de Pedro, dando suporte durante as aulas (substituindo Pedro, planejando e ministrando aulas). Por outro lado, durante o segundo semestre de 2014, Pedro e Cris foram os professores oficiais da disciplina de Estágio Supervisionado II. Enquanto Pedro se responsabilizou por orientar os demais estagiários, Cris foi a principal envolvida em orientar as estagiárias Bia, Magá e Duda no funcionamento do segundo período de estágio junto a Maria.

1.2.2 A professora de Inglês: Maria

A professora Maria, com 45 anos de idade, possui uma média de vinte e quatro anos de experiência com o ensino da língua inglesa em escolas de idioma e em escolas de educação básica públicas e privadas. Há quatro anos, Maria é uma das professoras de inglês do Colégio Educar. Ela trabalha com ensino, pesquisa e extensão. Durante os

¹⁶ Cabe ressaltar que devido ao fato de Cris ter se tornado institucionalmente reconhecida como a professora oficial do Estágio Supervisionado II, ela passou a não mais assumir o papel de colaboradora, como ocorrido no Estágio Supervisionado I, mas sim de professora titular da disciplina em coparticipação com Pedro.

eventos internos da escola, a professora Maria sempre está presente e organiza apresentações voltadas a questões interculturais. Em relação aos estágios supervisionados do ano de 2014, Maria autorizou a entrada das estagiárias de inglês em sua sala de aula de inglês do 8º ano B e C. Assim como Pedro e Cris, Maria auxiliou na formação das estagiárias por meio de conversas agendadas (ou não), antes ou após as aulas de inglês acontecerem. Por vezes, Maria contribuiu com discussões sobre o ensino e a aprendizagem de inglês tanto no tocante aos planos de aula elaborados, quanto em dúvidas provenientes das observações de aulas pelas estagiárias.

1.2.3 As estagiárias de língua inglesa: Bia, Magá e Duda

As estagiárias de língua inglesa chamam-se Bia, Magá e Duda. Elas têm 23 anos de idade e ingressaram na graduação de Letras Inglês no ano de 2011. As três estudantes de graduação cursavam a 7ª e 8ª fases de licenciatura do curso de Letras quando iniciaram o estágio supervisionado em 2014.

Sobre a formação escolar das estagiárias importa destacar que, enquanto Duda estudou em uma escola particular, Bia e Magá estudaram em escolas públicas, sendo Bia ex aluna de uma escola Militar e Magá ex aluna de uma escola Estadual. Outra questão concernente à formação das estagiárias como professoras reside no fato de seus pais estarem inseridos em contextos educacionais e incentivarem sua carreira de docente. Nas palavras de Bia

[...] minha mãe trabalha na área da educação – Secretaria da escola e é professora de séries iniciais e português/espanhol. A gente sempre conversou sobre o que eles fazem na escola. Mesmo meu pai não sendo da área, ele sempre opinou nas nossas discussões. (CONVERSA INFORMAL COM BIA EM 10/11/2014).

Essa indicação de suporte familiar nas questões educacionais também se faz presente no contexto familiar de Magá, pois seu pai, conforme ela nos conta

[...] é professor, pós-graduado em educação especial. Apesar da formação em pedagogia, ele nunca lecionou na escola regular porque é cego. Atualmente, ele é assistente técnico-pedagógico e

trabalha em duas escolas [públicas]. [...] Sempre conversamos sobre o trabalho. E por ser um contador de histórias nato, ele sempre teve o hábito de falar dos fatos e eventos relevantes que acontecem no dia a dia do trabalho. (CONVERSA INFORMAL COM MAGÁ em 10/11/2014)

Os ambientes em que há discussões sobre a realidade da esfera pública de educação mostram-se marcantes na vida de Bia e Magá. Por sua vez, os pais de Duda não trabalham na área da educação, mas ela relatou que eles sempre deram apoio pelo fato de ela ter decidido seguir a profissão de docente.

Em relação à formação acadêmica, do início do curso de graduação em 2011 ao período de realização da pesquisa em 2014, Bia, Magá e Duda passaram a se interessar e a gostar da possibilidade de serem professoras. Duda informou ter interesse apenas em lecionar aulas particulares de inglês, com a exceção da educação superior de ensino público. Com sua opinião parcialmente compartilhada com Duda, Bia também tem interesse em lecionar inglês na educação particular, mas não restringiu seu campo de trabalho à educação privada. Ao contrário das duas outras estagiárias, Magá disse ter interesse em ser professora na educação pública.

Quando questionadas sobre a razão de seu ingresso na graduação em Letras, as estagiárias relataram distintos propósitos. Para Bia o primeiro interesse acadêmico era o de estudar Jornalismo. Porém, por não ter conseguido ingressar em sua primeira opção de estudos, ela decidiu estudar Letras por possuir conhecimento na língua inglesa. A princípio, a estagiária não pretendia cursar licenciatura, mas como não enxergava nenhuma perspectiva de trabalho como bacharel, acabou optando pela habilitação que a conferiria maior oportunidade de emprego. Por sua vez, Duda, após o término do Ensino Médio, não tinha claro o que pretendia fazer profissionalmente. Contudo, além da aptidão com o inglês, Duda também recebeu incentivo de sua professora particular de inglês, que, como relatado, falou do benefício financeiro de ser um professor particular, o que findou em sua escolha pelo curso de Letras. Magá, diferentemente de suas duas colegas, explicou ter feito tal escolha tanto porque, nas palavras dela: “[...] eu gosto de mudar a vida das pessoas, saber que eu tô ensinando alguma coisa útil, de valor, que eu tô criando cidadãos críticos, que pensem, que gostem muito de levantar questionamentos” (ENTREVISTA COM MAGÁ, 10/12/2014), como porque ela contou ter tido alguns professores que demonstravam

esta visão de educação, explicando que “[...] eu lembro que gostava muito deles por isso. Eu me agarrei a isso” (ENTREVISTA COM MAGÁ, 10/12/2014).

Com um distinto posicionamento de sua colega Magá, Bia e Duda expuseram estudar Letras por conhecerem a língua inglesa e com interesse no mercado de trabalho privado. A seu modo, Magá apresentou ter ingressado no ensino superior por enxergar em alguns de seus professores da educação pública a possibilidade de continuar uma educação, em suas palavras “útil”, “de valor” e “crítica”.

Em relação às suas experiências com o ensino de línguas, Bia relatou ter trabalhado por dois anos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Magá, por sua vez, também ministrou algumas aulas no ensino fundamental no início de seu curso de graduação pela bolsa PIBID. Além disso, ela trabalhou por dois meses em uma escola de idiomas e, hoje, trabalha em uma escola bilíngue especializada na educação básica de crianças e adolescentes. Ao longo de 2013, Duda relatou ter trabalhado com a educação bilíngue de crianças de 3 anos de idade, organizando festas juninas, festa da família, reuniões de pais e outros eventos internos à escola particular. Em igual período, Duda também trabalhou como professora de inglês ministrando aulas particulares para um público adulto. Atualmente, Duda trabalha com aulas particulares com adolescentes e uma criança. Ao ser questionada sobre sua experiência com a educação pública, a estagiária alegou ter feito um trabalho de observação como requisito de uma disciplina da graduação. Um ponto em comum sobre a compreensão do espaço escolar público a partir da perspectiva das estagiárias pode ser resumido a problemas estruturais de sala de aula (sujeira e patrimônio físico com desgaste), instabilidade na organização escolar (mudança semanal no horário das aulas, troca de professores e conservadorismo sobre práticas educativas), superlotação, violência e desinteresse dos alunos na educação.

Uma opinião compartilhada entre as estagiárias versa a respeito da formação acadêmica que receberam sobre o uso da avaliação da aprendizagem. Para Bia, Magá e Duda, a graduação em Letras não as auxiliou em sua formação como avaliadoras. No entanto, elas disseram ter aprendido a avaliar durante as aulas de Estágio Supervisionado.

A experiência das estagiárias com avaliação da aprendizagem precede o seu ingresso nos estágios supervisionados I e II. Essas experiências avaliativas se deram tanto no contexto público quanto no contexto privado de ensino. Em se tratando da educação pública, segundo Bia, durante a participação no PIBID, a estagiária “trabalhou

com atividades que valiam nota, mas não com avaliação propriamente dita” (ENTREVISTA COM BIA, 09/12/2014). Apesar de também ter vivenciado o PIBID, Magá não havia elaborado avaliações em sua vivência no contexto público de ensino até cursar o estágio supervisionado. Duda, ao falar de sua relação com a avaliação, remete-se ao modo como se apropria da avaliação em suas aulas particulares, explicando que “Eu dou aula particular com o *Interchange* e as avaliações do *Interchange* já vêm prontas. Então, você só imprime e dá [para o aluno]” (ENTREVISTA COM DUDA, 09/12/2014). Para além do modo como ela utiliza uma avaliação em sua aula particular, Duda acabou reportando que um de seus traumas na educação privada envolve a avaliação. Segundo Duda,

“É porque, tipo, eu sou disléxica. Então, é... eu sou péssima fazendo prova. Péssima! Porque eu não entendo direito as perguntas. E, aí, quando eu entendo, eu quero me expressar e me expesso de um jeito errado. Eu até sei a matéria, mas não sei colocar no papel. Então, tipo, prova de avaliação, assim, eu sou péssima. Mas se você pedir para eu fazer um trabalho, eu mando bem, sabe? [...] Não, mas eu não gosto de... uma prova formal, sabe? Tipo, um vestibular”. (ENTREVISTA COM DUDA, 09/12/2014)

As recordações das estagiárias sobre suas experiências com a avaliação da aprendizagem em ambientes educacionais público e privado exemplificam distintas situações que envolvem a responsabilidade dos professores sobre o uso dos instrumentos de avaliação. As memórias descritas tornam perceptíveis, para Bia, que as avaliações se resumiam a dar nota, para Magá, que a não apropriação de um instrumento de avaliação fazia parte da rotina de sala de aula e, para Duda, que o uso de avaliações pré-elaboradas e anexas a um livro didático compunha o fazer pedagógico docente. A apresentação dessas perspectivas educacionais faz jus à ideia de complexidade e imprevisibilidade resultante da aplicação de determinadas avaliações por seus avaliadores (MCNAMARA, 2000). Não há como precisar quais foram as consequências advindas das práticas de avaliação vivenciadas pelas estagiárias. Contudo, Duda fornece uma pista de como uma avaliação, que parte do princípio da classificação por pontuação, pode ocasionar traumas (SHOHAMY, 2004), como os que a ela foram ocasionados.

Para além das experiências com avaliação que tratarei em análises futuras, ressalto que durante as aulas práticas realizadas pelas estagiárias, Magá não pode estar presente durante a maior parte das aulas de Duda, pois a estagiária havia se matriculado em disciplinas cujos horários não eram compatíveis com a do Estágio Supervisionado II e que seriam cursadas no ano de 2015.1. Ao esclarecer a razão do adiantamento de disciplinas, Magá comentou que tem a pretensão de morar com sua mãe em outro país e, por esta razão, decidiu se matricular nas disciplinas restantes da grade curricular do curso de Letras para finalizá-lo o mais breve possível. Como forma de remediar as faltas de sua aluna, a professora-formadora Cris decidiu gravar as aulas de Duda e Bia, com o consentimento da professora Maria e de seus alunos, para que Magá pudesse acompanhar o desenvolvimento das aulas finais de LI ministradas por suas colegas. Além de assistir aos vídeos, a estagiária escreveu seus relatos reflexivos (relatos de observação) sobre as aulas assistidas, bem como continuou a auxiliar suas colegas em suas aulas.

Com suas singulares importâncias no processo de formação de Bia, Magá e Duda, procurei caracterizar os professores Pedro, Cris e Maria a partir de suas experiências e funções no Estágio Supervisionado I e II e no Colégio Educar. Além disso, apresentei as estagiárias a partir de suas escolhas de formação e de práticas educacionais experimentadas no exercício da profissão. As impressões dos participantes, especialmente das estagiárias, contribuirão com a compreensão dos acontecimentos que serão apresentados em seções futuras.

Na próxima seção procuro situar como se deu o meu ingresso em campo, tanto no âmbito acadêmico, como no âmbito escolar. Em outras palavras, contextualizarei as negociações, trâmites e percursos, sobre o meu ingresso como pesquisador no Colégio Educar.

1.3 A NEGOCIAÇÃO PARA ENTRADA EM CAMPO

O primeiro passo para a negociação do meu ingresso em campo ocorreu em outubro de 2013, quando contatei Pedro, via e-mail, solicitando uma reunião para esclarecimento de minhas intenções de pesquisa. A princípio, não conseguimos nos reunir e, devido ao período de recesso de fim de ano, o professor Pedro e eu deixamos em aberto a possibilidade de nos reunirmos no retorno das atividades acadêmicas. De tal modo, em fevereiro de 2014, agendamos uma nova reunião e, neste encontro, fui informado sobre a situação da disciplina de Estágio Supervisionado I, cujo plano de ensino estava sendo elaborado para o

semestre letivo de 2014.1, com o início das aulas programado para o dia 17 de março de 2014. Pedro também reportou as experiências de seus alunos em estágios supervisionados anteriores, como o desenvolvimento de planos de aula que fossem relevantes para a educação básica. Brevemente, ele relatou fatos ligados à rotina em estágio. Um dos acontecimentos dessa rotina foi exemplificado por meio de um relato sobre a reação dos professores-alunos ao adentrar, pela primeira vez, em uma sala de aula como professores, bem como o amadurecimento destes professores-alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem de línguas.

A primeira vista, ao procurar situar-me no local de realização do estágio, vi-me diante de dois cenários distintos em que os professores-alunos se encontrariam em circunstância de formação: o contexto acadêmico, onde passei a conhecer os professores-alunos e a dinâmica da disciplina de estágio, e o contexto escolar no Colégio Educar, espaço em que os momentos de regência dos estagiários ocorreriam. Contudo, Pedro informou-me que as aulas de estágio ocorreriam no mesmo espaço das observações e da regência dos professores-alunos. Ou seja, com exceção do primeiro dia de aula, os momentos de formação, tanto teóricos (relativo à formação na disciplina de Estágio Supervisionado), como práticos (de observação e regência de aulas pelos estagiários), ocorreriam no Colégio Educar, mas em horários e dias opostos.

Fui, então, convidado por Pedro a participar de seu primeiro dia de aula nesta disciplina que ocorreu na instituição de ensino superior. Nesse dia, fui apresentado formalmente à turma de estagiários. A turma era composta por nove integrantes todos da 7ª fase do curso de licenciatura em Letras-Inglês. Percebi que todos os graduandos já se conheciam, pois se cumprimentavam e faziam perguntas entre si sobre disciplinas anteriormente cursadas, falando sobre notas, sobre os professores e sobre o paradeiro de seus ex-colegas. Aproveitando o momento de interação em sala de aula, Pedro apresentou-me à turma e pediu para que eu falasse sobre minha proposta de trabalho. Após a minha apresentação formal e a recepção dos graduandos, o professor-formador informou que as próximas reuniões da disciplina seriam realizadas na escola onde eles estagiariam, todas as quartas-feiras das 14:00h às 18:00h. Além disso, teríamos a presença de outra professora-formadora chamada Cris que, dentre alguns dias, ministraria as aulas de estágio com Pedro.

Nesse primeiro dia de aula, não houve explicações exatas sobre como ocorreria a organização do estágio. Pedro apenas descreveu as experiências dos ex-alunos da disciplina, levantando aspectos positivos

e negativos sobre estas experiências, tais como o medo dos alunos em dar aula e sua superação desse medo por parte de alguns professores-alunos. Finalizando seu primeiro dia de aula, o professor-formador escreve no quadro branco um calendário contendo os dias, horários e turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio disponíveis para a realização dos estágios. De acordo com a quantidade de estagiários efetivamente matriculados na disciplina de estágio, eles precisariam se dividir em um mínimo de quatro equipes (contendo no mínimo dois alunos em cada equipe), formadas de acordo com o grau de afinidade existente entre os professores-alunos, e/ou com os horários disponíveis e possíveis para o ingresso em sala de aula de LI. Os horários acordados entre Pedro e os participantes do Colégio Educar para as possíveis atuações dos estagiários foram os seguintes:

Quadro 01. Escala sobre os possíveis horários de atuação dos estagiários.

ESCALA DAS TURMAS DE LI DO COLÉGIO EDUCAR			
NÍVEL	TURMA	DIAS E HORÁRIOS	TURNO
Fundamental	7º ano	Segundas das 16:20h às 17:50h Terças das 14:20h às 15:10h	Tarde
	8º ano	Segundas das 15:10h às 16:00h Sextas das 16:20h às 17:50h	
	9ºano	Segundas das 13:30h às 14:20h Terças das 13:30h às 15:10h	
Médio	1º ano	Segundas das 09:00h às 09:45h Terças das 07:30h às 08:10h	Manhã
	2º ano	Segundas das 08:15h às 09:00h Terças das 08:10h às 08:50h	

Tendo dialogado sobre experiências prévias que teve com os alunos do ensino fundamental, Pedro solicitou que os estagiários pensassem na organização de suas equipes de trabalho e nas turmas em que prefeririam ministrar aulas. Ele falou que, nas próximas aulas, os estagiários já deveriam ter em mente uma ideia do segmento onde gostariam de atuar como professores de inglês. Ele também chamou atenção para o fato de os estagiários terem que solicitar permissão

formalizada contratualmente entre a instituição de ensino superior à qual o estágio está vinculado e o Colégio Educar, pois só após a autorização de ambas as instituições o ingresso dos estagiários seria legalizado.

Na seção seguinte, procuro situar a escola onde o estágio de formação docente das estagiárias Bia, Magá e Duda foi realizado em seus aspectos espacial, organizacional, bem como destacar quais e em que medida eventos internos e externos à escola interferem e produzem as diversas interações socioeducativas. Aqui, será o momento de tecer breves comentários a respeito da formação das estagiárias em observação.

1.4 A COLÉGIO EDUCAR ENQUANTO CENÁRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Na aula seguinte do Estágio Supervisionado I, o professor Pedro nos convidou para nos dirigirmos à escola onde ocorriam as aulas de estágio. Chegando à escola, encontramos-nos (Pedro, os estagiários e eu) no pátio da escola e seguimos para o Laboratório de Linguagens. Quando nos acomodamos, fomos avisados sobre a visita da coordenadora de pesquisa, que se tornou diretora em 2014.2. A coordenadora, que também é professora de inglês, apresentou-nos à instituição escolar por meio de um passeio guiado. Esse tipo de apresentação é feito pelo Colégio Educar, de modo que os professores-alunos possam vivenciar, pela primeira vez, as locações e a rotina da escola.

Posso dizer que o Educar (escola federal) supera as expectativas do que venha a ser uma escola pública regular, pois ela é tida como uma escola modelo por seu espaço de desenvolvimento de pesquisas das mais diversas áreas da educação. Nesse ambiente também acontecem eventos internos voltados para a exposição de trabalhos desenvolvidos pelos alunos a partir de orientações com pesquisa e extensão. Dentro ou fora das salas de aula há pôsteres espalhados referentes às pesquisas desenvolvidas pelos professores e alunos.

A escola conta com ampla estrutura física e equipamentos modernos para a área da educação. As salas de aula são espaçosas, com alguns equipamentos – como *datashow*, condicionadores de ar e carteiras novas (sendo as do laboratório de linguagem posicionadas em semicírculo). Além de usufruírem de um refeitório, de uma brinquedoteca e de laboratórios de diferentes disciplinas, os alunos frequentam uma biblioteca com um diversificado acervo de livros.

Tendo conhecido a escola ao longo dos Estágios

Supervisionados I e II¹⁷, posso afirmar que ela promove atividades extracurriculares para formação complementar dos estudantes e projetos educacionais interdisciplinares. Há reuniões periódicas entre os professores e destes com os pais ou responsáveis pelos alunos. Muitos pais procuram participar das atividades escolares, alguns mais do que outros, como no caso do aluno Bruno cuja mãe está sempre presente em todos os eventos escolares e, segundo me relataram alguns professores, dá sugestões sobre o serviço educacional prestado pela escola, administrativo ou pedagógico.

Os estudantes que conheci, dos sextos, oitavos e nonos anos, bem como os alunos do ensino médio, cumprimentavam-me como sendo professor ou estagiário. Com eles eu mantinha uma relação menos próxima, mas sempre nos cumprimentávamos e, quando possível, conversávamos nos corredores. A turma do 8º ano B e C foi a que melhor conheci com Bia, Magá e Duda, principalmente durante os acontecimentos agendados no calendário escolar. Assim, os alunos foram se tornando cada vez mais próximos e acabaram por depositar uma grande confiança nas estagiárias, reconhecendo-as como professoras durante as aulas.

Em respeito ao calendário escolar, posso afirmar que ele foi diversificado com propostas de trabalho ao longo do ano. Durante o período da pesquisa, diversos eventos (internos e externos) fizeram parte da rotina da escola, como o passeio extraclasse dos alunos do 8º ano na aula de Geografia, o conselho de classe e as festas comemorativas anualmente realizadas, a saber: o São João, a Festa da Família, o Dia do Estudante e a 45ª Olimpíada escolar.

Os alunos mobilizam sua própria agenda com os movimentos do Grêmio Estudantil que reúne todos os alunos e seus representantes de turma para discutirem assuntos ligados ao cotidiano escolar, como, por

¹⁷ Como já havia informado, realizei a presente pesquisa ao longo do ano de 2014, que compreendeu o período de 31/03/14 a 14/07/14 (2014.1) e de 25/08/14 a 24/11 (2014.2). Nesse período em que estive no Colégio Educar, acompanhei as aulas das disciplinas de Estágio supervisionado I e II com um total de 50 aulas. Além disso, também acompanhei as aulas de Bia, Magá e Duda, que somaram 33 aulas, bem como as de Maria com 31 aulas. Todas as aulas assistidas nesta pesquisa somaram um total de 112 aulas. Cabe salientar que nessa contagem não estão inclusas na contagem as reuniões fora do Educar, tanto aquelas relacionadas à turma do 8º ano (jogos internos e festas comemorativas) ou às relacionadas aos encontros informais com as estagiárias (saídas para restaurante, café etc.).

exemplo, problemas entre a relação dos alunos e os espaços escolares, a participação dos pais em relação à vida escolar dos filhos e passeios extraclasse. No desenrolar dessas comemorações coletivas e previstas no calendário escolar, as interações entre nós (as estagiárias e eu) e os demais membros da comunidade do Educar possibilitaram uma maior compreensão de seu funcionamento (ANDRÉ, 2012), pois a comunicação que se instaurava nos momentos de interação proporciona uma maior oportunidade de imersão na cultura educacional local. Essa experiência de interação faz parte da formação humana no trabalho das estagiárias (CANDAU, 2002), formação esta iniciada por seu ingresso e reconhecimento como membro da comunidade escolar.

Ressalto que, no ano de 2014, a escola vivia uma situação atípica. Devido ao fato de os professores compartilharem os cargos administrativos na escola e alguns destes professores terem renunciado aos seus cargos, funções (como a de diretor) sofreram defasagem. Tal acontecimento ocasionou o adiamento de decisões de gestão escolar, como as de encaminhamento de pedidos para contratação de fiscais de corredor (cargo em que bolsistas assumem o papel de auxiliar no deslocamento dos alunos pelos corredores). A escola permaneceu com alguns cargos administrativos inativos até a abertura de eleições internas realizadas no final do 2º semestre letivo de 2014, quando a situação indicava certa estabilidade. Os problemas que a escola vivenciava explicam os cancelamentos repentinos das aulas de LI por conta de passeios extraclasse de outras disciplinas, bem como as suas constantes interrupções pelos alunos que adentravam as salas de aula sem autorização pela falta de supervisão adequada nos corredores da escola.

Não apenas essas questões internas, mas também todas as manifestações culturais e ou sociais externas à escola influenciaram direta ou indiretamente no dia a dia da rotina escolar, tais como: a Copa do Mundo de Futebol, as paralisações de transporte coletivo e as eleições em nível municipal, estadual e nacional. Esse aspecto social da escola, englobando os movimentos externos e internos à instituição, também repercutiram sobre as práticas dos professores supervisores, pois as escolhas pedagógicas dos professores sofrem influência de acontecimentos mais amplos da organização social na qual a escola em estudo está inserida (ERICKSON, 1990).

Uma vez considerados os procedimentos etnográficos, os participantes e o contexto de investigação, intenciono, no próximo capítulo, contribuir com a compreensão da formação de Bia, Magá e Duda como professoras avaliadoras. Isso se dará a partir da análise dos dados gerados pela perspectiva de pesquisa qualitativa de cunho

etnográfico (LUCENA, 2015) em Linguística Aplicada.

2 AVALIANDO A APRENDIZAGEM DO INGLÊS EM UM CENÁRIO INTERCULTURAL: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Em meio às mudanças mundial, social e escolar que sofremos pelo advento da globalização, com embates ligados à educação linguística contra imposições (neo)coloniais, os cursos de formação de professores, na visão de Krahe (2007), encontram-se imersos em uma mudança de racionalidade datada do início do século XXI. Essa mudança de racionalidade abrange a reconsideração e desconstrução de práticas impregnadas com ideologias cristalizadas de modo a adaptá-las a certas expectativas sociais (SIMON, 2010; SZUNDY, 2012), incluindo neste conjunto de práticas as novas propostas de ensino e seus conceitos (SOUZA, BARCARO e GRANDE, 2011) tão sedutores e facilitadores de nosso trabalho de pensar sobre o que, o como e o porquê realizar nossas práticas pedagógicas. Ao olharmos para algumas pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre avaliação da aprendizagem de línguas, ou aquelas que trazem o tema em seu corpo, deparamo-nos com respostas aos questionamentos não muito positivos sobre como estamos lidando com a nota (enquanto instrumento de sistematização de nossas inferências sobre avaliação da aprendizagem) (SIBILA, 2012; FAVARÃO, 2012; ALFREDO, 2013; BARBOSA, 2011), com o aspecto técnico das avaliações (PINTO, 2011; BARBOSA, 2011), com a proficiência (MARCELINO, 2010), com os objetivos de ensino (LIMA, 2011; GAO, 2012), os critérios de avaliação (CATO, 2010; GAO, 2012), com a competência (UFLACKER, 2012) e com as políticas de educação e educação de línguas (SILVA, 2011) em nossas escolas.

Partindo dessa discussão sobre avaliação da aprendizagem, pretendo tratar, primeiramente, acerca do posicionamento da língua inglesa no mundo globalizado, bem como sua relação com a educação, especialmente a brasileira, para, em seguida, apresentar seus reflexos na avaliação da aprendizagem. Seguidamente, trato de explorar as consequências advindas da avaliação da aprendizagem no processo de ensinar e aprender inglês. Posteriormente, reflito sobre como esse processo está relacionado à formação docente. Na última seção, discorro sobre o processo de formação docente e discuto aspectos da pedagogia crítica e reflexiva que acredito serem úteis para a discussão acerca das práticas avaliativas no ensino de línguas na contemporaneidade.

2.1 A GLOBALIZAÇÃO E O INGLÊS NA ESCOLA

Trabalhos científicos que versam sobre o papel do inglês no mundo distinguem a repercussão desta língua na vida em sociedade (SEIDLHOFER, 2005; KILICKAYA, 2009; SALOMÃO, 2011; LIN, 2013; JORDÃO, 2014). Em geral, a forma de conceber a língua(gem), sob as lentes de uma perspectiva crítica se dá pela distinção entre o marco do colonialismo e o do pós-colonialismo¹⁸, ou seja, o modo como focarei na língua inglesa nesta discussão está relacionada com a forma como se concebia o inglês antes e depois das relações (pós) coloniais. Ambas as visões, com distinções antagônicas marcadas por uma relação de subserviência (colonialista) em oposição a de compartilhamento/descentralização de poder (pós-colonialista), prevalecem sobre a forma como professores e alunos utilizam o inglês para diferentes propósitos no desenvolvimento da educação linguística e nas mais diversas práticas cotidianas no atual cenário do mundo globalizado.

Em meio à existência de distintos fenômenos sociais que proporcionam novas formas de pensarmos nossa profissão enquanto docentes, a globalização pode ser entendida como um desafio real cujo impacto, como atesta Rajagopalan (2012)¹⁹, “[...] está aqui para ficar”. Desse modo, o nosso desafio enquanto professores é o de coexistir com o fenômeno da globalização frente às questões de ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Adicional (doravante ILA) condizentes com o que pretendemos enquanto educação nacional, como referida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), situando esta língua em um mundo multicultural.

Contudo, precisamos ficar atentos ao imperialismo cultural proveniente da globalização que influencia nos domínios políticos, econômicos e culturais local e globalmente situados (JORDÃO, 2010). Por isso que, em se tratando do ensino e aprendizagem de LI, por exemplo, a problemática sobre globalização se acentua, pois, como

¹⁸ De acordo com Hall (2006), vivemos em um momento pós-moderno fluido e caracterizado pelas incertezas oriundas da ruptura com os ideais assertivos e essenciais do modernismo. No tocante à educação nesse cenário pós-moderno, os ideais pós-modernistas se vinculam ao pensamento heterogêneo sobre as formas de saber e a abertura ao pensamento das culturas locais e globais, bem como às relações interpessoais por diferentes povos e suas formas de expressar as línguas que desejam utilizar em suas interações.

¹⁹ No original: “[...] is here to stay”.

apontado por Lacoste (2005), a difusão cultural (da música, do cinema, da literatura e das artes como um todo) é emoldurada e expressa em uma única forma de falar inglês, carregando consigo consequências de variadas ordens, especialmente no que tange às relações de poder em um cenário geopolítico.

2.1.1 A educação cultural e linguística na perspectiva do mono e multilinguismo

Segundo Kumaravadivelu (2006), a globalização cultural (de valores) acaba expressando seu caráter colonialista (dominador) que, também na perspectiva de Signorini (2013, p. 77), “atribui ao inglês a função de garantir posicionamentos de maior *status* e poder em redes transnacionais e cosmopolitas através do acesso à informação e ao conhecimento”. Com isso, não pretendemos excluir o inglês de seu papel enquanto língua de reconhecimento e interação no cenário mundial (CELANI, 2003; JORDÃO, 2014), mas, não podemos aceitar passivamente a valoração de determinados aspectos culturais de um povo impondo-se aos de outro (GADIOLI, 2012; LIN, 2013). No caso do Brasil, não podemos aceitar a sobreposição dos valores de países anglófonos sobre nossa cultura.

Assim, a escolha por ensinar uma única forma de falar inglês pode repercutir sobre a constituição identitária dos indivíduos que procuram aprender esta língua. No âmbito escolar, essa consequência se reflete sobre as identidades dos alunos. Ao serem levados a utilizar a LI como forma de acesso aos conhecimentos espalhados pelo mundo, eles acabam vivenciando certos valores de um ponto de vista monocultural (composto por limitadas possibilidades de compreensão da sociedade) e ignorando outros valores relacionados ao ponto de vista multicultural (composto por múltiplas possibilidades de compreensão da sociedade) (MOITA LOPES, 2005). Claramente, há um parâmetro entre a globalização e o pensamento monocultural/monolíngue que influenciam diretamente o processo educacional quando não refletidas as consequências geopolíticas do inglês no mundo, pois “[...] a globalização contribuiu somente para a contração do espaço, tempo e fronteiras, não para a expansão da harmonia comum ou valores compartilhados entre as pessoas do mundo” (SALOMÃO, 2011, p. 236).

Acentuando tal necessidade de se refletir sobre o inglês inscrito no mundo globalizado e sua repercussão em nossas vidas, aproprio-me

das palavras de Ricento (2006)²⁰ para chamar atenção sobre nossa indiferença para com a língua, pois ela, nos dizeres do autor,

[...] é algo que a maioria de nós não dá atenção na maioria das vezes; geralmente, quando nós descobrimos que nossa língua (ou variante linguística) é diferente, e talvez menos valorizada, em relação à língua dos outros, ou que nossas opções são de alguma forma limitadas, tanto por não falarmos/entendermos uma língua ou variante linguística, ou porque a utilizamos inapropriada ou ineficientemente em um contexto particular, é que nós começamos a prestar atenção na língua (RICENTO, 2006, p. 21).

A falta de sensibilização sobre o papel da língua que usamos (ou no caso, a língua que buscamos ensinar e aprender a usar) pode nos impor situações de desprestígio que reverberam sobre nossa vida em sociedade. Atentos sobre essa (des)preocupação de alunos de LI em adotar padrões linguísticos de países anglófonos nas interações escolares, Clemente e Higgins (2008) chamam atenção para a classificação imposta aos alunos de um centro de idiomas em Oaxaca (México) entre o que se convencionou a chamar de “nativo” e de “não nativo” na língua inglesa. Essas marcas de identificação coloniais (imperialistas), além da noção de fossilização (KILICKAYA, 2009), ainda pressupõem, como indica Rajagopalan (2011), um falante criado em um ambiente exclusivamente monolíngue e, conseqüentemente, retentor da propriedade de julgamento sobre o uso da língua como sendo (in)correta.

A caracterização de um falante e de uma língua como puros não são passíveis de existência (SCHMITZ, 2014), pois nas interações diárias estamos fadados a negociar múltiplas línguas e valores (CANAGARAJAH, 2002), impossibilitando as concepções de (in)certeza advindas de uma língua inglesa padrão que não reflete a singularidade dos indivíduos (SHOHAMY, 2006), homogeneizando-os.

²⁰ No original: “[...] is something most of us take for granted most of the time; it is usually when we discover that our language (or language variety) is different from, and perhaps less valued than, the language of others, or that our options are somehow limited, either because we don't speak/understand a language or language variety, or use it inappropriately or ineffectively in a particular context, that we begin to pay attention to language.”

Essa homogeneização e consequente desrespeito às manifestações linguísticas/culturais distintas do padrão nativo se inter-relacionam ao que explica Souza (2010) sobre o período de colonização e neocolonização em países latinos. De acordo com o autor, a história das colonizações, como no caso do Brasil, representa um acontecimento marcado por contatos interculturais duradouros, violentos, traumáticos e complicados “[...] ao ponto de tornar nações como o Brasil simultaneamente pós-colonial – em relação ao antigo poder colonial – e neocolonial em relação às culturas indígenas pré-coloniais que permanecem vivas em seu território” (SOUZA, 2010, p. 290). Isso explica as relações conflituosas do grupo social de prestígio (que pensam em uma única língua/cultura como sua representante pátria) com os grupos indígenas brasileiros, por exemplo.

No entanto, ainda acerca do pensamento de Souza, “[é] justamente em situações desse tipo que uma discussão da noção, de cultura nacional, serve para escancarar e desconstruir o mito da homogeneidade linguística e cultural em territórios nacionais” (SOUZA, 2010, p. 290). Assim, se pensarmos em uma homogeneidade cultural de representação do que é ser um brasileiro, como ainda se vê em nosso cenário nacional (CAVALCANTI, 2011) seja nas práticas pedagógica, social e ideológicas (c.f. CORREA, 2014), esta será sobreposta pela heterogeneidade das minorias culturais que, de fato, compõem a nação. Desse modo, pensar cultura em relação a um padrão nativo (homogêneo) é aceitar a visão (neo)colonial que marca as diferenças, distingue e dita modas entre “[n]ão-nativos (reprodutores) subordinados aos nativos (criadores das normas)” (JORDÃO, 2014, p. 28). Por isso que, a discussão proposta aqui acerca da educação cultural e linguística, ainda que breve, importa para a reflexão acerca de como intervenções pedagógicas, dialógicas e problematizadoras precisam ser pensadas nas aulas de LI, considerando as múltiplas representações culturais de nosso país, sejam elas indígenas, africanas, portuguesas, alemãs, italianas, haitianas, japonesas, russas entre outras.

2.1.1.1 O inglês do outro, o “inglês nativo”

A expressão de manifestações do pensamento (neo)colonial (nativo/etnocêntrico/discriminatório/manipulador) que se sobressaem em relação ao uso de LI por pessoas de diferentes nacionalidades fazem parte da compreensão do inglês como língua Estrangeira (doravante ILE). Para Jordão (2014, p. 31),

[o] uso do termo “estrangeira” remete à posição do inglês como uma língua ensinada e aprendida por falantes não-nativos e necessariamente implica no envolvimento de mais de uma língua (se é *estrangeira*, só pode sê-lo com relação a algo que é *familiar*: a língua materna e/ou outras línguas) [grifos do autor].

A noção de ILE tende a orientar, por exemplo, o futuro professor de inglês ao trabalho da língua próximo ao que ele entende do falar “nativo”. E essa perspectiva de ensinar ILE pode englobar preocupações como a forma de pensar o “nativo” (cultura exclusiva do outro) (SOUZA, 2010), a forma como fala o outro (gramática e língua padrão) (JORDÃO, 2014) e pronúncia (falar com o *accent* do outro) (CLEMENTE e HIGGINS, 2008), produzindo (ou reproduzindo) normas de conduta (uma educação embasada em normas de conduta) e não no uso da língua para o social liderado por um letramento crítico (FREIRE, 1994). Ou seja, implementa-se na educação linguística escolar uma visão monocultural de língua, comprometendo seu uso aos limites impostos pelo falar/ser do “não nativo” que, por sua vez, pode se colocar como indiferente às demais formas de falar/ser, ou vir a falar/ser destes sujeitos.

Essa discussão importa para os professores em formação inicial de modo que, como alerta Jordão, embora

[...] o colonialismo *tradicional* [grifo do autor] não se mostra tão explicitamente hoje como se dava a perceber nas sociedades coloniais *per se*, uma outra forma de colonialismo tem se estabelecido: ela vem travestida, a ponto de tornar seu caráter imperialista quase invisível, tornando-se assim difícil de ser identificada como uma forma de colonialismo (JORDÃO, 2010, p. 428).

Outros discursos capazes de representar e dar vida a outras possibilidades de ensinar-aprender inglês, o inglês do mundo, dando lugar ao ponto de vista do híbrido, intercultural e multicultural nas salas de aula (SCHMITZ, 2014) tem sido, portanto, defendido por pesquisadores que mostram que a educação de língua inglesa pode ser mais democrática, incluindo a compreensão de outras culturas e destituindo e confrontando a ideia do monolingüismo (SCHMITZ, 2014; PESSOA, 2014).

Como afirma Rajagopalan (2003, p. 59), a “volatilidade e instabilidade tornam-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno” onde vivemos. Com isso, todos os indivíduos em convivência no contexto geopolítico estão suscetíveis à mudança, transformações de si e não podem ser submetidos a uma visão monocultural de mundo. Assim, essa ressignificação dos indivíduos se revela legítima sobre a realidade escolar na medida em que se compreende a globalização tanto por seu desencadeamento acelerado e irreversível na esfera social (RAJAGOPALAN, 2005a), quanto, como já mencionado, por sua faceta imperialista de valores oriundos de uma cultura em detrimento de outras. Portanto, conforme alerta o autor, se por um lado, o mundo globalizado encurta o tempo disseminador entre culturas, por outro, ele pode levar os indivíduos a internalizarem e supervalorizarem valores importados de outras culturas sobre aqueles valores provenientes de seu contexto nacional (RAJAGOPALAN, 2005b).

Diante dessa realidade, importa compreender os alunos enquanto indivíduos multiculturais (MOITA LOPES, 2005), que transitam entre diferentes variedades de LI falada por diferentes comunidades e que possuem uma identidade fluida, não estática, e em constante transformação.

Por sua vez, a compreensão do aprendiz de LI, como um indivíduo não emoldurado por um formato estanque, que busca compreender o mundo que o cerca nas suas múltiplas complexidades, resulta em possibilidades de compreensão de que o uso da língua também não é estanque. Em outras palavras, “[a] maneira como as pessoas usam a língua assume moldes e formas diferentes” (SHOHAMY, 2006, p. 3)²¹ ao ser influenciada “[...] por seu meio ambiente, especialmente pelo que as pessoas percebem como apropriado e conveniente, bem como por uma variedade de outros contextos” (SHOHAMY, 2006, p. 6)²² em que a língua é falada e compreendida pela mobilidade de pessoas, deste modo, demonstrando a visibilidade da

²¹ No original: “*The way people use language takes different shapes and forms*”.

²² No original: “*Individuals make decisions about the use of language according to what suits them best in given contexts as language is personal and individual. Some of these choices originate from the individuals themselves; others are influenced by the surrounding environment, especially by what people perceive as appropriate and convenient, as well as by a variety of contextual considerations*”.

natureza multilíngue e multicultural nas sociedades nacionais (KRAMSCH, 2014) e o monolinguismo como exceção (SCHMITZ, 2014).

2.1.2 Os *ingleses*²³ enquanto práticas de resistência à ótica monolíngue

Diferentemente do que se pensava durante a hegemonia do monolinguismo/monoculturalismo no século XIX (período que marca o surgimento de várias abordagens de ensino embasadas na visão do falante “nativo”), o inglês utilizado internacionalmente é mais modelado por seus falantes “não nativos” do que por aqueles considerados nativos (SEIDLHOFER, 2005). Por essa e outras circunstâncias, práticas de resistência afloram enquanto ideias contrárias ao pensamento dominante e acrítico do ILE (JORDÃO, 2014). Essas práticas de resistência se materializam, também, em diferentes ingleses, tais como o ILA, o Inglês como Língua Franca (doravante ILF), Inglês como Língua Internacional (doravante ILI) e o *World English*, por exemplo, conforme classificação apresentada na literatura.

Tanto o ILA, quanto o ILF, o ILI e o *World English* têm por inspiração o distanciamento do modelo tradicional monolíngue de rotular seus falantes (SHARIFIAN, 2009 apud GADIOLI, 2012; SIQUEIRA, 2011; RAJAGOPALAN, 2011; SCHLATTER e GARCEZ, 2012), surgindo como perspectivas contrárias a este movimento. Esses diferentes ingleses, com seus argumentos particulares, contribuem para uma democratização sobre o uso do inglês no mundo e, por consequência, na educação linguística brasileira. Expresso de outra maneira, uma vez que a educação linguística tem por objetivo situar seu aprendiz no mundo através da aquisição, desenvolvimento e ampliação de/sobre outras línguas de maneira ampla e interligada com outros sistemas semióticos (BAGNO e RANGEL, 2005), esta aprendizagem passa a fazer com que o sujeito perceba a si mesmo e aos outros por meio das manifestações linguísticas ao seu redor (OSS, 2013). Logo, os ingleses falados no mundo e no Brasil propiciam manifestações de

²³ A menção ao termo “diferentes ingleses” não faz jus ao esgotamento, à distinção ou ao destaque de nomenclaturas da LI (Inglês como Língua Aplicada, Inglês como Língua Franca, Inglês como Língua Internacional, *World English* e outras não mencionadas). O que se pretende aqui é mostrar distintas formas de se conceber a língua inglesa como um contra discurso que coexiste com o modelo opressor do monoculturalismo/monolinguismo e seus ideais.

libertação e de descoberta de seu usuário na medida em que ele se comunica com os demais membros de sua e de outras comunidades de prática.

É possível perceber o distanciamento do ILA, do ILF, do ILI e do *World English* em relação ao modelo monolíngue de uso do inglês ao se estudar os seus propósitos em nossa sociedade situada e global. O ILA faz menção à adoção de uma nova língua que é adicionada à bagagem linguística dos usuários de outros idiomas (SCHLATTER E GARCEZ, 2012). No caso da língua inglesa, ela é adicionada junto a(s) outra(s) língua(s) falada(s) para fins de interação com pessoas próximas ou não do aprendiz. Nesse caso, “[...] a distinção de fundo é entre o *local* e o *global* [grifos do autor], tidos como entidades distintas, na qual o termo ILA faria referência tanto a usos globais quanto locais do inglês” (JORDÃO, 2014, p. 32) de acordo com o interesse de um indivíduo em compreender e ser compreendido por outras pessoas. Por sua vez, o ILF é conhecido como língua de contato entre falantes de distintas línguas maternas (SOUZA, BARCARO e GRANDE, 2011; JORDÃO, 2014). Em outras palavras, ele é caracterizado pelo diálogo entre duas pessoas cuja língua materna (primeira língua) não é o inglês, mas que utilizam este idioma como forma de compreender e ser compreendido por seus interlocutores (SEIDLHOFER, 2005; KILICKAYA, 2009). Para Jordão (2014, p. 23), o ILF

[...] coloca portanto todos os usuários deste inglês no mesmo patamar, conferindo aos “estrangeiros” que aprendem inglês igualdade de condições com os falantes de inglês como língua materna, já que estes também precisariam *aprender* ILF ou, em outras palavras, desaprender seus privilégios de falantes nativos do inglês para poderem aprender a usar inglês em ambientes interculturais.

Essa forma de uso do inglês é tida como uma função (JORDÃO, 2014) e não como uma forma de falar, ou seja, o que interessa é a funcionalidade da língua em permitir a interação entre os usuários e não suas normas/regras. Por sua vez, segundo GADIOLI (2012), assim como a ILF, o ILI é marcado por definir a interação entre falantes “não nativos”, entre falantes “nativos” e “não nativos”, bem como entre falantes “nativos”. De acordo com o ponto de vista de Sharifian (2009 apud GADIOLI, 2012), esse inglês também é designado como uma forma de comunicação internacional e, conseqüentemente,

possibilita contatos interculturais entre seus falantes.

Com proximidade ao propósito de comunicação atribuído ao ILF e ao ILI, o *World English*, segundo expressa Rajagopalan (2011, p. 52),

[e]le não é “natural” no sentido de ser um produto da natureza biológica do homem, como querem os gerativistas e muitos linguistas de outros naipes. Ele é *cultural* [grifo do autor] por excelência, um fenômeno produzido pela geopolítica do mundo pós-colonial, pós-guerra-fria. Ele é fruto do trabalho do homem que precisa se comunicar com seus pares, a longas distâncias e contra as barreiras de toda sorte – cultural, social, nacional e por aí vai.

Essa forma de enxergar o uso do inglês no mundo prima por descobrir como os “[...] diferentes 'Ingleses' se comunicam uns com os outros, em vez de como eles seguem caminhos aparentemente divergentes” (RAJAGOPALAN, 2012, p. 49)²⁴. Tal explicação demonstra que o inglês é reconhecido como sendo representado por mais de uma forma de representação (vários falares) com certa distinção entre si, mas que se intersectam e dialogam harmonicamente.

Tanto o ILA/ILF/ILI e o *World English* possuem certa maleabilidade (sensibilidade) para reconhecer que a LI é um recurso de interação entre diferentes indivíduos. Siqueira (2011) delibera sobre essa questão da sensibilidade intercultural e atribui ao ILF a abertura para compreensão de uma condição mestiça sobre o uso do inglês, uma consciência sobre o diferente. Não muito distantes, o ILI/ILA e o *World English* também assumem essa afinidade do reconhecimento do mestiço uso do inglês nas interações. Essas formas de resistência ao pensamento egocêntrico e nativo de ver uma língua faz dos diferentes ingleses um princípio de consciência heterogêneo sobre a comunicação interpessoal. Em outras palavras, a conscientização de que o inglês é, na verdade, representado por mais de um único inglês implica uma necessária mudança comunicativa entre as pessoas (JORDÃO, 2014), ou seja, uma mudança de base ideológica monolíngue para uma de base multilíngue.

Se para a comunidade linguística o uso do inglês como o ILF se faz necessário por seu caráter democrático e descentralizador (LIN,

²⁴ No original: “[...] *different 'Englises' communicate to one another, rather than how they go their apparently divergent ways*”.

2013), por outro lado questões sobre o ensino e a aprendizagem desta perspectiva de uso da LI ainda precisam ser levantadas (KILICKAYA, 2009) e sua discussão aprofundada. Com base nessa fragilidade em relação à educação linguística em LI, procuro relacionar o ensino e aprendizagem da LI, problematizando os diferentes ingleses inerentes a tal ensino de modo a questionar como estamos relacionando essas novas práticas comunicativas globais a avaliação da aprendizagem de LI. A seção seguinte é dedicada a essas questões.

2.2 O PAPEL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

A pós-modernidade, desencadeada pelo mundo globalizado e sua faceta imperialista, atribui ao mundo características de incerteza, compressão (encurtamento de espaço) e rapidez (tempo) que se contrapõem ao modo como a escola se encontra em seu modelo tradicional de lentidão (CELANI, 2009), não acompanhando as transformações sociais aceleradas fora de seus muros. Inscrita nesse cenário pós-moderno, a escola e, conseqüentemente, a educação acabam enfrentando “[...] desafios cada vez mais complexos” (GIMENEZ e MONTEIRO, 2010, p. 07) e reais. Por sua vez, esses desafios geram e induzem transformações na forma como a educação é pensada no cenário escolar. Como explica Wielewicki (2006), as transformações que atingem a educação se voltam para os interesses (necessidades e valores) da instituição escolar e, conseqüentemente, comprometem o trabalho do professor. Um exemplo desse comprometimento desencadeado pelos efeitos da globalização pode ser percebido na forma de compreender a avaliação da aprendizagem nesse espaço de formação docente e discente.

2.2.1 A competência (inter)cultural do aluno

Como apontado na seção anterior, a LI se mostra como um idioma internacional através do qual seus usuários imprimem suas marcas linguísticas com a intenção de se comunicar sem se aterem a padrões linguísticos provenientes de uma visão “nativa” de língua. Aprender a LI do modo como esse processo é entendido neste presente trabalho se configura como uma forma de inserção no mundo, como uma espécie de vir a ser um cidadão global, com suas “normas” de convívio alocadas em uma sociedade que se constitui plural (FOGAÇA e GIMENEZ, 2007) e, para tanto, parte de pressupostos de uma

educação que se pretende culturalmente sensível (SCHMITZ, 2014).

O fenômeno da multiculturalidade e o modo como ele pode ser contemplado em sala de aula de inglês também são discutidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCN (BRASIL, 1998, p. 40). Segundo consta no documento,

[...] a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não-hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para sua transformação. (BRASIL, 1998, p. 40)

Como apontado na citação acima, a consciência crítica sobre o uso da língua(gem) pode fornecer aos aprendizes de LI posicionamentos contra determinadas formas de dominação provenientes da globalização cultural, importando considerar que a aprendizagem destes sujeitos não vislumbre apenas o vocabulário e explicações gramaticais, mas também o trabalho com a leitura, a escuta, a fala e a escrita de maneira a problematizar os discursos disseminados no mundo (SCHLATTER, 2013) a partir de atividades com outras pessoas (ALMEIDA, 2011; GARCEZ, 2013).

Alinhado com esses pesquisadores, acredito que o ensino de língua(gem) tem um papel crucial na reversibilidade das imposições culturais hegemônicas decorrentes do uso do inglês. Nessa direção, como alerta Schlatter, importa que agentes de práticas pedagógicas estejam atentos

[...] à circulação da(s) língua(s) na vida dos alunos, ao que eles já fazem com ela(s) e o que podem alcançar em termos de participações mais confiantes e criativas em sua própria comunidade e em outros cenários dos quais poderão fazer parte

se houver oportunidades para aprender.
(SCHLATTER, 2013, p. 188)

O pensamento de Schlatter nos direciona ao entendimento do uso da língua para fins de interação. Ela aponta para uma interação situada no presente (com uso local) e no futuro (com uso em outros espaços), considerando as experiências dos alunos sobre a língua em processo de aprendizagem. Desse ponto de vista, também como destacam outros linguistas aplicados, somos orientados a refletir sobre o uso da língua enquanto prática social *situada* (PENNYCOOK, 2010; GARCEZ, 2012; LUCENA, 2014a e b; LUCENA, 2015). Com isso, ao buscarmos vislumbrar os usos e desusos do ILA feitos por alunos em práticas avaliativas, por exemplo, importa considerar todo o percurso de aprendizagem significada pelo indivíduo em relação à utilização dessa língua. Nessa direção, legitima-se, propriamente, a condição de aprendizes enquanto seres sociohistoricamente situados em salas de aula na sociedade contemporânea “[...] compostas de alunos que não necessariamente compartilham uma língua nacional comum e que falam uma variedade de segunda língua, língua de imigrantes ou de tradição” (KRAMSCH, 2014, p. 9).

Assim, tal cenário educacional composto por falantes de variadas primeiras línguas, bem como o contato entre várias culturas de outras localidades denunciam a emergência na adoção de uma nova perspectiva de competência (inter)cultural (c.f. ALMEIDA, 2011; SIQUEIRA, 2011; KRAMSCH, 2014). Para Salomão, essa competência (inter)cultural é marcada pela

“[...] capacidade de perceber, usando-se de todos os mecanismos disponíveis, a diversidade do outro, [...] [devendo] entender que a diversidade cultural envolve não somente a tolerância da diferença, mas também a compreensão do que está por trás da diferença” (SALOMÃO, 2011, p. 250).

Na tentativa de compreensão do outro, da diversidade à sua volta, o sujeito se percebe, viabilizando novas aprendizagens sobre a língua adicional e cultura. Assim sendo, do ponto de vista de Salomão (2011, p. 252), as habilidades e conhecimentos necessários à comunicação intercultural importam para uma educação linguística voltada para a orientação do contato com outras culturas de maneira a oportunizar “[...] que o aprendiz se torne um membro mais consciente da

comunidade em que vive e entenda como ela se insere em seu próprio país e se relaciona com as demais comunidades”. Ainda de acordo com Salomão (2011, p. 249),

[p]ara o ensino de línguas, essa nova perspectiva intercultural traz implicações para os conceitos de ensino de cultura e da própria competência comunicativa, uma vez que ser comunicativamente competente em uma língua envolverá conhecimentos teóricos e pragmáticos que perpassem um nível mais crítico e reflexivo do que a simples imitação de padrões culturais.

Desse modo, Salomão aponta para a necessidade das aulas envolverem a interação com outras culturas e incentivarem seus alunos a pensarem sobre si e sobre os outros indivíduos. De acordo com a autora, isso fará com que o desenvolvimento da competência comunicativa que parte do princípio da reflexão e criticidade sobre os discursos circulantes no mundo seja desenvolvida. De forma complementar, além de os alunos terem que agir como já o fazem em seu dia a dia (pensando e interagindo), eles precisarão estar dispostos e abertos às diferenças, apropriando-se do uso da língua por suas oportunidades de negociação realizáveis por seus usuários para o efetivo sucesso na comunicação (LUCENA, 2015). Para tanto, os alunos de LI precisam desenvolver uma proficiência (inter)cultural, assim como seus professores que, além desta sensibilidade sobre o outro e sua cultura, precisam incorporar esta proficiência em suas práticas pedagógicas.

2.2.2 Repensando a proficiência em língua inglesa

Pesquisadores tem apontado que, há um atraso por parte dos professores em adotar práticas e materiais pedagógicos que atendam à necessidade de comunicação entre os alunos de línguas e as diferentes culturas (e suas formas de expressão do inglês) no mundo (c.f. SIQUEIRA, 2011). Assim, parece ser premente o reconhecimento da competência (inter)cultural como um elemento chave de proficiência em LI, compreendida por Scamarucci (2006) como o domínio que um indivíduo tem sobre uma língua e abordada por Canagarajah (2006) em relação às mudanças geopolíticas. Segundo esse autor, essas mudanças afetam a maneira como as pessoas utilizam a LI em sociedade e nos

convidam a repensar a proficiência dessa língua. Nas palavras do autor²⁵

[n]ão há mais lugar para uma proficiência universal nos testes de língua inglesa. A proficiência pode ser endereçada significativamente apenas em contextos específicos e em comunidades de comunicação em relação ao repertório de códigos, discursos e gêneros que são convencionais para aquele contexto. (CANAGARAJAH, 2006, p. 241)

Assim, a compreensão de proficiência perpassa necessariamente pelas necessidades situadas da comunidade de fala, tendo em vista a noção de língua(gem) como prática social e organização (adequação) de outros componentes da avaliação (gênero textual, léxico, gramática, discurso, entre outros) para se imprimir uma ideia daquilo que corresponde de fato a uma proficiência significativa dos aprendizes de LI local. Em outras palavras, como nos alerta Scaramucci, mudanças na forma como as avaliações da aprendizagem concebem a proficiência em LI precisam ser repensadas

“[...] por não se tratar de um conceito absoluto, monolítico, baseado naquele do falante nativo ideal, mas de várias proficiências que dependem das especificidades de cada uma das situações de uso da língua” (SCARAMUCCI, 2000, p. 20).

A reformulação do pensamento sobre proficiência ocorre para que ela não mais foque (exclusivamente) nos conhecimentos estruturais da língua(gem) a partir da reprodução de testes com itens de múltipla escolha em detrimento dos aspectos performáticos cujos saberes e habilidades requerem de seus usuários a compreensão, a produção de textos e a participação nas interações face a face (MCNAMARA e ROEVER, 2006). Essa performatividade pode ser passível de avaliação se os instrumentos forem voltados para o desempenho dos alunos em negociações interativas e colaborativas na sala de aula de ILA. Para tanto, as avaliações precisam estar harmonizadas com os saberes

²⁵ No original: “*There is no place for universal proficiency in English-language testing anymore. Proficiency can be addressed meaningfully in only specific contexts and communities of communication in relation to the repertoire of codes, discourses, and genres that are conventional for that context*”.

pragmáticos e sociolinguísticos (MCKAY, 2005 apud CANAGARAJAH, 2006) que, como reverbera Scaramucci, são importantes para fornecerem insumos sobre a “capacidade de lidar com discurso, contexto, interpretação, expressão, construção e negociação de sentidos” (SCARAMUCCI, 2000, p. 20).

2.2.3 A língua(gem) na prática pedagógica

Com base, especialmente, na percepção de Scaramucci sobre proficiência, acreditamos na atividade pedagógica (no caso deste trabalho a prática pedagógica de avaliar a aprendizagem) como um fazer educacional que é social, dialógico, humano e dinâmico (WIELEWICKI, 2006).

Tendo em vista que práticas pedagógicas são o reflexo de objetivos educacionais de aprendizagem definidos pelo professor em relação àquilo que o professor almeja como aprendizagem discente, o exercício da profissão docente também pode ser uma prática interventiva contra a globalização precursora do monoculturalismo social e contra práticas impositivas de poder como, muitas vezes, se configura a avaliação da aprendizagem (SHOHAMY, 2001; 2004; LIBÂNEO, 2013).

Nessa perspectiva, cabe à escola e todos os seus participantes propiciar um ambiente em que os aprendizes possam compartilhar conhecimentos cada vez mais multiculturalmente significativos. No caso da sala de aula de línguas, tal ambiente contribui para orientar os professores a não apenas terem que entender as preferências dos alunos sobre sua aprendizagem (CELANI, 2009; OLIVEIRA e MAGALHÃES, 2011), mas também, como alerta Canagarajah, de “[...] ensinar os alunos as habilidades de negociar línguas e culturas [mais] do que fazê-los se acomodarem com uma língua/cultura por vez” (CANAGARAJAH, 2002, p. 146)²⁶. Nessa perspectiva, os processos de ensinar e de aprender, e, em decorrência, o de avaliar a aprendizagem, dependem de como a língua(gem) é trabalhada em sala de aula.

Assim, quando a sala de aula é entendida como “um lugar de reconstrução de identidades culturais e atualização de memória e tradição, como um lugar de formação da consciência crítica [...]” (LESSA, 2010, p. 214), o uso da língua precisa ser entendido como “[...]”

²⁶ No original: “[...] *to teach students the skills of negotiating languages and cultures than to make them accommodate to one language/culture at a time*”.

uma prática que constrói e é construída pela forma como os aprendizes da língua compreendem a si próprios, seu entorno social, suas histórias e suas possibilidades para o futuro” (NORTON E TOOHEY, 2004, p. 01)²⁷. Essa construção social na sala de aula implica uma atividade consciente sobre si e sobre o(s) outro(s) de maneira a se projetar ações futuras que vão da discussão e reflexão de um dado acontecimento ao ato efetivamente prático na vida em sociedade. Como pesquisadores vêm demonstrando na literatura, tal perspectiva faz despontar o exercício da agentividade assumido pelos estudantes durante sua rotina diária de construção de sentidos (CLEMENTE E HIGGINS, 2008; JORDÃO, 2010; GADIOLI, 2012; RAJAGOPALAN, 2013).

Porém, como lembram André e Hobold (2013), para que haja uma educação voltada para a perspectiva educacional da compreensão e consequente respeito às culturas de modo geral, é preciso que os professores saibam agir no processo educacional, pois é no exercício de sua profissão que o professor se ressignifica e, paralelamente, o faz com seus alunos. Por tal razão, estar predisposto às mudanças necessárias no processo de ensino e aprendizagem é uma condição inevitável para que o professor possa perceber o seu e os demais discursos e atitudes passíveis de problematização que circulam na sociedade (CAVALCANTI, 2013). A falta de discussão acerca das relações entre a sala de aula enquanto espaço de (re)constituição de identidade, (inter)culturalidade, agentividade e as práticas avaliativas inviabiliza a escolha de propostas de avaliação diferenciadas (LUCENA, 2006) e vinculadas com o contexto sociocultural e histórico (CAVALCANTI, 2013) escolar.

2.2.3.1 A abordagem comunicativa

Os modelos hegemônicos de ensino e aprendizagem de línguas, dentre eles o ensino comunicativo, muitas vezes não foram suficientemente problematizados de modo que pudessem corresponder a prática avaliativa condizente com a demanda da comunicação intercultural local. Com relação a essa escolha pedagógica intercultural, importa destacar, como bem lembra Canagarajah (2002, p. 135)²⁸, que

²⁷ No original: “[...] *a practice that constructs, and is constructed by, the ways language learners understand themselves, their social surroundings, their histories, and their possibilities for the future*”.

²⁸ No original: “*Methods are cultural and ideological constructs with politico-economic consequences. Methods embody the social relations, forms of*

“[m]étodos são construtos culturais e ideológicos com consequências político-econômicas. Métodos incorporam as relações sociais, formas de pensar e estratégias de aprendizagem que são preferidas pelos círculos que as constroem”. Por essa razão, a falta de discussão acerca de práticas avaliativas acaba representando uma ameaça ao pensamento educacional que se pretende ser reflexivo sobre o mundo.

Desde o seu pensamento fundante, e defendido por teóricos como Widdowson (2005) e Almeida Filho (2013), a abordagem comunicativa tem servido como uma maneira de romper com o tradicionalismo gramatical empregado nos métodos de ensino do século XIX e de “[...] situar as formas gramaticais no seu contexto social e cultural” (KRAMSCH, 2014, p. 13). Todavia, como aponta Celani (2010, p. 60), a abordagem comunicativa tem sido considerada por seus seguidores como “[...] a palavra mágica, embora frequentemente não se tenha muita clareza a respeito do que caracteriza essa abordagem”. Desse modo, corre-se o risco de, ao se utilizar essa abordagem sem ter clareza sobre sua finalidade educacional torna-se viável, na escola, a manutenção de valores hegemônicos, eurocêntricos e monolíngues. Isso se dá através da execução de atividades pensadas para se reproduzir modelos de comunicação de determinadas situações aleatórias da vida cotidiana alheia a dos alunos. Assim, nas palavras de Canagarajah (2002, p. 136)²⁹, um método “[...] pode fazer um assalto em formas alternativas de pensar, de aprender e de interagir preferidas por outras comunidades” e, ainda de acordo com o autor (2002, p. 136)³⁰, ele “[...] pode limitar o pensamento crítico e impor valores e práticas homogeneizados”. Como consequência disso, a forma homogênea de se conceber o uso de uma língua (a partir de um sistema linguístico único e abstrato) é valorada em detrimento de outras formas de se apropriar de determinada língua, acarretando na deslegitimação de certos grupos sociais por meio da desvalorização de seus aspectos socioculturais (MOITA LOPES, 2005) e aumentando “[...] a hegemonia do Inglês com relação a outras línguas” (SCHMITZ, 2014, p. 374).

Tendo destacado a necessidade de se repensar a sala de aula de língua de modo a contemplar práticas pedagógicas relacionadas aos

thinking and strategies of learning that are preferred by the circles that construct them”.

²⁹ No original: “[...] may make an assault on alternative styles of thinking, learning, and interacting preferred by other communities”.

³⁰ No original: “[...] may limit critical thinking and impose homogeneous values and practices”.

aspectos críticos e aos socioculturais, na seção seguinte, passo a tratar do modo como as práticas avaliativas contribuem (ou não) para uma educação linguística em LI significativa para os professores e para os alunos da educação básica.

2.3 A AVALIAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER LÍNGUA INGLESA

Ao pensarmos na finalidade do ensino de uma disciplina como a de LI, deparamo-nos com distintas possibilidades de ensinar um dado conteúdo programático, com a competência didático-pedagógica dos professores e de como eles utilizam determinadas ferramentas avaliativas como parte do processo de ensino e da aprendizagem. Contudo, dentre essas e outras atribuições concernentes à recorrente prática laboral nas escolas, a avaliação da aprendizagem, considerando sua complexidade, é apontada por pesquisadores como uma prática ainda merecedora de mais atenção nas salas de aula (LUCENA, 2006; SCHLATTER & GARCEZ, 2012; SCARAMUCCI, 2014) de ILA.

Essa clamada atenção sobre a avaliação da aprendizagem é feita a partir da percepção de seus efeitos positivos e negativos na educação. Em outras palavras, esses efeitos, provenientes dessa prática, são marcados pela extensão de sua relevância sobre o processo de ensino e aprendizagem (SCARAMUCCI, 2004).

Desenvolver uma avaliação da aprendizagem que tenha foco na proficiência do aluno, de acordo com as necessidades comunicativas de sua comunidade (CANAGARAJAH, 2006), que respeite as diferenças individuais dos alunos (JORGE, 2013; LIBÂNEO, 2013), que considere a realidade social vivida por eles (LUCENA, 2011), que proporcione atenção à coerência entre a relação dos objetivos que propomos para ensinar e os objetivos das avaliações que elaboramos (LUCENA, 2014b), entre outras questões, constitui a gênese dos propósitos de uma avaliação significativa para o contexto escolar. A não atenção a esses propósitos nas escolhas sobre os aspectos que compõem as avaliações pode acarretar em práticas punitivas, taxativas e descontextualizadas em relação à realidade da esfera escolar em que o ensino acontece (SCHLATTER & GARCEZ, 2012).

As avaliações da aprendizagem podem enfocar uma perspectiva puramente técnica (SHOHAMY, 2001) em sua finalidade, e, por consequência, deixam de cumprir seu papel no desenvolvimento de princípios e de valores sociais a partir de usos linguísticos situados. Em outras palavras, há avaliações que desenvolvem quase exclusivamente

por meio de modelos técnicos, classificatórios e punitivos. Desse modo, essas práticas negligenciam o seu propósito real de reflexão sobre decisões futuras acerca do processo de ensino e aprendizagem (GENESE e UPSHER, 1996; MCNAMARA, 2000; LUCENA, 2014b). Isso se deve muitas vezes pela urgência do professor em aferir uma nota para seus alunos, como se esta ação findasse na razão principal da implementação de uma avaliação no contexto escolar. Nesse caso, a nota se mantém “[...] apenas como um dado numérico sem sentido para um uso meramente burocrático” (PORTO e MICCOLI, 2007, p. 62). Ademais, a avaliação, quando desenvolvida nessa perspectiva técnica, é composta por itens que se limitam à reprodução de regras gramaticais e de vocabulário (CANAGARAJAH, 2006). Ao avaliar o quanto os alunos podem memorizar um conteúdo desprovido de criticidade (MEDIANO, 2002), a escola adota uma cultura avaliativa marcada pela atribuição de nota com um fim em si (FERNANDES e FREITAS, 2007) e a não considerar esta nota como parte de um processo diagnóstico tanto para o professor, quanto para o aluno (MCNAMARA, 2000; SCHLATTER, 2013; LUCENA, 2014b) revisitarem suas funções de ensinar e aprender a LI.

A depender das razões em realizar uma avaliação em sala de aula, diferentes instrumentos para este fim podem ser utilizados pelo professor (GENESE e UPSHER, 1996; ESTEBAN, 2003; LUCENA, 2014b). Essa escolha será feita de acordo com a pluralidade de pessoas e saberes que se evidenciam (ESTEBAN, 2003) em diferentes momentos da vivência em sala de aula. Dialogando com esse parâmetro de uso da avaliação da aprendizagem pelo professor, Luckesi (2011a, p. 342) afirma que

[...] um instrumento de coleta de dados para a avaliação não pode ser construído fora dos contornos do ensino, sob pena de distorcer os dados da realidade da aprendizagem dos educandos, o que é científica e eticamente negativo para os próprios alunos, assim como para o educador, para a escola e para o sistema de ensino.

É no momento de pensar em sua avaliação que o docente decidirá o seu formato como sendo do tipo formal (formativa ou somativa) e/ou informal (FERNANDES e FREITAS, 2007; LIBÂNEO, 2013). Em se tratando da avaliação formal, estudiosos alertam para a

impossibilidade desta modalidade avaliativa evidenciar a totalidade do empenho dos alunos em sua aprendizagem (GENESEE e UPSHUR, 1996; MCNAMARA e ROEVER, 2006). Tal situação se intensifica quando esta avaliação é relacionada à sala de aula de LI quando o foco é voltado para a pedagogia crítica.

Muitos professores optam por formas alternativas de avaliar seus alunos (GIMENEZ, 2004) tanto por meios mais tradicionais, como o uso de provas escritas, quanto por meios processuais, como o uso de portfólios e auto-avaliações. Cada uma dessas avaliações apresentam uma visão de homem, de mundo e de sociedade (SILVA e CASTRO, 2010), além de distintas relações com os construtos de confiabilidade e validade³¹. O portfólio e a autoavaliação, por exemplo, representados pela forma como os alunos interpretam suas próprias habilidades e atitudes (GENESEE e UPSHUR, 1996) e pelo modo como a aprendizagem é colaborativa (participativa) e sistematicamente monitorada com vias a tomadas de decisão sobre o que/o como/o porquê aprender (GENESEE e UPSHUR, 1996; MOORE, 2004), constituem-se como sendo sensíveis à confiabilidade na medida em que permitem o acompanhamento dos alunos em sua individual aprendizagem.

Outra questão a ser abordada é que embora confiável, uma avaliação pode não ser necessariamente válida (HUGHES, 2003). Isso é perceptível no caso das três modalidades de avaliações exemplificadas acima, prova escrita, portfólio e autoavaliação, pois apesar de estarem (ou não) em consonância com a visão de confiabilidade, elas podem não ser válidas. Para que essas avaliações se tornem válidas, elas precisam satisfazer os princípios da validade de face conforme descritos por Hughes (2003) e os princípios de validade descritos por Bachman

³¹ Apesar de suas especificidades, a validade e a confiabilidade fazem parte de todo instrumento de avaliação através de uma relação de tensão e completude (SCHLATTER, ALMEIDA, FORTES e SCHOFFEN, 2005) “[...] de modo que para uma avaliação ser válida, ela deve ser confiável” (BACHMAN, 1990, p. 160) e vice versa. Assim, enquanto a confiabilidade consiste na igualdade de condições para se responder a uma avaliação (HUGHES, 2003), a validade se apresenta como o grau de precisão que uma avaliação mede o que se propõe a medir (GENESEE e UPSHUR, 1996), considerando as inferências decorrentes das performatividades individuais dos alunos (MCNAMARA, 2004) que se aproximam do que é requerido deles na vida real (BROADFOOT, 1996). Para mais, a validade também engloba os usos futuros das inferências feitas a partir dos resultados das avaliações (SCHLATTER, ALMEIDA, FORTES e SCHOFFEN, 2005), considerando suas consequências na sociedade e no ensino (SCARAMUCCI, 2014).

(1990), quais sejam: de critério, de conteúdo e de construto. Descrevo esses princípios a seguir com base nesses e em outros estudiosos da área:

a) Validade de face: A validade de face estima que uma avaliação corresponda às expectativas de seus respondentes, medindo aquilo que deveria medir, de modo que eles apresentem um desempenho que reflita suas reais habilidades com a língua (HUGHES, 2003; SCHLATTER, ALMEIDA, FORTES e SCHOFFEN, 2005). Trazendo essa perspectiva para a sala de aula de línguas, importa refletir que, no caso de alunos submetidos a uma avaliação baseada em princípios homogeneizantes podem não se sentir à vontade pela falta de representação de sua individualidade, por exemplo, pelo fato deste aluno ser de uma comunidade de falantes cuja pronúncia ou expressões vocabulares não se adequam ao falar “nativo”.

b) Validade de critério: Embasada nos resultados pretendidos ao final de uma atividade (LUCKESI, 2011b), a validade de critério enfoca no “[...] quanto os resultados de uma avaliação estão de acordo com os resultados de outra que tenha como base os mesmos critérios” (SCHLATTER, ALMEIDA, FORTES e SCHOFFEN, 2005, p. 16). Assim, se os critérios da avaliação forem escolhidos sempre pelo professor, por meio de uma relação hierárquica de poder, os alunos poderão não obter bons resultados em algumas (ou em nenhuma) das avaliações que fizerem. Sem o aluno saber o que é pretendido dele em cada avaliação, esta não fará sentido. A incerteza sobre seus resultados guiará o aluno a cumprir com um procedimento burocrático de ter que fazer uma prova, na maioria das vezes, sem nenhum sentido para ele.

c) Validade de conteúdo: Por conseguinte, a terceira validade, a de conteúdo, refere-se à ideia de que o conteúdo a ser avaliado precisa ser relevante e representativo (SCHLATTER, ALMEIDA, FORTES e SCHOFFEN, 2005) para os alunos. Os vários discursos que circulam em nossas escolas, no seu entorno e no resto do mundo precisam ser problematizados e discutidos em sala de aula para a inserção dos alunos no espaço geopolítico. É por essa razão que os conteúdos de uma avaliação são importantes, pois representam a legitimidade do que se discute muro adentro (e fora) da escola, não negligenciando quaisquer discursos socialmente difundidos.

d) Validade de construto: A última validade, a validade de construto, concerne a qual e como determinada habilidade será avaliada a partir de uma visão teórica que orienta um posicionamento (julgamento) perante o resultado obtido na avaliação (BACHMAN, 1990; SCHLATTER, ALMEIDA, FORTES e SCHOFFEN, 2005).

Ligado diretamente à percepção teórica subjacente à prática do professor, a validade de construto permite demonstrar quais teorias este docente emprega em seus julgamentos sobre as habilidades dos alunos. Pode-se perceber, assim, se a prática de avaliação é direcionada, ou não, por uma visão técnica sobre os resultados obtidos.

Após ter discutido acima sobre confiabilidade e validade, princípios educacionais de uma avaliação da aprendizagem, trato, na última seção deste capítulo, sobre o modo como a avaliação é trabalhada no campo da formação dos professores em nossas universidades e a maneira como o estágio supervisionado pode ser considerado uma oportunidade de reverter (ou pelos menos amenizar) imposições coloniais sobre a forma como os futuros professores de LI em formação inicial compreendem a prática de avaliar em sala de aula de ILA.

2.4 AVALIAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA FORMATIVA DOCENTE

Posso dizer que as preocupações apresentadas na seção anterior sobre avaliação da aprendizagem estão diretamente relacionadas à formação inicial de professores, pois as práticas avaliativas e toda complexidade que as acompanha podem ser refletidas e postas sob escrutínio nos espaços de formação. Dessa forma, o professor de LI poderá responder crítico-reflexivamente e repensar a elaboração e utilização dessas avaliações de modo a não ceder aos parâmetros (neo)coloniais vigentes em nossa sociedade (global).

A formação de professores quando operada a partir da ótica da língua como um sistema intocável (incontestável) (MOITA LOPES, 2013) que ignora o discurso sobre diversidade (CAVALCANTI, 2013) e conserva o pensamento de que a educação linguística deve ser feita “[...] como transmissão e devolução de conhecimentos” (MAGALHÃES, 2009, p. 61), pode culminar em uma educação de descaso não se importando com uma sociedade “[...] cujo ensino requer sensibilidade às diferenças culturais” (GIMENEZ e CRISTOVÃO, 2004, p. 91).

Como também mencionado na seção anterior, essa problemática sobre o ensino de uma língua pura se acentua quando pensamos em sua relação com a avaliação da aprendizagem que resulta em uma prática de reprodução dos interesses antidemocráticos de sociedade. E mesmo que esteja inscrita na proposta pedagógica do curso de formação de professores, a avaliação da aprendizagem, enquanto tema a ser abordado no contexto acadêmico de ensino, pode não contribuir com a formação dos professores avaliadores, pois, muitas vezes, “[...] a formação docente não favorece que se dê prioridade aos processos individuais de

aprendizagem e, conseqüentemente, a acompanhá-los [os alunos] com intervenções diferenciadas” (BRASIL, 2002, p. 124).

É por essa razão que, se realizado um breve panorama sobre a relevância da avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores, verificar-se-á, como concorda Scaramucci (2006) e nas palavras de Porto e Miccoli (2007, p. 36), que ela se encontra como uma abordagem marginal, “[...] sendo mais comum encontrar o tratamento da avaliação como um conteúdo programático em cursos de didática do que como uma disciplina na grade curricular”.

Os cursos de licenciatura de línguas, responsáveis pela formação dos futuros professores de inglês, como defendem muitos estudiosos comprometidos com a educação, são (ou deveriam ser) um espaço para se pensar a profissionalidade docente e tudo que ela comporta com expectativas realistas da cultura escolar (componentes históricos, sociais e políticos) (CANAGARAJAH, 2002; PENNYCOOK, 2004; BIAZI, GIMENEZ e STUTZ, 2011; WIELEWICKI, 2011; LIBÂNEO, 2013). Para tanto, dentre outras questões, segundo CANAGARAJAH (2002, p. 149), os professores

“[...] precisam estudar muitas coisas: as estratégias preferidas por seus alunos; a eficácia das estratégias adotadas; as consequências social e educacional das diferentes estratégias empregadas. Eles precisam perceber que o domínio não necessariamente vem de fora, mas precisa ser desenvolvido em termos de conhecimento local”.

A interpretação do que os estudiosos acima comentam sobre a formação na licenciatura e da proposta de Canagarajah sobre as práticas dos professores converge com o subitem 1.2.1 do Parecer CNE/CP 09/2001 (p. 30), que diz: “deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que se espera como profissional”. Essa convergência entre o que é apontado por linguistas aplicados ou educadores em geral e os documentos oficiais mostra que os conhecimentos advindos da instância da educação superior deveriam preparar o professor em formação inicial com insumos para que ele realizasse práticas significativas no processo de aprendizagem discente.

A formação no ensino superior dos professores de LI precisa seguir um pensamento educacional ancorado na realidade escolar diferente de um proveniente de um “[...] modelo oriundo da ciência

empírica dos séculos XIX e XX, calcado no conhecimento teórico, [que] prioriza o rigor analítico, prescritivo e linear” (BIA, GIMENEZ e STUTZ, 2011, p. 60), sendo a grande maioria dos professores acadêmicos da licenciatura especialistas/pesquisadores sem formação pedagógica (KRAHE, 2007) ou experiência na educação básica. Essa concepção de formação, de acordo com Bia, Gimenez e Stutz (2011), compromete a relação universidade e escola e, além disso, promove uma ruptura entre os componentes teóricos e práticos constituintes dos currículos acadêmicos. Com isso, instauram-se verdades naturalizadas na formação dos professores (CAVALCANTI, 2011), verdades estas marcadas por anos de tradição, que resistem em se adequar à sociedade global marcada por mudanças em sua esfera social (VALSECHI e KLEIMAN, 2014) e acabam enfocando apenas no aspecto técnico (passivo e reprodutor) na constituição do profissional docente (CELANI, 2003; BIAZI, GIMENEZ e STUTZ, 2011; GARCEZ, 2013).

O destaque para a pesquisa na formação docente repercute e está relacionado à dualidade e ao enfrentamento das modalidades de bacharelado e licenciatura nas graduações de Letras. Haja vista a necessária separação nos projetos curriculares (conteudístico e disciplinar) de cada uma dessas modalidades de formação, os saberes oriundos da licenciatura ainda ocupam um lugar secundário e menos relevante do que os do bacharelado (BARREIRA e GEBRAN, 2006; LÜDKE, 2009).

Como consequência da indiferença às particularidades de formação do licenciando,

[e]specificamente em relação à prática avaliativa, observa-se com frequência, o discurso das 'classes numerosas' e da 'falta de tempo do professor' (devido a seus inúmeros contratos de trabalho) para justificar a dificuldade na implementação de propostas de avaliação mais formativa e negociadas, privando professor e aluno de descrições mais qualitativas de desempenho para balizar o trabalho de ambos. Há evidências que nos sugerem, entretanto, que o maior empecilho a essas propostas é a compreensão superficial e equivocada dos conceitos que a fundamentam e, principalmente, da falta de oportunidade do professor em operacionalizá-los durante seu processo formativo. (SCARAMUCCI, 2006, p. 54)

A ênfase curricular na formação dos professores, voltada para as concepções puramente teóricas ou práticas/instrumentais, também pode contribuir para legitimar esses pensamentos contrários à realização de práticas avaliativas individuais, formativas e negociadas, que possibilitam uma apreciação qualitativa do desempenho de alunos e de professores no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

2.4.1 Teoria e prática na formação inicial docente

Segundo Candau e Lelis (2002), a formação de cunho teórico intenciona prover o aluno com as bases dos conhecimentos científicos “clássicos” desenvolvidos ao longo dos anos por diferentes pesquisadores, fazendo-os perceber que “[...] a teoria é vista como conjunto de verdades absolutas e universais” (CANDAU e LELIS, 2002, p.66). Em oposição a essa visão assertiva, que considera as teorias estudadas na universidade como verdades absolutas, as pesquisadoras explanam sobre a existência da formação prática “real”, partindo da visão da “[...] educação como 'arte' a ser conquistada no 'fazer pedagógico’” (CANDAU e LELIS, 2002, p. 66). Ainda de acordo com as autoras, esse tipo de situação em que se encontra a relação teoria e prática é a causa fundante de uma esquizofrenia que abate o processo de formação inicial de professores.

Acordado por estudiosos da área da educação e da linguística, a teoria e a prática na formação de professores precisa dialogar de maneira que ambas as perspectivas se complementem em um círculo de retroalimentação. Explicado de outra maneira, o valor dos pontos teóricos estudados pelos alunos na graduação serve, em grande medida, para explicar determinados fenômenos do ambiente escolar e para dar suporte aos professores alunos que, por sua vez, dão encaminhamentos práticos (cientes das escolhas pedagógicas fundamentadas que fazem) sobre o que fazer na realidade escolar, assim, gerando novas teorias e práticas (GIMENEZ e CRISTOVÃO, 2004; WIELEWICKI, 2006; MAGALHÃES, 2009; LIBÂNEO, 2013; LÜDKE, 2013).

Como mencionei, a prática e a teoria se complementam no processo de formação docente inicial. E é sobre esse entrelaçamento teórico-prático, especificamente, aqueles voltados para a política linguística, que discutirei na subseção seguinte.

2.4.2 As políticas linguísticas e seu papel na formação de professores

No entanto, como já mencionado, é esperado que o olhar investigativo do professor-aluno decorra de uma base teórica que sirva para compreender o papel da língua na sua atuação em uma cultura escolar situada. Com isso, além de outros pressupostos teóricos (como os tidos canônicos, ou clássicos) na área das Letras, faz-se premente a inserção da compreensão política que cerca a língua(gem) na educação na formação docente. Essa compreensão está voltada para as políticas linguísticas (educacionais) que é aclarada por Rajagopalan (2013, p. 21), ao indicar que

[s]e a política em seu sentido geral pode ser caracterizada como a arte de conduzir a governança ou a administração de assuntos públicos de um estado, a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores.

Essa forma de pensar sobre ações concretas de interesse público em determinada localidade contrasta com a ideia de uma hierarquia em que o poder público governamental detém o controle de elaboração, manutenção e implementação das normas de conduta linguística no país. Assim, ao invés de “[...] *descrever* os fatos linguísticos (como tenciona a *ciência* linguística), a política linguística tem como objetivo intervir neles” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 39). Quando o poder público controla a política linguística (educacional) essas prescrições são manifestadas em forma de leis ou outros tipos de declarações oficiais, tendo sua transação de lei para uma materialização física no contexto escolar, abordando decisões sobre gramática, vocabulário, gênero textual e estilos (SHOHAMY, 2006; RAJAGOPALAN, 2014).

Não raro, essa materialização das políticas linguísticas se dá em forma de materiais escolares comumente utilizados, como, por exemplo, livros (no caso dos livros didáticos), regulações (os Planos de Aula do professor e o PPP da escola) e a avaliação (de larga escala e da aprendizagem) (PENNYCOOK, 2006). Essas e outras formas de materialização (ou não) das políticas linguísticas são idealizadas para serem aplicadas em todo território nacional, como é o caso da LDB

(1996, 2014), dos PCN (1998), da Provinha Brasil, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outras tantas manifestações expressas em diferentes documentos oficiais.

Essas manifestações, por sua vez, apresentam-se de forma implícita ou explícita sobre a realidade que estão direcionadas (SHOHAMY, 2006). A influência desses instrumentos políticos faz com que a realidade se adeque a seu discurso, enquanto que esta realidade pouco os influencia (CANAGARAJAH, 2006). Essa situação é agravada quando nos deparamos com problemas como os da idealização uniforme e implementação homogeneizada desses mecanismos políticos nos sistemas educacionais (SHOHAMY, 2010). Sem as devidas reflexões dos professores, essa ação homogeneizadora culmina na padronização das práticas dos professores (MACIEL, 2013) e perpetua o controle sobre “[...] comportamentos linguísticos de acordo com agendas específicas” (SHOHAMY, 2009, p. 53)³².

Mesmo os documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), enquanto representações de políticas linguísticas que servem pra orientar o trabalho do professor em relação ao papel da língua em nosso país (FOGAÇA e GIMENEZ, 2007), estão à mercê das mudanças geopolíticas (RAJAGOPALAN, 2013), tanto em relação à sua reelaboração, como no caso da atual LDB (2014), quanto por sua implantação em manifestações pedagógicas por parte dos professores de LI. Todavia, os resultados das manifestações pedagógicas advindas de pensamentos políticos irão depender da forma como a língua(gem) neles é interpretada pelos professores (RICENTO, 2006), pois enquanto essas políticas lidam, acima de tudo, com juízos de valor (RAJAGOPALAN, 2013), no que tange ao ensino e aprendizagem de línguas, esses valores podem estar a serviço do aprimoramento de seus alunos, o que, para Rajagopalan (2014), prova que o ensino de línguas é um desdobramento das políticas linguísticas.

Dessa maneira, evidencia-se para mim que entender as políticas linguísticas é importante para a formação do professor, pois, como afirma Celani (2010, p. 62),

[n]inguém parece se dar conta de que os documentos não farão sentido, e, portanto, não surtirão efeito nas mãos de professores despreparados, devido à sua formação precária, ou

³²

No original: “[...] *language behaviors according to specific agendas*”.

mesmo de professores mais experientes, mas não familiarizados com determinadas abordagens expressas nas propostas.

Tendo compreendido o papel das políticas no cenário educacional e, mais especificamente em suas próprias práticas pedagógicas, cabe ao professor manifestar-se em relação a elas quando não convêm com a proposta situada de educação. Agir perante essas políticas implica no ato de: refutar, negar, melhorar e até adaptá-las a seu contexto de ensino de modo a “[...] lidar com as condições sociais, políticas e econômicas contemporâneas enraizadas em uma história da luta político social” (ZAKHARIA, 2010, p. 178)³³. Por tal razão, é um direito dos professores (em formação inicial), enquanto cidadãos e agentes educadores que lidam com essas políticas, fazer suas escolhas (SHOHAMY, 2006; RAJAGOPALAN, 2013, 2014) e não aceitá-las cegamente no processo de ensino (GARCÍA e MENKEN, 2010). Com isso, a partir de sua participação na (re)elaboração das políticas linguísticas, os professores acabam produzindo políticas *bottom-up* (de baixo para cima) com suas finalidades fundamentadas no que de fato vivenciam professores em alunos em seus espaços educacionais (RICENTO, 2006; SHOHAMY, 2001, 2006, 2009, 2010). Essas políticas *bottom-up* auxiliam na (re)elaboração de novas políticas linguísticas e suas manifestações práticas em sala de aula de forma mais democrática, por um lado, ajudando os professores em formação inicial a pensarem as demais disciplinas e, por outro, compondo uma harmonia entre teoria e prática na formação de professores.

Como mencionei, ambas as concepções, teórica e prática, norteiam a formação docente sobre os aspectos avaliativos a serem considerados pelos futuros professores em suas salas de aulas. Porém, como afirmado por Silva e Lucena (2013),

[m]uitas vezes parece difícil fazer com que haja um compasso entre o discurso teórico sobre avaliação, apontado nas diretrizes oficiais e as práticas que são efetivamente desenvolvidas na sala de aula de língua estrangeira/adicional. Os

³³ No original: “[...] *to deal with contemporary social, political, and economic conditions that are rooted in a history of social political struggle. Language policy in education is, therefore, context specific and elaborated by school actors, such as teachers, as they participate in policy production through their classroom practices*”.

conceitos teóricos, as políticas educacionais e as diretrizes político-pedagógicas da escola onde atuamos nem sempre são garantias suficientes para que a avaliação seja coerente com o processo de ensino/aprendizagem. (SILVA e LUCENA, 2013, p. 25)

Apesar da existência dessa disparidade entre o que é verdadeiramente realizado e o idealizado em relação às práticas avaliativas no contexto escolar, queremos considerar aquilo que já está legitimado até mesmo em documentos oficiais, cujas diretrizes orientam: “[...] que a avaliação seja usada para a formação e a participação do educando em sua própria aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 166).

Para tanto, é preciso que, durante seu processo de formação, os alunos-professores não aprendam a reproduzir modelos de como avaliar seus alunos. Longe disso, acreditamos que os alunos-professores, por exemplo, podem aproveitar o momento de graduação para refletir sobre as experiências avaliativas utilizadas pelos professores universitários em suas disciplinas de línguas para se pensar mais sobre a prática pedagógica, assim, oportunizando o aprendizado de que o ato de ensinar e o ato de avaliar estão interligados simbioticamente. Nesse sentido, a educação de professores no ensino superior contemplará práticas educacionais coerentes, uma vez que a avaliação se mostra como uma continuidade às propostas de atividades pedagógicas utilizadas no ensino e aprendizagem de línguas (GIMENEZ, 2004; SCARAMUCCI, 2006).

Dentre as disciplinas ofertadas em uma grade curricular de um curso de formação de professores em Letras, a disciplina de Estágio Supervisionado se configura como o momento prático efetivamente realizado no espaço escolar onde o professor aluno sistematiza seus conhecimentos curriculares, teóricos e práticos, bem como buscam implementar suas atividades de ensino e aprendizagem com um olhar investigativo (crítico e reflexivo).

Tendo discutido a relação entre as políticas linguísticas e a formação dos professores de línguas, a seguir, discuto o papel do estágio supervisionado e sua relação com a avaliação da aprendizagem na formação dos futuros professores de LI.

2.5 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Como reflexo da discussão apresentada, procuro compreender a educação linguística nas escolas pelo ponto de vista de que “[...] língua e sala de aula não podem ser vistas à parte das pessoas e da sociedade” (PESSOA, 2014, p. 357)³⁴. Essa afirmação de que a sala de aula não está separada da realidade social é aqui trazida para reforçar a ideia de que gostos e interesses dos alunos, as novas formas de pensar sua cidade, seu estado, seu país e o mundo onde vivem como cidadãos compõem o ambiente das aulas de LI. É nessa interface entre o aprender LI e a realidade social do mundo que o professor evoca a cidadania global dos alunos, convidando-os a conhecer diferentes culturas (FOGAÇA e GIMENEZ, 2007) e suas línguas(gens).

Decorrente desse objetivo educacional, um professor em formação inicial focará seu trabalho no estágio supervisionado de modo a propiciar momentos de aprendizagem para seus alunos além de rever seus atos pedagógicos no esforço de melhorar suas aulas. Nessas idas e vindas de ressignificação das práticas em prol de uma aprendizagem discente efetiva e de reelaboração de seus atos pedagógicos, o professor atribui sentido à sua formação e, conseqüentemente, à escola. É por isso que o estágio supervisionado é compreendido como o *locus* efetivamente marcado para a realização de aprendizagens (WIELEWICKI, 2011). Como destacam Barreira e Gebran, o estágio é

“[...] um lugar por excelência para que o futuro professor faça a reflexão sobre sua formação e sua ação, e dessa forma possa aprofundar conhecimentos e compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade” (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 90).

Para tanto, o estágio supervisionado precisa articular o desenvolvimento do processo educacional (de ensinar e de aprender) na comunidade de prática entre o professor aluno, o professor supervisor, o professor regente e seus alunos (GIMENEZ e CRISTOVÃO, 2004). É por essa relação de troca de saberes entre os diferentes agentes envolvidos no cenário escolar que o professor aluno é orientado a

³⁴ No original: “[...] *language and the classroom cannot be seen apart from people and society*”.

observar atentamente o lugar em que vai atuar, provendo este professor com valores culturais e ideológicos que permeiam o local (KLEIMAN e REICHMAN, 2012). Logo, o papel do professor supervisor e do regente são importantes para a formação do aluno de graduação inscrito no estágio supervisionado por proverem este profissional com insumos necessários para que ele possa amadurecer, por exemplo, os conhecimentos advindos de valores, bem como experiências e atitudes, prévios desde antes de sua formação acadêmica até o estágio (ISALA e BOLZAN, 2007; ANDRÉ e HOBOLD, 2013).

Salientando o papel da observação no estágio supervisionado, Barreiro e Gebran (2006) argumentam que os valores e ideologias que compõem a cultura escolar podem estar evidenciados ou ocultos. Seja de maneira implícita ou explícita, essas formas de apresentação de valores e ideologias podem comprometer o trabalho dos professores alunos na medida em que suas escolhas pedagógicas também dependem das nuances observadas durante a vivência em dada cultura escolar. Com isso, o olhar investigativo na escola se mostra eficaz para que esse professor possa elaborar suas práticas pedagógicas pautadas em observações mais condizentes com a realidade de suas salas de aula.

O olhar investigativo tem por intenção, nas palavras de Miller (2013, p. 106), apropriar-se do entendimento questionador da pesquisa científica de modo a compreender amplamente os acontecimentos da sala de aula, “[...] mas com a verdadeira finalidade de melhorar a prática profissional dos professores”. Esse olhar sobre a realidade escolar não se aplica apenas à dinâmica da sala de aula, ele se estende sobre os documentos que balizam o ensino de um professor (BARREIRA e GEBRAN, 2006), como, por exemplo, o PPP, os Planos de Aula e as avaliações da aprendizagem, resultando em novas formas de abordar os problemas observados pelos professores alunos. Ainda segundo discorrem Barreira e Gebran (2006), essa ação investigativa mescla os conhecimentos teórico-metodológicos estudados pelos professores alunos na graduação que, por sua vez, dão subsídio à produção de uma análise reflexiva (e crítica) sobre aquilo que se observa e se faz em sala de aula. Essa reflexão e criticidade explicam racionalmente (a lógica do funcionamento), e não apenas intuitivamente, o que se observa.

Essa e outras ações pedagógicas dos estagiários estão sujeitas a uma relação com o pensamento reflexivo. Por essa razão, estudiosos têm caracterizado o professor (em formação inicial) como um profissional reflexivo, pois, na intenção de promover aprendizagens mais significativas, ele compreende o fazer pedagógico do outro (do professor regente) ao mesmo tempo em que “[...] examina as consequências de seu

agir educacional em todas as etapas do seu trabalho” (GIMENEZ, 2004, p. 181). Subjacente a essa perspectiva reflexiva do professor está a de um profissional que também é crítico (MINATTI, 2003; GIMENEZ, 2004; KRAHE, 2007; CELANI, 2011; WIELEWICKI, 2011), o que, para Liberali (2006, p. 24),

“[...] estaria ligada à convocação dos participantes [professores] a participar, questionar, pensar, assumir compromissos e de se submeter à crítica de seus valores, normas e direitos, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos”.

No caso da formação dos professores em estágio supervisionado, a importância da formação reflexiva e crítica chama atenção para o modo como estes futuros professores podem desvincular suas práticas educacionais do pensamento (neo)colonial que se camufla no ensino e aprendizagem de LI. Um exemplo nítido de como a avaliação crítico-reflexiva dos professores sobre sua prática pode promover mudanças significativas na direção de uma educação voltadas à práticas situadas e significativas está locado na relação entre planejar e avaliar pensados por Luckesi (2011b).

Para Luckesi (2011b), ao se verem diante da necessidade de elaborar um planejamento de aula e uma avaliação, muitos professores acabam não compreendendo que muitas ações pedagógicas e resultados não condizem com os reais propósitos educacionais destes dois instrumentos curriculares. Considerados como complementares e atravessados no processo de ensino e aprendizagem, enquanto o planejamento dimensiona os caminhos a serem seguidos, a avaliação da aprendizagem contribui com subsídios para que o professor faça novas planificações. Luckesi ainda afirma que o planejamento é dinâmico e sofre mudanças quando estas são necessárias, pois, desde as primeiras elucubrações que o vão constituindo, a ele são projetados fins (ideário filosófico-político) e meios para alcançá-los (a técnica). Dentre esses dois componentes do planejamento, o político e o técnico,

[a] glória, por vezes, daqueles que se dedicam à atividade de planejar situa-se na perfeição do projeto elaborado e não na criticidade com que os fenômenos sociais envolvidos são abordados. Uma manifestação desse processo relaciona-se com o aumento e aperfeiçoamento das técnicas de planificar (modelos, fórmulas, esquemas, tipos de

controle), mas não com o aperfeiçoamento do ato político, que é o ato de planejar (LUCKESI, 2011b, p. 126).

Essa reprodução de técnicas em um plano de aula repercute no modo como os professores avaliam a aprendizagem de seus alunos, sinalizando que a avaliação também é reconhecida (quando inclusa no planejamento) como um procedimento da planificação da aula. No entanto, para Moore (2004), Porto e Miccoli (2007), os professores precisam ter claras as suas finalidades (intenções) em respeito à avaliação da aprendizagem para que seus objetivos sejam coerentes com o que se pretende com a aprendizagem dos alunos. É por essa inadequação dos planejamentos escolares feitos pelos professores que Jordão (2010), em parte, atribui à fragilidade do processo de ensino e aprendizagem de LI nas escolas de educação básica.

Os componentes curriculares de uma escola que versam pela promoção de aprendizagens significativas do corpo discente e os componentes curriculares, quais sejam, o PPP, o plano de ensino, o plano de aula e a avaliação da aprendizagem, apresentam um ideário filosófico-político que orientam a prática pedagógica (LUCKESI, 2011b) a partir de uma hierarquia curricular. Pelo que se percebe dessa hierarquia, o PPP é a maior diretriz norteadora das práticas pedagógicas da escola como um todo, abarcando todas as disciplinas. O documento subsequente, o Plano de Ensino, é conhecido pelo maior grau de detalhamento sobre a proposta educacional de uma disciplina (LIBÂNEO, 2013). É por isso que “[...] não se pode planejar e elaborar um instrumento de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem sem que se levem em consideração as posições filosóficas, políticas e pedagógicas assumidas no projeto da escola” (LUCKESI, 2011a, p. 339), pois no PPP e, conseqüentemente, no plano de ensino estão os objetivos gerais a serem trabalhados.

No entanto, não basta para o professor seguir as recomendações dos objetivos curriculares (políticos e ideológicos) da escola e pesquisar conteúdos que os satisfaçam. Promover os encontros dessas propostas de formação discente da educação básica (e seus conteúdos) com a realidade de seus alunos é condição para que a educação linguística nos contextos situados se efetive. Em outras palavras, é preciso incluir os processos de aprendizagem dos alunos nos objetivos do planejamento e nos da avaliação (GENESEE e UPSHUR, 1996; ESTEBAN, 2003; LIBÂNEO, 2013), pois

“[...] não basta a seleção e organização lógica dos conteúdos para transmiti-los. Antes, os próprios conteúdos devem incluir elementos da vivência prática dos alunos para torná-los mais significativos, mais vivos, mais vitais, de modo que eles possam assimilá-los ativa e conscientemente” (LIBÂNEO, 2013, p. 141).

Partindo desse ponto de vista, os objetivos ligados ao ato de planejar e avaliar se mostram cruciais para o processo de ensinar e aprender LI. Uma vez que os objetivos refletem as marcas políticas das ações adotadas pelo professor com vistas à obtenção de resultados que satisfaçam a proposta educacional escolar, eles também podem ser a causa do fracasso em se cumprir as metas educacionais. No caso do ensino e aprendizagem de línguas, essa atenção com o objetivo educacional se volta para concepção de linguagem do docente que, para Genesee e Upshur, 1996, precisa estar clara em cada um dos objetivos para que, assim, sejam elaboradas avaliações apropriadas. É por isso que, em se tratando da avaliação da aprendizagem, o professor precisa se precaver para não relacionar, unicamente, a eficácia do processo de ensinar e aprender LI com objetivos linguísticos, não discursivos (JORDÃO, 2010). Dessa maneira, os objetivos que se prestam ao cumprimento de aspectos burocráticos e sem levar em consideração o aprendiz estão fadados ao fracasso escolar, por exemplo, por meio da frustração discente em relação à “[...] baixa autoestima, senso de desempoderamento, conformidade e passividade do aluno” (JORDÃO, 2010, p. 434) e ao autoritarismo e controle do professor por meio de conceitos e notas, de inclusão e exclusão de seus alunos (SCARAMUCCI, 2006; LIBÂNEO, 2013).

Tendo apresentado os pressupostos teóricos que embasam este trabalho, no próximo capítulo, analiso os dados gerados acerca do processo de formação em estágio supervisionado I e II de Bia, Magá e Duda enquanto professoras avaliadoras.

3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Nesta etapa de análise da presente pesquisa, desenvolvida a partir de uma perspectiva etnográfica, no viés da Linguística Aplicada (in)disciplinar (MOITA LOPES, 2006), discuto neste capítulo as práticas avaliativas que Bia, Magá e Duda vivenciaram (enquanto alunas) e que realizaram (como professoras) durante as experiências advindas dos Estágios Supervisionados no Colégio Educar. A partir dessas vivências em estágio e do repertório teórico descrito no Capítulo II, procuro analisar e discutir os momentos de formação dessas professoras-alunas observados por mim no intuito de responder a pergunta de pesquisa deste trabalho:

Como os professores-alunos de inglês inter-relacionam os conhecimentos sobre avaliação, construídos durante a sua experiência pessoal como alunos, com os conhecimentos sistematizados em sua formação acadêmica e com a prática pedagógica, no momento de estágio supervisionado, de modo a se constituírem como futuros professores avaliadores de LI?

De modo a responder ao questionamento proposto, intenciono demonstrar como se dá a formação de Bia, Magá e Duda no estágio supervisionado e a sua relação com a avaliação da aprendizagem. Primeiramente, na seção 3.1, a partir da perspectiva curricular do curso de letras e das duas fases que compõem o estágio na instituição de ensino superior, intento compreender quais as relações inscritas nas ementas, planos de ensino e Projeto Político Pedagógico do Curso (doravante PPC) de Graduação em Letras Estrangeiras (2011), considerando como a avaliação da aprendizagem é contemplada nas diferentes fases e disciplinas estudadas pelas professoras-alunas. Em seguida, na seção 3.2, busco explicar como ocorreu a observação das professoras-alunas no Estágio Supervisionado I, tratando de investigar como a LI e a avaliação da aprendizagem foram trabalhadas nas aulas de Maria, bem como apresentar as propostas de avaliação das professoras-alunas para o semestre letivo 2014.2. Finalmente, na Seção 3.3, correlaciono essas vivências prévias das estagiárias com o futuro momento em que elas atuaram como regentes no Estágio Supervisionado II e problematizo o modo como as propostas de avaliação apresentadas foram sendo constituídas e trabalhadas durante as aulas de LI no Colégio Educar.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DOCENTE

Inicialmente, coube ao Decreto 3.276/99, que trata da formação de professores em nível superior, dimensionar os requisitos necessários para atuação dos professores na educação básica, assim, definindo as diretrizes curriculares nacionais para a formação destes docentes. Posteriormente, essa preocupação em definir princípios orientadores para a formação de professores também é atribuída ao Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior 1.363/2001. Tal parecer institui diretrizes curriculares específicas, dentre outros cursos, referente à graduação plena em Letras em nível de bacharelado e licenciatura. Essa diretriz curricular também é definida a partir do Parecer CNE/CES 492/2001, que aponta para uma constituição sobre o ofício de professor. Além disso, esse parecer também propicia à organização curricular dos cursos de graduação a liberdade para que sejam acrescidas variações estruturais de acordo com o contexto e as necessidades socioculturais das instituições acadêmicas.

Complementarmente, as diretrizes curriculares nacionais para a formação em nível superior de professores da educação básica, sua duração e carga horária dos cursos de licenciatura, são, respectivamente, descritas pelas resoluções CNE/CP1/2002³⁵ e CNE/CP2/2002. Segundo apontam Xavier e Gil (2004), a implementação dessas resoluções impôs uma nova reestruturação sobre a organização curricular vigente nos cursos de licenciatura, dentre outros quesitos que compõem esses documentos, a partir da noção de “prática” e da carga horária redimensionada dos cursos de licenciatura responsáveis pela formação de professores.

Tendo em vista essa orientação geral sobre a organização curricular dos cursos de Letras, apresento, a seguir, a estruturação

³⁵ Esta resolução sofreu poucas alterações desde que entrou em vigor. Suas modificações são referendadas, respectivamente, nas resoluções CNE/CP2/2004 (postergando a adequação obrigatória dos cursos de formação de professores em relação ao CNE/CP1/2002), CNE/CP1/2005 (acrescentando ao Art. 15., Parágrafo 3º, a livre escolha em adotar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica pelas instituições de ensino superior, tendo em vista sua norma interna) e CNE/CP1/2011 (estabelecendo diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação para os portadores de Diploma de Licenciatura em Letras).

curricular e o funcionamento do estágio supervisionado da instituição de ensino superior onde realizo a pesquisa.

3.1.1 Adaptando os estágios à formação situada: a proposta de Pedro e Cris

Como explicado no Capítulo I, contatos iniciais foram feitos com o professor supervisor da disciplina de Estágio Supervisionado I. Esses contatos foram realizados para conhecer a organização do estágio supervisionado a partir da leitura das ementas e planos de ensino das disciplinas, além da leitura do PPC.

Após o início de uma conversa sobre os documentos que organizam o curso de Letras, o professor Pedro explicou a diferença entre os documentos “Ementa” (programa de disciplinas) e “Plano de Ensino”. Nas suas palavras:

[...] “enquanto a Ementa é lida com a intenção de formação da instituição para com o aluno, como uma espécie de comprometimento da universidade com a formação de seus futuros profissionais, pensada de forma mais ampla/abrangente e indistinta [...], o Plano de Ensino, por sua vez, está ligado a uma formação específica de um profissional inserido em determinado curso, fazendo com que o professor universitário, responsável pela unidade curricular, imprima suas marcas no documento”. (NOTA DE CAMPO, 27/02/2014)

Conforme a explicação expressa pelo professor Pedro, ambos os componentes curriculares apresentados registram seus ideais de formação, sendo um de maneira generalizada e o outro de maneira específica. Pedro se refere às ementas como documentos que apontam para uma proposta de formação mais geral (ampla) e aos planos de ensino como documentos que remetem a uma proposta de formação mais específica. Em outras palavras, as ementas são elaboradas em consideração ao que a instituição de ensino superior, com explícita concepção pedagógica do corpo docente, propõe como componentes básicos (teóricos e metodológicos) para a formação do professor (LIBÂNEO, 2013) de inglês. Por conseguinte, o plano de ensino, embasado na ementa, “é um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre” (LIBÂNEO, 2013, p. 257) sobre o que o

professor supervisor considera relevante para a formação dos estagiários de LI.

Após conscientizar-me dessas diferenças, procurei ter acesso ao plano de ensino do Estágio Supervisionado I e II, às ementas e ao PPC do curso de Letras Inglês. O plano de ensino do Estágio Supervisionado I e o PPC do curso me foram disponibilizados pelo professor Pedro via *e-mail* no início de 2014.1. Por sua vez, as ementas das demais disciplinas foram pesquisadas por mim na página *online* do curso de graduação em línguas e literaturas estrangeiras. Nessa página havia ementas de disciplinas ofertadas pelo Centro de Comunicação e Expressão – responsável pelo curso de Letras Inglês –, de outras disciplinas ligadas ao CED e de uma disciplina do Centro de Filosofia e Humanidades. Todavia, as ementas ofertadas pelo CED estavam indisponíveis para acesso por quaisquer usuários, incluindo aquelas referentes ao estágio supervisionado. Assim, procurei obter os documentos faltantes junto à equipe administrativa do Departamento de Metodologia de Ensino do CED, que disponibilizou alguns deles para minha apreciação e me sugeriu o acesso à página online do Controle Acadêmico de Graduação para conseguir os materiais que não constavam no banco de dados do departamento.

Com base nas documentações em mãos, constatei que o currículo de Letras Inglês abarca duas disciplinas de estágio. A primeira disciplina, intitulada Estágio Supervisionado de Inglês I, é ofertada na sétima fase do curso e a outra, Estágio Supervisionado de Inglês II, na fase subsequente. Complementares e embasadas no PPC do curso (2011), essas disciplinas seguem uma resolução interna à instituição (resolução N° 061/CEPE/96), que regulamenta as funções da Coordenadoria de Estágios do Departamento de Metodologia de Ensino do CED e a organização dos estágios. Conforme o documento, “as turmas de estágio supervisionado têm seu limite de vagas fixado em, no máximo, 16 (dezesesseis) alunos” (Art. 13, p. 3). A frequência mínima para aprovação é de 75% nas observações das aulas de estágio e nas orientações individuais ou coletivas. A frequência é de 100% quando se tratar das aulas práticas, podendo haver abono de possíveis faltas com o consentimento do professor supervisor. Além disso, essa resolução apresenta as funções que se espera dos estagiários, conforme elas podem ser vistas a seguir.

Nos Capítulos III e IV da Resolução N° 061/CEPE/1996, nos Artigos 17, 18 e 19, respectivamente, são apontadas as funções do professor supervisor (professor de estágio), do professor regente (professor de inglês) e do professor-aluno (estagiário). Ao professor de

estágio é incumbida a função de organizar, orientar e supervisionar o andamento das atividades de estágio a partir do que ele propôs em seu plano de ensino, ou seja, apenas ele é institucionalmente reconhecido como o indivíduo que acompanhará os professores-alunos no que diz respeito à elaboração de seus planos de atividades e à implementação destas propostas de ensino-aprendizagem em sala de aula. Por sua vez, ao professor de inglês é dada a função de fornecer aos estagiários as informações que forem necessárias para o desenvolvimento do estágio, bem como tomar conhecimento dos planos de aula e observar as aulas/atividades, avaliando-o neste processo, juntamente aos professores de estágio. E, finalmente, ao estagiário é atribuída a responsabilidade de conscientizar-se sobre as normas administrativas da escola-campo (o Colégio Educar), apresentar ao professor supervisor planos de atividades a serem desenvolvidos durante o estágio, colaborar com a equipe de estágio e ministrar aulas.

Como descrito na Resolução Nº 061/CEPE/1996, os estagiários levaram em consideração a participação dos professores regentes em seu processo de formação inicial. A importância da colaboração da professora regente na formação das professoras-alunas era reforçada por Pedro e Cris em suas aulas que, constantemente, pediam as estagiárias que sanassem suas dúvidas e compartilhassem seus planos de aula com Maria. Além disso, Pedro e Cris compartilharam com Maria a função de avaliar o desempenho de Bia, Magá e Duda em seu processo de formação (Anexo A), marcado como uma etapa do processo de avaliação no estágio supervisionado.

Complementarmente ao que é referido na Resolução Nº 061/CEPE/1996 a respeito do papel dos estagiários, Pedro e Cris, nos estágios supervisionados I e II, reforçavam os pedidos de aproximação de Bia, Magá e Duda com o Colégio Educar. Ao longo dos semestres 2014.1 e 2014.2, participações em conselhos de classe, jogos internos, reuniões com a professora Maria antes das aulas de LI e outros acontecimentos fizeram parte da agenda das estagiárias. Um exemplo de incentivo acerca da convivência das estagiárias no Educar se deu em uma de nossas reuniões na quarta-feira com todo o grupo de estágio, professores-alunos, professores supervisores e eu. Nesse dia, enquanto conversávamos sobre o calendário da escola e as possibilidades de contato dos estagiários com os alunos de LI, o professor Pedro reforçou a necessidade de aproximação entre professoras-alunas e o contexto escolar, dizendo “quanto maior for o contato de vocês com a escola e seus membros, maior será a riqueza das relações e o conhecimento sobre o contexto escolar” (NOTA DE CAMPO, 30/04/2014).

Como decorrência de suas perspectivas pedagógicas, Pedro e Cris instruem seus alunos a compreenderem o processo de formação em estágio para além do que está proposto na Resolução N°061 CEPE/96. Como eles reforçaram, importa que as estagiárias co-atuem e interajam com Maria, a professora da turma, de modo que possam reconhecer, assim, o papel dos professores que estão já atuando naquele cenário educacional. Essa perspectiva pedagógica de Pedro e Cris remete à necessidade de o processo de formação inicial valorizar maiores contatos com a escola (ANDRÉ e HOBOLD, 2013; BONINI, 2013; GARCEZ, 2013), reconhecendo suas funções e relevância na formação docente inicial a partir de parcerias estabelecidas para este fim (WIELEWICKI, 2006).

Posicionando-se favoravelmente a essa perspectiva de formação, Lucena (2014) explica que os contatos realizados pelos estagiários para conhecerem a cultura escolar refletem na preparação dos futuros professores, contribuindo com o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Nas palavras da estudiosa,

[p]recisamos prepará-los ainda na formação inicial para conhecer a escola, para conhecer o projeto político-pedagógico, para conhecer os outros espaços como reuniões de série, conselhos de classe, reuniões gerais, etc., de modo que eles possam compartilhar desses espaços, e entendê-los como espaços fundamentais para práticas de aprendizagem e, conseqüentemente, de avaliação (LUCENA, 2014b, p. 250)

Ao delinear a proposta de trabalho do Estágio Supervisionado I no plano de ensino, Pedro indica os objetivos de aprendizagem a serem cumpridos pelos professores-alunos em 2014.1. Como pode ser observado no Quadro 02 a seguir:

Quadro 02. Objetivos de aprendizagem definidos no plano de ensino da disciplina Estágio Supervisionado I.

OBJETIVOS DO PLANO DE ENSINO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I
<p>A. Familiarizar-se com o trabalho pedagógico do professor de inglês no ensino fundamental e médio.</p> <p>B. Identificar características dos processos de ensino e de aprendizagem e propor estratégias para lidar com a diversidade de tais processos em termos do projeto pedagógico da escola.</p> <p>C. Contribuir com atividades de aprendizagem que possam enriquecer, complementar e solidificar o processo de aprendizagem de língua inglesa dos alunos.</p> <p>D. Analisar criticamente a docência de língua inglesa a partir de uma perspectiva dialógica, com base nas observações e reflexões realizadas e compartilhadas.</p> <p>E. Elaborar e defender um projeto de ensino a ser desenvolvido no Estágio Supervisionado II, levando em consideração o PPP da escola escolhida.</p>

É possível observar, conforme o Quadro 02, que o primeiro estágio supervisionado tem como meta a realização de práticas pedagógicas voltadas para a observação e acompanhamento das aulas de LI no Colégio Educar. A atividade de observação de aulas pelas estagiárias Bia, Magá e Duda foi expressa já no primeiro dia de aula da disciplina de Estágio Supervisionado I por Pedro. Isso aconteceu quando o professor supervisor explicou para as alunas-professoras a necessidade de elas conhecerem, além do Educar, o trabalho da professora Maria. Como ele mesmo colocou na oportunidade:

[...] “não basta apenas conhecer as possibilidades de trabalho que a escola pode oferecer, é preciso dialogar com o professor para que ele compartilhe sua experiência educacional”. (NOTA DE CAMPO, 17/03/2014)

Correspondendo à proposta de trabalho expressa no plano de

ensino, Pedro propôs a aproximação entre os estagiários e os professores de LI do Colégio Educar, especialmente da professora regente, Maria. Essa proposta de trabalho culmina com o que Xavier e Gil (2004, p.166) indicam como sendo uma ocasião oportuna para o estagiário “[...] conhecer a abordagem de ensinar do professor e as atitudes, qualidades, dificuldades e o conhecimento dos alunos demonstrados no processo de ensino e aprendizagem”, pois, de acordo com Xavier (2008), quando há aproximação entre estagiário e professor de LI as oportunidades de crescimento no tocante ao processo de ensino e aprendizagem do contexto escolar são maiores.

Por outro lado, preocupada com a formação inicial dos professores de LA, Vieira-Abrahão (2002, p. 61) observa que “[...] a aprendizagem por meio da observação continua sendo responsável pela perpetuação de modelos e um aspecto dificultador na formação pré-serviço” dos estagiários. Complementarmente ao exposto, como sugerido por Biazi, Gimenez e Stutz (2011), em uma pesquisa cujo objetivo era discutir o papel da observação durante o estágio supervisionado de LI, é preciso repensar a proposta da observação no estágio supervisionado de forma a “[...] propiciar condições para as transformações oriundas de novos entendimentos do que seja ensinar uma língua estrangeira em sala de aula”. Por sua vez, essas condições sobre a compreensão do que seja ensinar línguas em um momento de observação em estágio, como explicado por Lucena (2011, p. 44), devem “[...] apontar para reflexões sobre as ações dos professores no que diz respeito à relação entre teoria e prática a não incentivar a crítica e/ou negação do conhecimento local”. Nesse sentido, a autora aponta para a necessidade de se refletir sobre as propostas educacionais que permeiam o contexto escolar local, evitando-se, portanto, julgamentos impressionistas acerca de acontecimentos observados na sala de aula onde se realizam as práticas pedagógicas do professor de LI.

Foi na fase de observação em estágio que Bia, Magá e Duda familiarizaram-se com o trabalho desenvolvido por Maria. Em seus relatos, elas procuravam apontar as situações que achavam convenientes, identificando os aspectos do processo de ensino e aprendizagem trabalhados em sala de aula para que fossem analisados de maneira crítica. Para tanto, todos os estagiários da turma foram orientados pelos professores supervisores a elaborarem o que comumente chamam de Relato de Observação (vide Capítulo I) sobre as aulas assistidas, identificado no Plano de Ensino como “Reflexão crítica sintética (por escrito)” e como parte da avaliação da aprendizagem das estagiárias (Anexo A).

Preocupada com a elaboração de tal documento, em uma das reuniões com o grupo de Estágio Supervisionado I, Bia solicitou ao Pedro mais explicações sobre a ferramenta Relato de Observação, pois estava interessada em compreender o seu funcionamento. Diante do seu questionamento, Pedro:

[...] respondeu à pergunta da estagiária Bia explicando que o documento a ser elaborado por todos os estagiários se trata de uma descrição refletida sobre a observação feita por eles em sala de aula. (NOTA DE CAMPO, 16-04-2014)

Portanto, para que os estagiários pudessem compreender o contexto escolar, foram requeridos relatos críticos das observações e acompanhamento das aulas de inglês. Essa forma de compreender o ambiente escolar, marcada no momento de observação em estágio supervisionado, é explicado por Barreiro e Gebran (2014) ao relatarem que

[...] ao mesmo tempo que as observações servem para compreender as práticas institucionais e as ações na escola, elas balizam as próprias ações do futuro professor, no sentido de facilitar a compreensão da realidade, dos fatos e sua prática docente, a partir de um olhar crítico e investigativo. (BARREIRO e GEBRAN, 2014, p. 92)

Com a ajuda das observações realizadas por um pensamento crítico-reflexivo – (in)diretamente solicitado nos objetivos A, B e D do Quadro 02 –, os estagiários tiveram a oportunidade de elaborar e implementar atividades de ensino de inglês coerentes com a proposta de ensino do professor de LI de suas turmas de estágio, ação também requisitada no tópico C do Quadro 02.

A preparação dos professores-alunos, como sugerida no plano de ensino dos professores supervisores, a partir da observação e do acompanhamento das atividades escolares, é prevista pela Lei de Nº 11.788. Em seu Artigo 1º, Parágrafo 2º, essa lei define que “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008). Desse modo, o conhecimento adquirido pelas estagiárias Bia, Duda e Magá

para o desenvolvimento de atividades em sua profissão docente se constituiu mediante as observações das aulas da professora Maria e sob as orientações fornecidas por Pedro e Cris, partindo das experiências refletidas pelas estagiárias.

O desenvolvimento das atividades pedagógicas com base na observação das aulas de Maria está descrito no documento que rege o Estágio Supervisionado de Inglês II. Segundo indica esse documento, “vivenciar o cotidiano de uma escola de educação básica”, “refletir sobre sua abordagem de ensinar e avaliar, de modo a compreender o porquê de suas decisões metodológicas e da sua forma de interação com os alunos”, bem como “desenvolver postura crítica com relação ao seu trabalho pedagógico e ao da escola” são metas a serem trabalhadas durante a prática pedagógica das estagiárias em campo. Para tanto, como também assevera a Lei Nº 11.788, é preciso que os professores em formação inicial desenvolvam “competências próprias da atividade profissional”, quer elas sejam provenientes do contexto prático ou do contexto teórico de formação (BARREIRO e GEBRAN, 2014) e, neste caso, para fins deste estudo, interessa-me aqui o desenvolvimento dos conhecimentos e das competências das estagiárias sobre a avaliação da aprendizagem.

3.1.2 “Esse tipo de coisa não agrega conhecimento nenhum na nossa formação”: Situando a avaliação da aprendizagem no Estágio Supervisionado

A organização curricular das disciplinas de Estágio Supervisionado de Inglês I e II é feita de modo que elas possam se complementar com base na proposta de formação dos professores que as regem, ou seja, seguindo os parâmetros do PPC (2011). Além disso, essas disciplinas de estágio procuram consolidar os conhecimentos teórico-metodológicos previamente estudados pelos estagiários. Isso faz com que o aluno-professor ingressante em campo de estágio tenha certo respaldo teórico em relação às práticas pedagógicas (de avaliar e planejar aula, por exemplo) que vivenciará (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002), sensibilizando-se em relação aos seus propósitos educacionais (GIMENEZ, 2004) trabalhados em sala de aula.

Esse respaldo teórico advém do contexto de formação acadêmica dos estagiários que, por sua vez, é definido no PPC de Graduação em Letras Estrangeiras. O PPC tem, como um de seus objetivos de formação, o compromisso com o desenvolvimento do “domínio dos conteúdos pedagógicos – teóricos e práticos – que

permitam [a seus alunos realizarem] a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (PPC, 2011). Com base nesse objetivo, é esperado dos estagiários, dentre outras atribuições, que os conhecimentos aprendidos na graduação sobre a avaliação da aprendizagem sejam experienciados e utilizados para problematizar e atuar no contexto de sala de aula. Em outras palavras, os professores-alunos ingressantes em sala de aula de estágio se apropriarão dos conhecimentos prévios sobre a avaliação da aprendizagem para entenderem e realizarem suas práticas avaliativas.

Com sua nova grade curricular em funcionamento desde 2007 e apresentando um total³⁶ de cinquenta e duas disciplinas, a avaliação da aprendizagem enquanto campo do saber – não considerando as disciplinas de Estágio Supervisionado de Inglês I e II nesta contagem – é explicitamente mencionada nas ementas e planos de ensino das disciplinas de Didática (5ª fase), Organização Escolar (6ª Fase) e Metodologia do Ensino de Inglês (6ª fase). Apesar de a Didática, a Organização Escolar e a Metodologia de Ensino de Inglês incluírem a avaliação da aprendizagem como um dos temas em seu repertório de conhecimentos curriculares, apenas a disciplina de Metodologia de Ensino de Inglês é pré-requisito para a realização de matrícula no Estágio Supervisionado I. As demais disciplinas não são pré-requisitos e podem ser estudadas posteriormente à prática de Estágio Supervisionado de Inglês I e II, dependendo da escolha do professor-aluno sobre quais disciplinas estudar em cada fase do curso de graduação.

Por sua vez, a disciplina de Metodologia de Ensino apresenta como outros pré-requisitos o Inglês VI (referindo-se à base cognitiva sobre aspectos de ensino e aprendizagem de línguas) e Compreensão e Produção Escrita em LI VI (referindo-se à produção escrita de textos acadêmicos), não apresentando relações diretas com o tema avaliação da aprendizagem. No que diz respeito ao Estágio Supervisionado de Inglês II, os pré-requisitos são Inglês VII: Descrição Linguística (referindo-se a descrição funcional da língua e uso sobre os aspectos semânticos e pragmáticos), Inglês VII Produção Textual (referindo-se à produção de

³⁶ Cabe salientar que a grade curricular do curso de Letras Inglês da instituição de ensino superior possui, até a 4ª fase, uma base curricular composta por 34 disciplinas igualmente compartilhadas pela habilitação em bacharel e licenciado. No entanto, a partir da 5ª fase, ambas as habilitações concentram diferentes disciplinas, sendo acrescido um número a mais de 18 disciplinas à licenciatura (a contar com os estágios supervisionados).

textos técnicos e científicos, orais ou escritos) e Estágio Supervisionado de Inglês I (a única disciplina que trabalha com a avaliação da aprendizagem). Essa organização pode ser visualizada no Quadro 03 abaixo:

Quadro 03. A organização curricular dos estágios supervisionados na instituição de ensino superior.

OS REQUISITOS PARA A REALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E A LOCALIZAÇÃO DA DISCUSSÃO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM		
DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITOS	ESPECIALIDADE
Estágio Supervisionado I [Avaliação como componente de discussão]	Inglês VI: Ensino e Aprendizagem de LE [Avaliação não mencionada na ementa]	Estudo da Língua Inglesa
	Compreensão e Produção Escrita VI [Avaliação não mencionada na ementa]	
	Metodologia de Ensino [Avaliação como componente de discussão]	Educação
Estágio Supervisionado II [Avaliação como componente de discussão]	Inglês VII: descrição Linguística [Avaliação não mencionada na ementa]	Estudo da Língua Inglesa
	Inglês VII: Produção Textual Acadêmica [Avaliação não mencionada na ementa]	
	Estágio Supervisionado I [Avaliação como componente de discussão]	Educação

Como é possível constatar a partir do Quadro 03, a organização curricular dos estágios supervisionados depreende um padrão composto por duas disciplinas de línguas e uma de educação. Ainda com relação ao trabalho com a avaliação da aprendizagem, nessa organização curricular apenas as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II e a de Metodologia de Ensino lidam com o assunto, explicitamente descritos em suas ementas e planos de ensino. As demais disciplinas, de língua inglesa e compreensão/produção textual não têm o enfoque de suas aulas

nos usos da avaliação da aprendizagem como instrumento do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, os pré-requisitos apresentados são todos referentes às disciplinas estudadas em um semestre anterior à realização dos estágios (7ª e 8ª fases), não estando o trabalho com avaliação da aprendizagem situado em um momento isolado e distante do momento de realização dos estágios, mas sim disposto em diferentes fases da graduação. Essas disciplinas, por sua vez, apresentam outros pré-requisitos, quais sejam: as disciplinas voltadas para a compreensão da LI anteriormente estudadas pelos estagiários quando alunos da 1ª a 6ª fase. Essa forma de organização curricular é considerada positiva para a formação docente em estágio, pois, segundo Gimenez (2004, p. 176), “[...] as aulas de inglês são também aulas de formação, embora muitas vezes isto não esteja claro para os alunos ou mesmo para seus professores”, proporcionando um trabalho (in)direto, a depender dos professores e alunos das disciplinas de língua inglesa que podem estabelecer (ou não) uma relação entre teoria e prática com relação ao uso de práticas avaliativas em sala de aula. Em outras palavras, as aulas de LI também representam uma ocasião propícia ao preparo dos professores-alunos por possibilitar *insights* relacionados às práticas avaliativas, inscritas no processo de ensino e aprendizagem, vivenciados na formação acadêmica, que poderão servir de base para o exercício da profissão docente em estágio supervisionado.

Cabe salientar que, em toda a grade curricular do curso de Letras Inglês, tanto para os futuros bacharéis como para os licenciados, são ofertadas três disciplinas voltadas para a Linguística Aplicada (Introdução à Linguística Aplicada e Linguística Aplicada I e II). Contudo, nenhuma dessas disciplinas são tidas como pré-requisitos para as disciplinas de estágio supervisionado, pois elas são pré-requisito umas das outras até a 4ª fase do curso. Cabe ressaltar que a esse respeito, em uma das aulas de Estágio Supervisionado I, as estagiárias enfatizaram a importância da Linguística Aplicada, defendendo a necessidade em aprimorar alguns conhecimentos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem. Como é possível observar no fragmento abaixo:

Falando da formação de professores, as estagiárias Magá, Bia e Duda reclamaram da falta de disciplinas optativas voltadas para a área da Linguística Aplicada. Segundo elas, na grade curricular do curso de Letras Inglês há apenas

disciplinas voltadas para o campo da literatura. Além disso, elas relataram que ao reclamarem formalmente com a coordenação do curso em que estudam, foi-lhes orientado que estudassem novamente as mesmas disciplinas ofertadas na área da linguística. Expressando-se com certa indignação, elas explicaram que esse tipo de formação não fazia sentido, uma vez que, na voz de Bia, **“esse tipo de coisa não agrega conhecimento nenhum na nossa formação”** [grifo meu]. (NOTA DE CAMPO, 18/06/2014)

De acordo com a situação apresentada, as estagiárias demonstraram interesse em desenvolver seus conhecimentos acerca do ensino e aprendizagem de LI e valoraram a Linguística Aplicada para tal finalidade. De acordo com Gimenez (2004), da mesma forma que as disciplinas de línguas e da educação, as disciplinas de Linguística Aplicada também são componentes da formação dos professores de línguas, o que demonstra uma preocupação coerente das estagiárias com seu próprio processo de formação.

Apesar dessa percepção das estagiárias sobre seu crescimento pessoal com base na Linguística Aplicada, a impossibilidade em aprofundar seus conhecimentos como esperado levaram Bia, Duda e Magá a relatarem ao professor Pedro sua insatisfação. Como resposta à inquietação das estagiárias, o professor supervisor forneceu às alunas uma explicação sobre o ocorrido. Essa explicação é exposta no registro a seguir:

O professor supervisor falou que isso [as opções por disciplinas optativas] era uma questão de escolha da equipe formadora, fornecendo como exemplo uma escolha política feita por ele próprio. O exemplo fornecido diz respeito ao posicionamento que o professor supervisor [Pedro] optou por adotar durante a ocorrência das aulas de formação do Estágio Supervisionado I quando elegera a escola-campo não apenas para a realização do estágio, mas também como sendo o ambiente das aulas da disciplina. (NOTA DE CAMPO, 18/06/2014)

Com essa resposta, Pedro demonstrou escolher um percurso educativo capaz de possibilitar aos estagiários o ingresso em um campo

de formação em que as aulas da escola ocorressem no mesmo local das aulas de Estágio Supervisionado de Inglês I. As consequências dessa escolha, segundo ele, recaem sobre a utilização de um pensamento reflexivo por parte do professor, culminando em uma escolha cujo resultado, de acordo com Gimenez (2004, p. 183), “[...] [depende], em grande parte, dos entendimentos que guiam as ações do supervisor de estágio e dos procedimentos por ele utilizados para provocar o 'olhar crítico'” nos professores-alunos. Assim, Pedro procurou demonstrar que as escolhas – tanto em relação ao lugar que as disciplinas de Linguística Aplicada ocupam no currículo, como ao *locus* do exercício profissional – feitas pelos professores acadêmicos refletem no percurso de formação dos alunos-professores.

Em se tratando das escolhas pedagógicas dos professores acadêmicos sobre a formação de seus alunos, o PPC (2011) é constituído por um conjunto de disciplinas do corpo docente do curso de Letras. Porém, pelo que consta nas páginas finais e anexas ao projeto político do curso de Letras, nem todas as escolhas pedagógicas contidas no documento são aceitas como bem comum à formação de licenciados e bacharéis. Tomo como ponto de partida para tal afirmação contra-argumentos sobre a implementação do referido projeto que foram descritos pela comissão designada pela Portaria 017/MEN-CED/2006, cuja leitura e análise do PPC apontam certas problemáticas neste documento.

No tocante à formação dos professores de línguas, a comissão observou a seguinte questão:

Considerando a formação de professores, que é nossa maior preocupação, o projeto não apresenta identidade própria para o licenciado; restringe-se a um perfil de profissional que seja “capaz de aprofundar-se na reflexão teórica e crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários...” (p.9), sem visão sobre o trabalho docente deste profissional nos diversos ambientes educativos, desconsiderando, inclusive o que apontam os Art. 6 e 7 da Resolução CNE/CP 1/2001. Em particular o artigo 7, parágrafo 1, que salienta que “a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, **numa estrutura com identidade própria**” (ênfase nossa). (Comissão 2006 de análise do PPC, 2011)

Preocupada com a formação dos professores, a comissão denuncia a carência de representatividade e caracterização cuidadosas do profissional das licenciaturas que se pretende formar no curso de Letras da instituição de ensino superior. Em uma situação contrária à proposta de formação descrita no PPC de Letras, alinho-me a Garcez (2013) quando o autor afirma que seria mais produtivo para os futuros professores se as disciplinas com teor técnico em estudos linguísticos e literários focassem em práticas de ensino “[...] de modo que as informações e reflexões pudessem ser configuradas de tal modo a subsidiar a 'independência informada que possa permitir construir saberes locais a partir da prática'” (GARCEZ, 2013, p. 222).

A preocupação com os conhecimentos linguísticos e literários na graduação desemboca no Parecer CNE/CES 492/2001, referenciado no próprio PPC, o qual indica algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de formação dos alunos de graduação nos cursos de Letras. Relato algumas dessas competências e habilidades do mencionado parecer (p. 30):

- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e profissional.
- Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho.
- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio.
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Pelo que se concebe do Parecer CNE/CES 492/2001, as propriedades atribuídas aos profissionais das licenciaturas em Letras versam pela identificação deste indivíduo como sendo apto a refletir sobre os fenômenos complexos decorrentes de sua profissão, a se atualizar em decorrência dos processos dinâmicos de sua atuação e a dominar os conhecimentos teóricos e técnicos da área. Todas essas ações são desenvolvidas e ou aperfeiçoadas pelos professores-alunos ao longo da formação na graduação em Letras, considerando o papel das distintas disciplinas e das propostas de trabalho presentes nas ementas e subsequentes planos de ensino. Essas competências e habilidades têm a

função de constituir uma identidade docente. Todavia, pelo que consta nas observações feitas após a análise do PPC, por uma comissão designada para tal, a estrutura curricular das fases iniciais do curso de Letras não define esse perfil para os licenciandos, o que, conseqüentemente, reforça a colocação da comissão de que isso “[...] compromete a qualidade da formação do professor e do trabalho conjunto dos formadores” (Comissão 2006 de análise do PPC, 2011). Em outras palavras, os licenciandos acabam se prejudicando com as orientações de formação do PPC “[...] por [ele] adotar como enfoque uma formação genérica que não leva em conta que a preparação [do professor-aluno] destina-se ao exercício da função de educador e, portanto, não constr[ói] uma identidade profissional” (GIMENEZ e CRISTOVÃO, 2004, p. 87).

Seguindo essa linha de raciocínio desfavorável ao trabalho de formação de professores, a comissão ainda acrescenta que

Deste desenho [correlato à grade curricular da Licenciatura] se depreende uma concentração de disciplinas voltadas **prioritariamente** [grifo da comissão] para a formação do bacharel, com um leque de disciplinas envolvendo os estudos da tradução, em detrimento de disciplinas que completem também a formação do professor, no caso, a título de ilustração: Pesquisa em Educação, Introdução à Didática e Filosofia de Educação, dificultando assim a tomada de decisão do futuro profissional. (Comissão 2006 de análise do PPC, 2011)

Além disso, a comissão ainda propõe que

[...] este bloco comum [curricular entre bacharelado e licenciatura] necessita de ajustes de disciplinas que contemplem o desenvolvimento de competências voltadas à formação do(a) professor(a) de línguas estrangeiras, sobretudo, oferecendo disciplinas que envolvam questões referentes à Educação, atendendo melhor a proposta estabelecida pela Resolução CNE/CP1/2001, seu redesenho certamente será profícuo. (Comissão 2006 de análise do PPC, 2011)

O cerne do debate observado nos dois excertos remonta o papel da formação dos profissionais bacharéis e licenciados na academia. No caso da instituição de ensino superior em que Magá, Bia e Duda estudam, há, como indicado pela comissão de análise do PPC, um enfoque curricular voltado para valoração da formação dos bacharéis na área das Letras em detrimento dos licenciandos. Assim, com predominância sobre o desenvolvimento do perfil do “profissional da linguagem” e não o do “profissional do ensino”, boa parte das disciplinas – comuns ao currículo do bacharelado e da licenciatura – acabam primando pelo trabalho com conteúdos que não estão diretamente ligados à formação docente. O que se pretende na defesa das licenciaturas é demonstrar a necessidade de se “[...] propiciar uma formação que não derive apenas das 'grandes' teorias, mas sim dos problemas concretos que poderão ser enfrentados pelos futuros profissionais” (GIMENEZ e CRISTOVÃO, 2004, p. 91), elevando a probabilidade do currículo do curso de Letras em preparar seus licenciandos para a vida escolar. Além disso, as disparidades acentuadas nos modelos de formação no curso de Letras comprovam a existência de uma “[...] forte tradição de bacharelado observada em algumas licenciaturas” (WIELEWICKI, 2011, p. 226), o que acaba comprometendo o desenvolvimento na formação inicial docente de práticas pedagógicas mais especializadas sobre o processo de ensinar e aprender línguas na educação básica.

3.1.2.1 O percurso formativo crítico-reflexivo sobre a prática avaliativa

Outro aspecto inerente ao PPC de Letras Inglês (2011) é a sua propensão ao desenvolvimento de um pensamento reflexivo e crítico em seus professores-alunos no tocante às disciplinas de linguística e literatura. Apesar de não especificada a sua função na formação das licenciaturas como apontado pela comissão de análise do PPC, essa intenção de implementação de um pensamento reflexivo e crítico não está apenas marcada em algumas ementas do curso, mas também em alguns planos de ensino, como os disponibilizados³⁷ pelas estagiárias Bia, Duda e Magá.

No plano de ensino da disciplina Estágio Supervisionado I, por

³⁷ Nem todos os Planos de Ensino do curso de Letras Inglês que solicitei foram disponibilizados pelas três estagiárias participantes da pesquisa, pois estes documentos não haviam sido encontrados por elas.

exemplo, a análise crítica da ação pedagógica docente está presente no objetivo D, descrito no Quadro 02. Tal exercício de reflexão é explicado por Alarcão (1996, p. 181) ao afirmar que o “[...] pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar”. Assim, no processo de formação dos estagiários é trabalhado o pensamento reflexivo.

Essa condição favorável ao desenvolvimento de um pensamento reflexivo pode ser exemplificado com base em uma atividade avaliativa realizada na aula de estágio com o professor Pedro, que acabara de explicar o propósito educativo de uma atividade em LI.

[...] o professor Pedro relembra aos estagiários e a mim sobre uma aula que tivemos na primeira semana em que entramos na escola-campo. Nessa aula fomos avaliados sem questionar o propósito ou nossas atitudes perante a atividade. Assim, Pedro explica a existência de uma “Gramática Pedagógica” enraizada nos alunos, pois eles fazem as atividades sem questionar seu propósito, o modo de respondê-la, o que está sendo requisitado para que os alunos respondam. E guiados por essa espécie de “noção implicada” pelo contexto de sala de aula/escola, nós “avaliamos e somos avaliados”. (NOTA DE CAMPO, 23/04/2014)

A experiência de reflexão sobre a prática avaliativa promovida por Pedro fez com que todos os presentes na sala de aula do estágio pudessem pensar sobre sua condição enquanto respondentes de uma avaliação da aprendizagem, seus propósitos e como a concebiam. A essa atividade é atribuído um sentido crítico pelo estagiário uma vez que, como afirma Celani (2008, p. 25), “é refletindo sobre seu próprio processo de aprendizagem que ele (o estagiário) irá desenvolver a compreensão crítica de seu trabalho futuro como educador-professor de língua(s)”.

De comum acordo entre pesquisadores preocupados com a educação, a reflexão e a criticidade estão relacionadas a uma capacidade de inovar, negociar e regular a prática, tendo como resultado uma reflexão-crítica sobre a experiência, conseqüentemente, favorecendo a construção de novos saberes (CELANI, 2011; MACEDO, 2011; WIELEWICKI, 2011; PESSOA, 2014). Aproximando-se dessa

perspectiva reflexiva, as aulas do estágio supervisionado são concebidas por Pedro através dos diálogos entre os estagiários com base em observações ponderadas e pautadas na realidade educacional vivida por eles. Em outras palavras, é na concretização do plano de ensino de Estágio Supervisionado I pensado por Pedro que os pensamentos reflexivos sobre a *práxis* pedagógica dos estagiários emergem. Uma vez que essas práticas pedagógicas são compartilhadas e repensadas com ancoragem nas aulas observadas na educação básica, diferentes vivências passam a fazer parte do conjunto de experiências dos estagiários.

Essa tarefa rotineira de pensar sobre as práticas pedagógicas dos professores-alunos é incentivada pelo professor supervisor para ser realizada no momento de observação sobre a realidade do Colégio Educar, como demonstrado no seguinte fragmento:

[...] Após voltarmos do intervalo da aula de Pedro e Cris, sentamos nas carteiras posicionadas em semicírculo e começamos a falar sobre o dar notas aos alunos. Ela [a ação de dar notas] foi conjuntamente expressa como um julgamento de valores que se encerra na classificação de bom e mau aluno ou aprovado e reprovado. Para finalizar o diálogo, o professor Pedro nos conta que a avaliação fornece respaldo para a aprendizagem, explicando que por esta razão é necessário pensar no que se concebe e o que se faz com o ensino e a avaliação, no nosso caso, na escola-campo, considerando a professora, o PPP do colégio, os alunos etc. (NOTA DE CAMPO, 23/04/2014)

Levados a se aproximarem do espaço escolar para compreenderem como se dão as relações dos alunos e dos professores com a avaliação da aprendizagem neste contexto, os professores-alunos são orientados a praticar, na observação das aulas de LI, o seu pensamento reflexivo, procurando compreender o processo de ensino e aprendizagem concatenados à avaliação da aprendizagem.

3.1.3 Solidificando a formação política no estágio de língua inglesa: os Diálogos (Im)Pertinentes³⁸

Inicialmente, ao longo do semestre 2014.1, os professores supervisores propuseram leituras e diálogos sobre alguns textos relacionados à prática de observação de sala de aula. Insatisfeitos com a pouca interação dos estagiários, Pedro e Cris decidiram modificar a proposta das aulas de estágio. Assim, eles propuseram incorporar às aulas subseqüentes uma nova dinâmica com foco em assuntos relacionados à realidade da educação básica brasileira, apresentando-os por meio de palestras realizadas por convidados das áreas da Educação, da Linguística e professores da rede pública que trabalha com a educação básica. Essas discussões foram intituladas como “Diálogos (Im)Pertinentes em Educação” e passaram a compor, juntamente a outras atividades do estágio, a formação inicial de Bia, Magá e Duda por todo ano letivo de 2014.

Os temas abordados nesses encontros foram estipulados de acordo com o interesse de trabalho dos palestrantes, como pode ser observado no quadro seguinte:

³⁸ Os Diálogos (Im)Pertinentes em Educação compreendem uma série de encontros realizados com o intuito de ampliar o espectro de formação dos estagiários do Curso de Letras Inglês a partir de diálogos e da troca de experiência entre os palestrantes convidados e os professores-alunos.

Quadro 04. Os diferentes assuntos e respectivos palestrantes apresentados nos Diálogos (Im)Pertinentes como parte do semestre letivo do Estágio Supervisionado de Inglês I.

PALESTRAS APRESENTADAS NOS DIÁLOGOS (IM)PERTINENTES EM EDUCAÇÃO		
Data	Título/Tema	Palestrantes
21/05	Política Educacional: a formação de professores da educação básica no país	Leda Scheibe
28/05	Identidade e Formação	Glória Gil Renata Gomes Luis
11/06	Educadores de Língua(gem) e as Políticas Educacionais	Maria Inêz Probst Lucena
18/06	<i>Teacher Education in the U.S.A.: an overview of challenges and threats faced</i>	Ken Zeichner
25/06	EJA – Educação de Jovens e Adultos	Anderson Carlos Santos de Abreu Daniel Godinho Berger Paula Cabral Andréa Rettig Nakayama
04/07	Avaliação da Aprendizagem de Línguas	Eliane Jorge Wagner Ferreira Angelo
17/09	PNE – Plano Nacional de Educação	Vera Lúcia Bazzo

Os títulos – ou temáticas – apresentados nos Diálogos (Im)Pertinentes, de acordo com Pedro e Cris, agrupam interesses de professores que atuam na escola pública (ou pesquisadores) e, por isto, eles foram escolhidos para serem debatidos naquele espaço de discussão. Em algumas dessas palestras, Bia, Magá e Duda se manifestaram sobre os assuntos apresentados, e as inquietações das professoras-alunas suscitaram entre os presentes manifestações que foram expressas por meio de perguntas ou pelo compartilhamento de experiências sobre realidades de trabalho/estágio.

Um exemplo de uma inquietação de Duda foi aquela desencadeada a partir de uma fala sobre a importância da LDB (1996) – Lei de Diretrizes e Base da Educação. Segundo ela, em nenhum momento o assunto foi abordado nas disciplinas da graduação que

precederam a disciplina de estágio. Para Duda, aquela estava sendo, portanto, sua primeira oportunidade de discutir sobre o assunto. Em suas palavras, ela colocou para mim, na ocasião: “Eu nunca estudei LDB de verdade, cara” (NOTA DE CAMPO, 11/06/2014).

Esse episódio foi trazido novamente para a discussão no momento em que entrevistei Pedro. Ao questioná-lo sobre o impacto da proposta dos Diálogos (Im)Pertinentes na formação das estagiárias, mencionei o incômodo de Duda frente à falta de aprofundamento na discussão da LDB na graduação. Pedro, diante do meu questionamento, respondeu:

Vocês nos ouviram falar muitas vezes sobre a compreensão que nós tínhamos sobre a importância política daquele espaço que a gente chamou de Diálogos (Im)Pertinentes. [...] E a nossa compreensão era de que esse processo de estágio não é... como muito comumente se imagina, só um lugar de ir lá e colocar na prática tudo aquilo que você aprendeu na teoria. O estágio é um espaço de socialização profissional inicial na docência. E, portanto, é preciso compreender o que sustenta politicamente isso. [...] Eu penso que essa discussão política ela é importante também. Tanto quanto é discutir metodologicamente como “Por que é que eu vou fazer A e não o B numa sala de aula?” ou “Por que que eu vou fazer A e preciso considerar a possibilidade de B e a C também?”. Isso é um aspecto importante. (ENTREVISTA COM PEDRO, 17/03/2015)

Essa postura defendida por Pedro é também compartilhada por Cris. Conforme ela explicou em uma de nossas reuniões com todos os estagiários “formar professores para nós [supervisores de estágio] não é apenas formá-los tecnicamente (deslocados de uma visão social), mas para incumbi-los de um olhar que os faça pensar sobre a realidade da escola, do mundo” (NOTA DE CAMPO, 13/08/2014). E, como coloca Pedro em outra ocasião, o seu papel também é “de questionar, de ajudar a fazê-los... de ajudar a enxergar onde é que há inconsistências...” (ENTREVISTA COM PEDRO, 17/03/2015).

Sem desmerecer a importância das práticas metodológicas que compõem a atividade docente, também Pedro, alinhado com Cris, fala

da proposta da implementação dos Diálogos (Im)Pertinentes como uma oportunidade de reforçar e relacionar a formação docente inicial dos estagiários com os aspectos políticos da profissão. Ele explica que o saber como realizar uma prática pedagógica é tão importante quanto o saber pensá-la, ou seja, conhecer o seu porquê. Do mesmo modo, Cris argumenta sobre a postura do professor em ter que pensar sobre as questões sociais (a escola e o mundo) em sua profissão e não apenas se preocupar com questões técnicas.

Assim sendo, pensar a educação a partir de conversas situadas sobre o estado em que se encontra a educação nacional e local, como sugerem as palestras dos Diálogos (Im)Pertinentes, parece ser o carro condutor da nova dinâmica de formação pensada por Pedro e Cris. Com isso, essa dinâmica acaba provendo os professores-alunos com oportunidades de significação da atividade docente de ensinar, sensibilizando-os ainda mais acerca da forte razão política que constitui a cultura escolar e, conseqüentemente, sua práxis.

A presença da razão política nas propostas de formação é defendida por Garcez quando ele diz que

[...] envolvidos com a formação de professores de línguas, os principais desafios talvez estejam no desenvolvimento de nossa capacidade de forjar um discurso, primeiro, informado tanto com relação às políticas educacionais quanto, principalmente, às situações concretas de atuação dos professores e, segundo, claro, relevante e persuasivo, apresentado em ações formativas eficazes para ajudar os agentes educacionais a promover práticas satisfatórias de educação linguística (GARCEZ, 2013, p. 227).

A ideia de formação apontada por Garcez se liga a uma relação direta entre o pensamento político, ou pensamento problematizador, e a prática da atividade docente. As medidas tomadas por Pedro e Cris, em substituir as aulas de leitura textual por debates sobre temas pontuais, aproxima-se de uma propícia realização da práxis (ação de cunho crítico-reflexiva).

Como já havia mencionado, em 2014.2, as mediações de Pedro e Cris focaram nas particularidades das equipes de estagiários. Para essas mediações, as quartas-feiras (em 2014.1 agendadas para os debates com

todos os estagiários) foram reservadas para desenvolver ou aprimorar planos de aula, bem como para efetuar encontros (em sua maioria³⁹) individuais dos grupos de estagiários com seus professores supervisores. Essa forma de trabalho foi sentida por Cris, Bia e Duda (Magá não estava na ocasião) que expuseram sua opinião sobre a falta dos encontros em grupos,

Enquanto o nosso grupo de estágio aguarda na sala dos professores de línguas pelo início da aula de LI com a turma do 8º B e C, Cris conversa sobre experiências passadas acerca do Estágio Supervisionado. Ao rememorar experiências atuais do estágio com Bia, Magá e Duda, Cris revela “eu senti falta do semestre passado quando nos encontrávamos para discutir naquele formato [de debates]”. Concordando com a professora supervisora, Bia fala “Nós também sentimos falta de sentar e discutir porque a gente tá fazendo algo para pessoas de verdade e, às vezes, me pergunto: O que fazer agora?”. Acenando com a cabeça, Duda parece concordar com sua amiga. (NOTA DE CAMPO, 07/11/2014)

Como já mencionado, o trabalho em estágio com foco no diálogo constante com as professoras-alunas é mantido durante a formação das equipes de estagiários da qual Bia, Magá e Duda participaram. Ao longo dos encontros de formação, a frequência de ocorrência do formato das aulas dialogadas foi ficando menor entre o primeiro e o segundo semestre de 2014. Optando pelo trabalho individual com as equipes de estágio, Pedro e Cris decidiram trabalhar com todo o grupo de estagiários a partir de suas necessidades específicas em relação às atribuições docentes, entre elas planejar e avaliar. Todavia, a mudança de tática de trabalho, voltada para a individualização de grupos de estagiários, adotada para o Estágio Supervisionado II foi sentida por Bia, Magá e Duda que demonstraram o quanto consideram significativas as trocas dos aprendizados com os demais estagiários nas

³⁹ Apesar disso, ainda participamos de mais uma apresentação dos Diálogos (Im)Pertinentes (como pode ser visto no Quadro 03) e de um grupo de discussão que aconteceu no prédio da Reitoria da instituição de ensino superior para tratarmos do Plano Estadual de Educação (2014-2015).

conversas durante e após os Diálogos (Im)Pertinentes em Educação.

A falta deste espaço, evidenciada pelas professoras-alunas acima, reforça a importância da aprendizagem realizada por vias do diálogo em que os interlocutores, com seus diferentes papéis no sistema escolar, discutem e compartilham o que lhes convém ser (im)pertinente. Uma formação conjunta e, de certa forma, mais complementar, como aquela realizada, com mais frequência, por Pedro e Cris no Estágio Supervisionado I em que distintas e inéditas propostas de discussão surgiram como pauta na discussão em grupo, antecipando experiências não antes vivenciadas por alguns estagiários é apontada como um processo necessário também na literatura.

Por exemplo, para Magalhães, faz-se imprescindível que o formador crie um

[...] espaço para retomar com o grupo teorias de ensino-aprendizagem, de linguagem, seus objetivos e razões em agir, discussões sobre o contexto específicos da escola, dos alunos, sua cultura e necessidades, para que o agente entenda o significado de suas escolhas antes de dar o próximo passo (MAGALHÃES, 2009, p. 78).

As escolhas de Pedro e Cris em desenvolver durante os estágios supervisionados I e II, os Diálogos (Im)Pertinentes se adequam ao propósito de formação descrito por Magalhães na medida em que retoma eixos relevantes para a formação docente inicial de Bia, Magá e Duda. Esses eixos, particularmente, retomam o caráter político, e indissociável, da educação, fazendo com que os professores reflitam (politicamente) sobre seu fazer pedagógico (JORDÃO, 2010; SCHLATTER, 2013; RAJAGOPALAN, 2014). Em outras palavras, esse ato de refletir politicamente pode fazer com que essas professoras pensem sobre como suas ações e sobre como elas podem ser entendidas pela sociedade (LÜDKE, 2002).

Nesse sentido, como destacam Santana e Gimenez, somente a partir da reflexão conjunta entre todos os envolvidos com a formação do professor de línguas, é possível “[...] tornar mais visível para os futuros profissionais a complexidade e os desafios de se ensinar inglês nas escolas” (SANTANA e GIMENEZ, 2005, p. 13).

Em comum acordo entre distintos pesquisadores, está o fato de o trabalho de formação docente ser realizado por meio da prática do diálogo. Essa interação entre formadores e formandos pressupõe uma

construção individual e coletiva, desenvolvida a partir da problematização e da compreensão das diferenças e semelhanças que surgem no cenário onde há uma educação linguística em andamento (KRAHE, 2007; WIELEWICKI, 2011; GIMENEZ, 2013; SCHLATTER, 2013). Esse posicionamento educacional desvia-se, assim, da reprodução unidirecionada e permite que o aprendiz promova uma análise crítica de suas concepções de ensino (RAMOS, 2003; CELANI, 2003).

Após procurar situar e discutir a organização do estágio supervisionado, sua relação com a avaliação da aprendizagem e as propostas de formação política incorporadas aos estágios por Pedro e Cris, cabe compreender a constituição de Bia, Magá e Duda enquanto avaliadoras da aprendizagem durante as aulas de estágio conduzidas no 8º ano B e C no Colégio Educar. Dessa forma, pretendo problematizar os aspectos relacionados pelas estagiárias na elaboração de seu Plano de Intenção, bem como mostrar como essas futuras professoras lidaram com suas práticas avaliativas em seu processo de formação inicial.

3.2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO I E A OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA DO EDUCAR

Dentre as especificidades de formação do Estágio Supervisionado I, descritas nos objetivos do Plano de Ensino dos professores Pedro e Cris (Quadro 02 exposto na subseção 3.1.1), encontra-se a observação do espaço educacional do Educar. Um desses espaços a ser observado é a sala de aula do 8º ano B e C. Por sua vez, as aulas de inglês observadas por Bia, Magá e Duda compuseram uma rotina de dois dias semanais de participação em três aulas de LI (vide Capítulo I, Quadro 01). A seguir tratarei de descrever alguns acontecimentos dessa rotina. Com isso, pretendo explicar as relações feitas pelas estagiárias sobre as escolhas que culminaram na elaboração da proposta de avaliação da aprendizagem, para o semestre 2014.2, inscrita no Plano de Intenções⁴⁰ (doravante PI) e que foi embasada nas

⁴⁰ O Plano de Intenção consiste em um documento exigido como parte integrante da formação das estagiárias no Estágio Supervisionado I e II. Com sua elaboração feita durante o período de observação do Estágio Supervisionado I, os estagiários buscam contemplar as suas intenções de trabalho, propostas de atividades, avaliação, temas de trabalho, razões para a realização de certas intervenções em sala de aula, entre outros pontos. O Plano de Intenções é finalizado no final do primeiro estágio e é implementado no estágio

observações das estagiárias.

3.2.1 Compreendendo a microcultura⁴¹ da sala de aula do 8º ano B e C

Como mencionado no Capítulo I, paralelamente às aulas de Estágio Supervisionado I, com os professores Pedro e Cris, ocorriam as aulas de LI com a professora Maria e seus alunos do 8º ano. Meu ingresso efetivo nesse grupo da educação básica foi realizado no dia 25 de abril. Anteriormente, Bia, Duda e Magá vinham observando as aulas de LI desde o dia 31 de março. Considerando o atraso de um mês para o meu ingresso na turma do 8º ano, cogitei a possibilidade de existir alguma resistência ao longo de minha presença na sala de aula por parte dos alunos. Felizmente, isto não aconteceu. Maria e seus alunos me acolheram bem logo no primeiro dia de minha entrada na sala de aula de inglês.

Durante o período em que acompanhei o 8º ano com as estagiárias em momento de observação, pude perceber alguns aspectos articulados à organização daquela sala de aula. Para além da organização do espaço físico, com carteiras posicionadas em semicírculo ou agrupadas pelos alunos por critério de afinidade entre eles, as aulas de inglês no Educar eram conduzidas neste idioma e com pouca alternância com o português. Apontando para um dos aspectos desta microcultura situada, o uso da língua(gem) feito de forma híbrida e relacionado às práticas pedagógicas acontecia em certas situações, conforme descrito por Bia, Magá e Duda em um de seus Relatos de Observação:

A parte mais complicada da atividade é explicada em português, principalmente porque muitos alunos reclamam de não saber o que tinham que

supervisionado seguinte com a autorização prévia dos professores-formadores Pedro e Cris e da professora de educação básica Maria.

⁴¹ A Microcultura a qual faço referência está relacionada ao sistema cultural escolar descrito por Spradley (1979). No caso do Colégio Educar, saliento que o local de ocorrência do estágio apresenta seu próprio sistema cultural, com suas particularidades e organizações diversas, como, por exemplo, no tocando a seu currículo, a seu espaço físico, à sua agenda de eventos e à sua rotina de interações dentro e fora da sala de aula. Para mais informações sobre a cultura escolar conferir o Capítulo Metodológico deste trabalho.

fazer. (RELATO DE OBSERVAÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS, 07/04/2014)

Outro aspecto da microcultura da sala de aula que chamou a atenção das professoras-alunas foi a forma de a professora da turma solicitar aos alunos a participação deles na construção de suas aulas. Em um de seus relatos de observação, Bia, Magá e Duda registram uma destas situações em que Maria questiona os alunos a respeito da condução de suas aulas:

[...] “Agora podem falar, não vou julgar. Sobre a condução das aulas, qual a opinião de vocês?”. O aluno Júlio sugere variar o ambiente das aulas, se utilizando mais do espaço externo da escola. A aluna Sara diz que não gosta muito das atividades de *review* dos filmes. A aluna Bruna reclama que, às vezes, a professora não traduz a sua fala em inglês, ao que a professora responde que, quando seus gestos não funcionam, ela também pede que os colegas traduzam para incentivar a participação de todos. [...] Voltando a opinar, a aluna Bruna comentou que a professora Maria poderia perguntar mais sobre qual música os alunos querem ouvir, e assim, fazer atividades baseadas no gosto dos alunos. (RELATO DE OBSERVAÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS, 09/06/2014)

A aproximação da professora com os alunos é também registrada em outro momento pelas professoras-alunas que parecem levar muito em conta essa aproximação, uma vez que elas perceberam que quando de conhecimento do professor, a realidade social e conhecimentos prévios dos alunos podem auxiliá-lo a tornar a aula mais agradável e, principalmente, compreensível, pois, como explicado por Erickson⁴² (1990, p. 124) “[...] lições podem ser mais fáceis para os alunos quando a dimensão de sua organização social está clara e familiar”.

Outra forma de aproximação entre a professora e seus alunos é registrada por Magá, conforme mostro na minha nota de campo, a

⁴² A tradução do fragmento original é de nossa responsabilidade. No original: “[...] *lessons may be easier for children when their social organization dimension is clear and familiar*”.

seguir:

Em nossa reunião de estágio, após conversar sobre suas impressões acerca das aulas de inglês, Magá fala sobre o jeito com que a professora Maria sempre se dirige aos alunos. A estagiária afirma ser um jeito não autoritário, pois “ela sempre fala *‘I need you to pay attention’* ou ainda *‘I need you to look at the board’*, querendo dizer que ‘precisa’ dos alunos e não que ‘quer’ que eles façam algo”. (NOTAS DE CAMPO, 14/05/2014)

Para Magá, Maria consegue manter uma relação amigável e compreensiva com seus alunos, pois, além do cuidado direcionado às particularidades de seus alunos, ela os trata sem impor autoridade. Em outras palavras, para a professora-aluna, Maria não se apropria de autoritarismo “[...] enquanto a habilidade de coagir as ações dos outros” (ERICKSON, 1990, p. 126)⁴³ no decorrer de suas aulas na educação básica.

Cabe ainda ressaltar nesta subseção que outro aspecto relevante, destacado nas observações das alunas-professoras, na microcultura da sala de aula de inglês é o uso do material didático. Esse material, que tem relação explícita com as práticas avaliativas, tendo em vista que seu uso traz diversidade de conteúdos que podem ser utilizados pelos professores de línguas como uma forma de complementar suas aulas, foi considerado pelas estagiárias, por vezes, como um material prescritivo e não muito bem recebido pelos alunos. Conforme elas apontaram, ao relatarem uma atividade que era para ser respondida após o estudo de um tema abordado pelo livro, os alunos resistiam diante de determinadas atividades.

“A última proposta de atividade foi feita no livro didático. Neste momento, os alunos não se mostraram interessados e uma pequena agitação começou na sala enquanto a professora explicava o que deveria ser feito. [...] A atividade era focada no uso correto da gramática, assim os alunos só teriam que completar algumas frases e optar pela alternativa correta, o que pode tê-los deixado um

⁴³ A tradução do fragmento original é de nossa responsabilidade. No original: “[...] *as the ability to coerce the actions of others*”.

pouco entediados.” (RELATO DE OBSERVAÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS, 04/04/2014).

Ao tentar compreender a falta de empenho dos alunos sobre a atividade proposta por Maria, as estagiárias perceberam que o tipo de atividade proposta focou apenas na gramática, o que desencadeou desinteresse e resistência dos alunos em respondê-la. Com base nessa observação, a atividade de gramática que contemplava o preenchimento de espaços vazios em diferentes frases não pareceu ter agradado os alunos, desmotivando-os em respondê-las. A interpretação de Bia, Magá e Duda está alinhada ao pensamento de Fávoro (2013), que ao refletir sobre o uso do livro didático, aponta que, por vezes, as atividades podem se limitar ao uso da língua em si e não o seu uso para o social.

Na subseção seguinte, analiso a perspectiva da professora de inglês sobre a elaboração de atividades avaliativas para seus alunos durante as observações das estagiárias, de modo a poder discutir a problematização feita pelas professoras-alunas a respeito das práticas avaliativas realizadas em sala de aula durante esse período.

3.2.1.1 Da proposta de atividades às práticas de avaliação da professora Maria

Em todas as aulas de inglês, a professora Maria distribuía algum tipo de atividade para seus alunos. Essas atividades, em sua maioria, envolviam o uso de áudio e/ou de vídeo. Quando não eram videoclipes, os alunos assistiam a filmes. Com o recurso multimídia nas salas de aula, em especial no laboratório de linguagens (com fone, microfones e telas para cada par de alunos em sala), as atividades dos alunos estavam ligadas às habilidades de compreensão oral (de uma música ou filme), leitura (da letra da música ou legendas do filme), escrita (completando alguma lacuna vocabular omitida no exercício quando se tratava de uma atividade baseada em uma música, bem como a interpretação de acontecimentos isolados ou da compreensão geral do filme ou da canção) e diálogos decorrentes das temáticas trabalhadas em sala de aula.

Com poucos minutos para o término de mais uma aula, a professora Maria terminara a realização de uma atividade e solicitara aos alunos que entregassem suas respostas para que ela pudesse conferir quem havia feito o exercício do dia. Ao recolher as folhas, Maria forneceu as médias dos alunos, como pode ser visto na vinheta a seguir:

Após explicar e finalizar a atividade, fornecendo tempo hábil para que os alunos possam tomar nota das respostas da atividade, Maria pergunta aos alunos se eles querem ouvir as médias da disciplina. Eles dizem que sim e ela fala para todos a nota final de cada um. Um dos alunos havia tirado nota baixa e ele questiona “Como professora? Eu fiz e entreguei todas as atividades”. Ao ouvir o aluno e procurar seu nome no documento que tem em mãos, a professora responde “Você devolveu apenas uma de todas as atividades que fizemos até agora. Além disso, você não participa das aulas”. (NOTA DE CAMPO, 30/05/2014)

A professora Maria associa a avaliação da aprendizagem às atividades desenvolvidas em sala de aula, compondo um conjunto de atividades-avaliativas para, com isto, inferir um juízo de valor. Esse procedimento de Maria está relacionada ao caráter simbiótico da avaliação descrito por Scaramucci (2004). Segundo a autora, os propósitos atrelados a uma atividade precisam ser os mesmos que os atrelados às atividades de avaliação de maneira que esta tarefa se configure como continuidade daquela, com as mesmas não se distinguindo entre si. Assim sendo, atividade e avaliação se confundem, pois estão interligadas pelo propósito de oportunizar e desenvolver nos alunos a aprendizagem esperada ao final de cada aula.

Em uma conversa informal após o término de uma aula de inglês, a professora Maria me informou que sua opção em utilizar a avaliação processual como forma de avaliar seus alunos é pelo fato de poder considerar, também, a participação e o empenho dos alunos. Essa proposta pedagógica de ensino e avaliação se aproxima do que Schlatter e Garcez (2012) consideram como uma avaliação contextualizada, devido ao seu propósito educacional, coerente entre o objetivo de ensino e a maneira elencada para alcançá-lo.

Um exemplo de atividade enquanto avaliação contextualizada, observada por Bia, Magá, Duda e por mim, é referida em uma das atividades de vídeo realizada no laboratório de linguagem em que Maria apresenta o propósito da aula aos alunos, como pode ser visto na nota de campo abaixo:

Ela explica que se trata de uma atividade de

listening e distribui o material a ser utilizado na aula. O material está dividido em três seções (marcadas pelas letras A, B e C), sendo cada uma composta por alternativas enumeradas entre 1 a 10 e duas partes a serem aplicadas antes da exposição (seções A e B) e outra após a exposição dos alunos ao filme (seção C). A primeira parte da atividade é de contextualização. Para tanto, a professora e os alunos interagem entre si para responderem ao que se pede nos enunciados das questões de compreensão do filme, sendo estes enunciados ligados às experiências que os alunos têm com o tema abordado no filme. (NOTA DE CAMPO, 11/07/2014)

Na medida em que Maria fornece explicação sobre as etapas da atividade, é concebida aos alunos a oportunidade de compreender o filme a partir de um diálogo em que eles expõem suas experiências prévias sobre o assunto tratado na película. Em outras palavras, a contextualização prévia da atividade e o debate suscitado por ela permitem maior flexibilidade no trabalho com a linguagem em sala de aula. Essa ação se mostra socialmente relevante se refletirmos que

[...] as práticas de avaliação precisam ser pensadas em relação ao uso social da linguagem, [o que] significa dizer que precisamos desenvolver práticas que nos possibilitem avaliar a linguagem não como um conjunto rígido de regras fixas, mas avaliar o seu uso em atividades relacionadas aos aspectos sociais e culturais da vida dos alunos. (LUCENA, 2014b, p. 251)

|As atividades de avaliação de Maria eram sempre compartilhadas com as estagiárias e comigo antes de irmos à sala de aula do 8º ano, pois, na maior parte das vezes, Maria estava na sala dos professores de línguas nos explicando sobre o que preparara para a aula de inglês. Ela também contava com a nossa ajuda, e principalmente das estagiárias, para auxiliá-la no trabalho escolar com a LI. É sobre a compreensão de linguagem dos alunos que irei tratar na subseção que segue.

3.2.1.2 A relação dos alunos do 8º ano B e C com a língua inglesa

Em uma das aulas de LI, a professora de inglês retomou a atividade de vídeo que havia passado na aula anterior, pedindo para que os alunos pegassem a folha de atividade que ela distribuía para ser respondida. Como boa parte da turma não havia respondido as questões, por exemplo, devido a alguma dificuldade em compreendê-las, a professora decidiu responder as alternativas oralmente com todos os alunos. Nesse momento de revisão, Bia, Magá e Duda auxiliaram a professora. O que se observava era a participação dos alunos na tentativa de responder ao que era solicitado por Maria. Após algum tempo, os alunos solicitaram a ajuda das estagiárias para conferir suas respostas ou questioná-las sobre alguma dúvida. Sentando-se ao meu lado após ajudarem os alunos, as estagiárias e eu observamos o aluno Bruno vindo em nossa direção. Sorridente e com sua folha de atividade na mão direita (esticada para nós a vermos,) ele

[...] mostra a atividade cuja resposta, segundo Bia, Magá e Duda não está correta. Nas palavras de Bia, “Isso não tá legal, Bruno” e Magá fala que as palavras que o aluno colocou não são próprias para a ocasião por conter uma gíria ofensiva em inglês (“*Mother fucker*”). Mais sério e, aparentemente, confuso, Bruno vai até Maria, conversa um pouco e volta para nos contar que “A professora aprovou minha resposta. Ela disse ‘*great, great*’”. Bruno ainda justifica a resposta da atividade dizendo que ele só repetira o que estava descrito no filme e que quis compartilhar o que achara engraçado conosco. (NOTA DE CAMPO, 28/04/2014)

Quase quinze dias após o episódio em que as estagiárias não haviam concordado com a escolha de resposta do aluno Bruno, Bia, Magá e Duda aplicaram um questionário de satisfação com a turma do 8º ano. Nomeado por elas de *Needs Analysis Survey* (Anexo C), o documento, explicado por Bia como sendo “uma versão adaptada de outro questionário que usamos no PIBID” (CONVERSA INFORMAL COM BIA, 25/09/2014), servira para conhecer melhor os alunos. Segundo as professoras-alunas, a análise das respostas obtidas sobre o gosto dos alunos em aprender inglês se evidenciou que a “*comunicação social* e o *lazer* [ênfase das estagiárias] aparecem como principais

motivos” (RELATO DE OBSERVAÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS, 12/05/14).

A escolha dos alunos pelo gosto em estudar inglês associado à prática me rememorou o fim da primeira visita feita ao Educar. Naquele dia, após termos conhecido a escola, despedi-me de todos os estagiários e segui meu caminho para casa. Em poucos minutos, avistei cinco alunos do Educar que aguardavam o transporte coletivo, todos conversando entre si. Ao me aproximar desses estudantes, escutei os assuntos que os apeteçiam. Dentre esses assuntos, a aula de língua foi elegida como parte da conversa. Enquanto dois dos adolescentes falavam sobre as aulas de inglês, outros dois mencionavam algo sobre a aula de espanhol e um sobre a de francês (esta última era a única garota do grupo). Entre os modos como os professores conduziam suas aulas e risadas de situações vivenciadas na escola durante as aulas de línguas, os alunos trocavam palavras nos três idiomas. Essa troca era feita sem haver diálogos longos ou unicamente travados na língua adicional que estudavam. O que acontecia era uma interação em português sobre o que eles conheciam do idioma de seus colegas a partir de suas músicas favoritas, como foi o caso, por exemplo, do uso de gírias no gênero musical Rap.

Pelo que demonstraram os alunos do Educar, a LI é utilizada para fins de comunicação pelo modo como eles se apropriam desta língua em seu cotidiano. Os alunos de LI a utilizam para interagirem com seus colegas e, pelo que observei dentro e fora do Educar. Isto acontece por meio de trocas linguísticas (no caso dos alunos da parada de ônibus) para dar cabo de necessidades cotidianas, como as situações de diversão (no caso de Bruno quando toma o vocabulário compreendido de um filme como uma piada, ou quando os alunos se utilizam de gírias e músicas para entretenimento). Seus diálogos não versam, portanto, sobre regras gramaticais, mas sim sobre a sua realidade social. Com base nesses exemplos do uso da LI, a linguagem é assumida por eles de modo dinâmico (e não estática) e é utilizada de acordo com usos situados e constituído de sentido por seus usuários, demonstrando, como afirma Lucena, que “[...] a linguagem é usada para fazer sentido nas relações que acontecem no dia a dia” (LUCENA, 2015, p. 89).

No entanto, mesmo com a demonstração de que a LI está sendo utilizada como uma forma de produzir sentido no espaço social escolar, os interesses e as vontades dos alunos do Educar, nesta língua também se mostrou impactante sobre a forma como alguns podem estar concebendo as demais formas de expressão linguística e cultural

circulantes em sociedade. Esse posicionamento, demonstrado pelos alunos, mostra-se negativo em relação à compreensão de diferentes línguas e ou suas culturas aconteceu por três vezes, sendo duas vezes no primeiro (de observação) e uma vez no segundo semestre (de regência) do estágio supervisionado.

A primeira manifestação de indiferença por parte dos alunos se deu em relação à cultura indígena local. Conforme um episódio que ocorreu no dia 12/05/2014 quando Bia, Magá e Duda receberam a autorização de Maria para conversarem com a turma, sobre alguns pontos levantados pelos alunos, sobre drogas, *bullying*, entre outros temas expostos no questionário de satisfação, desenvolvido pelas estagiárias,

[...] uma das alunas, Brenda, pediu o turno na conversa para falar que não gosta da aula de português por conta da professora. Ao argumentar melhor, Brenda explica que a professora só passa texto sobre índios e ela [a aluna], assim como também demonstrou a maioria de seus colegas, não gosta de saber o que está acontecendo com os índios, relatando, ainda, “Não me importo com isso. E todas as outras disciplinas também falam disso”. Por sua vez, Bia chamou atenção para a necessidade e importância dos alunos entenderem o contexto em que eles estão vivendo. (NOTA DE CAMPO, 12/05/2014)

A segunda e a terceira manifestação dos alunos em relação a questões transculturais ocorreram, respectivamente, nos dias 13/06/2014 e 01/09/2014. Em ambos os dias as manifestações dos alunos ocorreram quando as professoras-alunas aplicavam uma dinâmica com a turma do 8º ano. A dinâmica consistia no sorteio de papéis contendo o nome de um país (apenas países participantes da Copa do Mundo de Futebol de 2014). Os alunos que fossem sorteados com os países de um determinado continente deveriam formar seu grupo de trabalho. Após o sorteio, os alunos se manifestaram descontentes em relação aos países escolhidos, conforme mostro na vinheta abaixo:

A aluna Rebeca é sorteada com um país da América latina e não fica contente com o que considerou “má sorte”. Em seguida, um dos colegas de Rebeca, Bruno, revela ter sido sorteado

com o nome de seu país, Alemanha. Ao ouvir o colega, Rebeca responde “Eu sabia que esse país tinha sido um sinal de má sorte” e fala para o colega “Não chegue perto de mim”. Diferentemente de alguns alunos da sala, os alunos que foram sorteados com os países da Europa ficam todos felizes. (NOTA DE CAMPO, 01/09/2014)

Outro episódio de indignação dos alunos sobre a escolha dos países da América latina pode ser visto na vinheta seguinte:

[...] as estagiárias explicam que irão fazer o sorteio dos países entre os alunos, o que causa um enorme alvoroço na turma do 8º ano. Percebendo que não conseguia explicar como funcionaria a atividade com tamanha confusão, Duda fala que precisa da colaboração dos alunos com atenção e silêncio. Os alunos ficam quietos e atentos e a estagiária comenta como funcionará a atividade. Após a explicação e iniciado o sorteio dos países, a aluna Bruna fica agitada e chateada pelo resultado, pois ela expressa não gostar de países latino-americanos, preferindo ter sido sorteada com um país europeu (especialmente Londres), pois, segundo Bruna, “Eles nem falam inglês”. Como medida interventiva, a professora Cris fala que o Chile, país sorteado por Bruna, “É o mais europeu da américa-latina”. Mesmo com as palavras de Cris, Bruna continua expressando seu desgosto pelo país e pela considerada “má sorte” em tê-lo sorteado. (NOTA DE CAMPO, 13/06/2014)

De acordo com o que expressou Brenda, na primeira manifestação, os assuntos relacionados aos grupos indígenas, que são veiculados nas disciplinas do Educar, não são de seu interesse. Por sua vez, na segunda e na terceira manifestações dos alunos, eles demonstram certa falta de atribuição de importância aos países latino-americanos em relação aos países europeus. Além disso, no caso exemplificado da aluna o que a motivou a se desinteressar com o Chile foi a falta de uso da LI. Frente às situações observadas pelas estagiárias e pela professora supervisora, intervenções foram feitas por elas no momento em que os

alunos mostraram resistência à aceitação da América latina. Ao ouvir o comentário de Brenda, Bia tentou explicar a necessidade que todos temos em entender o que se passa em nossa cidade, estado e país. Por sua vez, pelo que escutou do comentário de Bruna, Cris tenta argumentar sobre a relação de proximidade (prestígio) que os países da América-latina, no caso do Chile, têm comparados aos países europeus (nesse caso, tentando comparar com o espaço idealizado por Bruna), mas não obteve êxito em convencer a aluna que continuou a expressar indignação por ter sido sorteada com o Chile.

Os assuntos considerados por Brenda como sendo desinteressantes são abordados pelas demais disciplinas do Educar, indicando a incompreensão da aluna acerca da associação entre o que acontece em sua sociedade e a articulação destes acontecimentos com a escola e, conseqüentemente, com sua vida. De forma parecida à maneira como Brenda enxerga a cultura Latino-americana, Bruna se defronta com a escolha do Chile que é, a seu ver, desprestigiado pelo distanciamento entre os países cuja língua materna é a LI. Nessas duas situações língua e cultura são submetidas à relação hegemônica de prestígio de línguas/culturas conhecidas por seu histórico imperialista. No caso da aluna Bruna especificamente, a supervalorização da LI parece fazer com que ela vire as costas para seu papel dos acontecimentos sociais que envolvem outras culturas e línguas que não sejam parte de países cujas línguas não sejam o inglês.

Para Lessa (2010), esse sentimento de indiferença ao outro demonstra a incompreensão dos alunos de que o Brasil também faz parte da constituição social, política e histórica da América-latina, não se configurando como um país completamente distinto e distante dos países vizinhos continentalmente. Para outros autores, essa postura em sala de aula de inglês implica uma necessidade de discussão acerca de como os alunos podem estar tendo uma compreensão de sociedade singular (FOGAÇA e GIMENEZ, 2007) e fechada à multiculturalidade (SCHMITZ, 2014) a partir de perspectivas de ensino de línguas que focam somente em culturas hegemônicas.

As manifestações dos alunos do 8º ano B e C sobre sua compreensão da sociedade em que vivem, bem como as propostas de ensino e aprendizagem apresentados por Maria, representam a microcultura da sala de aula onde Bia, Magá e Duda vivenciaram o período de observação em 2014.2. A partir das experiências advindas das observações, essas professoras-alunas tiveram que cumprir mais uma meta prevista no Plano de Ensino do Estágio Supervisionado I (Anexo A), qual seja: elaborar e defender seu PI entre Junho e Julho de

2014. É sobre o PI, sua elaboração e apresentação, que passo a tratar na Subseção 3.2.2 seguinte.

3.2.2 O Plano de Intenções e a proposta de avaliação das professoras-alunas

O exercício reflexivo de pensar a sala de aula (as inter-relações, as práticas pedagógicas, a vivência do cotidiano escolar, entrelaçando a elas as práticas avaliativas) atrelado às experiências dos estagiários resultou na elaboração do último objetivo do plano de ensino da disciplina de Estágio Supervisionado I. Segundo o Quadro 02, exposto na subseção 3.1.1, os estagiários de LI tinham como uma das metas de sua formação o preparo e a defesa de um PI. Assim como todos os outros grupos de estagiários, o grupo composto por Magá, Bia e Duda apresentou seu PI para os demais colegas. Nesse documento, todos os grupos expuseram suas intenções pedagógicas como resultado de seu esforço e estudo durante o estágio de observação, demonstrando suas reflexões sobre o cenário pedagógico observado. Bia, Magá e Duda também expuseram seu PI, como pode ser visto no trecho de uma nota de campo a seguir:

Nesta quarta-feira, ao entrar no laboratório de linguagens, encontro os professores supervisores Pedro e Cris e a pesquisadora Raquel quase prontos para assistir à defesa do Plano de Intenção dos estagiários, que lotam a sala de aula e estão divididos em suas equipes de trabalho. Faltando poucos minutos para o início das apresentações, recebemos a visita da coordenadora de pesquisa do Educar que pede permissão aos professores Pedro e a Cris para prestigiar a atividade. A equipe de Bia, Magá e Duda é a segunda a se apresentar. Durante seu turno, elas falam conjuntamente, de maneira a complementar a fala da colega quando necessário. Inicialmente, as estagiárias se apresentam e dizem que seu trabalho é fruto da análise do PPP da Escola Educar e dos resultados do *Needs Analysis Survey* aplicado por elas na turma do 8º ano. Logo em seguida, Bia relata que seu trabalho com a turma da educação básica consiste em “trabalhar literatura com os alunos já que eles não gostam de ler e escrever”. Magá complementa o que a colega fala, explicando que

essa ação “vai ser feita com base no que eles [os alunos de LI] apontaram no questionário que aplicamos anteriormente [o *Needs Analysis Survey*]”. Ademais, as estagiárias apontam suas propostas de trabalho da seguinte forma: elas, primeiramente, mostram a possibilidade de trabalhar a adaptação de um conto em um vídeo, música etc., para, em segundo lugar, mostrar como se caracterizam os contos (com definição e forma). De acordo com o que apresentaram, essa sequência pedagógica culminará na terceira parte de suas aulas que serão baseadas no uso de um livro literário e no material didático adotado pela escola para, ao final do processo, findar o ano letivo com uma peça teatral, incluindo a escrita de um *script*. Duda ainda explica que a escolha pela elaboração de uma peça teatral foi feita pelo fato dos alunos terem revelado gostar do assunto e da atividade extracurricular (em 2014.2) dos alunos ser uma disciplina de teatro. De modo a conduzirem suas aulas, as estagiárias disseram adotar a abordagem comunicativa. E, ao iniciar a explicação sobre como irão avaliar, [...] **elas informam que irão usar o portfólio como instrumento de avaliação de maneira que propicie aos alunos a chance de acompanharem o seu próprio desenvolvimento e que, no final do semestre, elas irão realizar uma autoavaliação.** (DIÁRIO DE CAMPO, 09/07/2014)

Durante a apresentação das equipes de estagiários sobre seus planos de intenções para o Estágio Supervisionado II, todos demonstraram ter, como base para a realização de suas aulas práticas, a abordagem comunicativa e como meio de avaliação o uso do portfólio, além de uma autoavaliação. Bia, Magá e Duda também acolheram a mesma estruturação em seu plano de intervenção. O conteúdo e as etapas propostas para o trabalho como professoras regentes no Estágio Supervisionado II foram alicerçados no que elas julgaram pertinentes para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, considerando a contribuição dos alunos e da professora Maria. Assim, esse posicionamento e a decisão acerca da prática pedagógica apropriada para o contexto de ensino faz parte do preparo para a atuação das

estagiárias, pois, como explica Freire,

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1998, p. 44)

Além do pensamento crítico-reflexivo, outros elementos corroboraram com o embasamento necessário à constituição da atividade pedagógica intencionada para a ocasião da prática do estágio, como visível no seguinte excerto proveniente de uma conversa informal entre Magá e sua colega estagiária:

Durante o intervalo da aula de estágio, ao passar perto da estagiária Magá e sua colega, noto que elas conversam sobre como trabalhar com a abordagem comunicativa durante as aulas a serem realizadas no semestre seguinte. Magá, então, explica a colega que “todos usam essa abordagem e a gente vê o tempo todo nas aulas da universidade”. (NOTAS DE CAMPO, 09/07/2014)

A conversa paralela entre Magá e sua colega mostrou que a abordagem comunicativa seria uma das bases teóricas que embasariam suas práticas de ensino. As experiências prévias com a abordagem comunicativa de ensino de línguas, vivenciadas pelas professoras-alunas na instituição de ensino superior, levaram-nas a familiarizar-se, reconhecer e se apropriarem desse conhecimento de forma a integrá-lo em suas aulas (TARDIF, 2011). Gimenez (2004), ao falar dessa apropriação, discute, igualmente, como as aulas de língua na graduação ajudam a compor a base para que os futuros professores problematizem o contexto de ensino e aprendizagem que vivenciarão no exercício da profissão.

Voltando ao PI, em termos de estruturação, tal plano foi dividido em sete seções, sendo uma exclusiva sobre avaliação da aprendizagem. A elaboração de uma seção sobre avaliação foi um dos requisitos colocados por Pedro e Cris aos estagiários. Nesse sentido, os

professores-formadores solicitaram que os professores-alunos se apropriassem de forma coerente com o que vinha sendo observado nas aulas de inglês do Educar. Essa relação entre a elaboração de uma proposta avaliativa com as observações de sala de aula já havia sido mencionada por Bia, Magá e Duda ao exporem a impressão dos alunos sobre as avaliações da aprendizagem na escola-campo através do questionário *Needs Analysis Survey*, como pode ser percebida na vinheta seguinte:

Dentre outras questões, as estagiárias estão preocupadas com a impressão que os alunos têm da avaliação escolar, de cada disciplina. Com isso, Magá explica que, após a aplicação do questionário com os alunos, as respostas de modo geral foram negativas, pois “as avaliações não são apreciadas por eles (os alunos), porque eles gostariam que ela fosse mais próxima ao que fazem na tarefa de casa”. Bia completa a fala da colega afirmando que “muitos alegam estar agradados (satisfeitos) das tarefas para casa como sendo mais interessantes de se responder do que as avaliações [feitas em sala]”. (NOTA DE CAMPO, 25/04/2014)

A impressão dos alunos do 8º ano demonstra a disparidade entre as atividades realizadas em casa como proposta de aprendizagem e a avaliação da aprendizagem desenvolvida em sala de aula. Expresso de outra forma, de acordo com os alunos, uma parece estar desconexa da outra, como se servissem para propósitos distintos, não simbióticos (SCARAMUCCI, 2004). Além disso, as estagiárias haviam fornecido indícios de sua compreensão acerca da avaliação durante as aulas de estágio, pois em momentos de debate sobre o assunto, elas defendiam certos posicionamentos aceitos pelos professores-formadores como sendo parte do processo de ensino e aprendizagem. Isso pode ser visto na vinheta abaixo:

Ao terminar de expor sua explicação sobre avaliação da aprendizagem, Pedro destaca a importância de considerar o crescimento do aluno ao longo do período letivo, no processo, e não em um único momento, como no caso da nota [pontuação numérica] proveniente de uma prova final. Logo após, ele faz a seguinte pergunta:

“Como eu vou avaliar vocês?”. As respostas das estagiárias são variadas, tais como: “com respeito ao tempo dos alunos ao longo do ano” [Magá], “no processo de ensino” [Bia], “por sua experiência de ensino” [Duda]. (NOTA DE CAMPO, 23/04/2014)

Tendo demonstrado que uma avaliação da aprendizagem precisa considerar a aprendizagem de LI do aluno ao longo de um processo, o professor supervisor pergunta às estagiárias como ele poderia avaliá-las nesse processo. Por sua vez, Bia, Magá e Duda respondem que seria preciso que o professor, considerando sua experiência docente, respeitasse o tempo delas enquanto alunas inscritas em um processo de aprendizagem. Dessa forma, as estagiárias relatam uma perspectiva de ensino e aprendizagem e de avaliação da aprendizagem de LI enquanto um processo, em que o aluno é a figura central, ou seja, elas não promovem um apagamento dos alunos nas considerações sobre a prática das atividades escolares (c.f. JORGE, 2013).

Um exemplo desse não apagamento dos alunos havia sido realizado pelas estagiárias ao substituírem a professora Maria quando ministraram uma aula. Para essa aula, elas propuseram elaborar uma atividade que funcionasse como uma espécie de jogo de perguntas e respostas, de modo a revisar o conteúdo anteriormente estudado pelos alunos, como pode ser vista no trecho de nota de campo a seguir:

Eles se entreolham, riem, põem as mãos à boca. Todos os alunos observam, dão risadas com as respostas e se ajudam com os conhecimentos que possuem sobre a Copa do Mundo. As perguntas da competição contêm informações já conhecidas pelos alunos e estão ligadas ao que a professora de inglês havia apresentado em outros momentos, como cultura, viagem, países e nacionalidades. Os verbos, as estruturas gramaticais e o vocabulário também são de conhecimento dos alunos. (NOTA DE CAMPO, 13/06/2014)

A aula de Bia, Duda e Magá abarcava um tema vivenciado pelos alunos, a Copa do Mundo de Futebol, além de mostrar a interação dos alunos uns com os outros e o trabalho a partir do conhecimento que eles dominavam das aulas anteriormente ministradas por Maria. Essa aproximação da realidade vivida pelos alunos, relacionada aos temas já

apresentados por Maria, demonstrou a preocupação das estagiárias com seus alunos, por considerarem “[...] as atividades realizadas no espaço social da sala de aula como parte inerente do estágio” (LUCENA, 2011, p. 340), desta forma, promovendo uma continuidade do trabalho da professora de LI.

A partir da proposta de trabalho elegida pelos professores-formadores, de orientação e de compreensão sobre as práticas de observação do espaço escolar por um viés crítico-reflexivo, os estagiários de LI pensaram em sua proposta de trabalho a ser realizada no Estágio Supervisionado II. Com isso, Magá, Bia e Duda textualizaram suas intenções de ensino com a finalização de seu PI. Esse documento é composto por algumas seções, a saber: 1. Informações gerais; 2. Identificação da situação, questão, problemática ou intenção que move, origina ou articula o projeto; 3. Objetivos; 4. Fundamentos que sustentam a proposta; 5. Estrutura geral da proposta; 6. Mecanismos de Avaliação da proposta; e 7. Referências.

No plano das estagiárias, a seção de número seis, referente à avaliação da aprendizagem, foi dado o título de “Mecanismos de Avaliação da Proposta”. Essa seção é apresentada a perspectiva de avaliação das estagiárias a ser implementada no estágio supervisionado II, como pode ser constatada no excerto textual que segue:

A avaliação dos alunos se dará por meio de atividades que serão propostas ao longo do semestre. Acreditamos que iremos utilizar um portfólio como outro modo de avaliação, onde os alunos serão responsáveis por manter organizadas todas as atividades que lhes forem propostas. Levaremos em conta a organização, a assiduidade das tarefas, o cuidado, entre outros. Além disso, a peça teatral também fará parte da avaliação. Finalmente, avaliaremos a participação dos alunos ao longo de todo o semestre bem como levaremos em conta suas respostas em uma autoavaliação crítica. (PLANO DE INTENÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS, 2014)

De acordo com as estagiárias, a estratégia de avaliação a ser realizada no semestre 2014.2 seguirá a proposta de avaliação da professora Maria, pois ela utilizava as atividades como forma de avaliação. Além disso, Bia, Magá e Duda optaram por apropriar-se de formas variadas de avaliação, como descrito no PPP do Educar (Anexo

D), considerando as atividades, agrupadas em portfólio, atividade teatral (proposta como trabalho extracurricular dos alunos para o próximo semestre) e autoavaliação. Também foram destacados alguns critérios dispostos no PI, tais como a organização, a assiduidade e a participação dos alunos de LI nas aulas, seguindo as indicações de Pedro e Cris para também considerarem os alunos no processo de ensinar, aprender e, conseqüentemente, avaliar.

Pelo que demonstraram Bia, Magá e Duda, as avaliações que passaram a constituir seu PI condiziam com a proposta avaliativa de Maria, do PPP e do que indicaram os alunos sobre como gostariam de ser avaliados. Houve, com isto, a inclusão coletiva dos membros da cultura escolar sobre a composição das avaliações das professoras-alunas. Essa inclusão, que pode ser entendida como a consideração e compartilhamento das responsabilidades em avaliar a aprendizagem com outros sujeitos, foi reforçada pelas estagiárias em seu primeiro dia de aula como regentes. Nesse dia, as estagiárias propuseram que os alunos do 8º ano as ajudassem com a escolha dos instrumentos de avaliação a serem incorporados nas futuras aulas de LI, como pode ser visto na vinheta abaixo:

Reunidos com os alunos do 8º ano B e C estamos Cris, a pesquisadora Raquel, Maria, Bia, Magá, Duda e eu. Todos estão ansiosos com o primeiro dia de aula de Magá. Todavia, a estagiária não irá dar uma aula com conteúdo programático, mas sim ter uma conversa inicial com os alunos. Conversas iniciais são feitas sobre o *Terms and Conditions* [propostas de trabalho das estagiárias com a turma]. Ao término das conversas iniciais, as estagiárias dividem a sala em grupos, cinco no total, a partir de um sorteio em que os alunos escolhem uma palavra e encontram outra correspondente com um dos colegas para sentarem juntos. Enquanto Bia distribui algumas folhas contendo definições sobre avaliação, Duda prega quatro cartazes de folha A4 nas paredes da sala, cada um contendo os seguintes textos: 1. Prova, 2. Autoavaliação, 3. Portfólio, 4. Trabalhos de Pesquisa e 5. *Quiz*. Os alunos, orientados pela definição de avaliação distribuída por Bia, agrupam-se em frente ao cartaz pregado por Duda nas paredes da sala. Por sua vez, Magá explica a proposta da dinâmica, explicando que as palavras

pregadas por Duda “se tratam de diferentes tipos de avaliações” e que “Vocês receberam, da Bia, diferentes definições de avaliação e irão ler a sua avaliação e discutir em grupo”. [...] Magá finaliza sua explicação dizendo que os alunos têm cinco minutos para ler, compreender e falar para os demais grupos sobre sua avaliação. Após o término do tempo estipulado para a leitura e compreensão do fragmento de texto, os alunos são convidados a lerem suas concepções, um por vez, de forma que todos possam entender o que estava sendo proposto na definição. Após a leitura das avaliações pelos alunos, Magá diz que “das 5 avaliações lidas duas foram escolhidas por Bia, Duda e eu para serem usadas aqui” e também pergunta “Quais vocês acham que nós escolhemos?”. Com unanimidade os alunos sugerem o *Quiz*, mas Magá responde Autoavaliação e Portfólio. Os alunos se sentam, as estagiárias distribuem os portfólios entre eles e Magá diz que fará uma votação por mais uma avaliação. Com unanimidade os alunos dizem “*Quiz!*”. Magá perguntou o porquê de eles não terem escolhido a opção Trabalho de Pesquisa e uma aluna expressa que “Eu já estou cheia de trabalho de pesquisa. Que saco!”. (NOTA DE CAMPO, 25/08/2014)

Essa preocupação em eleger diferentes modalidades de avaliação possibilita aos alunos uma maior possibilidade de serem avaliados de forma mais democrática⁴⁴ (SHOHAMY, 2001), uma vez que os alunos ajudaram a escolher os meios pelos quais serão avaliados, oportunizando variadas maneiras de compreender o processo de aprendizagem dos alunos a partir, também, dos critérios preestabelecidos para observar esta aprendizagem (SCHLATTER & GARCEZ, 2012).

Embasado na perspectiva das participantes, busquei apresentar

⁴⁴

A avaliação democrática evidenciada por mim neste trabalho tem sua base principal em Shohamy (2004). Segundo a autora, esse tipo de avaliação remete à inclusão, à participação, à diminuição de práticas de poder, aos direitos sociais dos respondentes e de responsabilidade de seu elaborador e às consequências de sua administração.

as experiências de Bia, Magá e Duda com a avaliação da aprendizagem no momento da observação de aulas de LI (com a professora Maria) e no desenvolvimento de seu PI para o semestre 2014.2. Com isso, na Seção 3.3, intenciono correlacionar essas vivências prévias das estagiárias com o futuro momento em que elas atuarão como regentes no Estágio Supervisionado II e problematizar o modo como as propostas de avaliação apresentadas foram trabalhadas durante as aulas de LI.

3.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO II E A REGÊNCIA NA ESCOLA EDUCAR

Como descrito na seção 3.2, o Estágio Supervisionado I serviu para Bia, Magá e Duda como um observatório da cultura escolar do Educar. Essa cultura foi vivenciada pelas estagiárias dentro e fora da sala de aula para que pudessem, ao final do semestre 2014.1, elaborar sua proposta pedagógica para 2014.2, denominando-a de PI. As aulas desenvolvidas pelas estagiárias a partir do PI foram realizadas nos horários convencionais utilizados por Maria (vide Capítulo I, Quadro 01), acompanhadas quase que exclusivamente por Cris e contaram com diferentes práticas avaliativas ao longo do processo de ensinar e aprender LI com a turma do 8º ano B e C. Com isso, exponho as experiências de Bia, Magá e Duda em sua fase prática de estágio e discuto como os conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem se evidenciam durante o processo de educação linguística na Escola Educar.

3.3.1 O conto *Little Snow White* – A construção pedagógica na compreensão dos dois eixos de formação em estágio supervisionado, a observação e a regência

As aulas de LI no Estágio Supervisionado II de Bia, Magá e Duda foram supervisionadas por Cris junto à professora Maria e com a participação esporádica de Pedro, como descrito na Subseção 1.2.1 (Capítulo I). Cris e Maria acompanharam de perto as aulas das professoras-alunas tanto na sua elaboração, como na condução. Em se tratando do trabalho de acompanhamento feito por Maria, ela dava algumas orientações para as estagiárias antes das aulas começarem, bem como durante os momentos de regência (auxiliando os alunos do 8º ano) ou quando as estagiárias a procuravam para sanar possíveis dúvidas. Sobre a participação de Cris posso afirmar ter sido uma atividade de supervisão intensa. Essa professora sempre esteve presente nas aulas de

regência (com poucas exceções por motivo de trabalho). No processo de desenvolvimento das aulas, a professora supervisora se mostrou muito companheira das estagiárias, respeitando suas decisões pedagógicas sobre como agir em determinadas situações, mas sempre intervendo quando elas se afastavam de sua própria proposta de ensino.

As aulas de LI acompanhadas por Cris e Maria foram constituídas de três fases e distribuídas entre as professoras-alunas. Para cada fase uma professora-aluna foi responsável pela regência de 12 aulas (em média), sendo que as duas outras colegas ficavam comprometidas em lhe dar suporte durante a regência de sua aula. No entanto, as três⁴⁵ eram responsáveis pelo desenvolvimento dos planos de aula. Na primeira fase, cujas aulas foram regidas por Magá (de 11/08/14 a 08/09/14), procurou-se mostrar adaptações fílmicas do conto *Little Snow White* dos irmãos Grimm. Com isso, foram feitas leituras e assistidos trechos de dois filmes da Disney, quais sejam: *Snow White and the Seven Dwarfs* e *Snow White and The Huntsman*. Como consta no Relatório Final de Estágio, a análise das diferentes versões propiciaria aos alunos momentos de leitura e criticidade sobre os pontos de vista que embasaram a criação de distintas adaptações de *Little Snow White*, além de propiciar aos alunos maior *input* para as futuras aulas. Por sua vez, a segunda fase das aulas de estágio, cuja regência foi feita por Bia⁴⁶ (de 12/09/14 a 17/10/14), buscou contemplar a Unidade 7 do Plano de Ensino do 8º ano (Anexo B) que tem por base o tema *Telling Stories*, desenvolvido no livro didático adotado no Educar. Nessa segunda fase das aulas das professoras-alunas, a compreensão e interpretação do texto literário, bem como a estrutura gramatical *Simple*

⁴⁵ Essa forma de trabalho em que as três estagiárias trabalharam juntas na elaboração das aulas só aconteceu durante as aulas ministradas por Magá, pois, como descrito no capítulo I, esta professora-aluna teve que se ausentar das observações das aulas de Bia e Duda devido ao choque de horário com outras disciplinas do curso de graduação. Porém, como descrito na Resolução N°061 CEPE/96, apresentada na Seção I deste capítulo, as faltas de Magá foram abonadas pela professora Cris que, com autorização de Maria e de seus alunos, passou a gravar as aulas de Bia e Duda para que a professora-aluna continuasse a realizar o seu Relato de Observação.

⁴⁶ Durante o período de regência de Bia, Duda assumiu as aulas que tratavam do uso do *Simple Past* que ocorreram entre 22/09/2014 a 29/09/2014, ou seja, duas segundas-feiras (equivalente a 2 aulas) e uma sexta-feira (equivalente a 2 aulas), somando um total de quatro aulas de LI.

Past foram escolhidos como o foco do trabalho a ser desenvolvido. Para tanto, foram lidos trechos dos contos *Little Snow White* dos irmãos Grimm e *The Fun They Had* de Isaac Asimov. A última fase das aulas de estágio, regida por Duda (de 17/10/14 a 14/11/14), também seguiu um dos temas adotados pelo livro didático que consta no Plano de Ensino do 8º ano do Educar, *Beyond Appearances*. O trabalho com o tema envolveu as características físicas e as características pessoais das personagens das adaptações dos contos. A partir desse tema, foi feito um estudo sobre o gênero textual *script* e suas estruturas para que, nas aulas subsequentes, os alunos em grupos escrevessem seus próprios *scripts* e os encenassem em uma peça teatral.

Em entrevista, ao ser questionada sobre a relevância da proposta pedagógica de Bia, Magá e Duda em relação à proposta de trabalho do Educar, Maria revela ter gostado do conjunto do trabalho com literatura feito pelas estagiárias. Para Maria, seu agrado pelas aulas ocorreu “principalmente porque elas trabalharam com gênero. É uma das questões fundamentais pro letramento. E a gente trabalha com a perspectiva de letramento. Nos anos... desde os anos iniciais até os anos finais” (ENTREVISTA COM MARIA, 08/12/2014). Além disso, Maria ainda explicou que o foco dado pelas estagiárias nos alunos foi muito pertinente para o desenvolvimento pessoal deles. Nesse momento, a professora diz ter gostado:

[...] principalmente porque elas [as professoras-alunas] deram ênfase à participação. Àquilo que o aluno faz em sala de aula. Gostei muito. Sem perder de vista que ele precisa de um momento em que ele precisa interiorizar e saber dele, e pra ele mesmo, que ele consegue fazer sozinho. Mas a questão da participação em sala, a dinâmica do trabalho em grupo, foi muito interessante porque resolveu conflitos que eles tinham desde o início do semestre, desde o início do ano letivo. Conflitos de entrosamento, de aceitação do outro, das diferenças, das diferentes opiniões, das diferenças de atitude, tudo isso elas conseguiram resolver sem necessidade de ser pontual. Foi apenas distribuir os grupos, conversar com os grupos, negociar com os grupos. Isso ali foi muito interessante. Foi um processo bem interessante que elas conseguiram desenvolver. Eu entregaria uma sala de aula de língua estrangeira pra elas

assim... sem problemas nenhum. Muito bom.
(ENTREVISTA COM MARIA, 08/12/2014)

Um exemplo de como esse trabalho com gênero textual e com o entrosamento da turma descritos por Maria é trabalhado em uma das aulas de Duda no final do Estágio Supervisionado II. Nessa aula, Duda explicou como seria feita a produção textual e a apresentação teatral dos alunos, como pode ser visto na vinheta seguinte:

A aula inicia quando os alunos que estão no corredor entram na sala de aula. Após esperar os alunos se acomodarem, Duda inicia sua aula apresentado três slides: 1- sobre como a escola pode ser legal, 2- sobre como a escola pode não ser legal e 3- *Tips to Write a Theater Script*. Durante a apresentação dos três slides, a professora-aluna conversa com os alunos, sendo eles os protagonistas da aula. Após o diálogo, papéis são sorteados e ela pede para os alunos cujos nomes forem sorteados sentarem juntos. Com os grupos montados, Duda escolhe mais 4 pedaços de papel, sendo que em dois deles está escrito “Prós” e nos outros dois “Contras”. Essa atividade em que os alunos tinham que apontar os aspectos positivos e negativos do Educar tinha como finalidade desenvolver a caracterização de um cenário, de personagens e de uma história teatral. Duda ainda diz que a peça será apresentada na próxima sexta, que os alunos farão o *script* naquela aula e que eles precisam encenar entre 5 a 10 minutos no máximo. Uma aluna pergunta se o texto deve ser feito em português e Duda explica a todos que “o texto tem que ser feito em inglês”. (NOTA DE CAMPO, 14/11/2014)

As aulas de LI com enfoque em gêneros textuais durante o semestre 2014.2 foram bem recebidas pela professora Maria que expressou sua identificação com o que foi feito pelas estagiárias. No exemplo exposto de uma das aulas de Duda, a avaliação da aprendizagem foi utilizada na forma de produção textual, preparando os alunos para apresentação de seu texto com uma encenação. Nesse momento, a atividade-avaliação serviu como uma forma de os alunos

expressarem seus conhecimentos linguísticos em relação ao assunto trabalhado durante o semestre letivo (Anexo B) e também como mais uma oportunidade para os alunos se relacionarem e trabalharem em equipe.

Essa forma de trabalho com avaliação da aprendizagem é defendida pelos PCN de língua Estrangeira como sendo uma forma de o professor não apenas ter uma noção do conhecimento aprendido por seus alunos sobre dado conteúdo, mas também de como se encontram os alunos em relação às suas atitudes. Nesse sentido, como aponta o documento “[e]stá implícito, também, que não se avaliam só os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e os atitudinais, indo além do que se manifesta, até a identificação das causas” (BRASIL, 1998, p. 79).

As práticas pedagógicas das estagiárias Bia, Magá e Duda foram acompanhadas de perto pela professora Cris que, como já descrito anteriormente no Capítulo I, auxiliou Bia, Magá e Duda no desenvolvimento de seu trabalho no Estágio Supervisionado II. Como todos os planos de aula, incluindo as avaliações, passavam pela observação de Cris, esta professora supervisora demonstrou satisfação, mas também demonstrou insatisfação em alguns momentos ao longo de 2014.2, questão a ser discutida na próxima subseção.

3.3.1.1 A abordagem de ensino, as práticas avaliativas das professoras-alunas e a perspectiva de Cris enquanto supervisora

Da mesma forma que Maria, a professora supervisora Cris também se mostrou satisfeita com o trabalho de Bia, Magá e Duda, pois, como ela colocou “eu achei muito boa a postura educacional que elas tiveram... a postura pedagógica” (ENTREVISTA COM CRIS, 05/12/2014). No entanto, apesar da posição de Cris frente ao trabalho final das estagiárias e das práticas avaliativas condizentes com a perspectiva educacional do Educar, como demonstrado por Duda no exemplo anteriormente exposto, Cris confessou que sentiu um pouco de insatisfação em relação ao tema trabalhado pelas estagiárias. Para ela, o tema poderia ter sido mais variado, o que culminou em aulas um pouco repetitivas. Segundo ela, as aulas poderiam ter focado em outros assuntos. Como ela explicou na ocasião:

Aconteceram muitas coisas importantes neste ano, no colégio... Não só no colégio, no país e no mundo. E não veio pra dentro da sala. No

primeiro semestre, sim. A questão da Copa do Mundo... até porque houve uma insistência nossa. [...] Mas, depois, tinha eleição. Imagina, dava pra ter feito chover na classe. [...] Então, podia ter ficado a Magá com a questão dos... dos contos, da literatura. Depois, a Bia... trabalhar as olimpíadas e a Duda trabalhar as eleições ou democracia... [...]Então, eu acho, assim, que dá pra [...] colar mais vida na escola, sabe? E é isso que os alunos sentem falta, eu acho... Eu acho que eles sentem muita falta de articular a vida deles com as coisas que eles tão tendo na escola. São dois mundos que não conversam, não é? Não é possível. Você tem que chegar na aula com a manchete do jornal do dia, sabe? E, dali, fazer chover. Com qualquer disciplina se pode fazer isso. (ENTREVISTA COM CRIS, 05/12/2014)

Com um pensamento diferente do de Cris, as estagiárias expressaram, no início do Estágio Supervisionado II, que os alunos do Educar não gostam de alguns dos assuntos apontados por Cris. Isso é demonstrado minutos antes do início de uma reunião em que estávamos as professoras-alunas, Cris e eu, conforme exponho no excerto que segue,

As estagiárias e eu nos encontramos no jardim do Colégio Educar para conversarmos antes da reunião com Cris, que trataria dos acertos finais antes das aulas regidas pelas estagiárias serem iniciadas. Bia, Magá e Duda se mostram aflitas e comentaram que não conseguiam entender as intenções de Cris sobre as aulas já planejadas, mas que foram recusadas. Elas acharam que o tema não satisfazia a professora supervisora e se defenderam dizendo que uma pessoa que conviveu na escola lhes contou que “Os alunos vivem em uma realidade completamente diferente do que os professores [do Educar] imaginam que eles vivam, tipo, vendo jornal, política, essas coisas... Os alunos não gostam desse tipo de coisa e foi por isso que a gente decidiu trabalhar com contos e literatura fantástica”. Duda ainda falou que “Quando eu era aluna eu detestava as aulas sobre jornal, notícia do mundo. Cara, tipo, era

muito chato!”. Bia também desabafou falando que “Eu não conseguia gostar também. E a Cris quer que a gente faça um trabalho com essas coisas? Será?”. Magá concordou com as colegas e disse “A gente não sabe mais o que fazer”. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/08/2014)

Os pontos de vista externalizados nas falas de Cris e das estagiárias não são coincidentes. Há um embate entre o que Cris acredita ser um propósito para se trabalhar língua que diverge da opinião de Bia, Magá e Duda, causando certa tensão na equipe (professora supervisora e estagiárias). Por mais que as estagiárias tenham procurado contemplar os gostos dos alunos do 8º ano para orientar sua prática pedagógica, na opinião de Cris ainda houve uma desvinculação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a realidade social destes alunos. A perspectiva de Cris alinha-se com a de Cavalcanti (2013, p. 224) quando a autora explica que há certa impressão de que o entendimento de uso da linguagem em sala de aula está “[...] livre de relações e implicações sociais, políticas e culturais”. Essa visão de não desmembramento dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de LI com a vida sócio-político-cultural dos alunos também é defendida por outros pesquisadores que apontam para a necessidade de ênfase nas práticas de linguagem situadas e voltadas para o social (PENNYCOOK, 2010; GARCEZ, 2012; LUCENA, 2014b), ou seja, que o foco em sala de aula de línguas seja voltado para práticas de ensino e aprendizagem de línguas não mecânicas ou não fictícias (artificiais).

O modo como Bia, Magá e Duda concebiam a linguagem também foi discutido por Maria que relatou ter observado o modo como as alunas trabalhavam com as “questões linguísticas” em sala de aula. Em uma conversa que tive com Maria, pedi a ela que aprofundasse seu ponto de vista em relação às “questões linguísticas” e, diante de meu questionamento, ela me respondeu que “[...] algumas [professoras-alunas] dão mais ênfase à gramática em si [...] e as outras estavam mais preocupadas [...] com a dedução da gramática e não com a gramática explicada, esmiuçada” (ENTREVISTA COM MARIA, 08/12/14). Essa percepção de Maria acerca das aulas de LI observadas por ela no Estágio Supervisionado II aponta para sua percepção em relação às formas particulares de trabalho com a língua por parte de cada estagiária.

Mesmo não estando descrito nos procedimentos ou objetivos de ensino, o trabalho de todas as estagiárias com a linguagem girou em torno do diálogo com os alunos. Inicialmente, a intenção em se propor

uma aula dialogada com os alunos constava nos Planos de Aulas das estagiárias, como pode ser visto nos Anexos E, F e G⁴⁷. Apesar desse ponto comum entre os Planos de Aula, diferenças entre as propostas de trabalho com a linguagem giraram em torno das atividades aplicadas em sala de aula com os alunos do 8º ano, ou seja, enquanto as aulas tinham como base a interação com a turma, as atividades de classe utilizadas pelas professoras-alunas continham propostas peculiares, divergindo entre uma estagiária e outra.

Uma proposta de atividade apresentada por Magá (Anexo E), cujo objetivo era o de compreensão textual, foi feita em duas partes em sua aula. A primeira parte correspondeu a uma revisão (levantamento do conhecimento dos alunos) sobre o conto *Little Snow White* e sua adaptação *Snow White and the Seven Dwarfs* para, em seguida, ser feita uma atividade de discussão com base em duas imagens que representavam Branca de Neve em diferentes estados de humor desta personagem. Quando questionei Magá sobre sua aula, ela me informou que gostaria de ter voltado no tempo para que pudesse refazê-la, assim como o faria com as demais aulas que apresentara. Perguntando-a sobre a razão dessa vontade, a professora-aluna me respondeu que preferiria ter feito “[...] aulas menos mecânicas e com espaço para uma maior autonomia dos alunos. [...] Então... acho que acaba se perdendo muito da aula [...] se tu escolher ir por esse caminho conservador, de trabalhar só a gramática, linguagem mecânica” (ENTREVISTA COM MAGÁ, 10/12/2014). Aproveitei esse momento e também questionei se ela acreditava que suas aulas haviam sido mecânicas/gramaticais demais. E ela me respondeu

Não. Eu acho que faltou gramática até [risadas]. O próprio conteúdo, que eram os contos, que eles não eram acostumados a ter, levou para discussões... é... discussões, assim... abertas na sala de aula. E as atividades, elas focavam na compreensão textual do... do roteiro dos eventos, das histórias e não na linguagem em si, na gramática. Por isso que eu acho que não foi gramatical. (ENTREVISTA COM MAGÁ, 10/12/2014)

⁴⁷

Apenas alguns planos de aula de Bia, Magá e Duda trazem o item avaliação em seu corpo, uma vez que elas não haviam se dado conta deste item como será discutido mais adiante na subseção 3.3.2.

Como relatado por Magá, suas aulas não focaram na gramática explícita e a atividade proposta para sua aula trouxe, por meio do diálogo, debates sobre imagens que refletem distintas posições em que se encontra Branca de Neve em seu final feliz a partir do prisma social do ano 2008 e do ano 1960. De certo modo, essa forma de trabalhar com a linguagem a partir do uso de imagens situa a atividade para os alunos no seu contexto sociocultural. Portanto, no olhar de Kramsch (2014), essa atitude rompe com os pressupostos de abordagens tradicionais do século XIX, fornecendo novas possibilidades de uso da linguagem.

Com um direcionamento pedagógico próximo ao de Magá, a estagiária Bia propôs em uma de suas aulas de LI a prática do *Simple Past* por meio de uma atividade oral (Anexo F). Em seu Plano de Aula o tópico “avaliação” é descrito e relaciona a participação dos alunos na atividade cujo foco está na produção de enunciados através do uso de verbos no tempo passado. Recordo-me que na ocasião em que observava essa aula, Bia pediu para que os alunos utilizassem exemplos relacionados às suas experiências reais de vida, como pode ser visto na vinheta seguinte:

Após o início da aula e das explicações feitas por Bia, os alunos se dividem em quatro grupos, três grupos compostos apenas de meninas e um deles apenas por meninos. Em seguida, um jogo de tabuleiro impresso em folha A4 é entregue para cada grupo. “*Guys, just pay attention, please*”, diz Bia ao pedir silêncio para os alunos que estão agitados. A professora-aluna acrescenta: “Eu vou explicar como funciona o jogo” e diz que, para que haja movimento das peças no jogo, o participante tem que elaborar uma sentença no *Simple Past* com base nos verbos, no objeto e no tempo cronológico descritos nas casas do tabuleiro. Além disso, Bia fala para todos “digam pro seus colegas o que vocês fizeram de verdade hoje cedo, ontem, anteontem, enfim...”. Os alunos começam a jogar e parecem se divertir. Cada estagiária orienta um grupo e elas me pedem para auxiliar o grupo dos meninos junto com a pesquisadora Raquel. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/10/2014)

Interessado em saber o porquê da escolha do jogo de tabuleiro (Anexo F), perguntei a Bia sobre a razão de sua escolha a respeito desse

jogo. Ela me contou ter sido influenciada pelas aulas de Duda e de Maria antes de planejar sua aula. Nas palavras da estagiária:

Eu acho que a gente pensou no que é que tinha dado certo quando a Maria usava questões gramaticais mais explicitamente. Era sempre com música ou com alguma coisa diferente e a gente tinha visto que na aula da Duda, apesar de ela ser boa em gramática, alguns alunos não gostaram. Não dava pra usar aquilo ali de novo. Não iria dar certo. Tinha que ser alguma coisa diferente. E a gente começou a procurar jogos que davam pra usar alguma coisa. A gente achou que o jogo de tabuleiro ia ser uma boa ideia. E como a gente pensou em deixar cada uma [estagiária] responsável por um grupo, eles iriam ser obrigados a falar inglês. Se deixasse eles soltos, não iria acontecer. (ENTREVISTA COM BIA, 09/12/2014)

As experiências prévias de observação feitas por Bia nas aulas de Maria e Duda contribuíram para a escolha da atividade em formato de jogo de tabuleiro em sua aula de modo a trabalhar com o uso da gramática da LI. A função de professora de inglês assumido por Bia fez com que ela acionasse sua condição de aprendiz observadora e, por isto, como sugere Tardif (2011) e Schlatter (2013), acabou trazendo para sua prática pedagógica sua condição de aprendiz observadora que a fez pensar sobre as atividades que melhor podem ser utilizadas em sala de aula.

A experiência de observação feita por Bia sobre o momento de regência de Duda ocorreu dias antes da utilização do jogo de tabuleiro. Em específico, uma das aulas de Duda que aconteceu no dia 29/09/2014⁴⁸ teve como objetivo o uso de estruturas (verbos) no passado. A aula foi iniciada com uma apresentação em slides sobre os verbos regulares e irregulares da LI e suas regras para formar o tempo

⁴⁸ Entre a aula regida por Duda no dia 29/09/2014 (Anexo G) e por Bia no dia 06/10/2014 houve um dia sem atividades de LI no Colégio Educar no turno da tarde, dia 03/10/2014. As aulas das demais disciplinas, exceto as de LI, foram transferidas para o turno da manhã. Isso aconteceu porque o turno da tarde foi reservado para um debate entre todos os membros da instituição de educação básica a respeito do cenário de inclusão na escola.

passado. Os exemplos contidos nos slides eram voltados para algumas informações a respeito dos alunos do 8º ano que, diante da apresentação do material, se identificaram com as situações apresentadas e reagiram com conversas e risadas. Após a apresentação, os alunos tiveram que, por meio do uso de uma atividade de preenchimento de espaços vazios no texto (Anexo G), praticar o uso dos verbos ilustrados anteriormente na aula.

Defendendo seu ponto de vista sobre a aula, Duda revela:

Sei que foi uma aula mais expositiva, onde eu falei mais que os alunos. Tentei, contudo, trazer eventos do dia a dia para as explicações para aproximar mais os alunos. [...] Foi uma aula mais tradicionalista com foco na gramática. Porém, eu não vejo um grande problema nesse tipo de aula. Planejamos essa aula porque um dos alunos havia pedido uma aula com mais explicações e com mais vocabulário. Como já sabemos, existem diversos *teaching* e *learning styles*. Não acredito que todos os alunos se encaixem numa abordagem comunicativa. Eu, como aluna, sempre gostei das aulas de gramática tanto do português, como do inglês. E depois da aula três alunos falaram que amaram a aula. Ainda não tenho certeza, mas acho que deveríamos refletir sobre os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e trazer aulas com diversas abordagens. (RELATO DE OBSERVAÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS, 29/09/2014)

Duda considerou sua ação uma forma válida e alternativa para se trabalhar a LI com os alunos. Com isso, Duda e Cris não acordavam inteiramente com o modo como uma e outra concebiam as aulas de língua. As distintas formas de conceber a linguagem em sala de aula implicam uma visão de língua movida pelos interesses que subjazem uma ou outra abordagem de ensino. Essas abordagens, por sua vez, incorporam nas práticas pedagógicas o seu objetivo e interesses que, para Vasconcelos (2002), está a serviço de uma determinada sociedade e de certos valores, podendo, inclusive, no olhar de Canagarajah (2002), limitar (ou não) as pessoas sobre formas alternativas de pensar sua sociedade.

Procurei demonstrar as diferentes concepções de linguagem que

subjazem as atividades das estagiárias. Busquei focar nessas concepções para tentar entender como Bia, Magá e Duda vão construindo suas práticas pedagógicas e com base no entendimento dessas concepções e dessa construção das práticas de avaliação, passo a tratar de como as avaliações da aprendizagem foram concebidas por essas estagiárias no 8º ano do Colégio Educar.

3.3.2 “A avaliação está ampla e genérica, como medir isso?” - O problema em avaliar a aprendizagem discente

Previamente ao efetivo momento de assumirem o papel de regentes nas aulas de LI com a turma de 8º ano no Educar, Bia, Magá e Duda haviam feito alguns planos de aula para o semestre 2014.2. A elaboração dos planos de aula foi uma exigência dos professores supervisores, Pedro e Cris, para que constassem no Plano de Ensino do Estágio Supervisionado I, em 2014.1.

Nas reuniões subsequentes ao primeiro encontro do segundo semestre, uma das questões principais que permanecia era a relação entre o objetivo de ensino-aprendizagem e a avaliação da aprendizagem conforme descrevo na vinheta a seguir

Os estagiários e eu nos encontramos no laboratório de línguas e aguardamos a chegada de Cris e Pedro para o início da aula de estágio. Enquanto os professores não chegam, todos os professores-alunos conversam sobre assuntos variados, como férias, festas, aulas e o próprio estágio. Em poucos minutos, os professores formadores chegam, saúdam a todos e procuram se acomodar. O professor Pedro, então, levanta-se e diz que irá traçar um panorama sobre a educação no Brasil. Em seguida, os professores passam a orientar os trios de estagiários individualmente. Com isso, Cris senta ao lado de Bia, Magá e Duda e, juntamente comigo, começamos uma discussão sobre os planos de aula previamente elaborados por elas. **“A avaliação está ampla, genérica, como medir isso?”** [grifo meu] [...] Os objetivos específicos também estarão lá na avaliação, pois eles se apresentam como meta das aulas e durante a avaliação temos um *feedback* sobre o que precisamos, ou não, mudar na proposta de ensino e aprendizagem”. (DIÁRIO DE CAMPO,

13/08/2014)

Os objetivos de aprendizagem pensados por Bia, Magá e Duda não se relacionavam com a avaliação da aprendizagem. Do modo como as estagiárias haviam pensado a prática avaliativa não contemplaria os objetivos da aprendizagem uma vez que ela não poderia ser utilizada para obter um retorno do bom ou mau andamento das aulas das professoras-alunas e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos. Com isso, a avaliação e os objetivos de aprendizagem explícitos que foram idealizados pelas estagiárias eram entendidos como elementos independentes, sem ligação entre si. Na avaliação da aprendizagem proposta pelas estagiárias, outros objetivos, portanto, eram contemplados. Ou seja, ao planejar suas práticas avaliativas as estagiárias procuravam contemplar outros objetivos (implícitos) que condiziam com sua forma de pensar a relação ensino-aprendizagem-avaliação.

Uma vez que os processos de aprendizagem dos alunos precisam ser incorporados nos objetivos de aprendizagem que englobam as práticas avaliativas do professor (GENESE e UPSHUR, 1996; ESTEBAN, 2003), quaisquer práticas avaliativas não podem fazer parte de suas escolhas pedagógicas, pois elas precisam estar voltadas para os reais propósitos educacionais que se pretende alcançar em uma aula (LUCKESI, 2011b). Para tanto, “[...] é preciso que o professor tenha clareza das finalidades da avaliação para que possa fazer escolhas adequadas e coerentes com os objetivos que pretende alcançar” (PORTO e MICCOLI, 2007, p. 62). Porém, para Libâneo (2013) nem sempre esses objetivos estão evidenciados para o próprio professor. Nas palavras desse estudioso, “[...] conscientemente ou não, sempre trabalhamos com base em objetivos. Todo professor, quando elabora uma prova para os seus alunos, conscientemente ou não, está pensando em objetivos” (LIBÂNEO, 2013, p. 134).

A falta de compreensão do objetivo da avaliação por parte das estagiárias evidencia-se na fala de Duda quando ela diz

No começo a gente ignorava. A gente não colocava a avaliação no começo porque a gente não entendia que tinha que fazer avaliação. Tipo, “meu, porque a gente tem que fazer uma avaliação?”. Porque na nossa cabeça avaliação é uma prova. Por que é que eu ia fazer uma prova do que eu fiz [na aula]? Eu, simplesmente, disse

pra mim mesma “Que se dane!”, sabe? Deu o que deu e... [ela dá com ombros]. Por isso. Depois, a gente falou “Ah! Então, avaliação...”, lá pelo meio do negócio, “Ah! Entendi o que é que é”. Pra que é que servia a avaliação? A gente viu que fazer uma avaliação não era... fazer uma prova apenas. Era só, tipo, o que é que você queria com aquela aula. O que é que os alunos seriam avaliados naquela aula. Era uma coisa muito mais simples do que o que a gente pensava. E, aí, a gente viu que “Tá, o seu objetivo é isso? A sua avaliação vai ser: Ah! Ver se o aluno aprendeu ou não isso”. Não pensei que era tão ridículo. Desculpa, tão óbvio [risadas]. (ENTREVISTA COM DUDA, 09/12/2014)

Bia e Magá também falaram não ter compreendido o papel da avaliação em suas aulas. Nas palavras de Magá: “Na época, eu não sabia que avaliação tava junto com planejamento” (ENTREVISTA COM MAGÁ, 10/12/2014). Por sua vez, como explicou Bia: “Acho que isso foi ficando mais claro com o passar dos planos e das atividades. No começo era bem confuso. Era tanto que se tu olhar, nenhum plano de aula do meio pro começo tem avaliação. Foi completamente ignorado” (ENTREVISTA COM BIA, 09/12/2014).

Ainda sobre a percepção das estagiárias sobre o propósito pedagógico da avaliação da aprendizagem nos planos de aula, no diálogo entre Cris e as estagiárias foi discutido como esse aspecto sempre foi uma das grandes fragilidades da disciplina de Estágio Supervisionado II. Conforme elas se manifestaram,

“A gente não viu nada na Didática que é lá que a gente aprende a planejar”, fala Bia. E Duda continua “A gente não viu nada. [...] Eu aprendi a escrever artigo, resumo, um monte de coisa, mas não a planejar e avaliar”. [...] Bia continua sua fala e diz que “o bacharelado é melhor e mais organizado que a licenciatura”. (NOTA DE CAMPO, 22/10/2014)

Com base nesse episódio, questionei Bia, Magá e Duda sobre o quanto elas acreditavam que a formação na graduação as havia ajudado a compreender o papel da avaliação da aprendizagem no contexto escolar. Em resposta, as estagiárias disseram que as disciplinas, mesmo

aquelas especificamente voltadas para o trabalho com avaliação e planejamento, não as ajudaram. De acordo com Bia

“[...] até a quinta fase eu acredito que eles [os professores acadêmicos] te ensinam a ser pesquisador. Em questões de trabalho você tem que saber fazer *essay*, fazer artigo, *abstract*. Você num... Eles nunca te falam de plano de ensino até a quinta fase. Ou de um relato de aula” (ENTREVISTA COM BIA, 09/12/2014).

Expressando seu ponto de vista sobre o assunto, Duda fala que

Pra avaliar não, não. As aulas de licenciatura que a gente teve durante o curso foram bem... A gente aprendeu muita pouca coisa. A gente tinha aulas sobre teorias que a gente nunca ia aprender sobre coisas que não tinham nada a ver com a prática. A nossa aula de Didática... Era depois do almoço... sexta-feira depois do almoço. [...] A aula de psicologia educacional era até interessante. Mas... a mais legal foi Organização Escolar porque, aí, a gente começou a ler o PNLD, essas coisas. Aí, começou um pouco mais a entender a estrutura da escola. Sobre os projetos de uma escola. Sobre o que é um PPP, o que é um... Essa é uma matéria que foi super legal, mas foi só um mês [de aula]. (ENTREVISTA COM DUDA, 09/12/2014)

Alinhada com suas colegas de estágio, Magá também acha que a avaliação da aprendizagem não foi contemplada durante sua formação no Curso de Letras Inglês, pois como ela afirma: “Hum... Eu acho que não ajudaram. Na avaliação? [...] Não teve nada explícito sobre avaliação. [...] No quesito avaliação, não”. (ENTREVISTA COM MAGÁ, 10/12/2014). Além disso, essa professora-aluna também concorda com a colocação de Duda sobre a disciplina de Organização escolar e diz que

A organização Escolar, a gente teve um atraso nessa disciplina. A gente ficou um mês e meio sem essa aula. Então, a gente teve metade do semestre só. Foi muito corrido, mas mesmo assim foi... deu pra... pra aprender muitas coisas. Eu

conheci o PNE nessa disciplina. Tive que ter consciência de que tem esse documento, uma coisa oficial da escola pública. (ENTREVISTA COM MAGÁ, 10/12/2014)

Bia, Magá e Duda justificam sua falta de conhecimento sobre o assunto apontando para a sua formação acadêmica na habilitação em licenciatura como precária no que concerne à avaliação da aprendizagem. Dentre os pontos observados pelas estagiárias nas falas descritas acima, a falta de um trabalho mais engajador nas disciplinas de graduação com as questões que envolvem a avaliação da aprendizagem comprometeu a apropriação adequada destas professoras-alunas sobre seu uso. Com isso, nas falas das estagiárias, especialmente de Bia e Duda, elas atribuem à licenciatura o descaso com o tema avaliação e dos gêneros de letramento acadêmico próprios para a sua constituição enquanto professoras da educação básica.

Segundo asseveram Barreira e Gebran (2006), é preciso que as modalidades curriculares da formação de bacharéis e de licenciandos sejam bem delineadas, pois, desta maneira, os professores em formação inicial podem usufruir melhor dos conhecimentos específicos de sua função de educador, como, por exemplo, a avaliação da aprendizagem. De acordo com Wielewicky, o que se busca é

“[...] coerência entre o construto teórico que embasa as aulas de língua nos cursos de formação e as competências profissionais que se busca construir. Em outras palavras, trata-se de alinhar a aprendizagem de língua com a aprendizagem de ensinar língua, numa relação mutuamente significativa e de prática reflexiva, buscando separar a dicotomia entre teoria e prática.” (WIELEWICKI, 2006, p. 43)

A negligência em relação ao ensino de práticas de letramento acadêmico voltados para a licenciatura é apontado também pelas estagiárias como um problema. Como explica Reichmann (2012), estes gêneros textuais, por sua natureza reflexivos, fazem parte do desenvolvimento da profissionalidade de um professor.

É sabido que teoria e prática juntas, pensadas crítico e reflexivamente, compõem a práxis pedagógica de um professor, ou seja, uma ação pedagógica pautada em uma sistematização de conhecimentos sobre como agir cujo resultado visa uma aprendizagem significativa

para os alunos. Todavia, a falta de relação entre teoria e prática, bem como a desconexão destes dois elementos a partir de um posicionamento crítico e reflexivo, acabam germinando uma prática vazia de sentido. Em outras palavras, um professor, sem um conhecimento refletido sobre determinada teoria, incorpora quaisquer práticas à sua ação pedagógica, restringindo-a a sua base técnica. É sobre essa questão técnica em relação à avaliação da aprendizagem, muitas vezes retomada por Bia, Magá e Duda nas aulas de estágio, que trato na subseção por vir.

3.3.3 “A gente tem que fazer alguma avaliação todo fim de aula?” - A avaliação da aprendizagem e a sua compreensão técnica

Como expliquei anteriormente, Bia, Magá e Duda desconheciam o propósito em se considerar o papel da avaliação em um plano de aula, bem como em interconectar os objetivos de aprendizagem constantes em um plano de aula com esta avaliação. Nas discussões do estágio II, sobre a necessidade de se sistematizar um plano de aula a partir da relação de seus elementos, incluindo e atribuindo à avaliação um papel de importância no processo de aprendizagem dos alunos do 8º ano, as estagiárias acabavam solicitando a ajuda de outras pessoas para sanar suas dúvidas sobre avaliação, como, por exemplo, a professora Maria. Como apresento na vinheta abaixo.

Bia pergunta a Maria **“A gente tem que fazer alguma avaliação todo fim de aula?”** [grifo meu] e Maga complementa dizendo “Porque a professora Cris falou que tínhamos que fazer”. Maria responde as estagiárias explicando que “Isso [a avaliação] é um ponto de vista sobre o final das aulas”. Ao ouvir a resposta de Maria, Bia coloca “Pensei que tinha que fazer uma avaliação formal”. Por sua vez, Maria responde que “Não. Vocês têm atividades que propiciam uma avaliação processual. Inclusive a autoavaliação é algo bacana”. Além disso, a professora fala da questão da autonomia necessária a ser desenvolvida na sala de aula e diz também que há alunos bons, mas inseguros e que uma prova formal, mencionada pelas estagiárias, “irá tolher o progresso do aluno”. (NOTA DE CAMPO, 22/08/2014)

Ao perceberem que não estavam conseguindo sanar suas inquietações sobre o papel da avaliação em sua prática pedagógica, Bia, Magá e Duda expuseram sua vontade em discutir mais sobre esta questão nas reuniões de estágio. Conforme relato na vinheta narrativa abaixo:

Após conversarmos sobre o novo rumo que tomara as aulas de estágio, Magá toma o turno da conversa e fala para o grupo “Eu sinto necessidade de falar algo desde o início do nosso estágio. É que há muita falta de discussão até nos Diálogos (Im)Pertinentes sobre o que fazer nas aulas e como avaliar”. [...] Após uns minutos, Bia fala “Acho que entender uma aula de forma esmiuçada foi mesmo quando vimos a aula da professora substituta durante a prova do concurso. E nos ajudou muito”. Por sua vez, Cris responde “Acho que as aulas não são aquelas balinhas *drops* que a gente junta num saquinho e faz um pacote. É mesmo a união do processo que, aos poucos, a gente junta e dá um resultado. Há uma pergunta que a gente tem que fazer: Vocês conseguem perceber alguma diferença qualitativa nos alunos?”. Após ouvir a pergunta da professora supervisora, Duda a responde com um “Não”. É feito silêncio entre todos. (NOTA DE CAMPO, 10/11/2014).

Bia, Magá e Duda direcionam suas dúvidas sobre o ato de avaliar com questionamentos sobre como fazê-lo, como elaborar um instrumento de avaliação.

Interessado em saber o que havia se passado em outra reunião em que não estive presente, questionei as professoras-alunas sobre o que haviam conversado naquela ocasião e Magá respondeu que falaram sobre assuntos importantes, como “escola, educação, essas coisas muito amplas”, mas complementa que, do seu ponto de vista, as reuniões do estágio “poderiam, por exemplo, focar mais em como planejar e como avaliar” (CONVERSA INFORMAL COM MAGÁ, 14/11/2014).

Insatisfeitas sobre o que conhecem acerca da avaliação da aprendizagem, Bia, Magá e Duda começaram a levantar informações sobre como avaliar seus alunos. Esse interesse das alunas em saber como avaliar aponta para sua preocupação em entender a prática

avaliativa além da sua face técnica, ou seja, elas se mostraram interessadas em conhecer a face político-pedagógica desta prática. Em outras palavras, esse tipo de enfoque sobre o aspecto político sobre o qual as estagiárias se mostraram interessadas em entender e que, na verdade, é inerente à avaliação escolar, viabiliza as tomadas de decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem de maneira refletida (MCNAMARA, 2000; LUCENA, 2014b) por parte do professor e dos alunos.

Como já mencionado na seção 3.2, uma das opções de avaliação mencionada em seu PI e utilizada pelas estagiárias em suas aulas tinha o potencial de assegurar uma prática avaliativa reflexiva acerca do processo de aprender dos alunos, qual seja: o portfólio. Desde o primeiro dia de aula ministrada por Magá, ela, Bia e Duda deixaram claro a importância desse modelo de avaliação durante todo o semestre letivo de 2014.2. Segundo elas apontaram em seu Relato de Observação:

“Ao final da aula, Bia e Duda entregaram os portfólios. Magá explicou que eles [os alunos] deveriam trazê-lo toda aula de inglês e que todas as atividades feitas deveriam ser colocadas ali, pois toda sexta-feira cinco alunos seriam sorteados para terem seus portfólios avaliados” (RELATO DE OBSERVAÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS, 25/08/2014).

Também importa destacar que a razão designada pelas estagiárias para utilizar o portfólio em suas aulas como meio de avaliar a aprendizagem dos alunos do 8º ano teve como influência o comportamento destes estudantes observado nas aulas de Maria. Segundo relatou Bia, a ideia sobre o uso do portfólio veio quando

“[...] A gente sentiu que eles não tinham responsabilidade nenhuma com o material deles. [...] E aquilo ali era uma coisa que eles precisavam pras aulas. Então, a partir disso, a gente pensou em fazer um jeito que eles usem as coisas e que eles guardem elas, porque eles vão precisar depois. Acho que foi uma maneira de ensinar um pouco de responsabilidade pra eles. Tipo, daí que partiu a ideia do portfólio” (ENTREVISTA COM BIA, 09/12/2014).

Porém, segundo Duda, suas expectativas no final do semestre eram de insatisfação sobre o modo como o portfólio foi utilizado, como ela mesma relatou:

Eu acho que a gente poderia ter feito mais um... como chama? Trabalhar mais o portfólio, no portfólio. Tipo, falar mais pra eles “pesquisem no seu portfólio isso”, sabe? “Por que você não pega o portfólio e dá uma olhada pra ver se não acha alguma coisa?”. Fazer mais atividades relacionadas com o portfólio... Porque, no fim, ele virou uma pasta de guardar coisas. Não sei se os alunos chegavam em casa falando “Nossa! Vou estudar por aqui” ou se, simplesmente, eles enfiavam folha e virou só um jeito de não perder a folha, sabe? A gente poderia ter trabalhado um pouco mais isso. “Volta no portfólio e procura. Você tem essa folha no portfólio.”, sabe? Acho que é isso. (ENTREVISTA COM DUDA, 09/12/2014)

Além do posicionamento de Duda sobre o modo como ela e suas colegas utilizaram o portfólio em suas aulas de estágio, Bia me descreveu os critérios que orientaram a análise do processo de aprendizagem de seus alunos a partir do uso do portfólio. Os critérios atribuídos ao portfólio, como explanou Bia, focaram em

Ver se tinha capa, que foi uma coisa que a gente pediu pra eles fazerem. A gente falou se tava organizado, se tinha todos os materiais e também os dias de entrega. Como a gente tinha combinado, toda sexta-feira quem não entregava ganhava um [ponto] negativo. Isso diminuía os pontinhos. Então, foi esses três pontos: era a organização, estar bem cuidado e quando entregou. (ENTREVISTA COM BIA, 09/12/2014)

As escolhas feitas pelas professoras-alunas sobre como trabalhar com o portfólio em suas aulas se limitaram aos aspectos técnicos desse documento (organizar e guardar as atividades). Por sua vez, Bia mostrou que os critérios de avaliação relacionados ao portfólio não condiziam com o objetivo principal estipulado por elas em seu PI. Nesse sentido, para as estagiárias, o portfólio serviu a propósitos como,

por exemplo, manter uma manutenção e organização textual dos alunos para atribuir nota, mas não como uma prática de avaliação que pudesse lhes dar subsídio para inferir acerca da aprendizagem de seus alunos do 8º ano.

Em relação a isso, Silva, Bartholomeu e Claus (2007) falam que avaliações como o portfólio divergem de outras formas de avaliação da aprendizagem por possibilitar que os alunos interpretem suas habilidades e atitudes. Mas para que esse tipo de interpretação subjetiva do aluno sobre seu processo ocorra, essa avaliação precisa ser bem definida (FERNANDES e FREITAS, 2007). No caso da avaliação com portfólio utilizada por Bia, Magá e Duda, os critérios não estavam inter-relacionados ao objetivo de aprendizagem dos alunos e, por isto, os alunos não podiam fazer previsões sobre seu próprio aprendizado (SCHLATTER, ALMEIDA, FORTES e SCHOFFEN, 2005).

O portfólio assumiu dois papéis nas aulas de estágio de Bia, Magá e Duda: o papel de avaliação enquanto prática preocupada com a aprendizagem, que, como demonstrado por Duda, foi idealizado, mas não efetivamente contemplado para esta finalidade, bem como o papel de manter ordenadas as atividades trabalhadas com os alunos. Todavia, uma terceira característica pode ser atribuída à forma como o portfólio foi utilizado nas aulas de estágio, o de punição. E é sobre essa questão que abordo na subseção seguinte.

3.3.3.1 “Até uma ameaçazinha para despertá-los” - A face oculta do portfólio nas aulas de estágio

Como já citado anteriormente, houve reuniões de estágio em que a atenção das estagiárias foi chamada para seus objetivos de aprendizagem e para a relação destes com o ato de planejar e avaliar suas aulas. Em uma dessas reuniões, os objetivos de aprendizagem propostos pelas estagiárias foram evidenciados como coesos. No entanto, questionou-se a falta de uma proposta de avaliação que contemplasse estes objetivos, ou seja, ficou evidenciado que o portfólio não poderia ser utilizado como meio de avaliação, uma vez que as estagiárias não haviam entendido bem a proposta de avaliação por meio do portfólio, por elas próprias sugerida. Bia e Duda retrucaram frente a essa percepção:

“É nosso objetivo deixar a responsabilidade com todos”, fala Duda. Ao passo que Bia complementa a fala da colega e diz “Passar uma pressõezinha

neles cobrando o portfólio de um aluno ou de alguns colegas para eles se sentirem estimulados e **até uma ameaçazinha para despertá-los** [grifo meu]”. (NOTA DE CAMPO, 15/08/2015)

Nesse aspecto, a avaliação é anunciada como uma forma de ameaça e de controle dos alunos do 8º ano.

Anteriormente a esse episódio, Bia, Magá e Duda ao refletir sobre a prática de usar a nota para chamar atenção de seus alunos, apontaram em seu relato de observação que o uso da nota como um incentivo para os alunos pode ser útil quando se trata de uma tarefa de casa, por exemplo. Como elas relatam:

Por se tratar de uma tarefa para casa e também por ser um trabalho um pouco mais complexo, achamos que a nota, nesse caso, serve tanto como o impulso necessário para a realização da atividade, como também é uma demonstração de apreço pelo trabalho que eles teriam que desempenhar. (RELATO DE OBSERVAÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS, 26/05/2014)

Bia, Magá e Duda evidenciam mais de uma vez sua postura em relação ao uso da prática avaliativa como um meio de conseguir resultados e respostas dos alunos. Nesse sentido, a avaliação é tida como um meio de controle para, com isto, se conseguir bons resultados dos alunos, também em relação ao comportamento. Porém, essa forma de apropriação da avaliação se distancia do verdadeiro sentido de uma prática avaliativa cujo foco é a aprendizagem dos alunos, pois, como explicado por Schlatter e Garcez,

Se, por um lado, não aceitamos mais práticas como chapéu de burro, palmatória, castigos e punições físicas, por outro ainda é comum tolerar propostas de prova e teste para “dar uma lição”, no sentido de controlar os alunos por ameaça ou castigo. Nesse histórico, figura a avaliação usada, por exemplo, como ameaça ao aluno pela falta de atenção na aula ou de dedicação nos estudos, como punição por condutas indisciplinadas, como instrumento de poder de quem avalia na sala de aula, ou ainda de manutenção da diferença de conhecimentos entre alunos e professores.

(SCHLATTER E GARCEZ, 2012, p. 154)

Na subseção que segue, intenciono mostrar o quão significativa foi a concepção da nota para o sistema de avaliação do Educar e como ela, inevitavelmente, se mostrou presente nas aulas do estágio supervisionado.

3.3.3.2 “Eu preciso tirar dez, passei?” - O Colégio Educar e a cultura da nota

Em distintas ocasiões, a reação dos alunos do 8º ano em relação ao processo de avaliação que sucedia no Educar foi sendo evidenciada. Esses alunos correspondiam às atividades propostas por suas professoras de inglês (Maria, Bia, Magá e Duda) na medida em que iam respondendo e interagindo em sala de aula quando solicitados. Contudo, a preocupação maior dos alunos era com a nota final da atividade (ou com a somatória das notas de todas as atividades). Em se tratando das aulas de Bia, Magá e Duda, pareceu-me ter sido mais frequente o apelo dos alunos do 8º ano no sentido de ganharem “pontuações” com base nas suas produções de conhecimento. Com isso, ao longo de 2014.2, os alunos do 8º ano se mostraram interessados nas notas. Exemplifico essa situação na aula de Magá:

Com todos os alunos dentro da sala de aula, Magá fecha a porta, cumprimenta os alunos, forma pequenos grupos de trabalho e dá início à aula de inglês. Após a organização da sala em grupos Magá fala “*Guys, I’ll give you back your portfolios*”. Ao receberem os portfólios de volta, o aluno Joaquim, que está sentado do lado esquerdo da sala, e a aluna Rosy, sentada do lado direito, fazem a mesma pergunta ao receberem o portfólio: “**Não tem nota?**” [grifo meu]. (NOTA DE CAMPO, 15/09/2014)

Em outra ocasião, na aula de Bia a mesma situação aconteceu:

Ao término da aula de Bia esperamos os alunos saírem para o intervalo e ficamos em sala para conversarmos um pouco sobre a regência da estagiária. Dentre outras questões a professora Cris pergunta as estagiárias o que elas acham que

havia causado a falta de concentração dos alunos durante toda tarde. “Eu não sabia que eles iriam receber o boletim. **Eles ficaram calculando as notas das disciplinas para saber se iriam passar ou reprovar**” [grifo meu], responde Bia com uma expressão pouco aflita. (NOTA DE CAMPO, 20/10/2014)

E, também, na aula de Duda:

No último dia de regência de Duda, ela havia preparado todo um discurso de despedida e o faz com os alunos, mas antes a professora-aluna comenta sobre a nossa última avaliação, a peça de teatro. Os alunos falam das experiências nas aulas e na peça. Relatam ter gostado de tudo e um deles, a aluna Carla, repete a questão da nota dizendo que “**eu preciso tirar dez, passei?**” [grifo meu]. (NOTA DE CAMPO, 24/11/2014)

As práticas avaliativas das professoras-alunas parecem precisar contemplar essa ansiedade e valoração dada à nota numérica pelos alunos, conforme mostram os exemplos acima. Essa atenção dos alunos do 8º ano para com suas notas reflete um grau de desprestígio sobre seu próprio processo de aprendizagem, dificultando a compreensão do papel inerente à avaliação como uma forma de contribuir com a formação social destes alunos. Como afirmam Schlatter e Garcez (2012, p. 152), “[...] ao fazer valer determinadas práticas de avaliação, podemos contribuir para a manutenção ou para o enfraquecimento de determinados valores, e muitas vezes podemos estar fazendo isso sem refletir com o devido cuidado”.

Nessa mesma perspectiva apontada por Schlatter e Garcez, Pedro nos faz também refletir sobre o poder de decisão do professor sobre a avaliação e sobre como este docente pode resistir a este mesmo poder. Nas palavras de Pedro:

O professor tem o direito de decidir ou de reunir informações a partir das quais ele decide se o aluno passa ou fica retido. E ele tem direito de influenciar essa decisão, por exemplo, no conselho de classe. [...] Então, isto é uma relação em que o professor está investido de mais poder do que os alunos. Compreender isso é uma coisa

essencial. Compreender, inclusive, pra resistir à tentação de usar esse poder. (ENTREVISTA COM PEDRO, 17/03/2014)

Se, como Pedro relatou, cabe aos professores o poder de decisão acerca da (re)aprovação de seus alunos, então, o poder de aferir uma nota também se configura como uma opção docente. Essa opção sobre a atribuição de nota (valor numérico), por sua vez, se evidencia como uma ação presente em todas as escolas brasileiras, não sendo o Educar uma exceção em relação à adoção de tal prática. E sobre essa questão, exponho um exemplo de quando Bia e eu participamos de uma das reuniões do conselho de classe dessa escola. Composto por uma equipe de profissionais relacionados com a turma do 8º B e C, essa reunião teve como uma de suas principais metas avaliar o processo de aprendizagem dos alunos (Anexo D). Naquela ocasião, o que pudemos observar, no entanto, corroborou a ideia descrita por Pedro sobre o papel dos professores enquanto agentes atribuidores de nota. Nesse dia,

O conselho de classe foi iniciado pontualmente. Primeiramente, a professora que coordena os debates se apresenta e fala quais os segmentos docentes estavam sendo representados na reunião. Ela diz que há professores de português (1), matemática (1), história (1), línguas (3) (inglesa, espanhola e alemão, sendo a de inglês a estagiária Bia), educação física (1), biologia (1), geografia (1) e artes (1), além dos demais membros. Após as apresentações, as deliberações começam e o assunto da avaliação tomou grande parte das discussões. Os três representantes discentes dessa turma estão presente e são chamados a atenção pela professora de história que diz: “Vocês estão brincando muito, apesar da reprovação em massa no ano passado ter ajudado a melhorar seu desempenho em sala e com a disciplina, porém, ainda há a entrega e elaboração das atividades e trabalho”. Aproveitando a exposição da opinião da professora de história, a professora de português aponta que “Eu tenho um grande número de notas zero, não como nota final, mas que reflete no resultado. Além disso, os trabalhos em grupo não funcionam bem porque vocês se dispersam muito”. O professor de geografia complementa

que “as notas seriam melhores se vocês escrevessem mais, trabalhassem mais, e isso também reflete no conteúdo, na bagagem que vocês aprendem. Há também alunos que ficam muito apagados nas aulas”. Por sua vez, a professora de Artes diz que “Comigo está tudo bem. Eu estou muito feliz com esse grupo”. O professor de matemática acrescenta que “Como eu só tive duas notas, uma prova e uma observação de atividade escrita, eu não tive muito o que dizer do conteúdo. Mas a gritaria eu comparo com o sexto ano. Alguns alunos pedem para os professores explicarem a aula para os poucos que estão prestando atenção, mas não pode ser assim porque depois os outros alunos vem reclamar das notas baixas”. (NOTA DE CAMPO, 17/09/2014)

O propósito primeiro descrito no PPP do Educar para a realização das reuniões de conselho de classe é rever o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, preocupados com o rendimento de seus alunos, que estava refletido em suas notas, os professores do Educar acabaram focando em discussões voltadas para a nota (enquanto representação numérica da aprendizagem) e esquecendo-se de discutir acerca das possibilidades de remediação do quadro atual da aprendizagem de seus alunos refletido nas notas baixas. Em outras palavras, segundo Fernandes e Freitas (2007, p. 132) esse tipo de ação (foco na nota) nos conselhos de classe ainda é comum nas escolas do país, mas poderia

“[...] estar destinado a traçar estratégias para as intervenções pedagógicas com os estudantes, com os grupos. Poderia também constituir-se em espaço de estudo e discussão acerca de questões teóricas que ajudariam na reflexão docente sobre os desafios que o cotidiano escolar nos impõe: violência escolar, estudantes com necessidades educacionais especiais, as formas e procedimentos de avaliação dos professores, construção coletiva de ações que levariam a uma maior qualidade do trabalho pedagógico, avaliação das metas e princípios estabelecidos no projeto político-pedagógico da escola e sua concretização junto aos estudantes e às turmas, formas de relacionamento da escola com as famílias etc.”.

Após ter participado do conselho de classe e escutado as opiniões dos professores, Bia reflete acerca das falas e se diz insatisfeita por achar que a discussão foi pautada no produto e não no processo. Segundo ela,

[...] esperava que eles [os professores] analisassem alguma coisa. Tipo, tá, ele tá se comportando mal e tal, mas pera. Vamo... vamo olhar de um jeito. Ele faz algumas coisas, ele participa em tais momentos, sabe? Eu acho que isso é avaliar um aluno. (ENTREVISTA COM BIA, 09/12/2014)

Interessante notar como Bia, nesse momento em que apenas observa os colegas, distancia-se da própria postura enquanto professora, uma vez que, durante a sua prática (descrito na subseção 3.3.3.1), ela mesma opta por uma avaliação com teor tradicional (somativa e excludente) quando disse utilizar o portfólio para por um pouco de “pressão” em seus alunos.

Apesar da situação incoerente entre aceitar uma avaliação para “por pressão” e a produção de nota em relação aos alunos, as estagiárias passaram a dar maior atenção à questão da nota em suas práticas, pois em seus discursos, não apenas Bia, mas também Duda e Magá demonstraram uma opinião contrária à atribuição de notas com um fim em si no processo de avaliação da aprendizagem. Exemplificando tal compatibilidade de opinião, em entrevista, Duda me contou que tinha muitos traumas com avaliação escolar por ser disléxica e que por isto “Você não precisa de uma prova pra ver que seu aluno não tá entendendo as coisas que você tá falando. Então, é só uma quantidade numérica ali. Muitas vezes não representa o seu conhecimento” (ENTREVISTA COM DUDA, 09/12/2014).

A nota, na compreensão das estagiárias, não se limita à condição numérica atribuída a seus alunos e, com base em sua auto-reflexão, elas passaram a considerar a superficialidade da nota e repensaram acerca de suas práticas, de modo a contemplar o sujeito que está sendo avaliado em um dado momento. A reação das professoras-alunas remonta o ponto de vista defendido por Fernandes e Freitas (2007) de que é possível entender que avaliar seus alunos pode ser feito de outras formas que não exclusivamente pela atribuição de nota com um fim em si, o que, para Porto e Miccoli (2007), só faz sentido enquanto um dado numérico

utilizado para questões burocráticas.

Segundo me explicou Pedro, a preocupação dos estagiários (inclusive Bia, Magá e Duda) em reproduzir uma nota para os alunos sem se darem conta de que podem fazer isto a partir do processo de ensino e aprendizagem, é geral e tem reflexo na experiência dos estagiários enquanto alunos da graduação. Segundo Pedro, “Eles têm trabalho etc. e tal, mas a avaliação, ela é toda centrada no produto. Ela, frequentemente, desconsidera o processo. E numa sala de aula, com crianças e com adolescentes, desconsiderar o processo é um equívoco. Eu penso que, ainda, isso é uma coisa a ser melhorada” (ENTREVISTA COM PEDRO, 17/03/2015).

Apesar da opinião de Pedro em relação a possibilidade de desconsideração sobre o processo de avaliação dos estagiários estar ligada, em parte, ao modo como eles são avaliados na formação acadêmica, Cris disse acreditar que, no término de seu trabalho como supervisora, Bia, Magá e Duda tenham se dado

[...] conta de que não dá pra fazer aquela avaliação tradicional, somativa, excludente e autoritária. Isso tá muito claro porque nem nunca foi motivado isso. [...] Eu boto fé que elas perceberam que a avaliação só tem sentido se for diagnóstica, se for processual, se não for autoritária, se for avaliação e autoavaliação. Se os alunos estiverem comprometidos com a sua aprendizagem, eles estão comprometidos com a sua avaliação também. Eu acho que elas conseguiram captar isso. Até porque a nossa avaliação delas também é assim. Então, elas sofrem um processo que, depois, elas talvez tenham condições de também replicar. Acho que mais do que qualquer outra coisa é a vivência que elas têm, também, como alunas de alguém que avalia do jeito que a gente avalia, sem abrir mão de dizer as coisas, mas sem usar o poder da autoridade pra... “porque você não fez assim”, sabe? “Não tá bom, tá fora”. Nada disso. Não deu certo, bom, vamos tentar de novo de outro jeito. Então, avaliação é isso”. (ENTREVISTA COM CRIS, 09/12/2014)

As expectativas de formação descritas por Cris no comentário acima mostram a preocupação da professora supervisora com a futura

maneira com que suas alunas de estágio irão se apropriar dos diferentes meios de avaliação da aprendizagem. Para Cris, os aspectos mais democráticos da avaliação da aprendizagem foram compreendidos pelas estagiárias. A esse respeito, as estagiárias, a partir do que Bia demonstrou, haviam considerado diferentes critérios para avaliar os alunos do 8º ano, como aponto:

Ai, teve uma que eu não pude escapar porque era nota da prova que a gente tinha combinado daquela avaliação. Então, aquela ali eu não... não pude mexer e nem fazer nada. Mas a outra foi mais por comportamento e como eles tinham feito aquela atividade do cartazinho, como eles tinham se comprometido e eu ajudei a Duda com o *script*. Então, eu acho que a gente levou mais em consideração todo o processo deles do que... o que eles fizeram, tipo, “ah não. Aqui eles se comportaram de tal maneira e essa é a nota”. Não. A gente levou em consideração, tipo, eles começaram assim e terminaram assim. Então, vamo ver como foi o crescimento deles. Foi legal. (ENTREVISTA COM BIA, 09/12/2014)

Pelo que foi colocado nas palavras de Bia, a atribuição de nota para os alunos do 8º ano ao final do período de regência em 2014.2 não se limitou à configuração numérica. O processo de aprendizagem dos alunos pela participação, como esperado por Cris, foi a questão norteadora para que Bia, Magá e Duda pudessem se decidir sobre o aspecto burocrático de dar nota, antevendo, assim, a aprendizagem dos alunos, sua participação ativa e consideração pelo sujeito aprendiz. Pelo que consta na LDB (1996), as avaliações escolares precisam levar em consideração uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p. 10).

Neste capítulo, procurei arguir, primeiramente, a respeito da perspectiva curricular que delineia o processo de formação do Curso de licenciatura em Letras Inglês, considerando a avaliação da aprendizagem nesta instância, bem como nas aulas de estágio propostas por Pedro e Cris. Em seguida, analisei, a partir das observações feitas por Bia, Magá, Duda e por mim no Estágio Supervisionado I, as práticas avaliativas inscritas na sala de aula de Maria com o intuito de entender

como a avaliação é concebida neste espaço de aprendizagem de LI. Por fim, intentei expor as experiências das professoras-alunas em seus momentos de regência e durante as aulas de Estágio Supervisionado II.

No próximo capítulo, faço algumas considerações finais sobre esta pesquisa, contribuindo, portanto, para a formação inicial de futuros professores avaliadores da aprendizagem de línguas. Além disso, sugiro futuras propostas de pesquisa.

4 O RECONHECIMENTO DA AVALIAÇÃO COMO UM ATO POLÍTICO – CONTRIBUIÇÕES, LIMITAÇÕES E FUTUROS DIRECIONAMENTOS DE PESQUISA

Este trabalho teve como principal objetivo investigar como Bia, Magá e Duda se constituíam enquanto professoras avaliadoras em seu processo de formação inicial durante o estágio supervisionado de LI que ocorreu no Colégio Educar. Para tanto, procurei demonstrar o percurso de formação em estágio supervisionado I e II que essas professoras-alunas experienciaram, levando em consideração a avaliação da aprendizagem enquanto conhecimento atrelado às práticas pedagógicas e curriculares, alinhadas com a profissão docente. Esse acompanhamento aconteceu durante todo o ano letivo de 2014, nos dois semestres letivos 2014.1 e 2014.2, contendo em cada semestre suas particularidades de formação. Com isso, busquei analisar, no Capítulo III essas particularidades de formação a partir de três espaços-tempos importantes para a compreensão do processo de formação de Bia, Magá e Duda: o espaço-tempo acadêmico de formação sobre a avaliação da aprendizagem (Seção I), o espaço-tempo de formação sobre avaliação da aprendizagem através da observação das aulas de educação básica (Seção II) e o espaço-tempo de formação a partir das práticas avaliativas das estagiárias enquanto professoras regentes (Seção III).

Durante esses três espaços-tempos da pesquisa fui orientado pelos princípios metodológicos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (SPRADLEY, 1979; ERICKSON, 1990; ANDRÉ, 2012; FRITZEN e LUCENA, 2012) desenvolvidas a partir dos preceitos da Linguística Aplicada (In)disciplinar (MOITA LOPES, 2006) e, enquanto pesquisador, constituído sempre pelo senso ético, indispensável, para a realização deste trabalho (CELANI, 2005). A partir de minhas notas de campo, frutos de uma observação efetivamente participante, e da leitura atenta de documentos oficiais e não oficiais de entrevistas/conversas informais com os participantes, foi possível discutir o processo de formação das estagiárias Bia, Magá e Duda enquanto avaliadoras da aprendizagem na sala de aula de inglês.

Dentro do cenário acadêmico de formação, vivenciei diferentes práticas escolares e mundanas com as professoras-alunas, compartilhando suas incertezas, conflitos e aprendizados.

Com a finalidade de tecer minhas considerações finais, retomo minha pergunta de pesquisa e os objetivos específicos que orientaram minhas práticas de investigação, apontados por mim na introdução deste estudo. A partir da pergunta deste trabalho, qual seja “como os

professores-alunos de inglês inter-relacionam os conhecimentos sobre avaliação, construídos durante a sua experiência pessoal como alunos, com os conhecimentos sistematizados em sua formação acadêmica e com a prática pedagógica, no momento de estágio supervisionado, de modo a se constituírem como futuros professores avaliadores de LI?” foram elencados como objetivos específicos: (i) **investigar como a formação acadêmica do curso de Letras contribui para a formação do professor avaliador**, (ii) **discutir as concepções dos professores de inglês em formação inicial sobre avaliação escolar** e (iii) **discutir o modo como as práticas de avaliação são problematizadas no processo de formação inicial dos professores de inglês**.

Respondendo ao objetivo específico primeiro que objetivou discutir a relação entre a formação do professor avaliador e sua formação acadêmica no curso de Letras, o estudo mostra que embora a formação acadêmica das estagiárias seja contemplada conjuntamente por diferentes disciplinas ofertadas pelo CED, CFH e CCE, apenas as disciplinas do CED utilizaram a avaliação enquanto tema a ser trabalhado em suas aulas. Apesar da avaliação da aprendizagem constar nos planos de ensino como proposta de estudo, Bia, Magá e Duda revelaram que as disciplinas acadêmicas não as ajudaram a pensar sobre suas práticas avaliativas de maneira significativa para a sua formação.

Por outro lado, as estagiárias mencionaram a Organização Escolar como tendo sido a disciplina que lhes proporcionou certa base para que elas pudessem entender melhor a cultura escolar. Bia, Magá e Duda também chamaram atenção para o modo como os assuntos ligados às políticas educacionais proporcionaram momentos de reflexão sobre a educação. Por exemplo, as conversas sobre o PNLD, no espaço-tempo de formação sobre avaliação da aprendizagem através da observação das aulas de educação básica, permitiram que elas embasassem sua prática com insumos mais claros entre teoria e prática docente na formação de licenciandos em Letras.

De forma similar à disciplina de Organização Escolar, as disciplinas de estágio supervisionado buscaram, por meio da implementação dos Diálogos (Im)Pertinentes em Educação e das interações com Pedro e Cris, retomar algumas propostas de formação anteriormente estudadas pelas estagiárias na graduação em Letras. Com isto, os estágios I e II proporcionaram momentos para se repensar as problemáticas sócio educacionais inerentes ao processo de ensinar e aprender línguas e também ao processo de avaliar, uma vez que haviam discussões específicas sobre este tópico. Em outras palavras, essa proposta de trabalho sobre a realidade escolar a partir de uma formação

política propôs o desenvolvimento de um posicionamento reflexivo frente à realidade educacional vivenciada pelas professoras-alunas no Educar (CELANI, 2008), incluindo a avaliação da aprendizagem como um de seus temas principais.

Esse contato com a realidade escolar motivado no espaço-tempo de formação desde as primeiras incursões no Educar, não se encerrando em palestras e em discussões em sala de aula de estágio, fez com que as professoras-alunas tivessem maiores incentivos de contato com a escola, aumentando a possibilidade de compreensão sobre a cultura educacional local, aproximação esta apontada como essencial na literatura (c.f. WIELEWICKI, 2006). Tal proximidade possibilitou, também, que as professoras-alunas passassem a relacionar as propostas políticas estudadas nos diversos espaços de discussão do estágio com as práticas pedagógicas observadas na escola.

Como consequência dessa aproximação entre estagiárias e escola, as práticas pedagógicas como as da avaliação da aprendizagem puderam ser observadas e problematizadas por Bia, Magá e Duda na sala de aula da educação básica e fora dela. Essa ação reflexiva demonstrou que os estágios supervisionados proporcionaram um enfoque maior acerca da avaliação da aprendizagem durante a vivência das professoras-alunas no Educar, mostrando que o papel da avaliação da aprendizagem na formação docente pode ser discutida e problematizada com efetividade no momento do estágio supervisionado (c.f. LUCENA e BAZZO, 2009).

Respondendo ao segundo objetivo específico, que objetivou discutir as concepções sobre avaliação das professoras-alunas, o estudo mostrou que apesar de manterem, mesmo ao final dos estágios supervisionados, traços arraigados à concepção somativa e de produto da prática avaliativa, Bia, Magá e Duda passaram a considerar, também, uma perspectiva de avaliação da aprendizagem enquanto processual e mais democrática, como demonstrado no espaço-tempo de formação sobre a avaliação da aprendizagem através da observação das aulas de educação básica.

A partir da percepção sobre o cenário escolar situado das práticas avaliativas marcadas por uma proposta de avaliação de caráter simbiótico com o ensino (SCARAMUCCI, 2004) e pela reflexão acerca da importância da avaliação na sala de aula de língua estar relacionada com o uso social da linguagem, as atividades-avaliativas formativas foram sendo percebidas e passaram a ser discutidas, ponderadas e utilizadas pelas estagiárias. Um exemplo de compreensão das professoras-alunas sobre uma perspectiva de avaliação processual

ocorreu quando, a partir do seu PI e com base no *Needs Analysis Survey*, Bia, Magá e Duda desenvolveram práticas avaliativas que melhor corresponderam às necessidades educacionais de seus alunos (SCHLATTER e GARCEZ, 2012; LUCENA, 2014).

Por outro lado, essas concepções sobre a avaliação da aprendizagem nem sempre estavam condizentes com outras concepções demonstradas durante as práticas avaliativas elaboradas para o semestre 2014.2. Um exemplo dessa incompatibilidade de concepções sobre a avaliação da aprendizagem foi demonstrado quando a relação do objetivo de aprendizagem disposto no plano de aula não condizia com as avaliações desenvolvidas para contemplá-lo, por vezes pensada somente com foco no produto e em itens linguísticos, marcadas, portanto, apenas por aspectos gramaticais e/ou pela memorização de vocabulário.

Respondendo o terceiro objetivo específico, que objetivou discutir a problematização das práticas de avaliação no processo de formação das professoras-alunas, o presente estudo mostrou que as discussões intensas entre os vários participantes durante o processo de formação contribuiu para que as professoras-alunas repensassem suas propostas de trabalho pensadas por elas previamente.

Em outras palavras, foi no espaço-tempo de formação que as professoras-alunas enquanto regentes da aula de inglês puderam experimentar práticas avaliativas até então não reconhecidas por elas como legítimas. O estranhamento inicial em relação às práticas mais processuais fez com que Bia, Magá e Duda as usassem de modo equivocado ou, por assim dizer, com um sentido nem tão educacional. Por exemplo, ao utilizarem o portfólio nas aulas de estágio e por não estarem ainda familiarizadas com esse instrumento de avaliação, ele acabou sendo utilizado para fins de coerção dos alunos. Essa forma de apropriação do portfólio, para fins de coerção, pareceu condizente com aquilo que as professoras-alunas criticavam sobre a nota (pontuação numérica). No entanto, com o desenvolvimento das aulas, Bia, Magá e Duda, começaram a perceber que o processo da aprendizagem dos alunos do 8º ano poderia ser observado de forma mais holística. Desse modo, a partir do portfólio (e de outras participações dos alunos), elas passaram a refletir com mais sensibilidade a relação entre os objetivos das suas aulas e o que era efetivamente avaliado nas salas de aula dos 8º anos B e C.

Em outras palavras, as práticas avaliativas iniciais das estagiárias compreendiam certos aspectos característicos de uma avaliação somativa. Porém, ao final de 2014.2, as estagiárias acabaram expressando uma concepção de avaliação diferente, marcada por

aspectos democráticos como o processual e o qualitativo previstos na LDB (1996).

Esse princípio de mudança no modo de conceber a finalidade da avaliação da aprendizagem decorreu das inquietações de Bia, Magá e Duda durante os estágios supervisionados. Ou seja, as estagiárias expuseram seu interesse em saber como avaliar a aprendizagem de seus alunos e em conhecer as razões sociais que legitimavam os objetivos de aprendizagem. Com isso, a constituição das professoras-alunas enquanto professoras avaliadoras parece estar sendo formado a partir de sua percepção acerca da necessidade de propósitos claros para a prática de avaliação. Nesse sentido, esse processo de constituição de Bia, Magá e Duda partiu de uma visão racionalista e parece estar caminhando para uma visão de avaliação enquanto ato político, menos centrada no produto e mais focada nas ações sociais dos participantes na aula de inglês.

Considerando que o papel de professor de LI vai além do trabalho com conteúdos linguísticos e que sua função também é a de ser problematizador dos eventos sociais vividos por seus alunos, a incorporação dessas reflexões das professoras-alunas se faz necessária. É por isso que a compreensão da própria prática pedagógica pode auxiliar o professor a melhor adequar estas práticas para as suas salas de aula (MAGALHÃES, 2009), não se deixando levar por modelos pedagógicos desconexos de sua realidade (SOUZA, BARCARO e GRANDE, 2011). Assim sendo, a avaliação da aprendizagem deixa de ser valorada por seu caráter instrumental, de medição do saber, passando a ser reconhecida como um meio problematizador dos acontecimentos sociais, dado o seu caráter simbiótico com o ensino (SCARAMUCCI, 2004) e sua existência calcada na orientação para a mudança nos rumos da educação, de acordo com a sociedade e com o mundo do século XXI.

4.1 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Tendo em vista o número ainda inexpressivo de pesquisas brasileiras acerca do tópico avaliação (SCARAMUCCI, 2014), entendo que esta pesquisa pode contribuir com discussões acerca do processo de formação inicial de professores de línguas no que tange à sua relação com a avaliação da aprendizagem no estágio supervisionado. É a partir do eixo formação-avaliação-estágio aqui discutido como uma inter-relação de espaços-tempos bastante complexos que a formação acadêmica pode ser repensada como um espaço-tempo de discussão e de problematização mais significativos na constituição de professores-

alunos enquanto futuros avaliadores da aprendizagem. Além do contexto acadêmico, este estudo também pode contribuir para os professores que atuam nas escolas de educação básica, convidando-os a compartilhar suas práticas avaliativas efetivas e a refletir juntamente com professores-alunos em formação inicial sobre os desafios enfrentados quando se busca discutir práticas de avaliação condizentes com o contexto social de seus alunos e que sejam efetivamente realizadas a favor da aprendizagem.

4.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Durante o desenvolvimento deste trabalho algumas limitações foram percebidas. Primeiramente, a pesquisa não pode discutir a formação individualizada de Bia, Magá e Duda, generalizando os resultados para as três estagiárias, uma vez que elas trabalham em equipe nos espaços de formação no Educar (ou em encontros fora da escola) para desenvolverem seus planos de aula e, conseqüentemente, suas avaliações da aprendizagem. Em segundo lugar, os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos mobilizados durante a regência das estagiárias puderam ser contemplados durante o estudo, mas não os conhecimentos, por exemplo, relacionados à avaliação da aprendizagem advindos das experiências das estagiárias enquanto alunas da educação básica. Em terceiro lugar, a perspectiva política das professoras-alunas sobre o processo de formação inicial precisaria ser aprofundada e discutida de modo mais individualizado. Por último, importa destacar que a participação dos alunos do Educar foi muito pertinente para este estudo, no entanto, não houve tempo suficiente para o desenvolvimento de entrevistas e de uma maior aproximação com eles de modo a inferir maiores reflexões sobre o processo de formação das professoras-alunas enquanto professoras avaliadoras.

4.3 FUTUROS DIRECIONAMENTOS

O tema trabalhado neste estudo pode ser aprofundado e, seguramente, ele não se esgota aqui. Dessa forma, futuras pesquisas relacionadas ao que foi proposto neste trabalho podem ser realizadas, voltando o foco com mais intensidade para a participação dos alunos e dos professores da educação básica no processo de formação dos professores-alunos avaliadores em estágio supervisionado. Além disso, saliento o necessário aprofundamento sobre os conhecimentos que os professores-alunos utilizam em suas práticas avaliativas provindos de

suas experiências enquanto alunos da educação básica. Também aponto para investigações mais aprofundadas sobre o alcance dos saberes político-educacionais ligados à avaliação da aprendizagem, no que tange ao preparo para a atuação dos professores-alunos avaliadores no estágio supervisionado. Finalmente, acredito que a investigação desenvolvida neste estudo pode ser ampliada e novas contribuições podem ser elencadas para a ampliação da formação dos professores de línguas de modo que a prática da avaliação na sala de aula de LI possa ser efetivamente construída em conjunto, entre professores e alunos e ser usada verdadeiramente para fins de aprendizagem e não somente de controle e de aferição de nota.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação Reflexiva de Professores** – estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.

ALFREDO, F. C. H. A avaliação formativa na formação de professores para o ensino básico em Angola. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2013.

ALMEIDA, M. R. de. Um olhar intercultural na formação de professores de Língua Estrangeira. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Communicative Dimensions in Language Teaching**. Campinas: Editora Pontes, 2013.

ANDRÉ, M. E.; HOBOLD, M. de S. **As Práticas de Licenciatura e o Trabalho Docente dos Formadores na Perspectiva de Licenciados de Letras**. *Educação em Perspectiva*, 4 (1), p. 175-198. Viçosa, 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Editora Papirus, 2012.

BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Editora Oxford University Press, 1990.

BAGNO, M.; RANGEL, E. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, p. 63-82. Belo Horizonte, 2005.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Editora Avercamp, 2006.

BARBOSA, F. R. P. Avaliação da aprendizagem na formação de professores: Teoria e prática em questão. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

BIAZI, T. M. D.; GIMENEZ, T.; STUTZ, L. **O Papel da Observação de Aulas Durante o Estágio Supervisionado de Inglês**. SIGNUM: Estudos da Linguagem, 14 (1), p. 57-78. Londrina, 2011.

BONINI, A. Adair Bonini. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e Desafios**. Campinas: Editora Pontes, 2013. p. 33-42.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lex: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996.

_____. Lei de Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 12 de maio de 2014.

_____. Lições do Rio Grande – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa/Língua Estrangeira, 2009.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares dos PCN – Linguagens, Códigos e suas Tecnológicas. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CANAGARAJAH, S. **Changing Community Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language**. *Language Assessment Quarterly*, 3 (3), 2006. p. 229-242.

_____. Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. (Orgs.). **Globalization and English Teaching**. Londres: Editora Routledge, 2002. p. 134-150.

_____. (Org.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005.

_____. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Editora

Vozes, 2002.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 56-72.

CATO, M. C. Percepção de alunos universitários brasileiros aprendizes de inglês como LE sobre a auto-avaliação. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2010.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. de. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente – Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Editora Parábola, 2013. p. 211-226.

_____. Multilinguismo, Transculturalismo e o (Re)Conhecimento de Contextos Minoritários, Minoritarizados e Invisibilizados: O que isso tem a ver com a formação de professores e com professores em serviço? In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2011. p. 171-185.

CELANI, M. A. A. A Relevância da Linguística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da Linguística Aplicada – Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Editora Insular, 2008. p. 17-32.

_____. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**. Vol. 8, Nº 1, 2005. p. 101-122.

_____. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. (Orgs.). **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. Campinas: Editora Pontes, 2010. p. 57-70.

_____. Prefácio. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2011. p. 7-8.

_____. Prefácio. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas – Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Editora Pontes, 2009. p. 9-12.

_____. Um Programa de Formação Contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2003. p. 19-36.

CLEMENTE, A. What Ethnographers Can Learn from Children: Interactive data collection, contexto driven dynamics and emergence of local knowledge. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Org.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**. Blumenau: Editora Edifurb, 2012. p. 103-117.

_____.; HIGGINS, M. J. **Performing English with a postcolonial accent: ethnographic narratives from Mexico**. London: The Tufnell Press, 2008.

CORREA, D. A. Práticas Linguísticas e Ensino de Língua: Variáveis Políticas. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Editora Pontes, 2014. p. 19-36.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: ERICKSON, F.; LINN, R. L. **Research in teaching and learning**. New York: Collier Macmillan Canada Inc., 1990.

ESTEBAN, M. T. **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

FAVARÃO, C. F. de M. Avaliação da aprendizagem: Concepções e características. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

FAVARO, M. H. O livro didático de língua adicional do PNLD e o aluno local: Como essa relação faz sentido em sala de aula? 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. Currículo e Avaliação. In:

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. (Orgs.). **Indagações sobre o Currículo: Currículo e Avaliação**. Brasília: MEC – Formatos Design, 2007.

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte. V. 7, Nº 1, 2007. p. 161-182.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Org.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**. Blumenau: Editora Edifurb, 2012. p. 73-99.

_____. O Olhar da Etnografia no Fazer Pesquisa Qualitativa: Algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Org.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**. Blumenau: Editora Edifurb, 2012. p. 55-72.

GADIOLI, M. H. Práticas Subversivas na Escola Pública: Resistência e acomodação na agência de alunos dentro e fora da aula de inglês. 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GAO, J. Práticas de avaliação de textos em português produzidos por falantes de Chinês. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

GARCEZ, P. M. Pedro de Moraes Garcez. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e Desafios**. Campinas: Editora Pontes, 2013. p. 215-228.

_____. Prefácio. In: FRITZEN, N.; LUCENA, M. I. P. (Org.). **O olhar etnográfico em contextos educacionais: Interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012.

GARCÍA, O.; MENKEN, K. *Stirring the Onion: Educators and the Dynamics of Language Education Policies (Looking Ahead)*. In: MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Org.). **Negotiating Language Policies in Schools – Educators as Policymakers**. London: Editora Routledge, 2010. p. 249-261.

GENESE, F.; UPSHUR, J. A. **Classroom-Based Evaluation in Second Language Education**. Cambridge: Editora Cambridge University Press, 1996.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**: Vol. 04, Nº 02, 2004, p. 85-95.

_____; MONTEIRO, M. C de G. Apresentação. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. (Orgs.). **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. Campinas: Editora Pontes, 2010. p. 07-18.

_____. Telma Gimenez. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e Desafios**. Campinas: Editora Pontes, 2013. p. 349-359.

_____. Tornando-se professores de Inglês: Experiências de Formação Inicial em um Curso de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas: Editora Pontes, 2004. p. 171-187.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2006.

HEATH, S. B.; STREET, B. V. **On Ethnography – Approaches to Language and Literacy Research**. New York: Teachers College Press, 2008.

HUGHES, A. (Org.). **Testing for Language Teachers**. Cambridge: Editora Cambridge University Press, 2003.

HYMES, D. **Language and Ethnography**. Washington: Center for Applied Linguistics, 1980.

ISALA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetória profissional docente: desafios à profissionalidade. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Org.). **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2007. p. 107-118.

JORDÃO, C. M. A Posição do Professor de Inglês no Brasil: Hibridismo, Identidade e Agência. **R. Let. & Let.** Uberlândia. Vol. 26, Nº 02, Jul/Dez. 2010. p. 427-442.

_____. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte. Vol. 14. Nº01, 2014. p. 13-40.

JORGE, E. E. Foi fácil! Porque tinha desenho, tinha Libras, então ficou mais fácil responder em espanhol: A constituição da avaliação da aprendizagem em sala de aula de espanhol como língua adicional e o sentido dessas práticas para os alunos surdos. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

KILICKAYA, F. World Englishes, English as an International Language. **English Language Teaching**. Vol. 2, Nº 3, 2009, p. 35-38.

KLEIMAN, A. B.; REICHMANN, C. L. “...tive uma visão melhor da minha vida escolar”: letramentos híbridos e o relato fotobiográfico no estágio supervisionado. **Caderno de Letras** (UFPEL). Vol. 18, 2012, p. 156-175.

KRAHE, E. D. Sete décadas de tradição – ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Org.). **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2007. p. 27-37.

KRAMSCH, C. Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isto significa para sua prática de ensino. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Editora Pontes, 2014. p. 09-18.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização.

In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-147

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A geopolítica do inglês**. Parábola Editorial, 2005. p. 7-11.

LESSA, G. da S. M. Ensino de E/LE: Tornando visível e reconstruindo uma América Latina invisível. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. (Orgs.). **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. Campinas: Editora Pontes, 2010. p. 203-216.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

LIBERALI, F. C. A Formação Crítica do Educador na Perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. dos. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Línguas – Língua Estrangeira**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 15-34.

LIMA, A. P. de. Análise de propostas de avaliação de rendimento em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2011.

LIN, Han-Yi. Critical Perspectives on Global English: A Study of Their Implications. <<http://benz.nchu.edu.tw/~intergrams/intergrams/132/132-lhy.pdf>>.

LUCENA, M. I. P. A pesquisa de cunho etnográfico na Linguística Aplicada: investigando a aquisição e uso da linguagem a partir de práticas situadas. In: TORQUATO, C. P.; ROMANELLI, S. (Org.). **Estudos Italianistas – Ensino e aprendizagem de língua italiana no Brasil**. Chapecó: Editora Argos, 2014a. p. 41-70.

_____. A responsabilidade social do professor de línguas diante da avaliação no contexto escolar. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Org.). **Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, 2014b. p. 245-255.

LUCENA, M. I. P. **Centro de Educação (CED) e Colégio de**

Aplicação da UFSC: A parceria e a reflexão necessárias na formação de professores. *EntreVer*, Florianópolis, v. 01, n. 01, p. 43-50, 2011.

_____; BAZZO, V. L. A Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira como Espaço de Práxis Educativa: Trazendo à cena reflexões sobre avaliação da aprendizagem. In: CARVALHO, D. C.; LATERMAN, I.; GUIMARÃES, L. B.; BORTOLOTTI, N. (Org.). **Relações internacionais na formação de professores**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2009. p. 147-166.

_____; CLEMENTE, M. de L. A. “Onde está a minha contribuição aqui?” – Identidade e representação de uma professora de inglês. *SIGNUM: Estudos da Linguagem*, n. 14/1, Londrina, 2011. p. 321-344.

_____. **Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: Contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada**. *DELTA*, 31 (especial), p. 67-95. 2015.

_____. **Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como Língua Estrangeira avaliam suas práticas**. 2006. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio do Sul, Porto Alegre.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem – Componente do ato pedagógico**. São Paulo: Editora Cortez, 2011a.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar – Estudos e Proposições**. São Paulo: Editora Cortez, 2011b.

LÜDKE, M. **O Lugar do Estágio na Formação de Professores**. *Educação em Perspectiva*, 4(1), p. 111-133. Viçosa, 2013.

_____. O educador: Um profissional? In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 73-85.

_____. **Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores**. *Formação Docente*. Belo Horizonte. Vol. 1, Nº 1, 2009. p. 95-108.

MAGALHÃES, M. C. C. A Linguagem na Formação de Professores

como Profissionais Reflexivos e Críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A Formação de Professo como um Profissional Crítico: Linguagem e Reflexão**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2009. p. 59-85.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo formação em ato?**. Ilhéus: Editora Editus, 2011.

MACIEL, R. F. Políticas Linguísticas, Conhecimento Local e Formação de Professores de Línguas. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 237-261.

MARCELINO, R. G. A proficiência do professor de inglês como LE: Uma análise das diretrizes curriculares dos projetos pedagógicos de três cursos de Letras. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2010.

MASON, J. **Qualitative Researching**. Los Angeles: Editora SAGE, 2002.

MCNAMARA, T. **Language testing**. New York: Oxford University Press, 2000.

_____; ROEVER, C. **Language Testing: The Social Dimension**. Michigan: Editora Blackwell Publishing, 2006.

MEDIANO, Z. D. A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 152-164.

MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. de. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente – Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Editora Parábola, 2013. p. 99-121.

MINATTI, J. P. A Formação Contínua: Implicações para a Formação do Professor Multiplicador. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2003. p. 191-210.

MOITA LOPES, L. P. da. Como e Por Que Teorizar o Português: Recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **O Português no Século XXI – Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Pontes Parábola, 2013. p. 101-119.

_____. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005. p. 49-67.

_____. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

MOORE, Z. T. The Portfolio and testing Culture. In: HANCOCK, C. R. (Org.). **Teaching, Testing, and Assessment – Making the Connection**. Lincolnwood: Editora NTC Publishing Group, 2004. p. 163-182.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Critical pedagogies and language learning: An introduction. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Orgs.). **Critical pedagogies and language learning**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2004. p. 01.

OLIVEIRA, W. de; MAGALHÃES, M. C. C. A Colaboração Crítica como uma Categoria de Análise da Atividade Docente. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2011. p. 65-76.

OSS, D. B. **Educação linguística e formação de professores de inglês**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13 (3), 677-709, Belo Horizonte, 2013.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Orgs.). **Critical pedagogies and language learning**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2004. p. 327-345.

_____. **Language as local practice**. Londres: Routledge, 2010.

_____. Postmodernism in Language Policy. In: RICENTO, T. (Org.). **An Introduction to Language Policy – Theory and Method**. Malden: Editora Blackwell, 2006. p. 60-76.

PESSOA, R. R. A Critical Approach to the Teaching of English: Pedagogical and Identity Engagement. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Vol. 14, Nº 02, 2014. p. 353-372.

PINTO, R. de O. Educação profissional: A avaliação da aprendizagem e a lógica das competências. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2011.

PORTO, C.; MICCOLI, L. Avaliação em aulas de Letras/Inglês: As experiências de três professoras universitárias. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte. V. 7, Nº 2, 2007. p. 35-66.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005a. p. 135-159.

_____. For the Umpteenth Time, the “Native Speaker”: or, why the term signifies less and less in the case of English as it spreads more and more throughout the world. In: LIMA, D. C. (Org.). **Language And Its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World**. Campinas: Editora Pontes, 2012. p. 37-58.

_____. O grande desafio: Aprender a dominar a língua inglesa em ser dominado/a por ela. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005b. p. 37-48.

_____. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Editora Pontes, 2014. p. 73-82.

_____. O “World English” - Um Fenômeno Muito Mal Compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Campinas: Editora Pontes, 2011. p. 45-58.

_____. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

_____. **Por uma linguística crítica** – Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

RAMOS, R. de C. G. Necessidade e Priorização de Habilidades: Reestruturação e Reculturação no Processo de Mudança. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2003. p. 55-68.

REICHMANN, C. L. Constructing Communities of Practice Through Memoris and Journals. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Org.). **Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa**. João Pessoa: Editora UFPB, 2012. p. 101-124.

RICENTO, T. Language Policy: Theory and Practice – An Introduction. In: RICENTO, T. (Org.). **An Introduction to Language Policy – Theory and Method**. Malden: Editora Blackwell, 2006. p. 10-23.

SALOMÃO, A. C. B. Vizinhança Global ou Proximidade Imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **D.E.L.T.A.** Vol. 27, Nº 2, 2011, p. 235-256.

SANTANA, I.; GIMENEZ, T. A abordagem reflexiva na visão de formadores de professores de inglês. **UNOPAR**. Londrina. Vol. 6, Nº 1, 2005. p. 7-13.

SANTOS, M. E. P. A pesquisa qualitativa/etnográfica como uma possibilidade interdisciplinar. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Org.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**. Blumenau: Editora Edifurb, 2012. p. 73-99.

SCARAMUCCI, M. V. R. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas e nas pesquisas em linguística aplicada. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Org.). **Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 257-261.

_____. **Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 43 (2), 203-226, Campinas, 2004.

_____. O Professor Avaliador: Sobre a Importância da Avaliação na Formação do Professor de Língua Estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. dos. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Línguas – Língua Estrangeira**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 49-64.

_____. Proficiência em LE: terminações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas. Vol. 36, 2000. p. 11-22.

SCHLATTER, M.; ALMEIDA, A. do N.; FORTES, M. S.; SCHOFFEN, J. R. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: FLORES, V. do N.; NAUJORKS, J. da Costa.; REBELLO, L. S.; SILVA, D. S. (Org.). **A Redação no Contexto do Vestibular 2005 – A avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 11-35.

_____; GARCEZ, P. **Línguas Adicionais na Escola: Aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Editora Edelbra, 2012.

_____. Margarete Schlatter. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e Desafios**. Campinas: Editora Pontes, 2013. p. 187-199.

SCHMITZ, J. R. Looking under Kachru's (1982, 1985) Three Circles Model of World Englishes: the Hidden reality and Current Challenges. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte. Vol. 14, Nº 02, 2014. p. 373-411.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. **ELT Journal**. Vol. 59, Nº

4, 2005, p. 339-341

SIBILA, M. C. C. O erro e avaliação da aprendizagem: Concepções de professores. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 169-190.

_____. Política, Língua e Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **O Português no Século XXI – Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Pontes Parábola, 2013. p. 74-100.

SILVA, E. R. da. “[...] você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!”: Exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SILVA, K. A. da; BARTHOLOMEU, M. A. N.; CLAUS, M. M. K. Auto-avaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte. V. 7, Nº 1, 2007. p. 89-115.

SILVA, J. G. da.; CASTRO, R. da S. Políticas Públicas e Avaliação: Uma análise crítica. In: GONÇALVES, R. P.; LIMA, O. G. de.; MOREIRA, E. V. (Org.). **As Políticas Públicas Educacionais: Visões críticas na atualidade**. Manaus: Editora EDUA, 2010. p. 387-404.

SILVA, M. da; LUCENA, M. I. P. Estágio Supervisionado III. Florianópolis: DLLE/CCE/UFSC, 2013.

SIMON, M. S. Professores e paradigmas em transição: saberes, rupturas, limites e desafios. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

SHOHAMY, E. Assessment in multicultural societies: Applying democratic principles and practices to language testing. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Org.). **Critical Pedagogies and Language Learning**.

Nova Iorque: Editora Cambridge, 2004. p. 72-92.

_____. Cases of Language Policy Resistance in Isreal's Centralized Educational System. In: MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Org.). **Negotiating Language Policies in Schools – Educators as Policymakers**. London: Editora Routledge, 2010. p. 182-197.

_____. **Language Policy: Hidden agendas and new approaches**. London: Editora Routledge, 2006.

_____. **Language Teachers Partners in Crafting Educational Language Policies?** Íkala, Revista de Language y Cultura: Universidad de Antioquia, 14 (22), p. 45-67. Colombia, 2009.

_____. **The power of the tests** – A critical perspective on the uses of language tests. England: Editora Longman, 2001.

SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca: O Desafio de Ensinar um Idioma Desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Campinas: Editora Pontes, 2011. p. 87-116.

SOUZA, L. M. T. M. Cultura, Língua e Emergência Dialógica. **Let. & Let.** Vol. 26, N° 2, Jul./Dez., 2010, p. 289-306.

SOUZA, A. G. F.; BARCARO, C. F.; GRANDE, G. C. As representações de Alunos-Professores de um Curso de Letras sobre o Estatuto do Inglês como Língua Franca. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Campinas: Editora Pontes, 2011. p. 193- 220.

SPRADLEY, J. P. **The Ethnographic Interview**. New York: 1979.

SZUNDY, P. T. C. Zones of conflicts and potentialities in the process of beoming an EFL teacher. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**: Vol. 12, N° 03, 2012, p. 511-531.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

UFLACKER, C. M. Fazer avaliar na construção do participante competente em sala de aula. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2012.

VALSECHI, M. C.; KLEIMAN, A. B. **O Estágio Supervisionado e a Voz Social do Estagiário**. *Raído*, 8 (15), p. 13-32. Dourados, 2014.

VASCONCELOS, I. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 112-120.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias de professores de línguas**. Londrina: Editora Eduel, 2002. p. 59-75.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Editora Pontes, 2005.

WIELEWICKI, H. de G. Formação Docente e Ensino de Línguas: Compartilhando a Agenda Possível e a Pauta Necessária. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. dos. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Línguas – Língua Estrangeira**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 35-48.

_____. Prática de ensino e formação docente. In: LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. e S. (Org.). **Inovação e Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 215-240.

XAVIER, R. P.; GIL, G. As práticas no curso de licenciatura em Letras- Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e reflexões**. Campinas: Editora Pontes, 2004. p. 153-169.

XAVIER, R. P. A multiplicidade de percepções na relação entre estagiários, professores, alunos e administradores escolares. In: SEARA, I. C.; DIAS, M. de F. S.; OSTETTO, L. E.; CASSIANI, S. (Org.). **Práticas Pedagógicas e Estágios – Diálogos coma cultura escolar**. Florianópolis: Editora Letras Contemporâneas, 2008. p. 177-200.

ZAKHARIA, Z. (Re)Constructing Language Policy in a Shi'i School in

Lebanon. In: MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Org.). **Negotiating Language Policies in Schools – Educators as Policymakers**. London: Editora Routledge, 2010. p. 162-181.

ANEXOS

ANEXO A – A avaliação constante no Plano de Ensino do estágio Supervisionado I.

Avaliação: A avaliação será pautada em **processo e produto** das aprendizagens realizadas.

A dimensão **processo** se refere ao **empenho e envolvimento** com as atividades de estágio. A dimensão **produto** se refere ao **desempenho observável** nas atividades de estágios, o que inclui documentos, relatos e apresentações, dentre outras. Cada atividade realizada será avaliada levando em conta as duas dimensões na elaboração dos conceitos a serem atribuídos. Todas as atividades descritas são obrigatórias, sendo que a não realização de qualquer delas dentro do período letivo implica o registro I no sistema CAGR, indicado que a avaliação está incompleta, o que só será modificado mediante realização e/ou entrega das atividades previstas. As atividades que compõem a avaliação, com seus respectivos pesos, estão sintetizadas no quadro a seguir:

Período	Atividade	Resultado	Peso
Março – Abril	Estudo e descrição do contexto da escola e da turma de estágio (documentos, contexto – base etnográfica) (março e abril) – em grupos	Apresentação (em PPT ou equivalente, com documento síntese) 28 ou 30/04/2014	1,0
Abril	Pesquisa sobre uso, hábitos de estudo e modos de aprendizagem de inglês dos estudantes da turma (escopo pode ser ampliado – em grupos)	Apresentação (em PPT ou equivalente, com informações editadas para compor relatório semestral) 28 ou 30/04/2014	1,0
Abril – Maio	Estudo detalhado do material didático do PNL D disponível na escola (foco central no nível em que estiver estagiando) – em grupos	Resenha crítica contextualizada sobre as coleções analisadas (referência: planilha de avaliação usada pelo PNL D, levando em conta as questões específicas do contexto de uso das coleções no Colégio e na turma. 28/05/2014	1,0
Abril – Maio	Estudo e proposição de alternativas, substituições e/ou complementações de atividades (para a turma em que estagiar) – em grupos e com avaliação entre pares, com vistas ao refinamento da proposta.	Workshop de apresentação de atividades, com explanação da proposta, de seu conteúdo e de sua eventual forma de implementação. 28/05/2014 e 04/06/2014	1,0

Período	Atividade	Resultado	Peso
Junho	Implementação de aulas, na turma de estágio (em grupos, com 3 h/aula por estagiári@) Gravadas em vídeo e acompanhadas de reflexão crítica na qual se destaquem aspectos positivos, negativos e/ou que indiquem potencial para o estágio do segundo semestre Semanas de 09/06 a 13/06 16/06 a 19/06 30/06 a 04/07	Planos de aula (entregues com 1 semana de antecedência / exceção pode ser feita tendo em vista a distância entre a data do workshop e o período das aulas a serem dadas) Reflexão crítica sintética (por escrito) 24h úteis após finalização das aulas para quem assiste, 48h úteis para quem leciona	1,0
Junho – Julho	Construção do plano de intenções do estágio de cada grupo, (Plano escrito contendo: Diagnóstico do contexto da escola, da turma e da disciplina; Identificação da questão, problema ou nicho para atuação; Descrição fundamentada da proposta; Indicação da Organização e Planejamento da proposta)	Defesa pública , com apresentação em grupo, do Plano de Intenções do Estágio Plano de Intenções (Projeto) de Estágio (cf. orientações) 09/07/2014	2,0
Junho – Julho	Preparação dos planos para 2 semanas de aula de cada estagiári@.	Submissão dos planos para 2 semanas de aula de de cada estagiári@. 11/07/2014	1,0
	Além do descrito acima, a participação proativa nas atividades previstas, bem como nos demais espaços e compromissos decorrentes da disciplina será objeto de avaliação compartilhada entre professor@s ([REDACTED]) e estagiári@s. (referência - 11/07/2014)		2,0

ANEXO B – Plano de Ensino das turmas de 8º ano do Colégio.**COLÉGIO EDUCAR
INGLÊS - Plano de Ensino 8º ano****1. Objetivos Gerais:**

- Levar os alunos a identificar, no universo que os acerca, as línguas estrangeiras que cooperam com os sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue.
- Desenvolver nos alunos competências que os tornem aptos a se engajar em atividades de uso da linguagem, compreender melhor o mundo em que vivem e participar dele criticamente.
- Desenvolver nos alunos, de modo integrado e contextualizado, as habilidades linguísticas (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita) a fim de que eles possam utilizá-las em práticas sociais diversas.
- Levar os alunos a reconhecer e a usar a língua inglesa como instrumento de acesso à informação, grupos sociais e culturas de diferentes partes do mundo.
- Desenvolver nos alunos consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.
- Levar os alunos a reconhecerem as variações linguísticas (regionais, de classe social, de gênero, de registro, etc.) e a questionarem possíveis preconceitos a elas relacionados. Promover, a partir de temas e atividades de caráter interdisciplinar, a articulação entre a língua inglesa e outras áreas do conhecimento, de modo a contribuir para um currículo abrangente e integrado.
- Desenvolver estratégias de aprendizagem variadas, incluindo aquelas relacionadas à aprendizagem colaborativa, com vistas à formação de cidadãos autônomos e solidários.

Lesson Plan -

Unit 2	Superstitions around the world
Unit 3	The weather and natural Disasters
Unit 4	Traveling around the World
Unit 5	World and Media
Unit 6	Beyond appearances
Unit 7	Telling stories
Unit 8	Special dates around the world

Metodologia: As atividades do Livro “Alive 8” seguem a sequência didática proposta no livro do professor com desenvolvimento de atividades extras (jogos, música, filmes, vídeo clips) construídas pela professora de acordo com o tema trabalhado.

Recursos: Quadro branco e pincel, data show, computador, internet, revistas, papel pardo, handouts, livro do professor, livro do aluno.

AVALIAÇÃO

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE INGLÊS

A avaliação é entendida na disciplina de Línguas Estrangeiras (LE) como uma prática social que deve favorecer e ajudar tanto o desenvolvimento cognitivo como o desenvolvimento da formação cidadã do educando. Sendo assim, a avaliação é praticada como um processo contínuo que busca considerar o modo como o aluno utiliza as estruturas linguísticas e as habilidades comunicativas em diferentes contextos de uso da linguagem.

Além do progresso dos alunos em relação à proficiência almejada, para a série e nível ao qual pertencem, buscamos compreender suas ações de modo contextualizado, considerando suas características individuais e também levando em conta a situação específica de ensino/aprendizagem. Enfatizamos o conhecimento do aluno, respeitamos o erro como ponto construtivo para discussão, e

procuramos, desse modo, proporcionar progressão, inclusão e, quando necessário, reinclusão.

Os procedimentos práticos, aplicados de forma sistemática na sala de aula, incluem:

- Observação, sistemática e contínua, em sala de aula - um dos instrumentos principais utilizados, cotidianamente, para identificar e corrigir problemas de aprendizagem e de ensino;

- Registros de observações, ou produções dos alunos - especialmente durante os trabalhos individuais e/ou em grupo, ou durante o desenvolvimento de projetos, procuramos levar em conta a pontualidade na entrega das tarefas, a adequação da linguagem no nível esperado pelos alunos, o envolvimento com a pesquisa e a interação com os colegas;

- Relatórios descritivos de desempenho individual;

- Compreensão oral em sala e no laboratório de LE;

- Produção oral (apresentação de trabalhos; encenações; leituras; exercícios de pronúncia) em sala e no laboratório de LE;

- Auto-avaliação dos alunos, do grupo, e dos educadores;

- Questionários e entrevistas.

Referências:

Primary Source

Braga, Junia, Franco Claudio, Menezes Vera. *Alive 8*. São Paulo: Editora UDP, 2012.

Secondary sources

Livros disponíveis na sala de LEs para consulta.

ANEXO C – O questionário de satisfação (*Needs Analysis Survey*) aplicado pelas estagiárias.

QUESTIONÁRIO

Turma _____

SEÇÃO I

1. Idade: _____
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. Você trabalha ou já trabalhou? () sim () não
O que você faz/fazia?
4. Com quem você mora?
5. Quantos irmãos você tem?
6. Como você vem para a escola?
() de ônibus () de bicicleta
() de carro () a pé
() Outro meio: _____

SEÇÃO II

7. Você gosta da língua inglesa?
() sim () não () mais ou menos
Por que?
8. De que forma o inglês está presente na sua vida?
() TV () livros e revistas
() músicas () escola
() internet () conhecidos/ familiares que falam
essa língua
() videogames () Outro(s):
9. Você acha que aprender inglês é importante para a sua vida?
() sim () não () mais ou menos
Por que?
10. Diga o que você **GOSTA** nas aulas de inglês? **Por que?**
11. E o que você **NÃO GOSTA** nas aulas de inglês? **Por que?**

SEÇÃO III

12. Você gosta de estudar nesta escola? () sim () não ()
mais ou menos
Por que?
13. Se você fosse o diretor da escola, o que você mudaria nela?

SEÇÃO IV

14. Que atividades você mais gosta de fazer nas aulas de inglês?
15. O que você gostaria-gosta de aprender nas aulas de inglês?
16. Sobre que assuntos você mais gosta de ler ou conversar com os amigos?
17. Que tipo de filmes você gosta de assistir?
18. Que tipo de músicas você gosta?
19. Que tipo de livros você gosta?
20. Você gosta de videogames? Quais jogos?
21. Você gosta de videogames? Quais jogos?

SEÇÃO V

22. Marque sua(s) matéria(s) preferida(s) abaixo:
 Matemática Arte
 Português Ciências
 Geografia Estudos Latino-Americanos
 História Línguas Estrangeiras
23. Qual a sua opinião sobre avaliação através de prova?
24. Marque abaixo como você prefere ser avaliado:
 Prova
 Participação em sala de aula
 Apresentação de trabalho em grupo
 Apresentação de trabalho sozinho
 Trabalho escrito em grupo
 Trabalho escrito sozinho
 Quiz
 Outros: _____
 Avaliação das tarefas realizadas no livro/caderno?
25. Você costuma fazer tarefas? Por quê?
26. Onde e em qual horário você costuma fazer as tarefas?

OBRIGADO(A)!

ANEXO D – Dos objetivos, avaliação e conselho de classe do Colégio Educar⁴⁹.

4.4 Objetivos

O Colégio Educar tem como objetivo geral proporcionar a transmissão, produção e apropriação crítica do conhecimento com o fim de instrumentalizar a responsabilidade social e a afirmação histórica dos educandos.

Os objetivos específicos visam:

a) Propiciar os conhecimentos necessários para instrumentalizar o educando na sua atuação, tornando-o crítico e produtivo no processo de transformação no mundo e na conseqüente construção de uma sociedade justa, humanitária e igualitária;

b) Possibilitar ao educando a vivência de práticas democráticas concretas para que este possa desenvolver-se como sujeito livre, consciente e responsável na construção coletiva de sua realidade histórica.

c) Proporcionar e desenvolver atividades de pesquisa e extensão que contribuam para a melhoria do ensino, como para formação continuada dos docentes.

Nesse sentido, desencadear o processo de discussão e sistematização da reestruturação curricular, a partir dos princípios norteadores, implica em fazer acontecer à articulação entre as duas estruturas que compõem a organização escolar, ou seja, a pedagógica e a administrativa.

9. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

9.1. DA AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DAS CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO

⁴⁹ O Anexo D contempla apenas de três itens do PPP do Colégio Educar, quais sejam: os objetivos, a avaliação e o conselho de classe. Portanto, deixo claro que as informações contidas no PPP não foram alteradas (exceto o nome original da escola), mas selecionadas por mim de acordo com os interesses desta pesquisa.

A avaliação é um processo contínuo e cumulativo que envolve o educando, o docente e a escola a fim de verificar o desempenho do educando frente aos objetivos previstos.

A verificação do rendimento escolar, para fins de promoção, compreenderá a avaliação do aproveitamento do educando, bem como a apuração da assiduidade.

O sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem será trimestral, para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. A avaliação do processo ensino-aprendizagem poderá seguir outra periodicidade quando se tratar de projetos.

O rendimento escolar será avaliado pelo aproveitamento do educando, através de técnicas e instrumentos de avaliação diversos, tais como:

- a) observação diária do docente;
- b) trabalhos de pesquisa individual ou coletiva;
- c) testes, provas orais ou escritas;
- d) resoluções de exercícios;
- e) planejamento, execução e apresentação de experiências ou projetos;
- f) relatórios;
- g) trabalhos práticos;
- h) outras técnicas e/ou instrumentos que o docente julgar conveniente.

Os instrumentos de avaliação deverão ser variados e utilizados como meio de verificação que levem o educando ao hábito de pesquisa, à reflexão, à iniciativa e à criatividade.

Todo resultado de avaliação deverá ser mostrado aos educandos e as respectivas correções esclarecidas pelo docente, logo após a sua realização, para que os mesmos conheçam o seu desempenho.

Trimestralmente o docente deverá realizar no mínimo 3 (três) avaliações.

O sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem adotado pela escola deverá ser explicado aos educandos e responsáveis, quando do ingresso na mesma.

Trimestralmente, as médias serão entregues e registradas na Secretaria, de acordo com os prazos estipulados no Calendário Escolar.

O registro do rendimento escolar será expresso em notas

de 0 (zero) a 10 (dez), devendo ser arredondada em caso de fracionamento decimal. Ex.: 6,2 (seis vírgula dois) = 6,0 (seis vírgula zero); 6,3 (seis vírgula três) = 6,5 (seis vírgula cinco); 6,6 (seis vírgula seis) = 6,5 (seis vírgula cinco); 6,8 (seis vírgula oito) = 7,0 (sete vírgula zero).

Este registro poderá ser expresso de forma diversa quando se tratar de projetos.

A média trimestral deverá ser a média das avaliações de diferentes atividades realizadas no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

DA RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS

O Colégio proporcionará Recuperação de Estudos durante o ano letivo com a finalidade de melhorar o desempenho escolar dos educandos.

A Recuperação de Estudos deve ser entendida como processo didático-pedagógico que visa oferecer novas oportunidades ao educando para superar defasagens ao longo do processo ensino-aprendizagem.

A prática de Recuperação de Estudos para suprir as defasagens do processo ensino-aprendizagem será adotada no transcorrer do próprio trimestre.

Os educandos que apresentarem necessidade de Recuperação de Estudos no trimestre serão convocados pelos docentes e deverão freqüentar as aulas nos horários programados pelo Colégio.

O número de aulas para Recuperação de Estudos será proporcional à carga horária de cada disciplina. As disciplinas que possuem uma carga horária de até três aulas por semana terão um espaço de uma hora/aula de recuperação no período contrário; as disciplinas que possuem carga horária acima de três horas/aula terão duas horas aula.

O educando, após a Recuperação de Estudos do trimestre, realizará avaliações que serão registradas no boletim escolar.

O período de avaliação de recuperação de estudos dar-se-á na segunda semana após o término de cada trimestre, sendo o horário programado pelo Colégio.

DO CONSELHO DE CLASSE

O Conselho de Classe tem caráter deliberativo, sendo um momento de reflexão, avaliação, decisão, ação e revisão do processo ensino-aprendizagem e deverá constar no Calendário Escolar.

O Conselho de Classe terá como finalidades:

a) avaliar o desempenho escolar da turma e dos educandos individualmente, a relação docente/educando, o relacionamento entre os próprios educandos e questões referentes ao processo pedagógico, no decorrer de cada trimestre do ano letivo;

b) encaminhar ações pedagógicas a serem adotadas, visando o estudo e a prática de alternativas pedagógicas que possibilitem melhoria no desempenho do educando;

c) deliberar a respeito da avaliação final dos alunos, considerando o parecer do conjunto de docentes das disciplinas da turma. As decisões e encaminhamentos do Conselho de Classe devem ser viabilizados e efetivados pelos setores responsáveis. Toda alteração de nota e/ou frequência motivada por erro involuntário do docente ou por revisão de provas, que interfira na decisão do Conselho de Classe, este deverá ser reconvocato e o resultado da sua decisão ser encaminhado à Secretaria Escolar.

O Conselho de Classe será constituído pelos docentes da turma, Orientador Educacional, Coordenador de Apoio Administrativo ao Ensino e no máximo 20% (vinte por cento) de representatividade de educandos da turma, sob a coordenação do Supervisor Escolar. Haverá um secretário, escolhido previamente dentre os docentes da turma, que redigirá a ata do Conselho de Classe. A participação dos educandos representantes de turma, dar-se-á no primeiro momento do Conselho, quando será realizada a avaliação da turma.

As reuniões de Conselho de Classe deverão realizar-se com a presença de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Na impossibilidade de um dos participantes se fazer presente, deverá encaminhar à coordenação do Conselho de Classe os registros e a decisão referentes a sua avaliação. Não havendo quorum para a realização do Conselho de Classe, o mesmo será cancelado e, posteriormente, será marcada nova data e horário.

Os encaminhamentos feitos em cada Conselho de Classe deverão ser levados à turma pelo Orientador Educacional, juntamente com os seus representantes.

O planejamento do Conselho de Classe deverá ser realizado pelo Setor Pedagógico da escola e terá objetivos diferenciados em cada trimestre.

DA FREQUÊNCIA, APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO

O educando que, seguidos todos os procedimentos trimestrais, obtiver nos trimestres o somatório de 21 pontos, ou seja, média 7,0 (sete vírgula zero) estará automaticamente aprovado.

O educando que não obtiver média 7.0 (sete vírgula zero) no trimestre será convocado pelo docente para realizar a Avaliação da Recuperação de Estudos.

A fórmula para cálculo de média dos educandos que realizarem Avaliação de Recuperação de Estudos (RE) será:

$$\frac{\text{Média dos trimestres} \times 3 + \text{Média da RE} \times 2}{5} \geq 5,0$$

O educando que após ser submetido à Avaliação de Recuperação de Estudos nos trimestres não obtiver a média 5.0 (cinco vírgula zero), em cada uma das disciplinas, deverá ser submetido à Prova Final.

A fórmula para cálculo de média anual dos educandos que realizarem Prova Final será:

$$\frac{\text{Média dos trimestres} \times 3 + \text{Prova Final} \times 2}{5} \geq 5,0$$

O educando poderá realizar Prova Final em todas as disciplinas.

O educando que não atingir a média 5,0 (cinco vírgula zero) em uma ou mais disciplinas, após a Prova Final, estará reprovado.

O educando que não realizar as provas nos dias previstos deverá trazer justificativa para o (a) Coordenador (a) de

Apoio Administrativo ao Ensino, até 48 (quarenta e oito) horas após seu retorno ao Colégio, sob pena de perder o direito de realizá-las.

A aprovação do educando também dependerá da frequência exigida pela legislação vigente (Lei 9394/96), ou seja, comparecer no mínimo a 75% do total das aulas.

Será aprovado, ao final do ano letivo, o educando que:

a) alcançar um somatório de 21 (vinte e um) pontos por disciplina, resultado de seu desempenho nos 3 (três) trimestres e com no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) de frequência nas atividades ou disciplinas;

b) alcançar média 5,0 (cinco vírgula zero), em cada disciplina, após ser submetido às avaliações de recuperação de estudos trimestrais;

c) alcançar média 5,0 (cinco vírgula zero), em cada disciplina, após ser submetido a uma prova final.

Será reprovado, ao final do ano letivo, o educando que:

a) após a prova final, não tiver alcançado média 5,0 (cinco vírgula zero) em uma das disciplinas;

b) não atingir o percentual mínimo de frequência, ou seja, 75% (setenta e cinco por cento) do total das aulas dadas nas atividades ou disciplinas.

Os educandos impossibilitados por motivo de saúde ou em estado de gravidez, serão assistidos através de trabalhos e provas domiciliares com acompanhamento da escola. O período de afastamento será definido por atestado médico e com requerimento próprio, entregue ao Coordenador(a) de Apoio Administrativo ao Ensino, no prazo de 2 (dois) dias úteis, após o início do afastamento.

É obrigatória a frequência dos educandos em todas as atividades programadas pela escola em que os mesmos estiverem envolvidos.

A chegada tardia ou saída antecipada do educando da escola, serão permitidas com autorização do Coordenador(a) de Apoio Administrativo ao Ensino e/ou Inspetor de Alunos e, das salas de aula, com permissão do docente.

DA REVISÃO DE PROVAS

Será concedida revisão de prova final ao educando que discordar da correção e da nota atribuída e ratificada pelo

docente. A revisão de provas será requerida pelo educando ou responsável ao Diretor Geral do Colégio, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, após sua publicação. De posse do requerimento, o Diretor Geral do Colégio designará uma Comissão composta de 3 (três) docentes, sendo preferencialmente da disciplina ou disciplinas afins. A Comissão, após designada, terá um prazo de 48 (quarenta e oito) horas para analisar a prova e emitir parecer sobre a manutenção ou alteração da nota. Após a emissão do parecer pela Comissão, o requerente será informado oficialmente pela Secretaria Escolar.

ANEXO E – Atividade-Avaliação do 3º Plano de Aula sob a regência de Magá.

3º Plano de aula - 01/09

Título: Contos, comparações e adaptações

Matéria: Inglês

Professora da turma: Maria

Estagiária encarregada: Magá

Turma: 8º ano

Tempo: 1 aula de 50 minutos.

Tema: As Brancas de Neve.

Materiais: Folha de atividade, data show, quadro branco, caneta

Objetivos:

1. Compreender informações específicas a fim de classificá-las de acordo com os aspectos pré-estabelecidos.

Conteúdo específico: Aspectos gerais dos contos trabalhados (descrição de personagem e enredo) e as motivações das adaptações.

Procedimentos:

1º Momento

- Recapitular os pontos principais da aula anterior, tais como: *What are the main points of a short story? Who were the Brothers Grimm? What are the main differences between Brothers Grimm version and Disney version?*

2º Momento

- Entregar atividade 4, ler e perguntar se eles entenderam o que é para ser feito e estipular o tempo para sua realização. (*Can you explain to me what are you supposed to do? Do you have any doubts? You have 15 minutes to do it.*)

- Corrigir oralmente, nomeando um aluno por vez. Escrever no quadro as respostas.

4. Based on the pieces of both Snow White's stories, complete the table below.

Topics/ Adaptation	Little Snow White	<i>Snow White and the Seven Dwarfs</i>
Snow's age		
Her relation with the dwarfs		
What kind of family bond she had with the queen?		
Her relation with the Huntsman		
How was she saved?		
What part of her body was asked to the Huntsman?		

3º Momento

- Mostrar as imagens, e questionar propósitos de adaptações, focando nos contos trabalhados até o momento.

Photographer:



Dina Goldstein

2008



1960

“Do you know the two pictures?”

“What is the supposed audience for each picture?”

“What do you think is the message of the adapted picture?”

“Do you think it is important to think about the audience when adapting a picture, movie or tale?”

Questionar sobre os textos

“If they hadn't written the adapted tale, do you think that children would be allowed to watch a movie based on the original Snow White?”

“Do you think the adapted version of Snow White lost any important aspect of the original story?”

ANEXO F – Atividade-Avaliação do 12º Plano de Aula sob a regência de Bia.

12º Plano de aula – 06/10

Título: Past tense

Matéria: Inglês

Turma: 8º ano

Estagiária encarregada: Bia

Tempo: 1 aula de 50 minutos.

Tema: Past tense

Materiais: Quadro branco, caneta, folha do jogo, cartolina e canetinha

Objetivos:

1. Elaborar um novo cartaz de “terms and conditions”.
2. Praticar o uso do passado, por meio de uma atividade oral.

Conteúdo Específico: Verbos e expressões no passado.

Procedimentos:

1º Momento

- Deixar os alunos cientes do que irá ser abordado durante este mês. (Simple past e o conto “The FunTheyHad)
- Conversar novamente com os alunos sobre os termos e condições de vivência em sala. Traremos algumas ideias do que pode ser adicionado no cartaz e veremos com quais a maioria concorda. Além disso, outras ideias poderão fazer parte do acordo.
- Formular um novo cartaz de acordo com o que os alunos acharem necessário adicionar.

2º Momento

- Explicar que os alunos irão participar de um jogo de tabuleiro.
- Informá-los das regras do jogo e pedir que eles se juntem em quatro grupos de quatro alunos.
- Entregar a folha do jogo, o dado e os peões para cada grupo.
- As estagiárias e a professora da turma serão cada uma responsável por um grupo para poder se certificar de que os alunos estão usando as frases em inglês e também auxiliar quando os alunos tiverem dúvidas sobre a forma do verbo.
- Estipular 20 minutos para eles realizarem a atividade.







3º Momento

- Mostrar no datashow as frases do jogo com a lacuna para o verbo correspondente e pedir que um aluno de cada grupo venha ao quadro escrever a resposta. Repetir essa ação para todas as frases para que todos dos grupos possam participar.

Avaliação

- Os alunos serão avaliados através da participação na realização do jogo e durante o terceiro momento, quando todos deverão participar. Focaremos no uso devido *do Simple Past.*

Present to Past Board Game

Finish		last week visit friend	last Sunday ride bicycle	
last week clean bedroom		Skip One Turn	last month go swimming	
last night listen music		this morning take shower	Move Back 3 Spaces	last weekend watch TV
three days ago cook dinner		last week read book		Super Skip! Move Ahead
Oh No! Go back to Start		last night wash dishes		yesterday write e-mail
last Monday learn English		last summer travel abroad		Move Ahead 3 Spaces
last week draw picture		last weekend take photos		last Saturday play tennis
last month find money		Oh No! Go Back		lunch-time eat sandwich
Move Ahead 2 Spaces	last year buy computer	two days ago see movie		this morning do homework
				Start

How to play:

In groups of 3 or 4, take it in turns to roll the dice.

When you land on a word square, you must make a past simple sentence using the words and the time expression.

Examples:
I played football last week.
Two weeks ago, I baked a cake.

If the sentence is incorrect, you have to go back to your previous square.

The student who reaches the finish square first is the winner.

ANEXO G – Atividade-Avaliação do 11º Plano de Aula sob a regência de Duda⁵⁰.

11º Plano de aula – 29/09

Título: Simple Past

Matéria: Inglês

Turma: 8º ano

Estagiária encarregada: Duda

Tempo: 1 aula de 50 minutos.

Tema: Verbos no passado

Materiais: Quadro branco, caneta, folha de atividades, datashow.

Objetivos:

1. Usar a estrutura do passado em Inglês, por meio da atividade 10.
2. Expressar acontecimentos passados, por meio da atividade 11.

Conteúdo Específico: Verbos e acontecimentos no passado (usados previamente em questões anteriores)

Procedimentos:

1º momento

- Fazer uma breve recapitulação da aula anterior.
- Perguntar para a turma se eles reconhecem algumas frases retiradas dos contos trabalhados e verificar se eles encontram algo em comum nelas.
- Mostrar o uso dos *simple past* com uma explicação no quadro e com auxílio visual (slides).
- Entregar folha de atividades (10); ler o enunciado e perguntar se eles entenderam o que é pra ser feito.
- Estipular 10 minutos para fazer a atividade e corrigir oralmente, escrevendo as respostas no quadro.

Atividade 10 - Complete the sentences with the verbs in parenthesis.

⁵⁰ A aula de Duda proposta na atividade no Anexo G havia como atividade 11 o jogo de tabuleiro utilizado na aula de Bia, Anexo F. Dessa maneira, devido ao fato de Bia ter sido a professora-aluna a incorporar e utilizar o jogo de tabuleiro em sua aula, ao Anexo F foi acrescida a atividade.

Remember they are telling a story that already happened.

- a. Snow White _____ (to live) with her jealous mother
- b. The queen ____ (to send) a huntsman to go after the little girl
- c. The huntsman _____ (to take) pity on her because she _____ (to be) so beautiful
- d. You _____ (to be) the only one who could break the spell and destroy me.
- e. One of them _____ (to open) the coffin, _____ (to lift) Snow-White upright, and ____ (to hit) her in the back with his hand.
- f. She _____ (to call) a good servant and _____ (to offer) a great reward for him to kill the girl.
- g. She ____ (to walk) until she _____ (to find) a little house where the dwarfs _____ (to live).
- h. The apple _____ (to be) poisoned and Snow White _____ (to die).
- i. King Magnus and his Queen _____ (to have) a beautiful daughter, Snow White.
- j. Snow White _____ (to escape) and _____ (to go) to the Dark Forest.

2º Momento

- Checar com os alunos, se entenderam quando se usa o passado.
- Dividir quatro grupos de quatro alunos para a realização do jogo. As estagiárias e a professora da turma serão cada uma responsável por um grupo para poder se certificar de que os alunos estão usando as frases em inglês e também auxiliar quando os alunos tiverem dúvidas sobre a forma do verbo.
- Explicar o jogo para os alunos e entregar o material previamente elaborado.
- Estipular o restante da aula para eles realizarem a atividade.

4º momento

- Entregar o portfólio no final da aula, para que os alunos não tenham acesso ao texto e copiem as respostas.
- Pedir para os alunos guardarem as atividades no portfólio