

Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Linguística
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

LARA BRENDA CAMPOS TEIXEIRA KUHN

**INCIDÊNCIAS DA AUTOAVALIAÇÃO DISCENTE NA PRÁTICA
DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA FRANCESA: UM PROCESSO
REFLEXIVO**

Uberlândia - MG
Junho 2018

LARA BRENDA CAMPOS TEIXEIRA KUHN

**INCIDÊNCIAS DA AUTOAVALIAÇÃO DISCENTE NA PRÁTICA DE UMA
PROFESSORA DE LÍNGUA FRANCESA: UM PROCESSO REFLEXIVO**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientador Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho

Uberlândia - MG
Junho 2018

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

K96 2018	Kuhn, Lara Brenda Campos Teixeira, 1983- Incidências da Autoavaliação Discente na Prática de uma Professora de Língua Francesa: um processo reflexivo [recurso eletrônico] / Lara Brenda Campos Teixeira Kuhn. - 2018. Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2252 Inclui bibliografia. 1. Linguística. I. Moraes Filho, Waldenor Barros, 1958-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título. CDU: 801
-------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

INCIDÊNCIAS DA AUTOAVALIAÇÃO DISCENTE NA PRÁTICA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA FRANCESA: UM PROCESSO REFLEXIVO

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientador Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho

Tese submetida em 15 de junho de 2018 à Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo
Universidade Federal de Uberlândia-UFU

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

Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme
Universidade Federal de Uberlândia-UFU

Profa. Dra. Polyana Aparecida Roberta Silva
Instituto Federal do Triângulo Mineiro- IFTM

Profa. Dra. Sandra Eleutério Campos Martins
Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM

UBERLÂNDIA

2018



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Instituto de Letras e Linguística
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos



Ata da defesa de TESE DE DOUTORADO junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Defesa de Tese de Doutorado, número 004/2018, PPGEL.

Data: **15 de junho de 2018**

Discente: **Lara Brenda Campos Teixeira Kuhn**, matrícula 11413ELI002.

Título do Trabalho: **"Incidências da autoavaliação discente na prática de uma professora de língua francesa: um processo reflexivo."**

Área de concentração: **Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.**

Linha de pesquisa: **Ensino e aprendizagem de Línguas.**

Projeto de pesquisa: **Estudos sobre o ensino e aprendizagem de língua em contextos presenciais e virtuais.**

Nesta data, realizou-se no Bloco U, Sala 209, do Campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia, com início às 9:30, a sessão pública de defesa da tese caracterizada acima, apresentada pela doutoranda **Lara Brenda Campos Teixeira Kuhn** que cumpriu os requisitos exigidos pelo regulamento em vigor. Os trabalhos foram instalados pelo Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, presidente da Banca Examinadora, em substituição ao Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes filho, orientador da candidata, que não pôde comparecer. A banca foi constituída pelos seguintes professores doutores: a) Maria Inês Vasconcelos Felice; b) Maria de Fátima Fonseca Guilherme; c) Sandra Eleutério Campos Martins; e d) Polyana Aparecida Roberta Silva. A Banca Examinadora procedeu à arguição dentro dos tempos estabelecidos pelo regulamento e, encerrados os trabalhos de arguição, retiraram-se a candidata e os assistentes. Em reunião secreta, a Banca Examinadora fez o julgamento da tese e da defesa da candidata, tendo os examinadores emitido parecer: **APROVADA**. Ao final da sessão, a candidata e os assistentes foram chamados e os resultados proclamados pelo Prof. Ernesto Sérgio Bertoldo que, agradecendo a todos, encerrou os trabalhos e, juntamente com os membros da Banca Examinadora, conferem e assinam o presente ata.

Esta defesa de Tese de Doutorado é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Doutora**. O competente diploma será expedido após o cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, legislação e regulamentação internas da UFU, em especial do artigo 55 da resolução 12/2008 do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia.

Prof. Ernesto Sérgio Bertoldo (presidente) _____

Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice _____

Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme _____

Profa. Dra. Sandra Eleutério Campos Martins _____

Profa. Dra. Polyana Aparecida Roberta Silva _____



Dedico esse trabalho,

*ao meu pai, que ao sonhar em ter uma filha doutora me mostrou que pelo estudo
não somos melhores que os outros, mas melhores que nós mesmos.*

*À minha mãe, que sempre reconheceu em mim e em meus irmãos o que temos de
melhor e nos guiou para sermos quem hoje somos.*

*À minha avó Maria Campos, que mesmo alheia ao universo das letras é a pessoa
mais sábia em quem tenho a graça de me inspirar.*

*Ao meu esposo Paulo Kuhn, por ser quem amparou meus sonhos, desejos e ilusões
com os estudos de forma amorosa e companheira.*

*Aos meus filhos Pedro Paulo e Marcos Paulo, que são inspiração para eu tentar ser
a professora que os filhos dos outros têm o direito de ter.*

*Aos meus irmãos, que reconhecem meus valores e apontam meus defeitos me
instigando a tentar ser uma pessoa cada vez melhor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** por ter me concebido uma pessoa capaz de lutar pelo que acredita, inclusive pelos estudos, e ter colocado pessoas especiais e importantes instituições em meu percurso acadêmico e profissional.

Agradeço ao meu orientador **Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho**, que pelo exemplo me incentivou a desenvolver a autonomia necessária para essa longa jornada científica e acadêmica desde a graduação.

Agradeço à **Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice** por ter acompanhado minha trajetória acadêmica em todas as suas etapas, por ter sido imprescindível para meu amadurecimento e crescimento acadêmico com sua forma *rapadura* - dura e doce - em lidar com as questões que perpassam a formação de seus alunos, por suas valiosas contribuições nos exames de qualificação e por sua orientação no trabalho de área complementar desse doutoramento.

Agradeço à **Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme** por suas importantes contribuições nos exames de qualificação desse doutorado, as quais me interpelaram a deslocar em direção a um discurso mais científico.

Agradeço à **Luana Alves da Silva** por, gentil e prontamente, ter me emprestado um dos livros imprescindíveis para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço ao meu grande amigo **Francisco Lopes da Cunha** por sempre se mostrar disposto a debater minhas ideias, pelas parcerias acadêmicas e pelo apoio incondicional durante esse doutorado.

Agradeço aos dirigentes do **Instituto Federal do Triângulo Mineiro**, em especial aos do *campus* Uberlândia Centro, por terem me concedido o afastamento das atividades docentes para finalizar este trabalho científico.

Agradeço ao meu esposo **Paulo Kuhn**, pelas vezes que se deslocou de seu universo acadêmico e profissional para discutir ou apenas ouvir minhas inquietações durante a pesquisa, deixando-me mais tranquila para seguir com a jornada.

Por fim, agradeço aos alunos do curso de francês do Centro de Idiomas do IFTM por terem sido fundamentais para a realização desse doutorado.

RESUMO

Esta tese foi desenvolvida no âmbito da Linguística Aplicada com o objetivo de investigar as incidências da autoavaliação discente sobre minha prática a partir das representações construídas pelos alunos. A fundamentação teórica está sustentada pelo Interacionismo Sociodiscursivo, conforme Bronckart (1985, 1999, 2006, 2008), representações segundo Felice (2005); avaliação e autoavaliação conforme Hadji (1997, 2001, 2008); Luckesi (1998, 2000, 2002); Perrenoud (1998); Martinez (2001), Hoffmann (1996) e Tyler (1981) e prática reflexiva de acordo com Alarcão (1996, 2004, 2015), Magalhães (2001), Nóvoa (1992), Shön (1992) e Tardif (2007). O contexto da investigação foram aulas de língua francesa de um Centro de Idiomas de uma Instituição Federal de Ensino. O *corpus* foi composto por textos autoavaliativos de alunos, diários reflexivos produzidos por mim e transcrição de uma entrevista coletiva. Tratou-se de uma pesquisa de intervenção pela qual pretendi problematizar o movimento sistemático entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela em busca de transformações para o ensino e aprendizagem de línguas. Os principais resultados dessa pesquisa apontam, primeiramente, que as representações construídas pelos alunos interpelaram-me a reavaliar o funcionamento do ensinar e o funcionamento do aprender a língua francesa naquele contexto, assim tive a possibilidade de repensar meus papéis frente ao método de ensino, aos conteúdos apresentados e às relações entre os pares em sala de aula. Em segundo lugar, ao colocar em batimento as duas instâncias de análise - as autoavaliações e os diários reflexivos-, melhor compreendi a incidência da autoavaliação discente no processo de desconstrução e reconstrução de minha identidade docente. Por fim, pela incidência da autoavaliação, naquela prática, foi possível revisitar o ensino de línguas pelas vozes dos alunos, descentralizar o poder verticalizado da relação professor-aluno e melhor compreender que o ensino de línguas não se trata de uma atividade neutra, mas de uma prática politizada perpassada por valores ideológicos.

Palavras-chave: 1. Linguística Aplicada 2. Ensino e Aprendizagem de Línguas 3. Autoavaliação 4. Representações 5. Interacionismo Sociodiscursivo 6. Prática Crítica Reflexiva.

ABSTRACT

This thesis was developed in the scope of Applied Linguistics with the objective of investigating the incidences of student self-assessment on my practice from the representations constructed by the students. The theoretical foundation is supported by Sociodiscursive Interactionism, according to Bronckart (1985, 1999, 2006, 2008), representations according to Felice (2005); evaluation and self-assessment according to Hadji (1997, 2001, 2008); Luckesi (1998, 2000, 2002); Perrenoud (1998); Martinez (2001), Hoffmann (1996) and Tyler (1981) and reflective practice according to Alarcão (1996, 2004, 2015), Magalhães (2001), Nóvoa (1992), Shön (1992) and Tardif (2007). The research context was french language classes at a Language Center of a Teaching Federal Institution. The corpus was composed by student self-assessment texts, reflective diaries produced by me, and transcripts of a group interview. It was an intervention research in which I tried to problematize the systematic movement between acting in the field of teaching practice and investigating about it in search of transformations for language teaching and learning. The main results of this research point out, firstly, that the representations constructed by the students challenged me to re-evaluate the functioning of teaching and the operation of learning french language in that context, so I had the possibility to rethink my roles regarding the teaching method, contents and the relationships between peers in the classroom. Secondly, by contrasting the two instances of analysis - student self-assessment texts and reflective diaries - I better understood the incidence of student self-assessment in the process of deconstruction and reconstruction of my teaching identity. Finally, through the incidence of self-assessment, in that practice, it was possible to revisit language teaching process through students' voices, to decentralize the vertical power of the teacher-student relationship and to better understand that language teaching is not a neutral activity, but a politicized practice permeated by ideological values.

Keywords: 1. Applied Linguistics 2. Language Teaching and Learning 3. Self-assessment 4. Representations 5. Sociodiscursive Interactionism 6. Reflective Critical Practice.

RÉSUMÉ

Cette thèse a été développée dans le champ de la Linguistique Appliquée dans le but de rechercher les incidences de l'auto-évaluation des étudiants sur ma pratique à partir de les représentations construites par eux. La base théorique est soutenue par le Sociodiscursivo Interacionismo, selon Bronckart (1985, 1999, 2006, 2008), les représentations selon Felice (2005); évaluation et auto-évaluation selon Hadji (1997, 2001, 2008); Luckesi (1998, 2000, 2002); Perrenoud (1998); Martinez (2001), Hoffmann (1996) et Tyler (1981) et la pratique réflexive selon Alarcão (1996, 2004, 2015), Magalhães (2001), Nóvoa (1992), SHON (1992) et Tardif (2007). Le contexte de la recherche était un cours de français dans un centre de langues d'une institution fédéral d'enseignement. Le corpus était composé par les aut-évaluations d'élèves, par les journaux réflexives produits par moi et par la transcription d'une interview en groupe. Ce fut d'une recherche d'intervention pour laquelle j'ai voulu à remettre en question le mouvement systématique entre l'agir dans le contexte pratique et enquêter sur elle à la recherche de changements dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des langues. Les principaux résultats de cette recherche indiquent, tout d'abord, que les représentations des étudiants m'a interrogé de réévaluer le fonctionnement de l'enseignement et de le fonctionnement de l'apprentissage de la langue française dans ce contexte, donc j'ai eu l'opportunité de revoir mes rôles en face la méthode d'enseignement, la contenu et les relations entre pairs dans la salle de classe. En second lieu, en mettant en comparaison les deux instances d'analyse - les auto-évaluations et des journaux réflexives-, j'ai mieux entendu l'incidence de l'auto-évaluation des élèves dans le processus de déconstruction et de reconstruction de mon identité professionnelle. Enfin, l'incidence de l'auto-évaluation dans laquelle pratique a possibilité la revision l'enseignement des langues par les voix des élèves, décentraliser la puissance verticale de la relation enseignant-apprenant et comprendre que l'enseignement des langues n'est pas une activité neutre, mais une pratique politisée imprégnée de valeurs idéologiques.

Mots-clés: 1. Linguistique Appliquée 2. Enseignement et apprentissage des langues 3. Auto-évaluation 4. Représentations 5. Interactionnisme Socio-discursif 6. Pratique critique- réflexive.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - PERCURSO TEÓRICO.....	23
1.1 Adentrando ao tema avaliação.....	23
1.2 Avaliação da aprendizagem: um percurso histórico.....	23
1.3 A avaliação em meio às abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: um breve histórico.....	29
1.3.1 A Era Pré-Científica e a Abordagem Tradicional de ensino de línguas.....	30
1.3.2 A Era Psicométrico-Estruturalista e a Abordagem Estruturalista de ensino de língua.....	31
1.3.3 A Era Psicolinguística-Sociolinguística e as Abordagens Cognitivista e Comunicativa de ensino de línguas.....	35
1.3.3.1 Críticas à Era Psicolinguística e Sociolinguística: ampliando o conceito de competência comunicativa.....	39
1.4 Por uma avaliação formativa: a autoavaliação e o diário reflexivo.....	41
1.4.1 Autoavaliação como meio de conhecer o aluno e subsidiar o ensino.....	44
1.4.2 Autoavaliação e o processo de escolarização.....	45
1.4.3 A relação de poder entre aluno e professor na autoavaliação.....	46
1.4.4 O diário reflexivo como um processo crítico reflexivo.....	49
1.5 Reflexão-ação pela autoavaliação e diários reflexivos: o professor prático-reflexivo.....	52
1.6 As representações pelo Interacionismo Sociodiscursivo.....	54
1.7 O Interacionismo Sociodiscursivo como base para análise dos textos autoavaliativos.....	60
1.7.1 Os folhados textuais e os mecanismos enunciativos para análise das representações.....	63
CAPÍTULO 2 – CAMINHOS PARA A PESQUISA: O CENÁRIO METODOLÓGICO.....	66
2.1 Premissas metodológicas para a pesquisa.....	66
2.2 Contextualização da Pesquisa.....	68
2.3 Sobre os participantes.....	70
2.4 Compondo o <i>corpus</i> : procedimentos e instrumentos.....	73
2.5 Trabalhando com o <i>corpus</i> : procedimentos de análise.....	76
CAPÍTULO 3 – DESCORTINANDO MINHA PRÁTICA PELA AUTOAVALIAÇÃO.....	81
3.1 Entre as frestas da cortina: as representações dos alunos sobre o método de ensino.....	81
3.1.1 Entre a fresta e a primeira parte da cortina: uma professora tradicional/estruturalista.....	82
3.1.2 Um pouco mais da primeira parte cortina: uma professora presa ao livro didático.....	85
3.2 Ainda pela fresta e a primeira parte da cortina: as representações dos alunos sobre os conteúdos.....	89
3.2.1 Abrindo a primeira parte da cortina: caminhos para a apresentação do conteúdo.....	89
3.2.2 Abrindo a primeira parte da cortina: o ensino gramatical na aprendizagem da língua.....	91
3.2.3 Afastando um pouco mais a primeira parte da cortina: um ensino para além da gramática.....	93
3.3 Primeira parte da cortina aberta: as relações entre os pares.....	96

3.3.1 Olhando pela segunda parte da cortina: os laços afetivos e a colaboração.....	98
3.3.2 Puxando a segunda parte da cortina: a interpelação da professora.....	101
3.3.3 Segunda parte da cortina aberta: a participação e interação dos alunos.....	104
3.4 Segurando as cortinas abertas: minha autoavaliação pelas representações dos alunos.....	107
CAPÍTULO 4 – DE CORTINAS ABERTAS: O RESSOAR DAS VOZES DOS ALUNOS EM MINHA PRÁTICA.....	110
4.1 Primeiro Diário: apelo às relações afetivas.....	111
4.2 Segundo diário: vislumbrando novas ações.....	114
4.3 Terceiro Diário: repensando o planejamento.....	117
4.4 Quarto Diário: refletindo para transformar.....	120
4.5 Quinto Diário: o movimento de transformação.....	123
4.6 Autoavaliação e Diários Reflexivos: incidências das representações na prática docente.....	128
CAPÍTULO 5 – INCIDÊNCIAS DA AUTOAVALIAÇÃO DISCENTE NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	130
5.1 Revisitar o ensino da língua pela autoavaliação.....	131
5.2 A autoavaliação discente como descentralização de poder no ensino de línguas.....	133
5.3 Entendendo ideologias no ensino de línguas pela autoavaliação.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICE A.....	155
APÊNDICE B.....	166
APÊNDICE C.....	172

INTRODUÇÃO

Início apresentando minha trajetória acadêmica e profissional, por acreditar que as experiências que dela emergem têm me constituído como docente e interpelaram-me a desenvolver a presente investigação.

Sou graduada em Letras com habilitação em Português e Francês pela Universidade Federal de Uberlândia. A primeira experiência como professora de francês ocorreu em 2013, no Centro de Idiomas em que desenvolvi esta pesquisa. Até aquele momento, atuava como professora de línguas portuguesa e inglesa, pois havia estudado o inglês em cursos de idiomas e em disciplinas do próprio curso de Letras. Mesmo almejando ser professora da língua francesa, busquei alternativas para me inserir no mercado de trabalho, pois a procura pela aprendizagem do francês ainda é baixa em nosso país, o que restringe as possibilidades dos profissionais da área.

Iniciei minha atividade docente, aos 14 anos, com aulas particulares de língua portuguesa para conhecidos da família e aulas de inglês em uma escola infantil, no bairro onde morava. Naquele tempo, tinha como objetivo seguir a carreira médica por influência familiar, no entanto, mesmo em meio ao tempo dedicado aos estudos, nunca deixei de ensinar. Ao final do ensino médio, prestei alguns vestibulares para medicina, sem êxito. Após considerações sobre a profissão, ironicamente, percebi que não me realizaria profissionalmente sendo uma “doutora”, assim como desejava a família. Continuei me preparando para o vestibular, mas sem saber qual curso faria. Decidi cursar Letras. Em agosto de 2004, iniciei o curso e me surpreendi realizando muitas pretensões, pois ser docente sempre foi uma pretensão. Nos quatro anos e meio como graduanda, envolvi-me em diversas ações e projetos oferecidos pelo curso. Durante esse período de formação, continuei com minhas atividades (pré)docentes, pois trabalhava em uma escola de ensino básico como professora de línguas portuguesa e inglesa, ainda com crianças e adolescentes. Finalizei a graduação em janeiro de 2008, e logo em seguida, participei do processo seletivo para o curso de mestrado em Estudos Linguísticos, também na Universidade Federal de Uberlândia, e fui aprovada.

Durante o curso de mestrado em Estudos Linguísticos pesquisei sobre o ensino de línguas e Tecnologias de Informação e Comunicação, mas a avaliação teve um espaço significativo durante essa formação, pois foi nesse período que cursei uma disciplina sobre avaliação e senti-me deslocada. Tive a oportunidade de conhecer instrumentos avaliativos diferentes daqueles com os quais estava acostumada a ser avaliada e, consequentemente, a

avaliar. Assim, ousei trabalhar com aqueles instrumentos em minhas aulas e tive as primeiras experiências com a autoavaliação.

Por seis anos, trabalhei em uma mesma escola de educação básica, desde a época da graduação, onde tive espaço para “praticar o que estudava na teoria”. Vivenciei experiências que possibilitaram repensar meu aprendizado e minhas limitações como professora em formação. Encerrei minhas atividades nessa escola no final de 2012.

Em 2013, aconteceu a experiência com a educação de jovens e adultos ao substituir uma professora de português, pela primeira vez, em uma escola da rede pública. Além de inovadora, a experiência trouxe significados e deslocamentos para minha formação, pois pude perceber que as relações entre os pares e o compromisso com o saber fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, independente do público ou contexto.

Ser professora de francês era uma pretensão, no entanto minhas experiências como tal tinham sido apenas no estágio obrigatório, durante a graduação, e com algumas aulas particulares. Em 2013, participei de dois processos seletivos para contratação de professores temporários do Instituto Federal do Triângulo Mineiro-IFTM, e fui selecionada em ambos, mas optei em atuar no *campus* de minha cidade. Em novembro desse mesmo ano, iniciei como professora de francês em uma instituição federal de ensino.

Atuei como professora temporária na referida instituição até junho de 2014 quando, após aprovação em concurso público, tornei-me efetiva no ensino público federal, como professora de línguas francesa e portuguesa.

Costumo afirmar que minha carreira docente começou a ser interpelada pela avaliação durante o mestrado, pois foi nesse período que conheci novos instrumentos avaliativos e tive a oportunidade de experimentá-los em sala de aula. Sendo assim, retorno ao ano de 2009 para relatar o início de meu trabalho com autoavaliações, ano em que estreei tal trabalho com alunos de ensino fundamental, naquela escola de educação básica em que ministrava aulas de língua inglesa e portuguesa. Ao ler as autoavaliações, percebia aspectos que iam além de um processo no qual o aprendiz compreendia seu aprendizado de maneira reflexiva. Notei que os alunos ao se autoavaliarem, além de expressarem suas dificuldades, facilidades e desejos avaliavam minhas ações como professora. Assim, passei a identificar nos textos indícios que apontavam a forma como lidava com o conteúdo, com o método de ensino e com as relações entre os pares na sala de aula. No entanto, naquele momento não tive a intenção de desenvolver um processo investigatório sobre aqueles fatos.

Como professora de línguas, a autoavaliação continuou presente em meus planejamentos e práticas e esse processo avaliativo chamou-me a atenção para outras

formas de uso que não somente induzir e/ou responsabilizar o aluno por sua aprendizagem. Passei a pensar como a autoavaliação, sendo um espaço de linguagem, poderia desencadear a interação entre professor e aluno, de modo a possibilitar que ambos tivessem a mesma legitimidade no contrato didático estabelecido entre si. Levantei questionamentos sobre como pela autoavaliação as relações de poder, resistência e embate estabelecidos entre professor e aluno poderiam se deslocar ou se equilibrar, caso o aluno tivesse “voz” para falar sobre o ensino e sua aprendizagem.

Diante desse contexto, esta pesquisa parte da necessidade de analisar a autoavaliação discente para além de um instrumento avaliativo que direciona o aluno a um processo de compreensão e responsabilização por sua aprendizagem. Sendo assim, busquei investigar na autoavaliação discente como as representações construídas pelos alunos incidem na prática docente.

Nessa perspectiva, o objetivo geral dessa pesquisa é *Investigar as incidências da autoavaliação discente sobre minha prática a partir das representações construídas pelos alunos*. Para tanto delineei alguns objetivos específicos e perguntas de pesquisa.

Objetivos específicos

- a) Delinear, analisar e interpretar as representações dos alunos sobre minha prática, a partir de seus textos autoavaliativos sobre o processo de aprendizagem da língua.
- b) Analisar e discutir como a autoavaliação discente sobre sua aprendizagem pode incidir em minha prática como professora de língua francesa.
- c) Problematicar as incidências da autoavaliação discente sobre o processo de aprendizagem no ensino de línguas.

Perguntas de pesquisa

- a) Quais representações sobre minha prática são construídas nas autoavaliações dos alunos sobre sua aprendizagem?
- b) Em que medida a autoavaliação discente sobre a aprendizagem incide em minha prática como uma professora de línguas?
- c) Quais as incidências da autoavaliação discente sobre o processo de aprendizagem no ensino de línguas?

É importante ressaltar que embora existam estudos relacionados a processos e instrumentos avaliativos, a autoavaliação, entendida como um processo reflexivo que incide na prática do professor de línguas, merece ser amplamente investigado e discutido na esfera acadêmico-científica, pois em pesquisas exploratórias não encontrei estudos que conferissem ao instrumento autoavaliação a possibilidade do professor se compreender pelas representações dos alunos e analisar como isso incide em sua prática.

São notórios os estudos sobre avaliação em geral e autoavaliação relacionados à prática e à formação docente. Martinez (2001) pesquisou a autoavaliação direcionada à formação e autoconhecimento de professores. Objetivou possibilitar aos professores, envolvidos com a pesquisa, perceberem o distanciamento existente entre suas ações e ideias sobre avaliação formativa.

Em sua pesquisa, Santos (2009) relacionou a autoavaliação e tecnologias inovadoras, de modo a utilizar portfólios virtuais de aprendizagem para analisar a forma de pensar e de ser de professoras de Matemática da Educação Infantil e séries iniciais. Concluiu que os portfólios virtuais de aprendizagem (autoavaliação) moldava os “eus” das professoras, quais eram: o “eu reflexivo”, o “eu crítico-construtivista” e o “eu interdisciplinar”.

Brandalise (2007) pesquisou a autoavaliação na tentativa de responder como construir um processo autoavaliativo que possibilite o desenvolvimento institucional. Para o desenvolvimento de sua pesquisa, contou com a participação de vários atores presentes no espaço escolar: pais, professores e funcionários de uma escola de Educação Básica. Sua pesquisa informou que a autoavaliação pode ser desenvolvida coletivamente nas escolas, desde que fundamentada numa postura dialético-crítica, tendo pessoas da comunidade escolar como agentes dessa ação. Seu trabalho incita reflexões sobre uma nova cultura avaliativa em contextos escolares, que possibilite o desenvolvimento institucional.

Bersch (2009) trabalhou com a autoavaliação e contextos virtuais de aprendizagem, de forma a qualificar cursos a distância *on-line*. Teve por objetivo compreender como ocorrem os processos de avaliação da aprendizagem de cursos de pós-graduação *on-line*. Procurou evidenciar indicativos que possibilitassem a avaliação formativa em situações de aprendizagem nessa modalidade. Percebeu que, por meio da co-avaliação, da heteroavaliação e da autoavaliação, é possível qualificar o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade.

Caldas (2001), por sua vez, desenvolveu um trabalho na área de avaliação que teve como problemática analisar como avalia um professor de língua inglesa que trabalha com interdisciplinaridade e, ainda, como se dá a compatibilidade entre o processo avaliativo e a

abordagem de ensino e aprendizagem que o subjaz. Pôde perceber que o processo avaliativo e as concepções de ensino e aprendizagem que o norteiam são compatíveis, no entanto, concluiu que a cultura de avaliar dos professores, a cultura de aprender dos alunos e o valor dado à avaliação institucional influenciam o processo.

Cavalari (2009), em um contexto de ensino e aprendizagem de línguas, via tandem a distância, investigou a autoavaliação no que tange às particularidades da comunicação no ambiente virtual (*chat*) que, segundo a autora, promove uma linguagem específica no que diz respeito às relações entre língua escrita e falada. Suas análises demonstraram que a linguagem do *chat* apresenta peculiaridades específicas para o ambiente e refletem a posição enunciativa em que a participante brasileira se colocava. Pela autoavaliação, a pesquisadora pôde constatar que a participante estabeleceu parâmetros altos para seu desempenho, além de critérios afetivos, linguísticos-comunicativos e baseados na presença ou ausência de *feedback* para avaliar sua performance no tandem.

Silva (2009) desenvolveu sua pesquisa por meio da escrita de diários reflexivos. A pesquisadora teve por objetivo analisar como o diário escrito pelos alunos poderia funcionar como ferramenta de avaliação formativa e como sua escrita poderia colaborar com a reflexão que o professor constrói sobre sua prática, no âmbito de ensino de língua inglesa. Percebeu que o diário reflexivo pode ser uma ferramenta de avaliação formativa significativa e que, por meio dele, o aluno tem condições de interagir com o contexto e refletir sobre si e sobre o que o rodeia. Por outro lado, os diários também contribuíram com a prática da professora, uma vez que tal ferramenta lhe permitiu refletir sobre fatos que talvez não percebesse com outros instrumentos.

Embora acredite na pertinência e relevância desses estudos, eles diferem da presente pesquisa por não investigar e problematizar as incidências das representações construídas na autoavaliação discente sobre a prática docente.

Essa investigação está inserida na área de Linguística Aplicada pelo fato de ser na e pela linguagem que os processos autoavaliativos ocorrem e as representações são construídas e, ainda, por ser um estudo que aborda problemas de linguagem inseridos em contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Como a Linguística Aplicada se apresenta como uma ciência do uso de linguagem em situações cotidianas, revela-se como um campo de investigação propício para tratar de fatos empíricos *in locus*, assim como nesta pesquisa. Leffa (2001) destaca essa característica ao mencionar que

[...] o campo privilegiado da Linguística Aplicada: o estudo da língua em uso: a linguagem como acontece na sala de aula ou na empresa, falada

por uma criança ou por uma pessoa de idade, expressando uma ideia ou uma emoção (LEFFA, 2001, p. 3).

Este processo investigatório poderia ter sido desenvolvido em outro domínio do conhecimento, no entanto a Linguística Aplicada é a base científica para esta pesquisa pelo fato de subsidiar a compreensão de relações mediadas pela linguagem para melhor convivermos com elas. Ao decidir desenvolver esta investigação observei a necessidade de analisar e compreender como a autoavaliação, sendo um espaço de linguagem, era capaz de incidir em minha prática como professora de língua francesa. Nesse sentido, a Linguística Aplicada se mostrou como desafiadora, pois no âmbito do ensino de línguas ela pretende questionar, provocar, produzir conhecimentos que estejam antenados às transformações sociais, econômicas, culturais, tecnológicas que acontecem de maneira instantânea na sociedade contemporânea (LEFFA, 2001).

Nota-se que muitos estudos em Linguística Aplicada, nos últimos anos, têm se preocupado com a prática reflexiva de professores, no entanto pesquisas sobre as incidências da autoavaliação discente na prática docente, se existentes, são pouco numerosas. Acredito que problematizar a formação reflexiva de professores envolvendo a tríade ensino-avaliação-aprendizagem trata-se de um desafio, pois a avaliação da aprendizagem, nascida com os colégios, por volta do século XVII, caracterizada por sua severidade, contradição e falta de transparência em seus critérios, mascara sua verdadeira finalidade: a de subsidiar um ensino e aprendizagem fundados na criticidade, na reflexão, na autonomia e na regulação, por meio da análise e compreensão das falhas e limitações, tanto do aluno quanto do professor. Nesse sentido, pesquisas sobre a autoavaliação, como esta, que a consideram formativa numa perspectiva dual - tanto para o aluno quanto para o professor - pode ser importante para os estudos sobre práticas e processos avaliativos em contextos de ensino de línguas.

No bojo desta discussão, para o desenvolvimento dessa pesquisa considereirei a vertente transgressiva da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) pelo seu comprometimento com a produção de conhecimentos a partir de uma nova e outra forma de pensar a linguagem, uma maneira de valorizar as formas de comunicação, levando em conta as mudanças sociais, econômicas, linguísticas e culturais. Assim, o espaço de linguagem da autoavaliação, como posto nesta pesquisa, tem a intenção de transgredir, tanto política como teoricamente, a forma como ela tem sido limitada e pensada nos espaços de ensino e aprendizagem. Nesta pesquisa, são considerados os significados sociais da autoavaliação, as representações construídas por um ser de linguagem e aqueles que são afetados por essas construções.

Assim, creio na relevância desta investigação por contribuir para a consolidação da Linguística Aplicada, pois essa ciência, desde a década de 90, tem buscado dar relevo às pesquisas sobre práticas docentes e mudanças de paradigmas metodológicos para o ensino e aprendizagem de línguas, inclusive sobre seus processos avaliativos. A pertinência desta pesquisa reside, ainda, no fato de envolver o professor no processo investigatório como investigador e produtor de conhecimento que, ao refletir sobre sua prática, de modo sistemático e objetivo, orientado por um aporte teórico-metodológico, tem a capacidade de problematizar suas ações. Dessa forma, esta investigação apresenta-se como fundamental para que eu possa ampliar minha visão de ensino e aprendizagem de línguas e passar a ter outro olhar sobre os alunos.

Esta pesquisa pode, ainda, contribuir com o ensino de línguas, com os cursos de formação de professores de línguas e com os cursos de Letras, reforçando o compromisso da Linguística Aplicada, conforme as palavras de Leffa (2001):

[...] A importância que a Linguística Aplicada assumiu entre as demais áreas de conhecimento deve-se, certamente, a vários fatores, mas eu destacaria aqui, como um dos principais, a capacidade da disciplina em responder ao que a sociedade precisa. Na medida em que muitas dessas necessidades se relacionam a questões de linguagem, num mundo em que as distâncias geográficas diminuem e as pessoas precisam se comunicar em contextos cada vez mais diversificados, a Linguística Aplicada é a ciência que parece talhada para atender a essas necessidades. Qualquer ciência tem a obrigação de dar um retorno à sociedade. A Linguística Aplicada dá esse retorno de duas maneiras: através da prestação de serviços e pela pesquisa (LEFFA, 2001, p. 5).

Como um dos objetivos desta pesquisa é delinear e analisar as representações sobre minha prática construídas pelos alunos em suas autoavaliações, busquei uma teoria de funcionamento do discurso que fundamentasse essa etapa da investigação. Dessa forma, fundamentei-me teórica e metodologicamente no Interacionismo Sociodiscursivo, conforme Bronckart (1985, 1999, 2006, 2008), também desenvolvido por Lousada (2006, 2010), Machado (1998), Machado & Guimarães (2009), Machado & Bronckart (2009), Abreu-Tardelli (2015) e outros.

Este processo investigatório está fundamentado, ainda, em pressupostos sobre avaliação e autoavaliação a partir de estudos realizados por autores como Hadji (1997, 2001, 2008); Luckesi (1998, 2000, 2002); Perrenoud (1998); Martinez (2001), Hoffmann (1996), Tyler (1981). Esses autores, além de apresentarem definições sobre as formas de avaliação, refletem sobre suas implicações conceituais e sociais para o ensino e aprendizagem.

A avaliação nesta pesquisa é tomada um espaço de linguagem, um “ato social que se inscreve em um contexto social de negociação” (HADJI, 2008. p.49), em uma perspectiva formativa dialógica por possuir um duplo domínio envolvido. Isto quer dizer que a avaliação não trata, somente, de um processo para se alcançar uma melhor compreensão da aprendizagem do aluno, mas também do funcionamento do ensinar. Nessa perspectiva o avaliador não é visto como um instrumento de medida capaz de quantificar a aprendizagem, mas um ator no processo de comunicação social (HADJI, 2008).

Baseio-me em uma concepção de linguagem como sendo uma produção situada em um contexto sócio-histórico influenciado pelo meio. Essa concepção justifica minha escolha teórico-metodológica para proceder às análises das representações sobre minha prática: o Interacionismo Sociodiscursivo. De acordo com essa abordagem, os textos são produtos de ações verbais que levam em conta determinado contexto de produção por um atuante individual, inserido em um quadro de atividades coletivas de uma formação sociodiscursiva. Essa formação é responsável por diferentes formas de trabalho de semiotização nas formações sociais, a partir do que pode e deve ser dito numa dada posição e numa conjuntura determinada (BRONCKART, 1999; MAINGUENEAU, 1997).

Seguindo esse raciocínio, parto do pressuposto que nos textos autoavaliativos as vozes (ou marcas linguísticas) advêm de uma produção textual que se baseia em uma série de operações psicológicas, que estão intimamente ligadas à articulação entre texto e contexto. Isso quer dizer que, neste trabalho, a entidade texto está tomada como enunciados mais ou menos estáveis que permitem um movimento de (inter)ação entre agentes no mundo que são modificadas a depender de determinados momentos de produção (ABREU-TARDELLI, 2015).

Nessa perspectiva, com base em Felice (2005), concebo as representações como construções inscritas em contextos sócio-históricos e culturais e relacionadas a aspectos políticos, ideológicos, teóricos e religiosos. São ações de linguagem por meio das quais os seres humanos praticam avaliações sociais, julgam e são julgados e representam por meio dessas avaliações a realidade que os circunda. Assim, as representações presentes nos textos autoavaliativos são analisadas levando em consideração a coletividade que fundamenta a atividade humana, cuja organização ocorre por meio de formações sociais gerando instrumentos materiais e representacionais que “acumulando-se e transmitindo-se no curso da história, transformam o ambiente em um ambiente ao mesmo tempo físico, social, histórico e cultural” (MACHADO, 1998).

Para refletir criticamente sobre as representações construídas pelos alunos e suas incidências em minha prática, apoio-me em conceitos sobre reflexão e prática reflexiva segundo os conceitos de Alarcão (1996, 2004, 2015), Magalhães (2001), Nóvoa (1992), Shön (1992) e Tardif (2007).

Desse modo, compartilho das ideias de Shön (2001) ao afirmar que o professor que tenta ouvir seus alunos realiza movimentos de reflexão e ação, ou seja, reflete sobre a forma com a qual os alunos estão aprendendo e, conseqüentemente, o modo pelo qual está ensinando. Para o autor, esse processo é desenvolvido numa série de “momentos sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino”, assim descritos:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno (SHÖN, 2001, p. 85).

Nesta pesquisa, assumo a autoavaliação para além de um instrumento, mas como um processo que vai ao encontro dos “momentos” apresentados por Shön, uma vez que no papel de professora-pesquisadora percebi-me surpreendida com os indícios de minha prática nos textos dos alunos; refleti sobre o que foi dito; tentei reformular o problema suscitado pela situação; na sequência, formulei uma nova ação, a partir do que foi apresentado pelo aluno, no intuito de colocar em funcionamento novas experiências.

Até o momento, descrevi minha trajetória como professora de línguas, as interpelações que me levaram a desenvolver tal pesquisa e as bases teóricas para desenvolver a presente investigação. A seguir apresento, sucintamente, as diretrizes metodológicas.

O contexto desta pesquisa foi o Centro de Idiomas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, do campus no qual sou professora. Vale a ressalva que as autoavaliações aplicadas durante as aulas em que ocorreu a composição do *corpus* desta pesquisa, não faziam parte do sistema avaliativo proposto pelo Projeto Político Pedagógico da instituição. Desse modo, tal contexto interpelou-me a fazer um ensino que fosse ao encontro das práticas diárias de sala aula e não de práticas universais, postuladas por livros e manuais didáticos. Tentei construir algo singular para aqueles alunos, para aquela sala de aula, para aquela escola, tratou-se, assim, de um saber

construído na prática diária ligada a um contexto específico, constituindo-se em um saber local (CANAGARAJAH, 2005; CELANI, 2016).

O *corpus* desta pesquisa é constituído por 25 textos autoavaliativos, produzidos por oito alunos de um curso de língua francesa, o texto transcrito de 1 hora de gravação de entrevista coletiva com todos os participantes e 5 diários reflexivos escritos por mim.

Esta pesquisa tem caráter qualitativo (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991), visto que a realidade investigada requer um olhar interpretativo dada à complexidade dos fatores envolvidos. Quanto à natureza trata-se de uma pesquisa aplicada (GIL, 1999), pela qual tenho o intuito de produzir conhecimentos para a melhor compreensão de minha prática de ensino de línguas. Quanto aos objetivos, configura-se como uma pesquisa-ação (TRIP, 2005), pois nessa pesquisa tive a possibilidade problematizar os questionamentos levantados e construir conhecimentos a partir da intervenção. Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de um estudo de caso (YIN, 2001), por se tratar de uma investigação de um fenômeno dentro de seu contexto real, cujos limites entre o fenômeno e contexto, por serem perpassados pela linguagem, não são claramente definidos. Os dados foram analisados indutivamente, com base em interpretações e atribuições de sentido aos fenômenos linguísticos, recaindo o foco sobre o processo e os significados que deles emergem.

Esta tese encontra-se organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresento a fundamentação teórica para este processo investigatório. Início com discussões sobre conceitos de avaliação e práticas avaliativas. Em seguida, busco o conceito de reflexão proposto por Shön (1992), ampliado para o contexto de práticas docentes por Alarcão (2004) e outros estudiosos. Na sequência, discorro sobre os principais conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo, conforme Bronckart (1997). Ainda com base nesse autor e em Felice (2005), exponho e discuto a formação das representações sob o viés sociointeracionista discursivo. Para encerrar a revisão literária, contextualizo e justifico a escolha teórico-metodológica para a análise das representações dos alunos sobre minha prática.

No segundo capítulo, explico a metodologia adotada para orientar este estudo, apresento o contexto no qual a investigação ocorreu, as informações sobre os participantes e descrevo os instrumentos de coleta e procedimentos de análise dos dados.

Por seguinte, o terceiro capítulo é composto pelas análises e interpretação das representações dos alunos sobre minha prática, referente ao primeiro questionamento da pesquisa. O quarto capítulo é destinado à apresentação dos diários reflexivos, a fim de discutir a incidência da autoavaliação em minha prática. No quinto capítulo, problematizo

as incidências da autoavaliação no ensino de línguas. Finalizo a tese com as considerações finais e problematizando os resultados da pesquisa.

No capítulo que segue, apresento os fundamentos teóricos para esta investigação.

CAPÍTULO 1

PERCURSO TEÓRICO

Neste primeiro capítulo, apresento os fundamentos teóricos que subsidiaram esta pesquisa, quais sejam a avaliação e práticas avaliativas, reflexão e práticas reflexivas e conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo, bem como a formação das representações a partir deste viés teórico.

1.1 Adentrando ao tema avaliação

Perrenoud (1998, p. 14) desacomoda-nos ao problematizar a seguinte afirmação, em um de seus textos: *O aluno que fracassa é aquele que não adquiriu no prazo previsto os novos conhecimentos e as novas competências que a instituição, conforme o programa, previa que adquirisse.* Tal problemática nos leva a refletir se o ensino que fracassa não possa ser aquele que foi incapaz de permitir que o aluno adquirisse os conhecimentos e as novas competências que a instituição, conforme o programa, previa que ele adquirisse. Indo além, poderíamos questionar: qual o motivo de a avaliação ser um instrumento capaz de revelar o “fracasso” do aluno e não colocar em jogo o ensino ao qual foi exposto?

Como apresentei na introdução, o intuito com esta pesquisa é analisar as representações construídas sobre minha prática nos textos autoavaliativos dos alunos sobre suas aprendizagens, ou seja, a partir do ensino ao qual foram expostos. Dessa forma, pretendo discutir a outra face, muitas vezes “ocultada” e, na maioria das vezes, não problematizada dos instrumentos e processos avaliativos: a prática docente. Para proceder a tal tarefa, fundamentei-me em alguns estudos acerca de conceitos, realizados ao longo da história, e problemáticas em torno do tema avaliação, sobre os quais discorro a seguir, viesados pela concepção de avaliação adotada por mim, a formativa.

1.2 Avaliação da aprendizagem: um percurso histórico

Para Villas-Boas (1998, p. 21), “as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social”. A ideia da não neutralidade da avaliação ou de destituição de intencionalidade nos leva a perceber que os momentos sócio-históricos influenciam as concepções avaliativas inscritas em determinadas práticas pedagógicas, pois tais práticas são perpassadas por um modelo teórico de mundo, sociedade e educação. Seguindo esse raciocínio, Sordi (2001) afirma que “uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação e, por isso, vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica” (SORDI, 2001, p. 173).

Nessa esteira, podemos pensar em momentos pedagógicos (e históricos) dos quais emergiram diferentes concepções de avaliação. A princípio, no início de século XVI, momento perpassado pela “Pedagogia Tradicional”, avaliação era sinônimo de aplicação de testes, aproximando seu sinônimo a examinar. Com o apogeu da “Pedagogia Tecnicista”, a concepção de avaliação resumiu-se à medição. Em momento subsequente, percebemos o lugar concedido à avaliação como instrumento para classificação e regulação do desempenho do aluno. Em período posterior, a avaliação passou a ser entendida a partir de um viés qualitativo. Certamente a avaliação possui um percurso histórico que vem sendo orientado pelas práticas pedagógicas dos espaços de educação formal, mas ao se analisar como as concepções avaliativas estão inseridas na escola atual, percebemos que não há ruptura de um modelo avaliativo para a inserção de outro, mas a coexistência de modelos no mesmo tempo e espaço.

Os primeiros relatos sobre avaliação constam de mais de três mil anos, quando o grande imperador Shun examinava seus oficiais com a finalidade de promovê-los ou demiti-los. A autoavaliação também já existia, na Grécia, com Sócrates, ao sugerir o *Conhece-te a ti mesmo* como condição para chegar à verdade (SOEIRO, AVELINE, 1982). No entanto, Luckesi (2003) nos esclarece que a prática de exames escolares como conhecemos atualmente, foi sistematizada a partir das novas formas de organização escolar e consequentes práticas educativas.

A partir do século XVI, com o que se convencionou a chamar de Pedagogia Tradicional, tendo como premissa, “[...] uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização” (SAVIANI, 2015), novas formas de se avaliar começaram a ser

sistematizadas. Desse modo, procedimentos avaliativos passaram a ser realizados por meio de exercícios orais, aplicados pelos jesuítas. Embora o termo avaliação da aprendizagem ainda não estivesse instituído, é a partir do *Ratio Studiorum* dos jesuítas (representando a educação católica do século XVI e posteriores) e da Didática Magna, de Comenius (representando o lado protestante no início do século XVII), que se inicia a prática dos exames escolares, segundo Luckesi (2009).

Após o século XVIII, quando as escolas modernas começaram a ser organizadas, os livros passaram a ser mais acessíveis à população e criaram-se as bibliotecas, a avaliação começou a ter uma forma mais estruturada. Assim, devido à utilização de exames como forma de se avaliar e consequente notação e controle da aprendizagem tiveram início os estudos da docimologia¹ que criticavam a confiança extrema em exames como fator eliminatório e decisivo para fins de classificação de alunos, principalmente em processos seletivos.

Herdamos desse momento a avaliação com sinônimo de exame. Dessa forma, temos praticado a “Pedagogia do Exame” em sala de aula, pois “[...] historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de avaliação da aprendizagem escolar, mas, na verdade, continuamos a praticar exames” (Luckesi, 2003 p.11). Luckesi reconhece a importância de tal instrumento avaliativo em situações que são necessárias classificações e certificação de conhecimentos como em concursos, mas, para o autor, a avaliação em sala de aula deve ser praticada como um diagnóstico responsável pela orientação do ensino e da aprendizagem e não sinônimo de exames como recursos classificatórios e excludentes.

Além da prática de exames, no início do século XX, nos Estados Unidos, surge outra concepção de avaliação, baseada nos conceitos da teoria da aprendizagem de Thorndike. Os estudos desse autor destacaram-se por criar testes cognitivos para medir as habilidades e aptidões humanas. Tais estudos repercutiram efeitos na cultura escolar, uma vez que se passou a utilizar testes para verificar, mensurar e quantificar a aprendizagem dos alunos. A Psicologia também contribuiu para o domínio da avaliação como medida com a chamada Pedagogia Tecnicista, cujos estudos a propósito do comportamento humano têm como principal foco “as mudanças comportamentais que possam ser cientificamente observadas, portanto, quantificadas” (CALDEIRA, 1997, p. 53). A avaliação sob o viés quantitativo da medição tem por finalidade comprovar o rendimento do aprendiz, baseado

¹ O termo docimologia, segundo De Landshere (1976), tem origem no grego *dokimé* que significa nota. Trata-se de uma ciência que estuda sistematicamente exames, em particular o sistema de atribuição de notas e comportamentos tanto dos examinados quanto dos examinadores. Leva em consideração a instabilidade dos exames devido à discrepância de seus resultados quando analisados entre si.

nos comportamentos preestabelecidos, de tal modo que a avaliação se reduz à medida e separa o ensino de seus resultados (CALDEIRA, 2000). Hadji (2001) discorre sobre esse aspecto e afirma que:

[...] a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. Todos os professores avaliadores deveriam, portanto, ter compreendido definitivamente que a “nota verdadeira” quase não tem sentido (HADJI, 2001, p. 34).

Dessa forma, é possível entender que reduzir a avaliação à medida implica atribuir à prova ou ao teste um instrumento que não leva em consideração as subjetividades, nem do avaliador nem do avaliado, ao se analisar os resultados. É depositar no instrumento a confiabilidade e exatidão de uma medida, algo difícil, se não impossível de se realizar, quando tratamos da aprendizagem e construção de conhecimento. Esse fato se assevera quando colocamos em jogo a autoavaliação como um espaço de linguagem como nessa pesquisa, devido a sua contingência e subjetividade.

No bojo dessa discussão, da mesma forma que houve o surgimento da docimologia, no período em que a avaliação foi fortemente considerada um meio de se examinar a aprendizagem, entre os séculos XIX e XX, a psicometria ganhou destaque por ser uma área caracterizada pela utilização de testes padronizados e objetivos que mediam e quantificavam a inteligência e o desempenho das pessoas.

Com o passar do tempo, percebemos que alguns estudiosos passaram a se interessar por formas mais amplas de avaliação, as quais observassem o aluno como um todo, levando em consideração todas as suas implicações (ABRAMOWICZ, 1996). Assim, iniciavam-se as tentativas de conceber a avaliação para além do sinônimo de exame ou instrumento de medida. Desse modo, a conjuntura histórico-social que perpassou e perpassa as práticas educativas conferiu à avaliação outra concepção, uma das mais tradicionais no contexto escolar, qual seja a avaliação como sinônimo de classificar os alunos e regular a aprendizagem. Nessa perspectiva, Perrenoud, ao ponderar sobre a avaliação entre duas lógicas, apresenta-nos a avaliação como meios de classificação e regulação, afirmando que:

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros (PERRENOUD, 1999, p. 9).

É possível entender tais lógicas como as avaliações somativa e formativa que perpassam nossas práticas avaliativas e podem se sobrepor ou se complementar, mas nunca se excluir, pois, na maioria das vezes, a somativa está a serviço da seleção e classificação, enquanto a formativa a serviço da regulação das aprendizagens.

Nessa esteira, a avaliação somativa centra-se em uma concepção (ou lógica) classificatória, cujo objetivo é verificar e quantificar a aquisição de conhecimento após um período de estudos. Dessa forma, associa-se a avaliação escolar à criação de hierarquias de excelência, pois os alunos são comparados e classificados em função de uma norma.

[...] as pequenas hierarquias se combinam para formar hierarquias globais, em cada disciplina escolar, depois sobre o conjunto do programa, para um trimestre, para um ano letivo e, enfim, para o conjunto de um ciclo de estudos. Referindo-se a formas e normas de excelência bem diversas, essas hierarquias têm em comum mais informar sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências. Elas dizem, sobretudo, se o aluno é "melhor ou pior" do que seus colegas (PERRENOUD, 1999, p. 14).

Assim, ao classificar e categorizar os alunos em pares dicotômicos bom/ruim, aprovado/reprovado, capaz/incapaz, entre outros, as hierarquias regem o chamado êxito ou fracasso escolares. Perrenoud afirma que:

Uma hierarquia de excelência jamais é o puro e simples reflexo da "realidade" das variações. Elas existem realmente, mas a avaliação escolhe, em um momento definido, segundo critérios definidos, dar-lhe uma imagem pública; as mesmas variações podem ser dramatizadas ou banalizadas conforme a lógica de ação em andamento, pois não se avalia por avaliar, mas para fundamentar uma decisão (PERRENOUD, 1999, p. 14).

Outra concepção (ou lógica) seria a avaliação formativa que, de acordo com Perrenoud (1999), surgiu com o intuito de romper com a ideia de criação de hierarquias e como um meio de delimitar as aquisições de conhecimento e os modos de raciocínio de cada aluno, a fim de subsidiar estratégias que os auxiliassem a progredir. A avaliação formativa é uma forma de regular o ensino e a aprendizagem. Tal avaliação envolve desde testes que descrevem de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio à observação sistemática dos métodos de trabalho dos procedimentos e dos processos intelectuais do aluno.

Sendo as mais comuns em contextos escolares, as duas lógicas avaliativas convivem entre si:

[...] a avaliação formativa se choca com a avaliação instalada, com a avaliação tradicional, às vezes chamada de normativa. Mesmo quando as

questões tradicionais da avaliação se fazem menos evidentes, a avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou de redigir apreciações, cuja função é informar os pais ou a administração escolar sobre as aquisições dos alunos, fundamentando, a seguir, decisões de seleção ou de orientação. A avaliação formativa, portanto, parece sempre uma tarefa suplementar, que obrigaria os professores a gerir um duplo sistema de avaliação [...] (PERRENOUD, 1999, p. 16).

As palavras de Perrenoud nos levam a perceber que, mesmo que haja o desejo de se trabalhar em uma lógica formativa, nosso contexto sócio-histórico nos obriga a complementar o processo avaliativo com a notação e classificação em nome de uma “avaliação normativa”. Mas esse conceito avaliativo, regido pelos exames, pela medição, classificação e regulação, sofre críticas desde a década de 60, quando se iniciaram as discussões sobre um novo conceito de avaliação: avaliar para qualificar.

Apesar de as discussões e estudos se fortalecerem a partir dos anos 60, foi nos anos 50 que Tyler publicou, nos Estados Unidos, a obra intitulada: “Estudo dos oito anos” pela qual defendia a valorização de aspectos sociais e comportamentais ao se avaliar os alunos, propondo a inclusão de outros procedimentos avaliativos, como fichas de registro de comportamento, testes, escalas de atitude, inventários e questionários como formas de coletar dados sobre a aprendizagem dos alunos, relacionada aos objetivos curriculares (TYLER, 1949). A partir dos estudos do autor, estreia a discussão sobre avaliar como sinônimo de examinar, que não desconsiderava a aplicação de testes de lápis e papel, pois acreditava que, por meio desse tipo de avaliação, fosse possível determinar habilidades dos alunos em alguns aspectos, mas pensava ser importante observar as situações de aprendizagem a partir das interações sociais. Para ele, pensar em avaliação era levar em conta qualquer meio capaz de assegurar evidências sobre comportamentos em seus diferentes níveis e manifestações. Naquela época, Tyler já havia apresentado aspectos importantes da avaliação, ao afirmar que o ato de avaliar implica julgar o comportamento dos alunos, pois o fim da educação é modificar comportamentos. Segundo ele, a avaliação pressupõe, ainda, envolver mais de uma apreciação ou julgamento, em determinado momento e em situações subsequentes, para identificar as mudanças que estão ocorrendo no processo de aprendizagem.

Avaliar para qualificar surge como um movimento reacionário por meio de críticas às concepções tecnicista e quantitativa da avaliação. Tratou-se de um movimento que reconheceu que os testes padronizados, medidores de rendimentos, não eram capazes de fornecer as informações necessárias para o entendimento sobre o quê os professores ensinavam e o quê os alunos aprendiam (SAUL, 1988).

Segundo Saul (1988), a avaliação qualitativa enfatiza o processo de aprendizagem numa tentativa de compreender a elaboração de produtos a curto e longo prazos. Como esse tipo de avaliação tem como característica um delineamento flexível, que permite um enfoque progressivo, e por estar centrada em processos é “em si mesma um processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto; supõe, então, um enfoque seletivo e progressivo” (SAUL, 1988, p. 47).

Nessa mesma linha de raciocínio, ao ponderar sobre a avaliação de cunho qualitativo, Hoffmann (1994) propõe uma modalidade que ela denomina de avaliação mediadora, que tem por finalidade encorajar a reorganização do saber, pela qual professor e alunos buscam coordenar seus pontos de vista por meio de troca de ideias, numa perspectiva dialógica.

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento (HOFFMANN, 1994, p.56).

Dessa forma, para a autora, a avaliação qualitativa prima pela reflexão a respeito do conhecimento do aluno, a fim de encaminhá-lo “à superação, ao conhecimento do saber” e, ainda, constitui um processo em que tanto docente quanto discente são protagonistas. Essa perspectiva avaliativa de Hoffmann é tomada para o desenvolvimento desta tese.

A concepção qualitativa mediadora prevê a observação, o acompanhamento e promoção de melhorias da aprendizagem. Possui um caráter individual, não classificatório nem comparativo, pois se baseia em princípios éticos de respeito à diversidade. Desse modo, vislumbra uma educação inclusiva, no sentido de proporcionar aprendizagem a todos (HOFFMANN, 1994). A avaliação mediadora é calcada nos seguintes pilares:

- a) todos os alunos aprendem sempre (princípio ético de valorização das diferenças);
- b) aprendem mais com melhores oportunidades de aprendizagem (princípio pedagógico de ação docente investigativa);
- c) aprendizagens significativas são para toda a vida (princípio dialéticos de provisoriedade e complementaridade) (HOFFMANN, 1991, p. 2).

Percebe-se, na avaliação qualitativa, como proposta por Hoffmann, uma tentativa de se romper com o modelo quantitativo de avaliação, que prima por resultados medidos por instrumentos de testagens e registros. No entanto, sabemos que as propostas de avaliações qualitativas são tentativas de suavizar os processos classificatórios e excludentes nos quais

se resume boa parte das práticas avaliativas atuais, pois ainda existe a necessidade de se registrar o processo de ensino e aprendizagem, por meio de um conceito ou número.

Ao abordar as principais concepções de avaliação que perpassam nossas práticas pedagógicas, tomando como referência os momentos sócio-históricos dos quais emergiram, nota-se que elas não se sobrepuseram ou se desvincularam umas das outras, mas estiveram e estão vinculadas às mudanças na educação. Contudo, nossa cultura tem primado pela avaliação classificatória, talvez pela nossa dificuldade de compreender o termo avaliar como proposto por Hoffmann (1991):

[...] com a amplitude que lhe é de direito: o ato de avaliar compreende a) um grande conjunto de procedimentos didáticos; b) de caráter multidimensional e subjetivo; c) que se estendem por um tempo longo e ocorrem em variados espaços; e d) que envolvem todos os sujeitos do ato educativo de maneira interativa (HOFFMANN, 1991, p. 1).

No âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, a avaliação representa um importante papel para o processo e necessita adequar-se aos conceitos acima propostos. Como minha posição reflexiva e crítica, nesta tese, reclama ações na direção de mudanças, creio que o primeiro passo, para aquela adequação, seja conhecer e compreender as diferentes concepções avaliativas em meio às abordagens de ensino e aprendizagem de línguas.

Na próxima seção, elucidarei como as concepções avaliativas estão presentes nas abordagens de ensino e aprendizagem de línguas.

1.3 A avaliação em meio às abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: um breve histórico

Como foi possível perceber, a avaliação possui um longo percurso histórico, perpassado por um modelo teórico de mundo, sociedade e educação. Como esta pesquisa está inserida no domínio da Linguística Aplicada, decidi por um recorte sobre os conceitos avaliativos em meio às principais abordagens de ensino e aprendizagem de línguas, por acreditar que tais abordagens também foram marcadas por um modelo teórico de mundo, sociedade e educação.

No contexto de ensino e aprendizagem de línguas, quando pensamos em avaliação como prática qualitativa e problematizadora, entendo que não deveríamos reduzi-la à

aplicação de exames e ou à classificação dos alunos. Isso porque a aprendizagem de uma língua vai além da memorização de estruturas linguísticas, envolve a compreensão de como tais estruturas são utilizadas de acordo com os contextos sócio-comunicativos, ou seja, o que determinadas estruturas revelam sobre a cultura dos falantes da língua aprendida e quais as implicações desse uso para as relações comunicativas. No entanto, nossas práticas avaliativas ainda estão atravessadas por ações que prezam pela verificação de conteúdos fixos e memorizáveis, em busca da classificação dos alunos por meio da notação, uma herança de três períodos da história da avaliação em contexto de ensino e aprendizagem de línguas, que são, segundo Spolsky (1976), a Era Pré-Científica, a Era Psicométrica e a Era Psicolinguística e Sociolinguística.

Retorta (2007) afirma que nos últimos cinquenta anos os testes de línguas estrangeiras evoluíram muito mais que nos séculos anteriores e seu desenvolvimento ocorreu concomitante ao dos conceitos de linguagem e das abordagens de ensino de língua estrangeira. No entanto, ressalta a discrepância entre as concepções de avaliações e as abordagens de ensino e aprendizagem de línguas.

Mudanças de ênfase no ensino de línguas estrangeiras provocaram [e provocam] inevitavelmente mudanças nos testes de LE. No entanto, métodos e teorias de testes têm sido mais relutantes às mudanças do que teorias de metodologias de ensino e desenvolvimento de cursos. Isto se deve principalmente porque testes de línguas estrangeiras modernas são baseados em princípios que, como a velha concepção estruturalista, se pautam na descrição da língua independente de qualquer uso particular que se faça dela (BAKER1989, p. 2 *apud* RETORTA, 2007).

Para entendermos a discrepância entre teorias de ensino de línguas estrangeiras e teorias de avaliação é preciso traçar paralelos entre as diferentes abordagens de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e suas concepções de avaliação, tarefa que inicio a seguir.

1.3.1 A Era Pré-Científica e a Abordagem Tradicional de ensino de línguas.

Iniciando pela Era Pré-Científica (até os anos 40), assim definida por não ser embasada em conhecimentos científicos e não abarcar a ideia de testes de línguas como atividade humana, mas como uma arte (SPOLSKY, 1976). Nesse período, percebemos que os métodos eram criados com base em “observações impressionistas de seus

criadores, os testes eram elaborados a partir dos mesmos meios de atividades utilizadas para o ensino da língua estrangeira, ou seja, tradução, ditado, composição, etc.” (RETORTA, 2007, p. 19).

No período Pré-Científico, as atividades de sala de aula estavam subsidiadas pela Abordagem Tradicional de ensino e aprendizagem de língua, engendrada pelo Método Clássico, que mais tarde seria chamado de Método de Tradução e Gramática. “Nessa abordagem, a concepção de língua é definida como expressão da sua literatura e como elemento privilegiado da cultura. A língua escrita e literária é considerada como superior à língua falada” (SILVEIRA, 1999). O ensino é caracterizado por uma atividade expositiva e formal, pela qual o professor é responsável, devido a sua figura de autoridade e único detentor do conhecimento. Como a língua oral é desprestigiada, pouca ou nenhuma ênfase é dada à pronúncia, há a valorização da metalinguagem e não do uso efetivo da língua (SILVEIRA, 1999). A concepção de aprendizagem de uma língua estrangeira, nessa abordagem, resume-se em:

[...] uma atividade intelectual, um esforço mental, disciplinado e metódico para analisar a língua e aprender suas regras prescritivas, suas flexões e suas exceções. O papel do aprendiz é memorizar as conjugações verbais, as classes gramaticais e suas flexões, o maior número possível de itens de vocabulário, etc., a fim de que possa fazer exercícios de tradução e versão de frases [...] (SILVEIRA, 1999, p. 58).

Dessa forma, no referido período, não havia uma delimitação entre o ensino e aplicação de testes, sendo as atividades adaptadas para avaliar as estruturas linguísticas e traduções de textos, na maioria das vezes literários, da língua ensinada.

A Era Pré-Científica perdurou por um longo período, no entanto, os acontecimentos mundiais abalaram sua preeminência e traçaram novos rumos para o ensino, para a aprendizagem e para os testes de línguas estrangeiras. Surge, então a Era Psicométrico-Estruturalista, subsidiando os processos avaliativos da Abordagem Estruturalista de ensino de línguas, como apresento na próxima seção.

1.3.2 A Era Psicométrico-Estruturalista e a Abordagem Estruturalista de ensino de línguas

A partir da II Guerra Mundial, a Abordagem Estruturalista de ensino de línguas ganha espaço, por meio dos Métodos Audiolingual, Estrutural-Situacional e Estruturo-

Global-Audiovisual (SGAV), propiciando um novo período de estudos sobre avaliação de línguas: a Era Psicométrico-Estruturalista.

Segundo Silveira (1999), a Abordagem Estruturalista se caracteriza pela prioridade dada à língua falada em relação à escrita, por se considerar essa como uma simples representação daquela. Existe uma ordem estabelecida para se aprender a língua, que deve seguir as habilidades linguísticas na seguinte ordem: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita. Pelo fato de as línguas serem códigos estruturados, aprender uma língua estrangeira “é adquirir suas estruturas gramaticais através de automatismos linguísticos, utilizando exercícios graduados para treinamento da pronúncia, dos padrões sintáticos da língua e de particularidades gramaticais” (SILVEIRA, 1999, p. 61).

A concepção de aprendizagem, nessa abordagem, está atrelada a adquirir hábitos numa perspectiva behaviorista (estímulo-resposta-reforço) de maneira exaustiva. Não há espaço para o aluno refletir sobre o uso da língua, apenas para reagir automaticamente aos estímulos do professor. Quanto à concepção de ensino, o professor também age de modo automatizado, uma vez que o ensino é reconhecido como treinamento a partir de passos a serem seguidos em busca de uma atividade didática controlada. Por meio de *drills*-exercícios estruturais para o treinamento dos padrões sintáticos da língua ensinada - o professor comanda as atividades. No entanto, apesar de seguir os passos previstos em um manual de ensino, o professor deve ter uma postura positiva frente aos alunos, pois essa condição facilita a reação dos mesmos aos estímulos dados e às tarefas por ele solicitadas.

A partir das concepções da Abordagem Estruturalista de ensino de línguas, o Método Audiolingual surge nos Estados Unidos como uma tentativa de formar os soldados americanos em outras línguas. Trata-se de um método que, segundo Silveira (1999), alcança bem os princípios da abordagem que o subjazem, apresentando, sucintamente, as seguintes características:

- Os alunos devem primeiro ouvir, depois falar, em seguida ler e finalmente escrever algo na língua escrita.
- Depende-se da mímica, da memorização, da aprendizagem intensiva através da repetição.
- Há pouca ou nenhuma explicação gramatical; espera-se que o aluno aprenda a gramática indutivamente.
- As respostas certas são imediatamente reforçadas.
- Inaugura, no ensino de línguas, o uso efetivo de gravadores e laboratório de línguas.
- Pode se comparar o papel do professor ao de um treinador de animais, como um papagaio, por exemplo. (SILVEIRA, 1999, p. 64-65).

Outro método também subsidiado pelas concepções da Abordagem Estruturalista,

surgido entre as décadas entre as 50 e 60, conhecido como método oral britânico, é o Estrutural-Situacional. Sua base é behaviorista e estrutural e a gramática é ensinada de maneira indutiva. No entanto, a noção de situação e contexto, influenciada pela tendência antropológica, o difere do Método Audiolingual. Assim, inaugura-se a preocupação em treinar as estruturas de acordo com o contexto em que são utilizadas, procurando “evitar a repetição mecânica e sem sentido” (SILVEIRA, 1999).

Assim como nos Estados Unidos e na Inglaterra, na mesma época, na França, surgiu um movimento encarregado de adequar um “*Cours de français élémentaire*”, que envolvia um vocabulário francês essencial. Isso, devido ao fato que as circunstâncias históricas e políticas do pós-guerra passaram a abalar a difusão da língua francesa como língua estrangeira, porque a língua inglesa começou a dominar as comunicações internacionais. Surge, então, em 1962 o primeiro curso de francês elaborado a partir do Método Estruturo-Global-Situacional - “*Voix et Images de France*”. Nesse método, a prioridade, assim como nos dois outros mencionados, recai sobre a língua falada. A leitura e escrita de textos só começam a ser praticadas após 60 horas de treinamento oral (SILVEIRA, 1999).

O Método Estruturo-Global-Situacional (SGAV) inova em relação aos outros métodos filiados à Abordagem Estrutural, ao conceber o aprendiz como um ser menos passivo, pois além de ouvir, repetir, memorizar, ele pode falar livremente dentro dos temas abordados. Diferentemente do Método Audiolingual, no qual os diálogos são apresentados apenas auditivamente, no SGAV a inserção do material visual favorece a compreensão dos alunos. No que se refere às atividades de sala de aula, o método varia os exercícios, numa perspectiva de “utilizar os sentidos para a percepção dos múltiplos fatores que envolvem o uso da língua em várias situações”. Outra inovação é o tratamento dado ao erro, pois o professor, ao perceber as falhas na pronúncia, procura maneiras de corrigir os alunos de maneira discreta (SILVEIRA, 1999).

Em meio aos novos métodos de ensino de línguas, subsidiados por novas concepções de línguas e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, a Era Psicométrico-Estruturalista ganha espaço para desenvolvimento. Suas origens estão atreladas aos testes psicométricos da psicologia e aos estudos dos linguistas estruturalistas.

Nessa esteira, Retorta (2007) nos informa que dois aspectos dos testes psicológicos de estudo da mente são incorporados à avaliação do ensino de línguas: as questões de múltipla escolha, que asseguravam objetividade na correção, e “o sistema de procedimentos estatísticos para desenvolver e avaliar esse tipo de teste (análise de item, por exemplo)”. Tanto os métodos, quanto a terminologia dos testes psicológicos foram

transpostos para o campo dos testes de línguas. A autora afirma que o “termo mais significativo dessa época é ‘*psicométrico*’, derivado da palavra *psicometria* que quer dizer registro e medida de fenômenos psíquicos por meio de métodos experimentais padronizados” (RETORTA, 2007, p. 22).

Juntamente à psicometria, a linguística estruturalista foi fundamental para delimitar os campos dos testes de línguas da época, de forma “que os testes de línguas foram baseados na análise hierárquica da língua como pregava a linguística estruturalista e nos novos métodos de avaliação criados pela psicologia behaviorista” (RETORTA, 2007, p. 23). Como podemos perceber, na Era Psicométrica- Estruturalista, avaliar era sinônimo de examinar; a língua era avaliada de maneira fragmentada e descontextualizada, como no exemplo de teste abaixo, em que o candidato necessita demonstrar somente uma competência linguística, qual seja o conhecimento gramatical.

Cochez le mot souligné qui doit être modifié afin que la phrase soit correcte selon les règles grammaticales de la langue:

Tous les jours il étudie en ecouté de la musique.
A B C D

- a) *les.*
- b) *en.*
- c) *ecouté.*
- d) *musique.*

Esse período avaliativo começa a ceder espaço para outras formas de avaliação, a partir do momento em que se percebe que aspectos importantes da língua deixam de ser levados em consideração.

A autenticidade da língua em uso, o contexto em que ela é usada, para que propósito são alguns aspectos da língua que começaram a ser repensados. Não se acreditava mais que a língua poderia ser fragmentada, ainda mais para ser ensinada ou avaliada. A competência linguística passou a ser vista como um fenômeno mais complexo no qual a língua era indivisível, e por isso não podia ser mais fragmentada. A língua seria um todo e o todo era muito mais do simplesmente a somatória de suas partes (RETORTA, 2007, p. 25).

Como percebemos, a Abordagem Estruturalista de ensino de línguas desencadeou métodos cujas avaliações eram baseadas em exames e, atualmente, percebemos muitas de suas características ainda serem utilizadas. A importância da Era Psicométrica-Estruturalista reside no fato de que, a partir dela, iniciaram-se os estudos

científicos sobre avaliação em línguas estrangeiras, no entanto, principalmente, com a decadência do Método Audiolingual, instaura-se um novo período: a Era Psicolinguística-Sociolinguística, advinda de novas concepções de língua e abordagens de ensino e aprendizagem de línguas, sobre a qual discorro a seguir.

1.3.3 A Era Psicolinguística-Sociolinguística e as Abordagens Cognitivista e Comunicativa de ensino de línguas

Insatisfações com os métodos de base tradicional levaram estudiosos a reverem o ensino de línguas. Os estudos gerativo-transformacionais de Chomsky foram fundamentais para que a Abordagem Cognitivista fosse inaugurada na época. Tal abordagem adota a concepção de língua numa perspectiva cognitivista. Noam Chomsky, idealizador de tal concepção, acredita que o ser humano sempre age criativamente no uso da linguagem, e define a língua como “espelho da mente” (CHOMSKY, 1976). Para ele, a língua é resultado da interação de um estado inicial comum a todos os seres humanos e o curso de suas experiências. A tese inatista chomskyana de aquisição da linguagem defende que todo ser humano nasce dotado de uma faculdade biológica da linguagem, desenvolvida a partir de dados provenientes do meio linguístico no qual é inserido, independente de mecanismos behavioristas. Na perspectiva cognitivista, o comportamento e seus produtos não são objetos de investigação, mas elementos que podem fornecer evidências sobre mecanismos interiores da mente e o modo como esses mecanismos agem para realizar operações e interpretar experiência (CHOMSKY, 1976).

Chomsky nunca teve a intenção de teorizar sobre ensino e aprendizagem de línguas, porém muito contribuiu para isso. Contudo, mesmo trazendo à tona discussões sobre uma nova forma de se analisar a aquisição da linguagem e, conseqüentemente, o ensino e aprendizagem de línguas, o autor reforça a visão estruturalista de língua ao deixar de fora aspectos pragmáticos e semânticos dos estudos gramaticais e por encerrar o conceito de competência (competência linguística) em conhecimento gramatical/estrutural. Assim, Chomsky não deixa de ser estruturalista, diferenciando-se de outros pelo fato de elaborar sistemas de regras que explicam as organizações estruturais da língua, não se restringindo à simples descrição.

Silveira afirma que os princípios básicos da Abordagem Cognitivista se confundem com as do próprio método que toma a aquisição da língua como um “processo cognitivo contínuo pelo qual o indivíduo vai internalizando as regras da

língua através do contato e da organização de elementos linguísticos a que está exposto.” Nessa abordagem, a aprendizagem constitui uma atividade social, de um lado, e apelo cognitivo individualizado, de outro. Leva-se em conta a compreensão como um fator relevante para aprendizagem da língua oral e escrita, “tanto nos seus aspetos receptivos como nos produtivos” (SILVEIRA, 1999, p. 71). O papel do professor é proporcionar ao aprendiz oportunidades de aprender a aprender, devendo utilizar as mais variadas possibilidades para a aquisição da língua de forma significativa, de modo que o aluno possa aproximar sua proficiência a de um falante nativo, no entanto, não se espera uma pronúncia perfeita, mas o incentivo para que ela melhore é constante. O erro é visto como inevitável, deve ser tratado de maneira construtiva e como um aspecto importante para a aprendizagem da língua (SILVEIRA, 1999).

Hymes (1971) é um dos primeiros a rebater a visão estruturalista de língua e lançar luzes sobre uma nova competência relacionada à linguagem: a comunicativa. Diferentemente da “competência chomskyana” (competência linguística), a noção de competência proposta por Hymes (1971) abrange, além de aspectos gramaticais, fatores emocionais, socioculturais e psicológicos variados. A competência comunicativa vai além do simples conhecimento sobre a língua, ela compreende a habilidade de saber usar esse conhecimento. Esse autor chama a atenção para as regras de uso e afirma que, sem elas, as regras gramaticais não têm valor algum.

Na visão de Hymes (1971), a competência comunicativa é um conjunto de habilidades e conhecimentos necessários para que os falantes de uma comunidade linguística possam se entender, ou seja, tal competência seria a capacidade que temos em interpretar e usar adequadamente o significado social das variedades linguísticas em situações diversas. Aprender uma língua representaria um meio para os alunos desenvolverem outras competências como: a discursiva, a estratégica, a procedimental, entre outras.

A partir da noção de língua como uma atividade destinada à realização de interações humanas, surge a Abordagem Comunicativa, que traz em seu cerne a ideia de competência comunicativa. Nessa abordagem, o estudo das funções da língua se sobrepõe ao da forma. Segundo Almeida Filho (1993), um ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em função das reais necessidades e interesses do aprendiz, de forma a capacitá-lo a utilizar a língua-alvo para interagir com outros falantes - usuários dessa língua. Esse tipo de ensino não toma as regras gramaticais como padrão para organização das experiências de se aprender outra língua, no entanto, não descarta a possibilidade de criar momentos para a explicitação dessas

regras. Nessa abordagem, os exercícios envolvem comunicação real ou simulada. Mesmo havendo a possibilidade de explicitação de regras, o aluno é levado a descobrir as regras de funcionamento da língua por si só, por meio de reflexões e elaboração de hipóteses. A figura do professor perde a centralidade no processo de ensino e aprendizagem. Na Abordagem Comunicativa, o professor passa a ser um orientador das atividades, deve sugeri-las de forma a requisitar maior atuação dos aprendizes, que poderão expor sua criatividade e interagir melhor com seus pares.

O principal método que assume todos os princípios da Abordagem Comunicativa, e se confunde com a própria, é o Funcional-Nocional. Baseado na competência comunicativa (HYMES, 1971) e modelos funcionais de linguagem (HALLIDAY, 1973), esse método apresenta como vantagem o atendimento mais específico às necessidades do ensino de aspectos pragmáticos da linguagem, tais como formas linguísticas necessárias para se apresentar com polidez, bem como para o ensino de fatores culturais dos falantes da língua-alvo. Richards e Rogers (1994) apontam alguns elementos importantes desse método como, por exemplo, o princípio da tarefa que se resume na realização de atividades em que a linguagem é utilizada como meio para a realização de “tarefas significativas” para promover a aprendizagem. Silveira ressalta que no Método Funcional-Nocional, a gramática também é abordada de forma sistemática em exercícios escritos, “a diferença é que as atividades são significativas e contextualizadas”. Outro aspecto diz respeito à inserção de textos autênticos “desvinculados tematicamente da parte de conversação” (SILVEIRA, 1999, p.82).

Retorta (2007) afirma que, nos anos 1980, Canale e Swain formularam uma concepção teórica que expandiu o conceito de competência comunicativa de Hymes. Dessa forma, eles dividiram a competência comunicativa em três subcompetências: a gramatical, a estratégica e a sociolinguística.

A *competência gramatical* refere-se ao domínio do sistema abstrato da língua-alvo e encontra-se estritamente ligada ao nível da sentença, implicando conhecimento da sintaxe, da morfologia e da fonologia da LE. A *competência sociolinguística* implica o domínio das regras socioculturais da língua e do discurso, requerendo, portanto, o conhecimento do contexto social no qual a língua é usada e o da cultura dos falantes daquela língua. A *competência estratégica* engloba as estratégias linguísticas utilizadas pelos falantes para compensar a falta ou o não domínio pleno do código linguístico em questão. Canale subdividiu a competência sociolinguística em: *competência discursiva* e *competência sociolinguística*. A primeira relaciona-se com a correta organização de textos que segue regras de coesão e coerência determinadas pelo texto em si e pelo seu gênero em particular; a segunda

implica o domínio das regras socioculturais da língua e do discurso, requerendo, portanto, o conhecimento do contexto social no qual a língua é usada e da cultura dos falantes daquela língua (RETORTA, 2007, p. 27).

A inclusão dessas competências à Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas é justificada por Canale e Swain (1980), segundo Retorta (2007), pelo fato de que os programas de tal abordagem devem integrar aspectos tanto da competência gramatical quanto da sociolinguística. Para além, a metodologia de ensino e os instrumentos avaliativos devem ser capazes de contemplar não somente a competência comunicativa, como o desempenho comunicativo, “isto é, a demonstração real desse conhecimento em situações reais de segunda língua e para propósitos autênticos de comunicação” e ainda ter em mente que não é possível mensurar a competência de forma direta, pois somente o desempenho é observável (RETORTA, 2007, p. 28).

Essa visão mais ampla da competência comunicativa, proposta por Canale e Swain levaram estudiosos a repensarem a aplicação de testes como avaliação no contexto de ensino de línguas. Assim, surgem os testes integradores da Era Psicolinguística-Sociolinguística. De acordo com Oller (1979, *apud* RETORTA, 2007), os testes integradores eram instrumentos que tentavam avaliar a capacidade do aprendiz em usar várias partes da língua ao mesmo tempo, requerendo que o examinando demonstrasse mais de um nível linguístico. Alguns exemplos são os ditados em que se solicita a compreensão auditiva e a produção escrita ao mesmo tempo, e os *clozes* que consistem em preenchimento de lacunas com informações “inferidas através de fatos, eventos, ideias, relacionamentos, contexto social que são mapeadas de modo pragmático por sequências linguísticas contidas no texto” (RETORTA, 2007, p.30).

No entanto, os testes integradores, como propostos por Oller, são criticados por outros estudiosos (WEIR, 1990, *apud* RETORTA, 1997) que afirmam que tais testes não possibilitam uma produção espontânea do examinando, ou seja, a maioria dos testes integradores baseava-se na avaliação da competência linguística do examinando e não em sua capacidade de usar a língua em contextos reais de comunicação. A partir das discussões sobre a validade dos testes isolados e dos testes integradores, o período Psicolinguístico-Sociolinguístico ganha espaço para novos caminhos, como apresento na sequência.

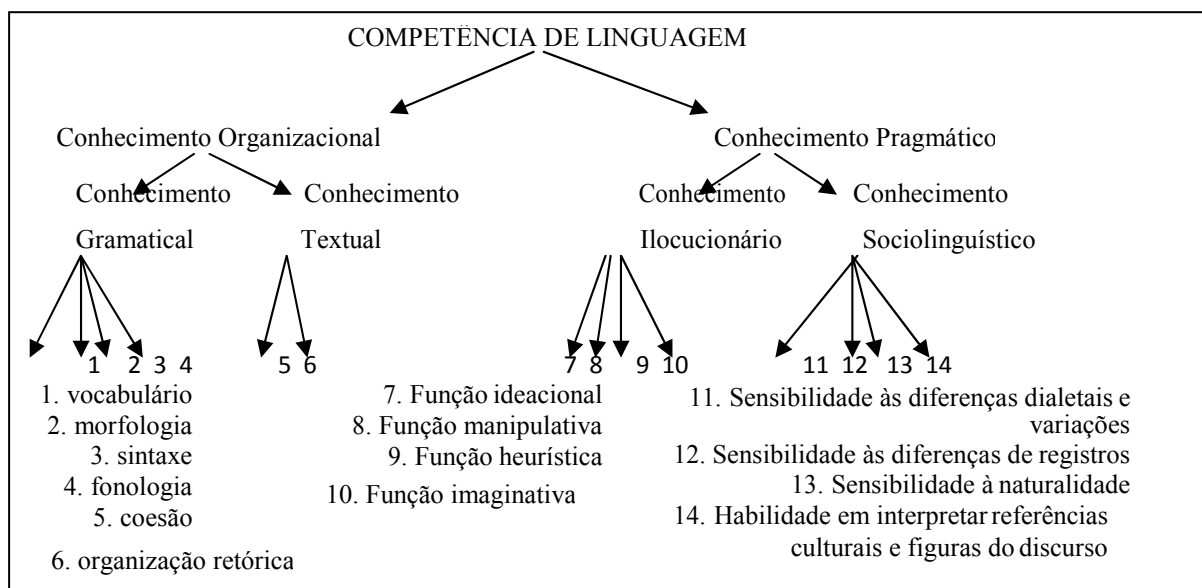
1.3.3.1 Críticas à Era Psicolinguística-Sociolinguística: ampliando o conceito de competência comunicativa

Morrow (1979, *apud* RETORTA, 2007) teceu críticas tanto aos testes isolados quanto aos integradores pelo fato de não levarem em consideração o uso da língua como critério de avaliação. Segundo o autor, deve haver uma preocupação em transformar os exames em instrumentos de avaliação capazes de contemplar as competências gramaticais, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas. Para Morrow (1979), os testes comunicativos só teriam validade caso simulassem situações em que o aluno utilize a língua em contextos reais de comunicação, de modo a avaliar a competência ou falta dela, em situações cotidianas.

Retorta (2007) nos demonstra que, assim como Canale e Swain (1980) ampliaram a concepção de competência comunicativa de Hymes (1971), Bachman e Palmer (1996) retomaram a concepção de Hymes e a ela acrescentaram novos elementos, desencadeando novas visões para a avaliação no domínio das línguas estrangeiras.

Primeiramente Bachman (1991, *apud* RETORTA, 2007) afirma que a capacidade de usar uma língua de modo comunicativo abrange tanto o conhecimento da língua como a capacidade de usar esse conhecimento, ou seja, “as características para criar e interpretar significados” e elabora um esquema teórico da competência comunicativa demonstrada no quadro a seguir.

Quadro 1: Competência de Linguagem



Fonte: BACHMAN, 1990, p. 87 *apud* RETORTA, 2007.

Retorta (2007) nos informa que em 1996 Bachman e Palmer passaram a enfatizar a influência mútua entre as “áreas de habilidade linguística (conhecimento linguístico e competência estratégica ou metacognitiva), conhecimento do assunto e o esquema afetivo, e como elas interagem com as características da situação do uso linguístico ou tarefa de teste” (RETORTA, 2007, p.36). Apesar de reconhecer a importância no modelo de avaliação proposto por Bachman e Palmer, Retorta (2007) tece algumas críticas a tal modelo pelo fato de os autores não deixarem claro a interação dos elementos da competência comunicativa em situações de avaliação.

Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996) sofisticam o modelo ainda mais e são os que mais se aproximam de uma descrição mais detalhada do que é ter competência comunicativa. Isto porque primeiro eles retomaram a capacidade de uso de Hymes dentro da competência estratégica que não faz parte da competência de linguagem, e, segundo, incluíram outros fatores que não são somente cognitivos, tais como fatores afetivos e pessoais. Porém, o maior problema desse modelo é que seus criadores não mostram como os componentes interagem em uma situação real de comunicação ou avaliação (RETORTA, 2007, p. 41).

Dessa forma, é possível afirmar que todos os modelos que tentam descrever a competência comunicativa, possuem limitações dado o caráter complexo da linguagem. Assim, para se proceder à avaliação no domínio de línguas, faz-se necessário um balanço entre o repertório que o usuário da língua tem para trabalhar e como realiza a tarefa solicitada.

Em síntese, o percurso histórico da avaliação em meio às abordagens de ensino e aprendizagem de línguas nos revela as influências de um modelo teórico de mundo, sociedade e educação. A avaliação de um aprendiz de línguas até a Era Psicométrica-Estruturalista resumia-se em avaliar estruturas da língua de maneira fragmentada. Com o advento da concepção comunicativa para o ensino de línguas, os testes passaram a avaliar as capacidades do aprendiz, no entanto tais capacidades – leitura, escrita, compreensão auditiva e fala – continuaram a ser avaliadas de maneira separada, por meio de questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, *clozes* e ditados.

Apesar de encontrarmos algumas incoerências no que se refere a materiais para o desenvolvimento de atividades e testes para avaliação das capacidades comunicativas, pode ser que a simulação de tarefas, por meio de testes comunicativos², para avaliar a

² Testes comunicativos têm a preocupação em descobrir o que o aprendiz sabe sobre a forma da língua e sobre como usá-la apropriadamente em contextos de uso (competência), e também têm que lidar como o

proficiência de um aprendiz, seja uma estratégia que mais se aproxime do uso da língua em contextos reais e permita que se proceda a um diagnóstico e análise do desempenho do aprendiz. No entanto, a avaliação baseada em tarefas esbarra na dificuldade da correção, principalmente pela necessidade de se transformar uma avaliação qualitativa em um sistema de notação. Diante das dificuldades, cabe ao avaliador conhecer diferentes instrumentos e concepções avaliativas de modo que a avaliação se torne uma prática menos árdua e ele não incorra no risco de reduzi-la à simples aplicação de exames e classificação dos alunos. Após discorrer sobre a avaliação em meio às abordagens de ensino, início, a seguir, uma discussão sobre a avaliação formativa, em especial sobre o diário reflexivo e a autoavaliação, por concebê-los como instrumentos para além dos exames.

1.4 Por uma avaliação formativa: a autoavaliação e o diário reflexivo

A partir da discussão teórica apresentada até o momento, é possível afirmar que toda avaliação tem por objetivo obter informações em busca de uma tomada de decisão, sendo assim, a escolha pela concepção e instrumentos avaliativos determinarão os rumos que o ensino e aprendizagem poderão seguir. Os modos de recolher as informações no ensino e aprendizagem podem ser realizados de diversas maneiras. Em meio a presente discussão, destacarei a autoavaliação e o diário reflexivo por permitirem que professor e aluno tenham uma visão ampliada do processo, desencadeando uma avaliação verdadeiramente formativa.

Para Zabalza (1998), em uma avaliação formativa, levamos em conta a singularidade de cada aluno, não sendo possível estabelecer níveis universais, devido às experiências vividas de cada um, conforme seu “ambiente sociocultural e familiar, sendo condicionado por suas características pessoais” (ZABALZA, 2005. p. 34). Essa visão de avaliação formativa, do autor, vai ao encontro de meu posicionamento para o desenvolvimento desta pesquisa, pois como linguista aplicada minha intenção é adentrar o espaço de linguagem, constituído pela autoavaliação, como algo singular, perpassado pelas escolhas, as construções e os equívocos dos alunos.

Conforme Zabalza (1998), a avaliação formativa perpassa três fases: a inicial, a de

aprendiz pode, de fato, demonstrar esse conhecimento numa situação comunicativa significativa (desempenho), isto é, o que ele possa fazer com a língua – sua habilidade para comunicar com facilidade e eficiência em cenários sociolinguísticos específicos (WEIR, 1990, p. 9 *apud* RETORTA, 2007).

regulação e a final ou integradora. A primeira fase da avaliação, denominada de inicial, resume-se em “conhecer o que cada um dos alunos sabe, sabe fazer e, juntamente com o que pode chegar a saber, saber fazer ou ser e como aprendê-lo”. Trata-se de um ponto de partida para que o plano de trabalho do professor seja elaborado, de modo a “adequar às necessidades de cada aluno às diferentes variáveis educativas: as tarefas e as atividades, seu conteúdo, as formas de agrupamento, os tempos, etc.” (ZABALZA, 2005. p.36).

A segunda fase, de regulação, consiste em um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem que permita que cada aluno atinja “os objetivos previstos em determinado grau”, no intuito de legitimar as atividades realizadas, “conhecer a situação de cada aluno e poder tomar as medidas educativas pertinentes que ajudará a sistematizar o conhecimento do progresso seguido” (ZABALZA, 2005. p.36).

O autor traz uma interessante ponderação sobre a terceira fase da avaliação formativa, que muitas das vezes, segundo ele, é concebida de modo incoerente pelo fato de não ser possível igualar o percurso seguido pelo aprendiz para chegar a um produto e o produto em si. Dessa forma, ele diferencia os termos avaliação final, integradora, e avaliação somativa.

Muitas vezes, o conhecimento dos resultados obtidos é designado com o termo avaliação final ou avaliação somativa. Pessoalmente, penso que a utilização conjunta dos dois termos é ambígua e não ajuda a identificar ou diferenciar essas duas necessidades: o conhecimento do resultado obtido e a análise do processo que o aluno seguiu. Prefiro utilizar o termo avaliação final para me referir aos resultados obtidos e aos conhecimentos adquiridos e reservar o termo avaliação somativa ou integradora para o conhecimento e a avaliação de todo o percurso do aluno. Assim, a avaliação somativa ou integradora é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, em especial, a partir desse conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo (ZABALZA, 2005, p. 40).

Avaliar numa perspectiva formativa não é uma tarefa fácil, pois muitos de nós, professores, reproduzimos nossas experiências avaliativas, tanto como alunos quanto docentes, e na maioria das vezes não as compreendemos. Não consideramos a avaliação como sendo fundamental para o processo de ensino e aprendizagem e não apenas um instrumento “quantificador” de competências e habilidades adquiridas, a serem verificadas após período pré-determinado para observação como uma exigência burocrática. Nessa esteira, Hoffman (1993) afirma que:

O cotidiano do professor (principalmente da pré-escola e séries iniciais) revela um efetivo acompanhamento do desenvolvimento dos alunos a partir de um relacionamento afetivo e busca de compreensão de suas dificuldades. Ao final de um semestre ou bimestre, entretanto, **enfrenta** a tarefa de transformar suas observações (significativas e consistentes) em registros anacrônicos, sob a forma de conceitos classificatórios ou listagem de comportamentos estanques (elaborados em gabinetes de supervisão e orientação). Esse professor não compreende, com toda razão, esse segundo momento como educação (HOFFMAN, 1993, p. 13). (Grifo meu).

As dificuldades enfrentadas ao se registrar o desenvolvimento do aluno residem na tentativa de se quantificar algo “inquantificável” e, assim, o modelo avaliativo da notação se reproduz. De tal modo, os alunos são pontuados a partir de suas ações, desencadeando processos competitivos que “inflamam necessariamente as paixões, já que estigmatizam a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros” e, ainda, “certos adultos associam a avaliação a uma experiência gratificante, construtiva; para outros, ela evoca, ao contrário, uma sequência de humilhações” (PERRENOUD, 1999, p. 9). Além disso, a atribuição de notas aos alunos permite ao professor “uma negociação, ou pelo menos um arranjo, que lhe permita trabalhar o silêncio, a docilidade, a concentração tendo em vista um objeto final: passar de ano” (PERRENOUD, 1999, p. 12).

Quando não formativa, a avaliação tem o simples objetivo de manter a burocracia que predomina em boa parte de nossa sociedade. Nos espaços escolares, por exemplo, “a avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos” (PERRENOUD, 1999, p. 13).

Numa perspectiva formativa, acredito que o ato de avaliar, como um ato de linguagem, é um exercício intrínseco à natureza do ser humano. Avaliar e autoavaliar constituem-se em práticas necessárias a todos os domínios sociais. Geralmente, essas avaliações são permeadas por reflexões que reclamam melhorias. Avaliamos para conhecer ou detectar problemas, no intuito de buscarmos soluções que promovam o bem-estar.

No entanto, se o ato de avaliar está enraizado na natureza dos seres humanos como uma busca por melhorias, por que nós, professores, ainda insistimos em utilizá-lo de forma tirana e excludente? Por que, ao avaliar, não levamos em conta as diferenças e limitações dos alunos com os quais convivemos por grande parte de um tempo? Por que não buscamos uma melhor qualidade de vida por meio da avaliação? Por que relutamos em conhecer novas formas de avaliações, que vão além do exame usual com “lápiz e papel”? Por que não concebemos a avaliação como uma forma de conhecer as particularidades de nossos alunos, seus desejos e necessidades?

Obviamente, tais questionamentos ressoam práticas avaliativas que não prezam por ações formativas e podem estar fundadas no que Hoffmann denunciou:

A prática avaliativa dos professores reproduz e (assim) revela fortemente **suas vivências como estudantes e como educadores**, suas perguntas e respostas, seus exemplos de situações, seus “casos” expressam princípios e metodologias de uma avaliação estática e frenadora, de caráter classificatório e fundamentalmente sentencioso. (HOFFMAN, 1993, p. 13) (Grifo meu).

Tais apontamentos retomam nossa tradição em reproduzir nossas experiências avaliativas e nos chama atenção para a importância de conhecermos diferentes referenciais teóricos que possam subsidiar o processo avaliativo, conferindo à avaliação um real sentido e substrato para o ensino e aprendizagem de línguas (ALVAREZ MENDEZ, 2002). Nessa pesquisa, problematizo minha experiência prática como professora de línguas em meio à autoavaliação como possibilidade de deslocar-me para a transformação.

Nessa linha de discussão, apresento, na sequência, o papel da avaliação, em especial da autoavaliação, como possível meio de conhecer os alunos e subsidiar o ensino.

1.4.1 Autoavaliação como meio de conhecer o aluno e subsidiar o ensino

Pensar em avaliar para conhecer remete à necessidade de compreensão dos embasamentos teóricos sobre diferentes formas de avaliação, de modo a identificarmos a matriz epistemológica que a inspirou, para que possamos discutir a busca por novos paradigmas. Sendo assim, ao avaliador cabe a tarefa de saber claramente o tipo de avaliação para o momento específico em que se encontra. Acima de tudo, ele precisa estar consciente de que uma das “mais importantes funções da avaliação é fornecer subsídios para o aperfeiçoamento do ensino” (ABRAMOWICZ, 1994, p. 156).

Para tanto, existe o imperativo de estarmos atentos aos instrumentos de avaliação. Luckesi (2004) afirma que nossos instrumentos avaliativos não devem ser empecilhos para a aprendizagem de nossos educandos, mas, em lugar disso, servir-lhes de reforço para o que já aprenderam. Sendo assim, devemos redobrar os cuidados com o planejamento dos conteúdos e como nos dispomos a ensinar e, conseqüentemente, avaliar.

Desse modo, concordo com Bloom *et al.* (1975), ao problematizarem que no processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve ser considerada como um instrumento para a prática educacional, um instrumento capaz de examinar se procedimentos alternativos são, ou

não, realmente eficazes para o alcance de um conjunto de fins educacionais. A avaliação tem que envolver uma coleta de dados que vai além do exame usual de lápis e papel. Deve se constituir num instrumento, por meio do qual se determinam as modificações que ocorreram no comportamento do aluno, em função dos objetivos educacionais, e em que dimensão elas ocorreram.

Dentre os instrumentos avaliativos que mais me chamam à atenção, no sentido de recobrar tanto do aluno quanto do professor as conquistas e as deficiências do processo de ensino e aprendizagem de uma língua, está a autoavaliação. Assim como Moreira e Vieira (1993), entendo a autoavaliação como um exercício que pressupõe uma atitude de autoconfiança, abertura para mudanças e de constante questionamento frente a si e aos outros. A autoavaliação permite, ainda, que professor e aluno selecionem juntos o que é preciso ser avaliado em próximas etapas do processo de ensino e aprendizagem. Para o aluno, é uma importante ferramenta, capaz de lhe mostrar, por meio da reflexão, suas qualidades e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Ela permite que o aprendiz “realize, com um grau progressivo de autonomia, tarefas que tradicionalmente eram da responsabilidade do professor” (MOREIRA; VIEIRA, 1993, p. 38).

Outra face da autoavaliação, como investigada e discutida nesta pesquisa, leva em conta sua linguagem como contingente, dinâmica e produzida no particular (PENNYCOOK, 2006). Nessa linha de raciocínio, a autoavaliação como um espaço de linguagem apresenta, a meu ver, a característica de revelar aquilo que escapa de nosso desejado controle. O aluno ao descrever e refletir sobre sua aprendizagem, revela implícita ou explicitamente os “outros” que fazem parte do ensino da língua, colocando em funcionamento o processo de escolarização (ORLANDI, 1987).

1.4.2 Autoavaliação e o processo de escolarização

Creio que o objetivo principal ao solicitarmos que os alunos se autoavaliem esteja em consonância com uma das definições de Hadji (2001) para autoavaliação:

[...] permitir ao aluno que reflita, analise, construa progressivamente um modelo da tarefa que se tornará um referente adequado para fazer um exame crítico de sua produção, a fim de progredir rumo a um êxito maior. Todo o sentido daquilo que se chama de autoavaliação está nisso (HADJI, 2001, p. 95).

É perceptível que a concepção para autoavaliação está relacionada com a maneira como o aluno percebe o processo de sua aprendizagem, uma vez que o foco recai sobre reflexões e análises. Além disso, Hadji afirma (2001) que pela autoavaliação o professor decide realmente ouvir aqueles que são avaliados. Ele mostra-se “falível” em sua autenticidade de homem:

[...] não totalmente certo de seus valores, mas ao menos interrogando-se sobre eles;
- de modo algum titular de uma posição superior vitalícia, mas mais avançado e melhor que o aluno em certas áreas de competência;
- em nenhum caso onisciente, mas sempre desejoso de aprender e de se aperfeiçoar (HADJI, 2001, p. 101).

Nessa perspectiva, a partir do momento em que um professor se dispõe a trabalhar com a autoavaliação, pode haver um rompimento com o processo de “escolarização” que, segundo Orlandi (1987), consiste em o professor estar na escola para ensinar e o aluno para aprender, o que o professor disser é convertido em conhecimento e é ele quem autoriza o aluno a dizer que sabe.

Esse rompimento do processo de escolarização vai ao encontro daquilo que Hadji (2001) nomeia de ética avaliativa, ou seja, “assumir o risco de falar verdadeiramente, dando um verdadeiro conteúdo à comunicação”. Segundo o autor, por meio dessa ética avaliativa, a relação entre avaliador e avaliado, pautada, por exemplo, no “prazer culpado” ou na “humilhação” fica em segundo plano. Nesse sentido, o professor que insere a autoavaliação em sua prática pode ver e ouvir o que o espaço e o tempo da sala de aula, às vezes, não permitem.

Pode ser que a ética avaliativa, pressuposta na autoavaliação, como um espaço de linguagem em negociação, assim como posto nesta pesquisa, possibilite liberdade ao aluno em comunicar ao professor aspectos que não são vistos nem ouvidos durante as aulas e abra espaço para uma prática docente cada vez mais reflexiva, modificando as relações de poder entre professor e aluno.

1.4.3 A relação de poder entre aluno e professor na autoavaliação

Entendo que as ações de linguagem (BRONCKART, 1985; BRONCKART, MACHADO, 2004) devem ser descritas e analisadas por meio de valores que o agente produtor atribui à situação de comunicação e aos conteúdos mobilizados. Suas escolhas para a

produção verbal estão diretamente relacionadas à situação de comunicação em que ele se insere. Compreendo que essa situação de comunicação é perpassada por relações (e deslocamento) de poder, que influenciam as escolhas linguísticas dos usuários de uma língua. Esses aspectos perpassaram a escrita dos textos autoavaliativos nesta pesquisa.

Para Foucault (1984), os sujeitos estão sempre em uma relação de poder, em lutas contra formas de sujeição. O poder é um exercício de lutas, atos de conduzir, um campo aberto para possibilidades. Ele escapa, está na relação entre os sujeitos, ele só existe em ato, é sempre da ordem do consentimento, é uma ação sobre a ação. Poder é embate e só existe na relação entre indivíduos livres.

Ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 1984, p. 243).

Na situação de comunicação entre professor e aluno, este sabe que aquele é um sujeito de ação. O próprio Foucault afirma que na instituição escolar há uma organização para se articular o poder:

[...] sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com sua função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um dos níveis do saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (FOUCAULT, 1984, p. 241).

Na relação entre professor e aluno, este parece estar sempre em busca de se livrar de uma individualidade que está condicionada a uma totalização, pois tudo que se refere a ele é um poder hierarquizado, que constrói uma verdade sobre o indivíduo que não tem participação na verdade que é construída sobre si mesmo (FOUCAULT, 1997). Nesta pesquisa, assumi a autoavaliação como um rompimento dessa verdade, por meio do processo de reversibilidade, dado que tal processo é “a possibilidade de que haja

movimento nas posições. É a possibilidade de que a posição-aluno tenha igual legitimidade em que se encontra com a posição-professor” (ORLANDI, 1998, p. 17).

Segundo Orlandi (1998), o Discurso Pedagógico (DP) trata-se de um discurso autoritário, um discurso circular, e está presente no espaço escolar que o utiliza para legitimar seu prestígio por meio de ações como modelos. Nesse espaço, o DP apresenta-se em dois aspectos: o da metalinguagem e da apropriação do cientista pelo professor. Assim, as explicações são dadas pelo “é porque é”, o professor apropria-se da voz do cientista e apaga o modo pelo qual adquiriu o conhecimento, sua opinião torna-se definitiva. Acontece, então, o processo de escolarização, ou seja, o professor está na escola para ensinar e o aluno para aprender. O que o professor diz é convertido em conhecimento e é ele quem autoriza o aluno a dizer que sabe, ele apoia-se em expressões como: *dever, é de responsabilidade de todos, é preciso, etc.* para criar uma visão de utilidade e interesse (ORLANDI, 1987). Assim, pode ser que a relação de poder centralize-se na autoridade do professor devido às formações imaginárias, que levam o aluno a ter a mesma imagem que o professor tem do referente. A relação com o saber pode apresentar-se de modo inconsistente, uma vez que há a anulação do conteúdo referencial a ser ensinado e sua substituição por conteúdos ideológicos. Assim, as mediações do processo de ensino e aprendizagem são sempre preenchidas pela ideologia (ORLANDI, 1987, p. 18).

Entendendo que, ao refletir sobre sua aprendizagem, o aluno traz à tona o ensino ao qual foi exposto, ganha voz para representar a prática docente, podendo descentralizar e/ou deslocar o poder constituído na relação professor-aluno, conferindo à avaliação outra face. Dessa descentralização de poder, a meu ver, intrínseco ao processo autoavaliativo, emerge a formação do professor, não mais preocupado em punir, mas inserido em uma “ética avaliativa”, assim descrita por Hadji (2001), pois, ao assumir o risco de falar verdadeiramente e permitir que os alunos também o façam, o professor possibilita um apropriado conteúdo à comunicação.

Nessa movimentação de poder, proporcionada pela autoavaliação, pode ser que um novo espaço, pautado na reflexão, seja criado e aos atores do processo de ensino e aprendizagem sejam devolvidas suas identidades e responsabilidades, e à escola seja conferida sua adequada função, assim como descrito por Alarcão (1996)

[...] o professor reflexivo que, em relação aos alunos, tem a sua contrapartida no movimento para a autonomia do aluno. [...] dá voz ao sujeito em formação numa tentativa de restituir aos professores a identidade perdida, aos alunos a responsabilidade perdida e de devolver à escola a sua condição de lugar onde se interage para aprender e onde se

gosta de estar por que se aprende com o inerente entusiasmo e prazer de quem parte à descoberta do desconhecido (ALARCÃO, 1996, p. 4).

Nessa perspectiva, é possível pensar que o processo autoavaliativo, ao instaurar o deslocamento de poder da relação professor-aluno, possibilita uma postura crítica-reflexiva e transformadora do professor pelas vozes do aluno. Nesta pesquisa, esse deslocamento de poder interpelou-me a escrever diários reflexivos, desencadeando um novo ciclo autoavaliativo, ou seja, um modo de descrever, analisar e interpretar meus papéis como professora de língua francesa. Assim, a seguir, abordo a produção desses diários.

1.4.4 O diário reflexivo como um processo crítico reflexivo

Concebo a escrita de diários reflexivos como uma prática que permite a reflexão docente sobre suas ações e experiências de modo a aproximar-se e distanciar-se de um determinado sujeito de sua realidade. Nesse sentido, o professor que se vale de um instrumento avaliativo para refletir sobre suas ações tem a possibilidade de utilizar a reflexão para influenciar suas decisões práticas. Sendo assim, trata-se de um processo pelo qual o docente levanta questionamentos sobre seu agir, desestabilizando sua zona de conforto e cria conflitos que geram respostas ou novos questionamentos. Esse encadeamento de perguntas e respostas, pelo diário reflexivo, permite a construção de conhecimentos.

Creio que minha concepção de diários reflexivos sobre a prática docente vá ao encontro das colocações de Zabalza (2004) sobre sua escrita, pois o autor afirma que “o próprio fato de escrever sobre sua própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente, não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional” (ZABALZA, 2004, p. 44).

Entendo, ainda, a escrita de diários reflexivos por docentes como uma autoavaliação de sua prática. Liberali (1999) fundamentada em Stover (1986) já havia discorrido sobre esse viés autoavaliativo dos diários reflexivos.

[...] leva o educador a uma autoavaliação e percepção de suas mudanças e crescimento; auxilia a maior compreensão do material estudado;

prepara os educadores para a discussão sobre um assunto, levando-os a assumirem posições; fornece uma visão ampla do desenvolvimento do educador após algum tempo de utilização constante; leva os educadores a níveis superiores de pensamento; auxilia os educadores a tomarem decisões informadas, pois podem questionar melhor aquilo que escrevem sobre suas práticas; [...] (LIBERALI, 1999, p. 27).

Acredito que a escrita dos referidos diários proporcione uma visão ampliada do processo de ensino e aprendizagem, mas, se produzidos numa perspectiva crítica, visto que o processo reflexivo não deve estar atrelado somente à reflexão, mas à transformação.

A partir dos estudos de Van Manen (1977), Liberali (1999) nos apresenta três tipos de reflexão, quais sejam a técnica, a prática e a crítica. Segundo a autora, em uma reflexão técnica não existe a preocupação com mudanças, devido à inexistência de abertura às críticas, assim o interesse recai no conhecimento que permite a previsão e controle de eventos. Já a reflexão prática interessa-se pelo conhecimento que facilita o entendimento para a solução de problemas passíveis de utilização de instrumentos. Ao refletir de modo prático, abrem-se as portas para o exame dos objetivos e suposições que embasam certos resultados. Por outro lado, a reflexão crítica envolve a reflexão técnica e a reflexão prática, porém valoriza critérios morais.

[...] nesse nível, as questões ponderam sobre que objetivos educacionais, experiências e atividades levam a formas de vida preocupadas com a justiça, igualdade e realizações concretas. Além disso, localiza as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos. O interesse aqui está centrado em resolver as contradições dos dois outros tipos de reflexão em direção a uma maior autonomia e emancipação para os praticantes (LIBERALI, 1999, p.12).

O posicionamento reflexivo do professor revela, ainda, suas ações frente às circunstâncias de sua prática docente. Nessa esteira, Liberali (1999), subsidiada por Van Manen (1977), afirma haver os educadores técnico, prático e crítico. O educador técnico seria aquele preocupado em alcançar objetivos delineados e propostos por outros. O educador prático levaria em conta as “justificativas educacionais para as suas ações e a qualidade dos objetivos alcançados”. Já o educador crítico “ocupar-se-ia das implicações éticas e morais de suas ações e com as implicações éticas e morais dos arranjos institucionais dos quais faz parte” (LIBERALI, 1999, p. 22).

Nessa perspectiva crítica, Smyth (1992) sugere que um trabalho crítico-reflexivo perpassa quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

A ação de descrever está relacionada à questão *O que faço?* - de modo a proceder à descrição das ações: as conversas com os alunos, acontecimento marcantes em sala de

aula, problemas específicos. Nessa descrição concreta dos fatos, é possível demonstrar o que está por trás das ações.

A ação de informar vincula-se à questão *Qual o significado de minhas ações?*-envolvendo uma busca por teorias que fundamentem as ações. Trata-se de uma maneira de contextualizar historicamente tais ações ao retomar a compreensão das teorias que foram sendo construídas pelo praticante ao longo de sua vida. Inicia-se a abertura para o confronto das ações embasadas em entendimento fundamentado e não pela simples proposição de novos procedimentos.

Já na ação de confrontar, o questionamento principal é *Como cheguei a ser assim?*-envolve a configuração do quadro sócio-histórico ou mesmo as teorias formais que subsidiam as práticas. Liberali (1999) afirma que “é no confrontar que se percebem as visões e ações adotadas pelos professores, não como meras preferências pessoais, mas como resultantes de normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas.” A ação de confrontar, a meu ver, é a que permite o ápice reflexivo do processo de escrita de diários, pois, como Liberali (1999) bem esclareceu, ela permite a emancipação, na medida em que nos questionamos se estamos agindo de acordo com o que acreditamos, e se o que acreditamos pode ou não ser transformado. É esse ato de confrontar que nos possibilita a reconstruir nossas ações de modo consciente e subsidiado, pois, como docentes, passamos a perceber que forças para além da sala de aula exercem influências em nosso modo de agir e pensar.

Por fim, a ação de reconstruir envolve a questão *Como posso agir diferente?* -, numa tentativa de (re)construir ações que delinearão novos fazeres subsidiados pela relação teoria-prática.

No reconstruir, buscamos alternativas para nossas ações, e voltamos à ação, numa redescritção dessa ação embasada e informada. No reconstruir nos colocamos na história como agentes, passamos a assumir maior poder de decisão sobre como agirmos ou pensarmos as práticas acadêmicas. Como praticantes emancipados, passamos a ter maior controle sobre nossa prática através de autogerenciamento, autorregulação e autorresponsabilidade (LIBERALI, 1999, p. 18).

Em suma, nesta pesquisa, os diários reflexivos permitiram que eu descrevesse, compreendesse e reconstruísse ações na tentativa de transformar minha prática. Desse modo, acredito que a autoavaliação e o diário reflexivo sejam instrumentos promissores para aqueles que desejam produzir conhecimentos sobre sua prática, por meio da reflexão-ação rumo a transformações, assim como tento demonstrar na sequência.

1.5 Reflexão-ação pela autoavaliação e diários reflexivos: o professor prático-reflexivo

Retomando o que foi dito na introdução desta pesquisa, para Shön (2001), o professor que tenta ouvir seus alunos realiza movimentos de reflexão e ação, ou seja, reflete sobre a forma com a qual os alunos estão aprendendo e consequentemente o modo pelo qual está ensinando. Para o autor, esse processo é desenvolvido numa série de “momentos sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino”, assim descritos:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno (SHÖN, 2001, p. 85).

Acredito que o processo autoavaliativo coaduna com os “momentos” apresentados por Shön, uma vez que no papel de professora-pesquisadora percebia-me surpreendida com os indícios de minha prática nas palavras dos alunos; refletia sobre o que era dito; tentava reformular o “problema suscitado pela situação”; na sequência, formulava uma nova experiência, a partir do que foi apresentado pelos alunos, no intuito de testar novas experiências.

Nessa perspectiva, levando em conta os momentos da prática de ensino, compreendo a autoavaliação para além de um instrumento de avaliação dos alunos, mas como um processo que fornece subsídios para que o professor atue de maneira prática-reflexiva, a fim de *refletir-na-ação*, *refletir-sobre-ação* e *refletir sobre a reflexão-na-ação* (SHÖN, 2001, p. 83).

A reflexão-na-ação pode ser compreendida como o conhecimento técnico que é mobilizado durante as ações profissionais para a solução de problemas imediatos, ou seja, é a orientação para todas as atividades humanas e manifesta-se no saber-fazer.

Já na reflexão-sobre-a-ação, Shön (2001) nos indica que há uma reconstrução mental retrospectiva da ação a fim de tentarmos analisá-la a partir de uma nova percepção.

Nem sempre essa reflexão, a partir do distanciamento da ação presente, estará atrelada a uma descrição verbal ou uma sistematização teórica. Todavia, quando produzimos uma reflexão da ação passada, temos condições de influenciar as ações futuras, de modo a compreender o problema sob uma nova perspectiva.

Na reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação há a intenção de se produzir uma descrição verbal da reflexão-na-ação, podendo ser considerada como a análise que a pessoa faz, em um segundo momento, de sua própria ação. Assim, nessa atividade, utiliza-se o conhecimento para descrever, analisar e avaliar os resquícios na memória por intervenções anteriores. Para Alarcão (1996), esses processos possibilitam o pensamento prático do profissional ao se deparar com diferentes situações da prática. São processos independentes, mas que se complementam a fim de garantir uma mediação na prática racional.

Uma importante dimensão da reflexão-na-ação, tem a ver com confusão e incerteza. O processo de aprendizagem é perpassado por uma fase de confusão. “Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também de encorajar e dar valor à sua própria confusão” (SHÖN, 2001, p. 85). Shön (2001) afirma que o maior inimigo da confusão, que *a priori* é positiva ao processo de ensino e aprendizagem, é a resposta que se assume como verdade única. Assim, caso exista somente uma resposta certa, da qual é suposto o professor saber e o aluno aprender, elimina-se o lugar legítimo da confusão.

Nessa pesquisa, na confusão e incerteza, envolvi-me em um deslocamento que abriu espaço para a figura de uma professora prático-reflexiva, ou seja, aquela capaz de extrapolar suas práticas habituais e refletir sobre suas ações cotidianas antes, durante e depois de realizá-las (TARDIF, 2007). Por esse deslocamento, entendi que o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Tais saberes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e carregam as marcas do ser humano (TARDIF, 2007, p. 36).

No bojo dessa discussão, Tardif (2007) esclarece que a prática docente está intrinsecamente relacionada com a cultura local, pois as experiências vivenciadas em determinados contextos de ensino e aprendizagem possibilitam o entendimento de como os saberes docentes são construídos. Segundo o autor, esse saber é “um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (TARDIF, 2007, p. 42). Nessa perspectiva de construção de saberes docentes, como uma prática

social situada, entendo por um professor prático-reflexivo aquele cujas competências, na medida em que se tratam de competências profissionais, estão ligadas a sua capacidade de racionalizar, criticar, revisar e objetivar sua própria prática, “de modo a fundamentá-la em razões de agir” (TARDIF, 2007, p. 223).

Nessa linha de raciocínio, Rajagopalan (2004) tece considerações acerca do educador crítico, que vão ao encontro do professor prático-reflexivo. Segundo o autor, a esse tipo de educador cabe a tarefa de “estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que com o passar do tempo, adquirem a aura e a ‘intocabilidade’ dos dogmas” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 111).

Sabemos que toda prática-reflexiva causa confrontos em nossa cultura educacional. Shön (2001, p. 86) elucida esses confrontos ao afirmar que “à medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que se venha a confrontar com a burocracia escolar.” Nessa mesma esteira, Rajagopalan (2004, p.111) afirma que o educador crítico “atrai, via de regra, a ira daqueles que estão plenamente satisfeitos com o *status quo* e interpretam qualquer forma de questionamento das regras do jogo estabelecidas como uma grave ameaça a si e a sua situação confortável e privilegiada”. Contudo, creio que esses confrontos não devam ser motivos para acomodação, pois a profissão docente vem, ao longo do tempo, tornando-se cada vez mais complexa, principalmente com o desenvolvimento tecnológico e científico. Cabe aos professores perceberem que diante da caducidade pela qual a construção do nosso conhecimento é perpassada, faz-se necessário buscar atualizações constantes que fundamentem confrontos e a luta por uma práxis realmente reflexiva e transformadora.

Nota-se que a utilização de autoavaliações e diários reflexivos em sala de aula não são atividades recentes, porém acredito que podem ser melhor exploradas em contextos de ensino e aprendizagem de línguas, de modo a proporcionar o maior entendimento da prática docente. Assim, como realizo nesta pesquisa, acredito que empreender o diário reflexivo e a autoavaliação como retroalimentação para minha prática pode ressaltar as potencialidades desses processos avaliativos.

Para analisar as incidências da autoavaliação discente em minha prática, foi necessário delinear as representações construídas pelos alunos, analisá-las e interpretá-las, para, em seguida, colocá-las em batimento como meus diários reflexivos, escritos após a leitura das autoavaliações. Nesta pesquisa, o Interacionismo Sociodiscursivo foi o aporte teórico para que o trabalho de análise das representações pudesse ser realizado, assim, início a apresentação da referida teoria.

1.6 As representações pelo Interacionismo Sociodiscursivo

Segundo Felice (2005), as representações surgem em contextos sócio-históricos e culturais e estão ligadas a aspectos culturais, políticos, ideológicos, teóricos e religiosos. Dessa forma, são construções que se relacionam a “valores e verdades que vão determinar o discurso do agente–produtor de modo a definir quem tem o poder de falar, em nome de quem, quem se responsabiliza pelo discurso, quais são os discursos e a quem eles servem” (FELICE, 2005, p. 48). Coaduno com a ideia da autora de que as representações são parte do processo de avaliação. Com base em outros autores (Bronckart, 1999; Celani e Magalhães, 2002; Silva, 2001, 2002), a pesquisadora afirma que, a partir de atividades de linguagem, os seres humanos praticam avaliações sociais, julgam e são julgados, representam, por meio dessas avaliações, a realidade que os circunda.

Diante disso, entendo que as representações só existem na interação pela linguagem, dessa forma fundamentei-me no Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart por ser orientado pelos princípios epistemológicos do interacionismo social de Vygotsky, pela teoria do agir comunicativo de Habermas e pelos estudos de Saussure, para a análise das representações sobre minha prática, presentes nas autoavaliações dos alunos sobre seu processo de aprendizagem. Bronckart (1999) enfatiza, ainda, que além de Vygotsky os estudos bakhtinianos são fundamentais para a teoria interacionista sociodiscursiva, pois ambos percebem a linguagem como algo que identifica o ser humano como um ser preso à sua historicidade e a seu meio social.

Partindo de princípios vygotskianos sobre o interacionismo social, Bronckart (1999) desenvolve sua abordagem interacionista sociodiscursiva dando continuidade a tais princípios, contudo enfatizando o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Para ele, há três ordens de considerações que conduziram Vygotsky a formular os princípios do interacionismo social: a) em primeiro lugar a coletividade que perpassa a atividade humana, que se organiza no quadro de formações sociais e “gera instrumentos materiais e representacionais que, acumulando-se e transmitindo-se no curso da história, transformam o ambiente em um meio ao mesmo tempo físico, histórico e cultural”; b) em segundo plano, Bronckart (1999) assinala que a organização dos grupos sociais, bem como suas atividades estão intrinsecamente associadas ao surgimento de capacidades semióticas específicas. Dessa forma, os discursos e os signos por eles veiculados são responsáveis pela fundação do social, por permitirem que sejam compartilhadas as “representações do

mundo e a avaliação da atividade que nele se desenvolve”. Afirma que tais discursos, “na medida em que constituem objeto de apropriação e de interiorização por parte de cada agente social, são ao mesmo tempo, fundadores da pessoa pensante e consciente”; c) por fim, o ser humano só se desenvolve por meio de intervenções sociais, sejam elas naturais ou formais. Dessa forma, as pessoas adultas e seus semelhantes “desenvolvem atividades de formação e/ou educação que visam, principalmente, a transmitir as aquisições e que exploram todos os recursos da linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 24-27) Assim, a construção do ser humano acontece por meio de um longo processo de aprendizagem social.

A principal diferença entre o interacionismo social e o Interacionismo Sociodiscursivo reside na ênfase especial que este destina ao papel da linguagem no desenvolvimento humano, “como [sendo] processo de negociação e de estabelecimento de acordo sobre a atividade em que o homem está envolvido e como instrumento de avaliação da atividade” e da ação de cada um (BRONCKART, 1999 *apud* MACHADO, LOUSADA, 2013).

Podemos afirmar que o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) retoma e reorganiza a problemática fundada pelo interacionismo social e as suas escolhas teóricas, para formação de seu quadro epistemológico, focaliza as condições sociopsicológicas da produção de textos e a análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas. Os trabalhos desenvolvidos por seus estudiosos inserem-se no campo da ciência do texto com o intuito de demonstrar como sua produção e interpretação podem transformar seus agentes e os fatos sociais. O ISD tem como objetivo demonstrar que as práticas de linguagem ou os textos são formas essenciais no desenvolvimento humano associadas às habilidades, às competências, aos conhecimentos e aos saberes, todos eles relacionados com o agir e o fazer humano. Contudo, Bronckart não nega a importância das capacidades cognitivas, mas, para ele, a construção dessas capacidades é marcada por um “processo segundo” vinculado às capacidades de pensamento que, por sua vez, são mobilizados pelos fatos socioculturais e pela linguagem (BRONCKART, 1999).

Além do interacionismo social, o ISD faz empréstimos de conceitos da teoria da ação comunicativa de Habermas (1981), reformulando-os e integrando-os. Felice (2005), ao tratar as representações como processo de significação, discute a teoria da ação comunicativa e nos demonstra como Habermas, ao se valer da linguística e da filosofia da linguagem para elaborar sua teoria, contribuiu com a construção do ISD. A autora traz, ainda, importantes subsídios para o estudo das representações no domínio do Interacionismo Sociodiscursivo, ao engendrar conceitos de Bronckart (1999) sobre o

contexto das atividades humanas, sob o viés sociointeracionista, e os aspectos ideológico e dialógico da linguagem propostos por Bakhtin (1995).

Nessa esteira, Felice (2005) afirma que Habermas, baseado nos três mundos de Popper (1972/1991), demonstra como esses mundos interagem de modo coordenado em um sistema que os falantes têm em comum. A interação desses mundos: 1) *objetivo* (um fato), 2) *social* (uma norma válida), 3) *subjetivo* (uma vivência subjetiva) forma um contexto que possibilita o entendimento dos interagentes. No *mundo objetivo* estão organizados “os conceitos coletivos (ou sociais) acumulados, as significações (representações) pertinentes ao mundo físico”. Já o *mundo social* abrange as modalidades convencionais “de cooperação entre os membros do grupo onde seriam organizadas as significações elaboradas sobre as normas e valores que regulam as interações”. E o *mundo subjetivo* é onde se revela “a totalidade das experiências e vivências do falante, às quais somente este tem acesso privilegiado” (FELICE, 2005, p. 43; BRONCKART, 1999).

Além dos três mundos, Felice (2005) nos esclarece que Habermas postula quatro aspectos das ações humanas que são, ao mesmo tempo, constitutivas e reguladas pelos três mundos: a ação teleológica, a ação regulada, a ação dramática e a ação comunicativa.

a) a ação teleológica, na qual o agente busca criar condições para que um projeto de ação idealizado, visando à realização de um objetivo, tenha êxito; praticando esse tipo de ação, “o agente expõe suas pretensões de verdade e de eficácia”;

b) a ação regulada por normas, na qual o agente busca conformar-se a padrões de comportamento socialmente aceitáveis e compartilhados; ao praticar esse tipo de ação, “o agente expõe suas pretensões de legitimidade em relação ao mundo social”;

c) a ação dramática, na qual o agente faz uma auto-apresentação, mostrando um aspecto de sua personalidade, presumivelmente sincero: agindo dramaticamente, “o agente expõe suas pretensões de veracidade em relação” ao mundo subjetivo (MACHADO, 1998, p. 4).

Habermas acrescenta um outro tipo de ação, para ele a mais importante: d) a ação comunicativa, na qual dois ou mais agentes “*procuram expressamente chegar a um acordo de modo a poder cooperar*” (INGRAM, 1987, p. 83 *apud* FELICE, 2005).

A comunicação humana é possível a partir da interrelação desses três mundos, ou seja, desde que haja “uma representação comum do mundo objetivo, uma aceitação das normas que regem o mundo social e uma aceitação da autorrepresentação, ou seja, da imagem pública projetada por cada indivíduo do seu mundo subjetivo, suas vivências e seus sentimentos” (FELICE, 2005, p. 43).

Bronckart (1999) interpreta os três mundos representados pela teoria da ação comunicativa de Habermas associada à teoria do signo saussuriano como sendo contextos para o agir humano. Segundo ele, os seres humanos elaboram suas representações a partir dos três mundos, que são construídas socialmente por meio das interações discursivas e por isso sustentam o caráter social, histórico e cultural das atividades humanas. Quando essas representações são postas em interface, originam representações semiotizadas que se materializam nos textos. Como os significados emergidos desses contextos são sempre variáveis, os contextos que definem as ações humanas também são transitórios (FELICE, 2005; BRONCKART, 1999).

São quatro os contextos favoráveis para as atividades humanas, sendo que apenas três deles estão relacionados aos mundos propostos por Habermas. Felice³ (2005, p.45) nos apresenta tais contextos da seguinte maneira:

- 1) *Contexto de produção*: ou como definido por Bronckart (1999, p. 33 *apud* FELICE, 2005) “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”, divide-se em dois tipos de coordenadas: a) coordenada espaço-temporal (que define o contexto físico); b) coordenada da formação social (que define o contexto sociossubjetivo).
- 2) *Contexto físico*: relacionado ao *mundo objetivo*, subordinado a quatro parâmetros: a) o lugar de produção, ou seja, o lugar físico em que o texto é produzido; b) o momento da produção, isto é, a extensão do tempo durante o qual o texto é produzido; c) o emissor, ou seja, o ser que produz fisicamente o texto; d) o receptor, isto é, a pessoa que recebe concretamente o texto.
- 3) *Contexto sociossubjetivo*: relacionado ao *mundo social* (valores, normas, regras) e ao *mundo subjetivo* (imagem que o agente quer dar de si na ação comunicativa). Tal contexto também subordinado a quatro parâmetros: a) o lugar social, ou seja, em que modo de interação o texto é produzido (escola, família, mídia, etc.); b) a posição social do emissor, isto é, qual o papel social que o emissor assume na interação (papel de pai, de amigo, de colega); c) a posição social do receptor, ou seja, qual o papel social atribuído ao receptor (papel de cliente, de aluno, de professor); d) o(s) objetivo(s) da interação, isto é, qual o efeito que o enunciador do texto quer que este produza no destinatário.
- 4) *Contexto temático*: independe dos três mundos, pois o tema de um texto pode se referir a elementos de apenas um deles ou combinar elementos de dois ou de três desses mundos. As informações que constituem o conteúdo temático

³ Os quatro contextos foram descritos idênticos ao original de FELICE (2005), por considerar a discussão da autora extremamente propícia ao aporte teórico dessa pesquisa.

são representações do agente-produtor, ou seja, são os conhecimentos decorrentes da sua experiência de vida e de seu entendimento do mundo. Outro aspecto do conteúdo temático são os mecanismos enunciativos, que contribuem para a manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto, pois explicitam: a) a expressão das modalizações: as diversas avaliações (julgamentos, sentimentos, opiniões) que podem ser formuladas acerca de qualquer aspecto do conteúdo temático e b) a distribuição de vozes: as próprias fontes dessas avaliações (quem se responsabiliza por elas ou as assume?).

Após apresentar os mundos de Habermas e associá-los aos contextos favoráveis para as atividades humanas perpassadas pela linguagem de Bronckart, Felice (2005) apoia-se em conceitos de Bakhtin, a fim de explicitar a dimensão discursiva das representações, pois apesar de esse autor não tratar de representações nessa perspectiva, o valor ideológico destinado aos enunciados por ele “mostra como o histórico e o social fazem parte das interações humanas e como o indivíduo se apropria subjetivamente desse cenário”. Dessa forma, há a possibilidade de compreendermos os aspectos discursivos da formação das representações, denominadas por Bakhtin como significação da realidade (FELICE, 2005, p. 46).

Felice (2005) afirma que, para Bakhtin, o signo linguístico

[...] é o mais importante dos símbolos, através dos quais a realidade é percebida. Como o significado não substitui a realidade em si, sendo o resultado de um confronto entre índices de valores contraditórios que ocorre no território social, pode-se afirmar que se trata de um processo eminentemente ideológico. Isso implica dizer que o signo é constituído socialmente, na interação entre os indivíduos socialmente organizados, sendo que o processo de significação faz de cada enunciado um ato social, no qual, durante o processo de compreensão, os agentes confrontam o signo em construção com os signos já constituídos e partilhados (FELICE, 2005, p. 46).

Tomando essa dimensão do signo de Bakhtin, a autora a aproxima da teoria da ação comunicativa de Habermas pelo fato de que, na ação comunicativa, a compreensão acontece por meio da interação dos agentes que “se colocam de acordo sobre o significado de um proferimento” (FELICE, 2005, p. 46). Segundo ela, Bakhtin insere o valor ideológico a essa ideia, aspecto que introduz o conflito na situação comunicativa, pois “para ele cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata outra realidade à sua própria maneira” (BAKHTIN, 1995, *apud* FELICE, 2005, p. 47). Felice, então, relaciona essa ideia de Bakhtin ao conceito de

representação de Bronckart quando este associa os mundos representados (objetivo, social e subjetivo) aos conhecimentos coletivos acumulados (FELICE, 2005, p.47).

Felice (2005) discute, também, a visão de como o caráter dialógico da linguagem, conceituado por Bakhtin (1995), incide diretamente na formação das representações. Assim, a linguagem sendo dialógica e o texto sendo o ponto de partida para toda investigação sobre o homem, temos a expressão linguística como organizadora central de toda a atividade mental. Nessa esteira, qualquer aspecto da enunciação será determinado pela situação social mais imediata e toda palavra é sempre destinada a um interlocutor. A palavra será sempre variada, a depender do grupo social, da hierarquia, dos laços afetivos. Dessa forma, o discurso caracteriza-se pela interação entre falante e ouvinte e o entendimento de sua significação depende da compreensão do ouvinte, desencadeando um processo de compreensão responsiva. Esse processo implica o germe de uma resposta, garantindo que a compreensão seja sempre dialógica, ou seja, a significação das palavras está na interação entre falante e ouvinte e não na palavra em si (BAKHTIN, 1995 *apud* FELICE, 2005).

Nessa perspectiva, poderíamos pensar que as representações são construções individuais, no entanto, para que sejam validadas, devem estar inseridas em um contexto coletivo e suas pretensões de verdade serem comuns aos interlocutores do processo comunicativo. Felice (2005) nos esclarece esse fato da língua, ao discutir o dialogismo de Bakhtin. Citando Stam (2000, p.12), a autora afirma que o aspecto dialógico da língua se dá por meio das diferenças entre as pessoas, entre os textos e os grupos sociais, desse modo, cada língua é um conjunto de linguagens que envolvem gerações, raças, gêneros e locais. Todos esses aspectos nos tornam multilíngues dentro de nossa própria língua, o que nos leva a escolhas ao produzirmos nossos discursos, a depender do contexto e dos laços sociais (FELICE, 2005).

Creio que diante do caráter contingente da língua, Bronckart (1999) afirma que podemos apenas levantar hipóteses sobre as representações. Dessa forma, o autor sugere uma análise de discurso, num processo de interpretação dos textos bem instrumentada, pois somente dessa forma as ações humanas podem ser interpretadas (BRONCKART, 1999). Sendo assim, na próxima seção apresento o recorte da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo que instrumentalizou a análise das representações construídas pelos alunos sobre minha prática.

1.7 O Interacionismo Sociodiscursivo como base para análise dos textos autoavaliativos

Como já discutido, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) tem por objetivo demonstrar o “papel fundador da linguagem”, principalmente no que tange ao funcionamento discursivo no desenvolvimento humano. Sua vertente teórica se debruça na condução de trabalhos empíricos e teóricos que se desenvolvem em três níveis de referência do interacionismo social, quais sejam: o desenvolvimento, as mediações formativas e os pré-construídos (BRONCKART, 2006, 2008).

No nível do desenvolvimento, o ISD preocupa-se com as condições de construção das pessoas e com as transformações dos construídos sócio-históricos, sustentando a necessidade de demonstrar a tese vygotskiana do papel da interiorização dos signos para a constituição do pensamento consciente (BRONCKART, 2004).

No nível das mediações, o Interacionismo Sociodiscursivo parte do pressuposto que as mediações formativas são concretizadas em locais com aprendizes de diversas naturezas (BRONCKART, 2004). A partir desse posicionamento, o programa interacionista sociodiscursivo preocupa-se com as mediações nos sistemas educativos, por serem locais universais de formação das sociedades atuais. Nessa perspectiva, o ISD tem desenvolvido trabalhos em três eixos: a) adaptação e modernização dos programas de ensino de línguas; b) elaboração de métodos baseados no trabalho com sequências didáticas para o domínio de um gênero, fundamentado no modelo de arquitetura textual e c) pesquisas sobre o trabalho do professor.

No nível dos pré-construídos, o ISD objetivou construir um *quadro teórico e metodológico para a análise de processos em ação em toda a produção textual*, ou seja, um modelo de organização e funcionamento internos dos textos. Dessa forma, Bronckart, em conjunto com pesquisadores de Genebra, desenvolveu por 20 anos pesquisas que originaram a obra *Le fonctionnement des discours* (BRONCKART *et al.*, 1985); desses estudos surgiram o esquema de arquitetura textual, fortemente desenvolvido e teorizado pelo ISD. Em suma, no nível dos pré-construídos, o interesse do ISD recai sobre as condições de funcionamento dos textos, ou seja, a arquitetura textual, e se concentra na análise do folhado textual composto por três níveis: a) “a infraestrutura – a combinatória de tipos de discursos, de sequências ou de outras formas de planificação”; b) “os mecanismos de textualização (conexão, coesão verbal e coesão nominal) – que conferem coerência temática ao texto”; c) mecanismos enunciativos – distribuição de vozes e

explicitação de modalizações que destinam ao texto uma coerência pragmática ou interativa. Contudo, Bronckart salienta a necessidade de antes de se iniciar a análise textual compreender o contexto de produção do texto, desde o contexto geral ao nível da ação de linguagem da qual origina o texto (BRONCKART, 1999, 2004, 2008).

Percebo uma relação da presente pesquisa com o nível das mediações, uma vez que entendo os textos autoavaliativos dos alunos, sobre sua aprendizagem, como textos sobre minha prática docente, ou seja, sobre meu trabalho como professora de língua francesa. Assim, compartilho das ideias de Bronckart e Machado ao afirmarem que analisar textos sobre linguagem e trabalho “pode trazer uma nova compreensão sobre o trabalho do professor, tanto em relação ao seu agir concreto quanto em relação a alguns aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele” (BRONCKART, MACHADO, 2004, p.135). No entanto, para o desenvolvimento desta pesquisa, optei pela referência do nível dos pré-construídos, especificamente o terceiro nível do folhado textual (mecanismos enunciativos), por acreditar que ele forneça os subsídios necessários para a análise das representações dos alunos sobre minha prática docente, assim como justificarei adiante.

Mencionei na introdução deste trabalho que me baseio em uma concepção de linguagem como sendo uma produção situada em um contexto sócio-histórico influenciado pelo meio, concepção de coaduna com a advinda do Interacionismo Sociodiscursivo:

[...] a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes emitem pretensões de validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente uma característica da atividade humana social, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. É sob o efeito da confrontação do valor *ilocutório* das produções dos interactantes que se estabilizam progressivamente os **signos**, como formas compartilhadas (ou convencionais) de correspondência entre representações sonoras e representações de entidades do mundo (BRONCKART, 1999, p.34) (grifo do autor).

Desse modo, no quadro do ISD, os textos são produtos de ações verbais que levam em conta determinado contexto de produção por um atuante individual, inserido em um conjunto de atividades coletivas de uma formação sociodiscursiva. Essa formação é responsável por diferentes formas de trabalho de semiotização nas formações sociais, a partir do que pode e deve ser dito numa dada posição e numa conjuntura determinada. A noção texto designa, ainda, toda unidade de produção de linguagem que tende a veicular

uma mensagem linguisticamente organizada, com o propósito de produzir um efeito de coerência sobre um destinatário (BRONCKART, 1999).

Sendo assim, parto do pressuposto que, nos textos autoavaliativos, as vozes (ou marcas linguísticas) advêm de uma produção textual que se baseia em uma série de operações psicológicas, que estão intimamente ligadas à articulação entre texto e contexto. Isto quer dizer que, nesse trabalho, a entidade texto está tomada como enunciados mais ou menos estáveis que permitem um movimento de (inter)ação entre agentes no mundo que são modificadas a depender de determinados momentos de produção (BRONCKART, 1999; ABREU-TARDELLI, 2015).

Nessa esteira, é possível afirmar que o Interacionismo Sociodiscursivo caracteriza-se por uma dialética entre as restrições sócio-históricas-discursivas e o espaço de decisão sincrônica de um agente; essa dialética proporciona a análise textual levando em conta as condições externas da produção de linguagem. Segundo Bronckart, isso envolve:

[...] de um lado, a situação de ação do agente-produtor, isto é, as representações disponíveis no agente sobre o contexto físico e sócio-subjetivo de seu agir, sobre suas próprias capacidades e sobre o conteúdo referencial mobilizado. De outro lado, essas condições externas envolvem a preexistência, no intertexto da formação social em que o agente se insere, de múltiplos gêneros de textos indexados a determinadas situações de comunicação e portadoras das formas de semiotização do mundo elaboradas pelas gerações anteriores e pelos contemporâneos (BRONCKART, 1999, p. 328).

Seguindo esse raciocínio, é possível que os textos autoavaliativos produzidos pelos alunos, durante as aulas de língua francesa, nas quais essa pesquisa aconteceu, sejam o resultado da interface entre as representações dos alunos sobre a ação de linguagem a propósito de seu processo de aprendizagem da língua alvo e as representações sobre as propriedades da intertextualidade na qual estão inseridos, ou seja, as formas de semiotização sobre o ato de aprender uma língua estrangeira, elaborada por outros aprendizes de línguas ou eles mesmos, em outros momentos.

Nessa perspectiva, pode ser que as representações presentes em textos autoavaliativos levem em consideração a coletividade que fundamenta a atividade humana, cuja organização ocorre por meio de formações sociais, gerando instrumentos materiais e representacionais que “acumulando-se e transmitindo-se no curso da história, transformam o ambiente em um ambiente ao mesmo tempo físico, social, histórico e cultural” (BRONCKART, 1999, p. 228).

Entendo que as representações dos alunos sobre minha prática são construções semiotizadas, perpassadas pela intertextualidade e constituídas por avaliações, julgamentos de valor, apreciações e sentimentos. Sendo assim, optei por analisar os mecanismos enunciativos dos textos, por acreditar que tais mecanismos poderiam conduzir-me às respostas e/ou a problematizações dos questionamentos da presente pesquisa. Assim, a seguir, discorro sobre os três níveis dos pré-construídos, segundo o ISD, enfatizando o terceiro nível do folhado textual, qual seja, os mecanismos enunciativos.

1.7.1 Os folhados textuais e os mecanismos enunciativos para a análise das representações

Como já apresentado, no nível dos pré-construídos, a organização de um texto é concebida como um folhado constituído por três níveis, quais sejam, a infraestrutura do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Dessa forma, a seguir, debruço-me a discorrer sobre cada um desses níveis.

O Interacionismo Sociodiscursivo, além das contribuições que já apresentei, forneceu novos subsídios aos estudos sobre linguagem e desenvolvimento humano, ao definir e engendrar a diferença entre gêneros de textos de tipos de discurso. Para Bronckart (2006), um *gênero textual* se define por unidades comunicativas sócio-historicamente elaboradas, a partir de recursos de uma língua natural e condicionadas às exigências interativas das situações de atividade geral. Por outro lado, os *tipos de discurso* são unidades linguísticas, de número restrito, capazes de entrar na composição de qualquer gênero. Os gêneros de texto e os tipos de discurso demonstram as atitudes de locução de caráter universal, como demonstrado por Genette (1986) e que, no ISD, são denominadas de “mundos discursivos” – eixos do narrar e do expor. Tanto o eixo do narrar (disjunção) quanto do expor (conjunção) podem ser implicados ou autônomos, isso quer dizer que pode apresentar implicação direta ou não com o ato de produção textual, por meio de marcação de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa. No âmbito desses dois eixos, temos, ainda, uma divisão que dá origem aos tipos de discurso: narrar – disjuncto e autônomo (tipo de discurso narração); narrar – disjuncto e implicado (tipo de discurso relato interativo) e expor – conjuncto e implicado (tipo de discurso interativo) e expor – conjuncto e autônomo (tipo de discurso teórico). Analisar os tipos de discurso, bem como o

plano global dos conteúdos temáticos, corresponde ao *primeiro nível* de análise do folhado textual.

No *segundo nível* do folhado textual, o ISD preocupa-se em analisar os mecanismos de textualização que são responsáveis pela manutenção da coerência temática do texto. Tais mecanismos, por meio da conexão, coesão verbal e coesão nominal, articulam-se necessariamente à linearidade do texto e tendem a explicitar, tendo em vista o destinatário, as articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto (BRONCKART, 1999, p.122).

O *terceiro nível* de análise do folhado textual concentra-se nos mecanismos enunciativos – distribuição de vozes e explicitação de modalizações – que destinam ao texto uma coerência pragmática ou interativa e conferem clarificação dialógica ao texto (BRONCKART, 1999, 2008).

Como mecanismo enunciativo, a distribuição de vozes explicita as instâncias que o agente assume ou se responsabiliza pelo que está sendo enunciado. A instância de enunciação pode colocar em cena diferentes vozes, que podem ser agrupadas em três categorias gerais: vozes de personagem, vozes de instâncias sociais e voz do autor do texto. a) “As vozes de personagens são aquelas de procedentes de seres humanos ou entidades humanizadas implicadas nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático”; b) já as vozes sociais são aquelas provenientes de personagens, grupos ou entidades sociais que não intervêm no segmento temático do texto, mas que são instâncias mencionadas ao se avaliar alguns aspectos de tal conteúdo temático; c) a voz do autor é aquela que procede diretamente de quem está na “origem da produção textual”. Nessa perspectiva, um texto pode ser polifônico quando nele encontramos várias vozes distintas (BRONCKART, 1999, p.16-20).

Já as modalizações, outro mecanismo enunciativo, são responsáveis por conferir a responsabilização e o posicionamento enunciativo sobre as representações, em forma de comentários e avaliações sobre o conteúdo temático da situação comunicativa. São as modalizações, ainda, que colaboram com a coerência pragmática do texto e orientam o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático. Bronckart (1999), fundamentado na teoria dos três mundos - físico, social e subjetivo - de Habermas (1987), redefine tais modalizações como lógicas, dêonticas, pragmáticas e apreciativas.

As *modalizações lógicas* são relacionadas a critérios ou conhecimentos elaborados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo. São perceptíveis quando se deseja expor um ponto de vista, sob condições de verdade, acerca de determinado conteúdo, ou seja, que o posicionamento seja apresentado como certo,

possível, provável ou improvável. Construções como: “**É possível** que a prefeitura acerte as contas até o final do ano”; “**Ele acha** que a crise política é passageira”, “**É evidente** o descontrole das contas estatais”, são exemplos em que as modalizações lógicas se fazem presentes.

As *modalizações dêonticas* são relacionadas a valores, opiniões e às regras constitutivas do mundo social, vinculadas aos direitos e obrigações sociais de uso comum. Exemplos de utilização de modalizações dêonticas podem ser encontrados em enunciados como: “**Não posso** deixar de amparar meus pais”. “**Devemos** lutar contra os tipos de preconceito”.

As *modalizações apreciativas* são procedentes do mundo subjetivo, ou seja, da voz que é a fonte desse julgamento, como, por exemplo, em: “ Os escândalos políticos estão cada vez mais **escancarados** nos últimos anos”.

As *modalizações pragmáticas* são responsáveis por explicitarem alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade do conteúdo temático em relação às ações do agente, e atribuem a esse agente intenções, razões ou capacidades de ação, como no seguinte enunciado: “**Poderíamos** continuar com o trabalho, mas não foi possível”.

Assim, ao iniciar essa agenda de pesquisa no intuito de responder à primeira pergunta que norteou seu desenvolvimento - *Quais representações sobre minha prática são construídas nas autoavaliações dos alunos sobre sua aprendizagem?*-, foi preciso levantar os conteúdos temáticos presentes nos textos autoavaliativos dos alunos e posteriormente analisar a responsabilização e o posicionamento enunciativo sobre as representações, em forma de comentários e avaliações. Essa tarefa foi possível por meio da análise das modalizações e distribuição de vozes presentes nos textos.

Neste capítulo teórico, discorri sobre os fundamentos que embasaram a análise e interpretação dos dados da pesquisa. No próximo capítulo, procedo com a descrição da metodologia adotada para o desenvolvimento dessa investigação, apresento o contexto, os participantes e os procedimentos para composição do *corpus* e para a análise dos dados.

CAPÍTULO 2

CAMINHOS PARA A PESQUISA: AO CENÁRIO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresento a metodologia utilizada para desenvolver esta pesquisa, cujo objetivo é *investigar as incidências da autoavaliação discente sobre minha prática a partir das representações construídas pelos alunos*. Primeiramente, exponho a orientação metodológica, baseada nas premissas da pesquisa qualitativa; a seguir, delincho o contexto e os participantes. Finalizo, descrevendo os procedimentos para composição do *corpus* e os procedimentos de análise.

2.1 Premissas metodológicas para a pesquisa.

Pensar nas palavras de Vygotsky que “o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (VYGOTSKY, 2003, p. 86) faz parte de estudos qualitativos como este, que envolvem um processo interativo entre participantes e pesquisador, constituídos por emoções e advindos de contextos socioculturais diversos. Assim, o conhecimento partilhado que permeia a pesquisa aproxima-se da afetividade entre investigados e investigador, bem como de suas histórias de vida e seus valores para a compreensão holística dos dados levantados (VYGOTSKY, 2003). Nesse sentido, vale ressaltar que, em pesquisas qualitativas como esta, busca-se compreender as relações entre o individual e o social, destacando-se o processo desencadeado por essas relações no decorrer da pesquisa, que se dão pela participação ativa do pesquisador e dos participantes.

Esta pesquisa está orientada pelo paradigma interpretativista e conduzida pelos princípios da abordagem qualitativa. Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991), a pesquisa qualitativa constitui-se de um trabalho eminentemente exploratório em que não se exigem hipóteses prévias nem categorias rígidas de análise. Esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador tomar decisões ao longo do estudo, possibilitar uma teorização calcada nos dados e preocupar-se com o particular. Na maior parte das pesquisas de cunho qualitativo,

o pesquisador levanta questionamentos que são discutidos e revistos no curso da investigação.

Considerando a não-transparência e a não-evidência da realidade, a pesquisa qualitativa deve penetrar no interior de suas bordas, o que demanda do pesquisador abertura e flexibilidade para novas formulações, bem como a mobilização de conhecimentos integrados. De outra parte, no âmbito da pesquisa qualitativa, não se vê na subjetividade obstáculo à construção de conhecimentos científicos; antes, nesse tipo de abordagem, considera-se a subjetividade parte integrante da singularidade do fenômeno social (MINAYO, 2001).

Quanto à natureza, esta é uma pesquisa aplicada (GIL 1999) pela qual tenho o intuito de produzir conhecimentos para a melhor compreensão de minha prática de ensino de línguas.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa-ação. Tripp (2005, p. 448) afirma que durante o desenvolvimento de uma pesquisa-ação “planeja-se, implementa-se, descreve-se, avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática, quanto da própria investigação”. A pesquisa-ação ou pesquisa de intervenção é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pelo movimento sistemático, entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Por esses motivos, creio que a pesquisa-ação, vai ao encontro de meus objetivos com essa pesquisa.

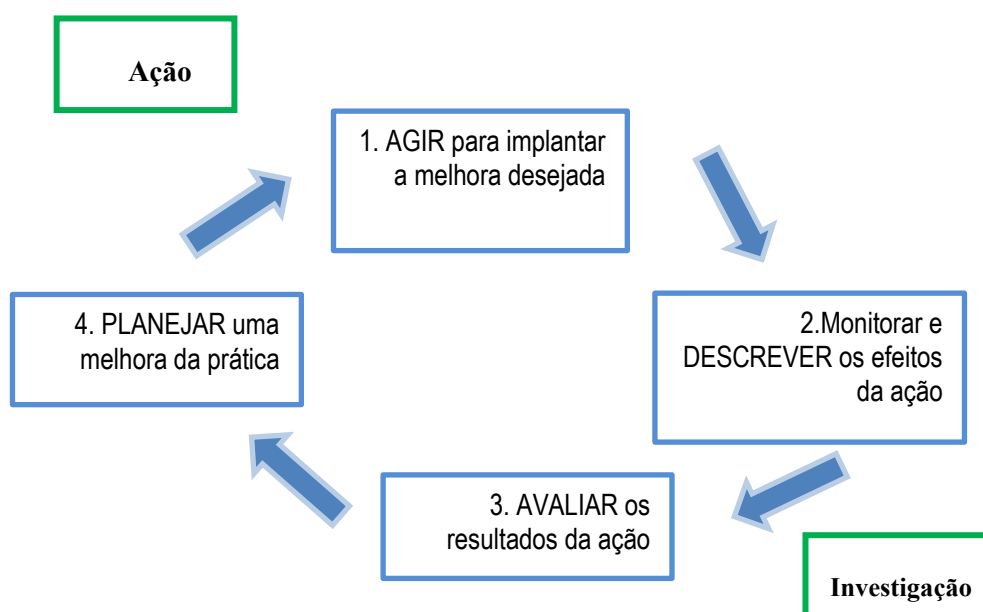


Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação (TRIPP, 2005, p.446)

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa consiste em um estudo de caso (YIN, 2001) por se tratar de uma investigação de um fenômeno dentro de seu contexto real, cujos limites entre o fenômeno e o contexto, por serem perpassados pela linguagem, não são claramente definidos. O estudo de caso apresenta-se como vantajoso para o desenvolvimento dessa tese, pelo fato de ser uma estratégia de pesquisa em que se faz “uma questão tipo ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (YIN, 2001, p. 32).

Os dados foram analisados indutivamente, com base em interpretações e atribuições de sentido aos fenômenos linguísticos, recaindo o foco sobre o processo e os significados que deles emergiram.

Após delinear as premissas metodológicas desta pesquisa, apresento o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida.

2.2 Contextualização da Pesquisa

A pesquisa ocorreu durante as aulas de Língua Francesa em um Centro de Idiomas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Essas instituições federais foram criadas em dezembro de 2008, a partir dos Centros Federais Tecnológicos (Cefets), Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas a universidades, sendo que os Institutos Federais estão presentes em todos os estados brasileiros (BRASIL, 2015).

O surgimento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro se deu em 2008, a partir da unificação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba (Cefet) e suas Unidades Descentralizadas de Educação (UNED), de Ituiutaba e de Paracatu, e a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. Atualmente, o IFTM está organizado da seguinte maneira: Reitoria, localizada em Uberaba, *Campus* Avançado Campina Verde, *Campus* Uberaba, *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, *Campus* Ituiutaba, *Campus* Paracatu, *Campus* Patrocínio, *Campus* Patos de Minas, *Campus* Uberlândia e *Campus* Uberlândia Centro. Possui, ainda, uma infraestrutura básica em outros municípios, que são Polos Presenciais, com oferta de cursos técnicos, em parceria com as Prefeituras Municipais. A instituição oferta, atualmente, 106 cursos, seu quadro de funcionários conta com 978 servidores, sendo 495 docentes e 483 técnicos administrativos (BRASIL, 2015).

O Centro de Idiomas da referida instituição tem sua formação vinculada a projetos governamentais brasileiros que incentivam estudantes a aprimorarem seus conhecimentos por meio de experiências com outros sistemas de educativos de países parceiros.

Em 26 de julho de 2011, o Governo Federal Brasileiro lançou o programa Ciência sem Fronteiras, cujo objetivo foi o de promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e mobilidade internacional. Tratou-se de um programa que envolveu o trabalho conjunto dos Ministérios da Cultura, Ciência e Tecnologia e Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e CAPES, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico e MEC. Em quatro anos de programa, a expectativa era de que 101 mil bolsas de estudos fossem distribuídas a alunos de graduação e pós-graduação que quisessem fazer estágio no exterior, com a finalidade de estreitar o contato com sistemas educacionais estrangeiros (BRASIL, 2014).

Com o Ciência sem Fronteiras, a busca pelo conhecimento de um segundo idioma intensificou, pois os alunos que desejavam pleitear as bolsas de estudos oferecidas pelo programa sentiram a real necessidade de aprender uma segunda língua. Esforços foram mobilizados, por parte do Governo Federal Brasileiro, no sentido de viabilizar cursos de línguas estrangeiras aos alunos das instituições federais de ensino. No caso da instituição em que a pesquisa aconteceu, criou-se um Centro de Idiomas para a oferta das línguas Francesa, Espanhola e Inglesa.

O referido Centro de Idiomas é um programa ligado ao Centro de Qualificação do IFTM, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal e sua proposta esteve relacionada aos projetos de internacionalização governamentais.

[...] A criação do Centro de Idiomas é uma proposta para preparar melhor os estudantes visando aos testes de proficiência necessários em programas como o Ciência Sem Fronteiras e demais projetos de mobilidade internacional, sendo uma ferramenta importante para o processo de internacionalização e cooperação internacional (transferência de tecnologia, pesquisa, produção acadêmica, redação, entre outros) que os institutos federais estão buscando construir (BRASIL, 2015).

Todos os *campi* do IFTM possuem Centro de Idiomas, no entanto, atualmente, somente o *campus* Uberlândia Centro oferta o ensino da Língua Francesa. Até o segundo semestre de 2015, quase mil alunos da Instituição já tinham sido contemplados com alguma vaga, em uma das três línguas ofertadas em algum de seus *campi*.

Os cursos ofertados são gratuitos e atendem servidores e alunos regularmente matriculados na instituição. Eles têm a duração de três anos, as aulas acontecem em horários alternativos, de modo que os alunos consigam conciliar suas atividades acadêmicas com as aulas de línguas.

A seleção para entrada no nível básico acontece por meio de sorteio público, pois a demanda é maior que o número de vagas; no entanto, as expectativas são de ampliação do Centro de Idiomas, de forma que a instituição atenda, além dos alunos, a comunidade externa. Para vagas remanescentes, os candidatos são submetidos a testes de nivelamento.

Como já mencionado, o estudo foi desenvolvido durante as aulas de Língua Francesa, em uma turma de nível intermediário. As aulas aconteciam aos sábados pela manhã, com duração de duas horas e trinta minutos. O local específico das aulas era uma sala de aula do *campus*, equipada com *datashow*, *notebook* e caixas de som. Como exigência do Projeto Político Pedagógico do Centro de Idiomas, a turma utilizava um livro didático *Écho Méthode de Français*, o qual deveria ser adquirido pelos alunos, e deveria realizar três provas escritas e três orais durante o semestre. Os alunos eram aprovados, caso alcançassem 60% dos 100 pontos distribuídos e frequência superior a 75%. Diante do exposto, vale ressaltar que as autoavaliações aplicadas durante as aulas não faziam parte do sistema avaliativo posto pelo Projeto Político Pedagógico do Centro de Idiomas.

A escolha por esse contexto justifica-se, primeiramente, por desejar fazer pesquisa em sala de aula, a fim de conhecer melhor a forma com a qual tenho ensinado a língua na tentativa de me tornar uma profissional melhor, no contexto de formação em que estou inserida. Em segundo lugar, por acreditar que os resultados desta pesquisa podem auxiliar no desenvolvimento, ampliação e consolidação do Centro de Idiomas dessa instituição federal de ensino e, ainda, por entender que as reflexões e as problemáticas que emergem desta pesquisa poderão incidir no ensino e aprendizagem de línguas.

Após apresentar o contexto desta pesquisa, na próxima seção passo a descrever os participantes desse processo investigatório.

2.3 Sobre os participantes

Nesta pesquisa, sou professora-pesquisadora-participante direta juntamente com oito alunos. Na introdução desta tese, descrevi meu percurso acadêmico-profissional. Sendo

assim, nesta seção do texto, procedo à descrição dos alunos que participaram dessa pesquisa, que por questões éticas tiveram seus nomes alterados.

A definição dos participantes aconteceu após apresentação do projeto de pesquisa aos alunos. Como as autoavaliações faziam parte de minhas aulas, expliquei-lhes que, além das autoavaliações, aqueles que tivessem interesse em colaborar com a pesquisa, participariam de outros momentos para composição do *corpus*. A princípio, todos os alunos se dispuseram a participar, o número chegava a 15; no entanto, alguns desistiram do curso ou tiveram que trancar suas matrículas por motivos pessoais, assim 8 alunos participaram. Eis os participantes:

Patrícia: egressa do ensino médio integrado ao técnico em informática do IFTM *Campus* Uberlândia. Tinha 18 anos, em meados do curso se preparava para a entrada em um curso universitário. Iniciou o curso de Artes Visuais, na Universidade Federal de Uberlândia, no final do semestre do nível intermediário do curso de francês. Apresentava algumas dificuldades com a aprendizagem da língua, mas era determinada, apresentava entusiasmo frente à cultura francesa e se destacava ao apresentar trabalhos em equipe. Coursou o nível básico também pelo Centro de Idiomas da instituição e apresentou um bom desenvolvimento na língua desde o início no curso.

Elena: egressa do ensino médio integrado ao técnico em informática do IFTM *Campus* Uberlândia. Com 18 anos, também se preparava para a entrada em um curso universitário. Foi aprovada no curso de Direito pela Universidade Federal de Uberlândia, também no final do semestre do nível intermediário do curso de francês. Uma aluna introspectiva, mas participava de todas as atividades propostas e interagiu bem com os colegas da turma. Por vezes, afirmava que tinha dificuldades, mas minha percepção era de uma aluna que se destacava por sua dedicação e facilidade com a língua. Dizia que tinha como “técnicas de estudo” a produção de textos, pois assim conseguia colocar em “prática” o que estudava em sala. Coursou o nível básico pelo Centro de Idiomas da instituição.

Lorena: finalizou ensino médio integrado ao técnico em informática do IFTM *Campus* Uberlândia. Com 18 anos, também se preparava para a entrada em um curso universitário. Almejava cursar Relações Internacionais na Universidade Federal de Brasília. Afirmava que desejava ser diplomata e que aprender a língua francesa seria um diferencial em sua vida. Aluna dedicada, sempre solicitava algo além das atividades propostas em sala. Tinha facilidades de aprendizagem e preferência por atividades “mecânicas e estruturais para

fixar melhor a língua”, como afirmava. Também cursou o nível básico pelo Centro de Idiomas da instituição.

Fausto: aluno de 24 anos, matriculado no curso Sistemas para Internet no *Campus* Uberlândia Centro. Já havia estudado algo sobre a língua “por conta”, como afirmava. Quando iniciou curso de francês pelo Centro de Idiomas, desde as primeiras aulas, apresentava muitos conhecimentos sobre a língua francesa e culturas francófonas. Trazia para as aulas sugestões sobre filmes, músicas, atividades *on-line*. Sentia-se incomodado em termos que seguir um livro didático em nossas aulas. Mesmo sendo uma exigência, o aluno não adquiriu o livro proposto pelo curso, mas acompanhava as aulas de maneira singular. Participava de todas as atividades, colaborava na aprendizagem dos colegas e se destacava em suas apresentações orais.

Marcos: aluno de 35 anos, matriculado no curso de Engenharia Agrônômica do *Campus* Uberlândia. Também cursou o nível básico pelo Centro de Idiomas. Apresentava algumas dificuldades na aprendizagem da língua, principalmente na produção, mas dedicava-se dentro de suas possibilidades. Afirmava que o curso de graduação e seu trabalho dificultavam a realização das atividades extraclasse e compreendia a importância delas para seu êxito com a língua. Em sala de aula, se dispunha a realizar todas as atividades e trabalhos propostos, envolvia-se bem com os colegas e dizia ser um amante da língua e cultura francesa. Tinha o desejo de participar de eventos relacionados à sua formação na França, para tanto vislumbrava escrever textos em língua francesa e submetê-los a congressos.

Iago: com 19 anos também cursava Engenharia Agrônômica no *Campus* Uberlândia e cursou o nível básico na instituição. Apresentava algumas dificuldades na aprendizagem da língua. Dedicava-se com afinco ao seu curso de graduação o que, conforme seu relato, não lhe permitia dedicar-se ao curso de francês como deveria. Em sala de aula era participativo, mas apresentava muita timidez em expor-se oralmente. Assim como Marcos, desejava participar de eventos relacionados à sua formação na França.

Janete: com 46 anos, cursava o Tecnólogo em Logística no *Campus* Uberlândia Centro. Era professora há mais de vinte anos do ensino básico e trazia muitas de suas experiências para a sala de aula. Aluna do curso de francês desde 2013, quando iniciou o nível básico. Apesar de suas outras atividades acadêmicas e profissionais, dizia que estudar a língua

francesa era algo muito importante, devido às relações pessoais entre seus colegas do curso. A partir do nível intermediário, começou a apresentar algumas dificuldades na aprendizagem da língua. Em conversas informais, relatou-me que estava com alguns problemas pessoais que dificultavam seus estudos. Uma aluna engajada e com espírito colaborativo, preocupava-se com sua aprendizagem e dos colegas. Participava de todas as atividades propostas em sala e, por vezes, tinha que estar ausente aos encontros por motivo de trabalho.

Leandra: servidora do IFTM há mais de 20 anos, com 48 anos, entrou no curso por teste de nivelamento. Aluna extremamente dedicada, com facilidades na aprendizagem da língua, sempre se dispôs a realizar as atividades e trabalhos de modo persistente. Havia estudado a língua em outras instituições. Apresentava muitas sugestões de filmes, músicas e atividades que gostaria de trabalhar em sala. Para ela, o *feedback* era algo imprescindível. Amante de viagens, sempre que retornava de alguma, fazia questão de compartilhar suas experiências com os colegas, em apresentações, na língua francesa.

Nesse trecho, descrevi os participantes dessa pesquisa, em seguida delinhei os procedimentos e os instrumentos para a composição do *corpus*.

2.4 Compondo o *corpus*: procedimentos e instrumentos

Concordo com Suassuna (2008) ao afirmar que a relevância dos dados em pesquisas qualitativas não reside no tamanho de seu *corpus*, mas se são capazes de responder às indagações do pesquisador, pois, de certa forma, a “construção do dado faz com que sua seleção já seja parte do procedimento analítico” (SUASSUNA, 2008, p. 356).

Suassuna (2008) afirma que ao lidarmos com fatos educativos, pelo viés da linguagem, devemos nos atentar para os aspectos semióticos que deles emergem, cuja relação entre significante observável e significado latente é indeterminada e polissêmica. Nesse sentido, todo objeto de pesquisa em educação e linguagem representa um complexo sistema simbólico, que acontece em um espaço institucional, onde os sujeitos envolvidos são afetados pelos significados compartilhados e construídos. A autora ressalta que os procedimentos de pesquisa devem, então, possibilitar questionamentos sobre a produção e problematização dos dados.

Nessa esteira, Pérez Gomes (1998) afirma que procedimentos investigativos que envolvem uma relação simbólica possuem uma abordagem interpretativa e o pesquisador se apoia em estratégias, tanto indutivas quanto dedutivas, de forma que aconteça o diálogo entre teorias, hipóteses de trabalho, dados, enfoque e acontecimentos. Desse modo, não há a limitação em se comprovar hipóteses, mas a ampliação dos objetivos de pesquisa de modo a observar os fatos em sua totalidade, levantando questionamentos sobre eles com “liberdade e flexibilidade elaborando descrições e abstrações dos dados, estas sempre provisórias e tomadas como possibilidades de busca e trabalho” (SUASSUNA, 2008, p. 357).

Sob esse prisma, acredito que os fatos educativos pelo viés da linguagem devem ser investigados seguindo a ordem natural de seus acontecimentos, pois seus “fenômenos possuem um caráter inacabado e são marcados por sua dimensão autotransformadora e aberta à mudança” (SUASSUNA, 2008, p. 358). É por esse motivo que devemos nos atentar para a natureza do problema a ser estudado, pois é ele que determinará as características das proposições, dos processos, das técnicas e dos instrumentos metodológicos utilizados, e não o contrário.

Diante dessas considerações sobre a composição de um *corpus* em pesquisas qualitativas como esta, apresento os instrumentos e procedimentos para a coleta dos dados que ocorreu durante o período de agosto de 2015 a março de 2016.

Após a tramitação do projeto de pesquisa e sua aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia, os alunos e o diretor do *campus* do IFTM, onde a pesquisa ocorreu, receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi lido e assinado, a fim de concordarem com a realização da pesquisa. Os alunos que não autorizaram a participação na pesquisa não foram prejudicados, pois a autoavaliação fez parte de meu planejamento para as aulas de Língua Francesa, assim esses alunos tiveram seus direitos preservados.

A participação dos alunos aconteceu no período de agosto a dezembro de 2015, por meio das autoavaliações das aulas presenciais, uma a cada 4 aulas, e em março de 2016, por meio de uma entrevista coletiva, que consistiu em uma espécie de autoavaliação oral do grupo. Nenhum participante teve qualquer tipo de gasto com esta pesquisa. Assim como consta no Termo de Consentimento Livre, o participante estava livre para deixar a pesquisa a qualquer momento.

As autoavaliações realizadas pelos alunos, os diários reflexivos escritos por mim e a transcrição do áudio da entrevista com os alunos constituem o *corpus* desta pesquisa.

O primeiro procedimento para composição do *corpus* foi a escrita de textos autoavaliativos, pelos alunos. A cada 4 aulas, os alunos realizaram a autoavaliação sobre seu processo de aprendizagem; no entanto, nem todos autoavaliavam-se com essa regularidade, pois alguns faltavam às aulas em que aconteciam as autoavaliações e/ou não sentiam necessidade em realizar a tarefa, como justificado por eles. A escrita dos textos acontecia ao término das aulas.

Como o objetivo com esta pesquisa é investigar as incidências da autoavaliação discente sobre minha prática a partir das representações construídas pelos alunos, elaborei questões que, ao mesmo tempo, orientassem o processo autoavaliativo dos alunos e sugerissem indícios de minha prática. Eis as questões que nortearam as autoavaliações dos alunos, no quadro a seguir.

Quadro 2- Autoavaliação realizada pelos alunos.

AUTOAVALIAÇÃO

O propósito dessa atividade é que você se autoavalie em seu processo de aprendizagem da Língua Francesa.

Para proceder a tal tarefa, você poderá se guiar pelos seguintes aspectos:

- a) Suas facilidades e dificuldades sobre os conteúdos apresentados, levando em consideração sua relação com seus pares (colegas e professora).
- b) As estratégias que você utilizou, ou que acredita que deveria ter utilizado, para auxiliá-lo (a) em seu processo de aprendizagem.
- c) Atividades e/ou assuntos que foram trabalhados (ou não) em sala de aula que facilitaram ou dificultaram sua aprendizagem.
- d) Ações, atividades, estratégias do grupo e/ou individuais que considera que deveriam ser modificados e/ou mantidos para facilitar sua aprendizagem.

O segundo procedimento utilizado para a composição do *corpus* foi a escrita de diários reflexivos após a leitura das autoavaliações dos alunos. A escrita de tais diários foi norteada pela perspectiva crítica (LIBERALI, 1999; SMYTH, 1992), discutida no capítulo teórico, perpassando quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Desse modo, tentei responder a quatro questões quando escrevia os diários: i) O que fiz? (descrição das ações); ii) O que significa agir desse modo? (relacionar as escolhas feitas com teorias); iii) Como cheguei a ser assim? (configuração de um quadro sócio histórico); iv) Como posso agir diferente? ((re) construção das ações que delinearão um novo fazer, construído na relação teoria-prática) (MAGALHÃES, 2002, p. 21).

O terceiro procedimento para a composição do *corpus* aconteceu em março de 2016 e consistiu na realização de uma entrevista com os oito participantes. Para esse momento,

elaborei questões que desencadearam discussões no grupo. A sessão foi gravada em áudio e posteriormente transcrita.

Quadro 4 - Questões para a entrevista

Data:	12/03/2016 (sábado)
Questões norteadoras:	1. De que forma a relação entre professor- aluno/ aluno-aluno, tem contribuído (ou não) para a aprendizagem da língua? 2. As atividades em sala (em relação ao tempo destinado a sua realização, nível de dificuldade, <i>layout</i>) têm contribuído para a aprendizagem de vocês? 3. A maneira como os conteúdos têm sido apresentados tem sido satisfatória? 4. Alguns de vocês comentaram sobre ferramentas, <i>sites</i>, <i>vlogs</i>... Qual o tipo de atividade ou ferramenta que poderíamos inserir em nossas aulas para que a aprendizagem fosse mais efetiva? 5. Qual o papel da afetividade na aprendizagem da língua?
Número de Participantes:	8 participantes

Em síntese, a composição do *corpus* seguiu uma agenda na qual os alunos escreveram textos autoavaliativos, após a leitura desses textos escrevi diários reflexivos e, ao final do período das autoavaliações, os alunos participaram de uma entrevista, cuja sessão foi gravada em áudio e transcrita. Após tal sessão, escrevi o último diário reflexivo. Assim, obtive um *corpus* composto por 25 textos autoavaliativos, 5 diários reflexivos e a transcrição de aproximadamente 1 hora de gravação de entrevista.

Após expor a composição do *corpus*, na próxima seção, descrevo os procedimentos de análise.

2.6 Trabalhando com o *corpus*: procedimentos de análise

Coracini (1991) sugere-nos que a opção por um caminho metodológico, em pesquisas sobre a linguagem, depende das concepções de língua/discurso em pauta.

Segundo a autora, existem dois grandes eixos que podem indicar tais procedimentos metodológicos. No primeiro eixo, a concepção de língua é regida por um processo simbólico, situado em um contexto comunicativo e interativo. Pesquisadores adeptos de dessa concepção vão do texto rumo à situação enunciativa, preocupam-se com os enunciados como produtos, em busca de indícios da situação extralinguística em que ocorrem. Tal procedimento metodológico implica uma separação entre o texto e seu contexto de produção. Já no segundo eixo, a concepção de língua é concebida como o efeito de sentido entre os interlocutores, ou seja, como discurso. Pesquisas regidas por essa concepção consistem em partir das representações das condições de produção do discurso, inseridas em uma formação discursiva (por sua vez, inseridas em uma formação ideológica), para compreender o texto e os procedimentos nele mobilizados. A preocupação do pesquisador, então, consiste em tentar explicar as condições que permitiram a emergência de uma e não de outra realização linguística e seus efeitos.

Assim, os procedimentos de análise desta pesquisa vão ao encontro da concepção de língua como efeito de sentido entre os interlocutores, uma vez que foram os efeitos de sentido que emergiram dos textos que me permitiram delinear e analisar as representações construídas pelos alunos. Essa concepção de língua coaduna com os mecanismos de análise das ações de linguagem, segundo o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1985; BRONCKART, MACHADO, 2004). Segundo essa teoria, as referidas ações de linguagem devem ser descritas e analisadas por meio de valores que o agente produtor atribui à situação de comunicação e aos conteúdos mobilizados. Suas escolhas para a produção verbal estão diretamente relacionadas à situação de comunicação em que ele se insere. A situação de comunicação é perpassada por relações (e deslocamento) de poder, que influenciam as escolhas linguísticas dos usuários de uma língua.

Dessa forma, iniciei os procedimentos de análise com a leitura dos textos autoavaliativos dos alunos. Em meio à leitura percebi a recorrência de indícios sobre o método utilizado, sobre a forma como o conteúdo era apresentado e sobre as relações entre os pares em sala de aula. A fim de categorizar os referidos indícios elaborei uma matriz, como a que segue.

Quadro 3- Categorização dos indícios

MATRIZ	
Data:	
Turma:	
Número de autoavaliações analisadas:	

Aspecto analisado	Indícios
Relação com o conteúdo.	
Relação com os métodos.	
Relação com os pares.	

A partir da categorização foi possível delinear as representações construídas pelos alunos, por meio da análise do conteúdo temático das enunciações (BRONCKART, 1999). Assim, agrupei 8 representações da seguinte forma: 2 representações sobre o método de ensino, 3 representações sobre os conteúdos ensinados e 3 representações sobre as relações entre os pares.

Nessa primeira etapa, mobilizei o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1997) para proceder à identificação e análise das modalizações utilizadas a distribuição de vozes nos textos autoavaliativos, a fim de perceber a responsabilização e o posicionamento enunciativo dos alunos, no intuito de responder ao primeiro questionamento desta pesquisa: *Quais representações sobre minha prática são construídas nas autoavaliações dos alunos sobre sua aprendizagem?*

Após delinear, descrever e analisar as representações dos alunos, procedi ao trabalho de interpretação e discussão dos diários reflexivos. Esses diários foram escritos por mim, na condição de professora-pesquisadora que refletia sobre sua prática, após a leitura das autoavaliações dos alunos. Nessa etapa da pesquisa, envolvi-me em um deslocamento que abriu espaço para a figura de uma professora prática-reflexiva, ou seja, aquela que tentava extrapolar suas práticas habituais e refletir sobre suas ações cotidianas antes, durante e depois de realizá-las (TARDIF, 2007). Assim, nessa etapa da pesquisa, coloquei em batimento duas instâncias de análise, os diários reflexivos e as autoavaliações, não com o intuito de contraposição, mas com a intenção de perceber a incidência da autoavaliação em minha prática e tentar compreender os deslocamentos por ela causados, em busca de

respostas para o segundo questionamento dessa investigação: *Em que medida a autoavaliação discente, sobre sua aprendizagem, incide em minha prática como uma professora de línguas?*

Como já mencionado, nesta pesquisa, a autoavaliação foi tomada como um processo avaliativo na perspectiva dos “momentos” reflexivos postulados por Shön (2001), uma vez que no papel de professora-pesquisadora percebia-me surpreendida com os indícios de minha prática nas palavras dos alunos; refletia sobre o que era dito; tentava reformular o problema suscitado pela situação; na sequência, formulava uma nova experiência, a partir do que foi apresentado pelo aluno, no intuito de testar novas experiências (SHÖN, 2001). Nesse movimento, as análises possibilitaram o terceiro momento desta investigação que consistiu em problematizar as incidências da autoavaliação discente sobre seu processo de aprendizagem para o ensino de línguas.

Assim, para responder ao questionamento: *Quais as incidências da autoavaliação discente, sobre seu processo de aprendizagem, para o ensino de línguas?* triangulei os dados obtidos com as autoavaliações, com os diários reflexivos e com a entrevista no intuito de perceber como os deslocamentos causados pela interpelação das representações construídas sobre minha prática podem extrapolar os saberes locais daquele contexto (CANAGARAJAH, 2001) e incidir no ensino de línguas. Nesse momento da pesquisa, problematizei o espaço de linguagem da autoavaliação com a intenção de transgredir tanto política como teoricamente, a forma como ela tem sido limitada e pensada em espaços de ensino e aprendizagem. Levei em consideração seus significados sociais, as representações construídas por seres de linguagem e aqueles que são afetados por essas construções.

Neste capítulo que se encerra, descrevi os caminhos metodológicos que nortearam a pesquisa. Iniciei apresentando a orientação metodológica, baseada nas premissas da pesquisa qualitativa; na sequência, expus o contexto e os participantes. Finalizei descrevendo os procedimentos para composição do *corpus* e os procedimentos de análise.

Nos capítulos que seguem apresentarei as análises desta pesquisa que tem por objetivo: *Investigar as incidências da autoavaliação discente sobre minha prática a partir das representações construídas pelos alunos*. Para proceder a tal tarefa, esbocei três objetivos específicos: a) Delinear, analisar e interpretar as representações dos alunos sobre minha prática, a partir de seus textos autoavaliativos sobre o processo de aprendizagem da língua. b) Analisar e discutir como a autoavaliação discente sobre a aprendizagem pode incidir em minha prática como professora de língua francesa. c) Problematizar as incidências da autoavaliação discente sobre seu processo de aprendizagem no ensino de

línguas. Dessa forma, apresento as análises, na tentativa de responder aos questionamentos que emergiram desses objetivos.

Primeiramente, inicio a análise e interpretação dos textos autoavaliativos dos alunos, procurando responder ao primeiro questionamento: *Quais representações sobre minha prática são construídas nas autoavaliações dos alunos sobre sua aprendizagem?* A partir dos enunciados dos alunos, delinheiro, analiso e interpreto as representações construídas sobre o método de ensino, a forma como os conteúdos foram apresentados e a relação entre os pares.

Na sequência, exponho a interpretação e discussão dos diários reflexivos que foram produzidos por mim, após a leitura das autoavaliações dos alunos. Assim, respondo à segunda pergunta dessa pesquisa: *Em que medida a autoavaliação discente sobre a aprendizagem incide em minha prática como uma professora de línguas?*

Finalizo essa parte da tese problematizando a incidência das representações construídas nos textos autoavaliativos dos alunos no ensino de línguas. Dessa forma, busco responder ao terceiro questionamento dessa investigação: *Quais as incidências da autoavaliação discente sobre seu processo de aprendizagem para o ensino de línguas?*

CAPÍTULO 3

DESCORTINANDO A PRÁTICA DOCENTE PELA AUTOAVALIAÇÃO

Nesse capítulo “descortino” minha prática a partir da análise dos textos autoavaliativos dos alunos, espaço de linguagem no qual construíram representações. Foram delineadas oito representações: duas sobre o método, três sobre os conteúdos e três sobre a relação entre os pares. Início pelas representações do método de ensino.

3.1 Entre as frestas da cortina: as representações dos alunos sobre o método de ensino

Bronckart (1999) pondera sobre assumirmos a responsabilidade pela própria voz, pela agência, pela autoria de nosso discurso. No caso das autoavaliações, os alunos foram interpelados a assumirem a voz pela sua aprendizagem, assim, além de se colocarem como agentes responsáveis por um discurso, representaram o método ao qual eram expostos em sala de aula. Nessa esteira, início as análises a partir das representações construídas pelos alunos sobre o método de ensino.

Segundo o dicionário Aurélio, método significa “ordem pedagógica na educação; tratado elementar; processo racional para chegar a um determinado fim; maneira de proceder”. No domínio de ensino e aprendizagem de línguas, essa definição toma uma dimensão um pouco mais ampla para o contexto. De acordo com Richards e Rodger (1986), no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, o método é formado por três componentes: a abordagem, o desenho (design) e os procedimentos. Segundo os autores, a abordagem contempla as concepções do professor sobre língua e ensino e aprendizagem. O desenho abrange os objetivos do curso, seu fluxograma, os papéis do professor e alunos, os materiais didáticos e os tipos de tarefas. Já os procedimentos referem-se às técnicas, aos comportamentos que permitem a execução prática de um método. Para Brown (1997), método é entendido como um conjunto de especificidades da sala de aula para se alcançar objetivos linguísticos. Para o autor, os métodos estão relacionados, em primeiro plano, com os papéis e comportamentos do professor e dos alunos e, em segundo plano, com os objetivos linguísticos, conteúdo, ordem dos assuntos e materiais utilizados. Foi tomando essas

definições de método que busquei delinear as representações dos alunos sobre esse aspecto em minha prática e as analisei de acordo com os objetivos desta pesquisa.

Como mencionado no capítulo teórico, Bronckart (1999) postula que antes de qualquer análise da infraestrutura textual é necessário analisar o contexto de produção dos textos. Procedi a essa tarefa no capítulo sobre a metodologia, ao descrever o contexto de pesquisa, no entanto, sempre que necessário, para melhor esclarecer as análises, retomo tal contexto. Nesse momento, apresentarei exemplos de enunciados com as escolhas lexicais dos alunos que apontarão para as duas representações construídas sobre o método de ensino da língua francesa, no contexto em que a pesquisa ocorreu.

3.1.1 Entre a fresta e a primeira parte da cortina: uma professora tradicional/estruturalista

Nas autoavaliações, primeiramente, percebi que os alunos colocaram-se em constante questionamento frente a si e aos outros. Percebi, ainda, que ao construírem representações sobre o método, naquele contexto de ensino, marcaram um deslocamento de poder, pois se desvincularam de uma ideologia que os posicionava como aqueles que deviam receber o que lhes era ensinado de maneira passiva e provar (ou não) que foram capazes de assimilar algo, independente da forma como lhes foi “transmitido”. Nesse sentido, percebi o rompimento com o processo de escolarização como posto por Orlandi (1998). Os alunos relevaram estratégias, técnicas e procedimentos que remetiam a métodos tradicional e estruturalista de ensino de línguas. No quadro que se segue, selecionei enunciados pelos quais percebo a construção da 1ª representação sobre o método de ensino.

Quadro 7: 1ª Representação sobre o método de ensino

Representação	Exemplos de enunciados
O método da professora é tradicional/estruturalista.	Fausto: “[...] gostaria que fossem desenvolvidas atividades <i>alternativas às aulas tradicionais, pois o uso do material didático recorrente (livro) apenas deixa as aulas cansativas.</i> Então sugiro adotar outros recursos e atividades, como músicas, vídeos, simulações teatrais, visitas a clubes de leitura, aplicativos de celular, jogos diversos, estudos de caso.” Elena: “[...] <i>as (aulas) expositivas facilitaram o processo e nunca atrapalharam.</i> [...] considero que deveríamos aumentar os exercícios de escrita e de diálogos naturais, embora tenha dificuldades de falar naturalmente.” Lorena: “[...] fiquei confusa pela abordagem diferenciada do livro novo. [...] A leitura silenciosa é mais eficiente na compreensão dos textos, ainda que eu ache necessária <i>a leitura revezada para treinar a pronúncia.</i> [...] sei de nossas limitações e de nosso atraso nos conteúdos, embora acredite que nos dois últimos meses os <i>conteúdos tenham sido abordados de forma rápida, sem o aproveitamento real que poderíamos ter tirado</i>”. Marcos: “Eu acredito que o uso de recursos audiovisuais aproxima a realidade da língua facilitando o entendimento mais rápido e eficiente, <i>bem como mais gramática trabalhada em sala de aula</i>”. Lorena: “Gostaria que tivéssemos <i>materiais/ aulas complementares da internet, para facilitar o estudo em casa sem o professor. Além disso, atividades de escuta para casa também são importantes para fixar a pronúncia e ter contato com a língua nativa</i>”.

Primeiramente, é possível perceber que o posicionamento enunciativo dos alunos é marcado pela distribuição de vozes em seus textos. Ao utilizarem verbos em 1ª pessoa do singular, pode-se afirmar que eles assumem a responsabilidade pela enunciação (voz do autor), colocam-se como a origem da produção textual. Percebe-se, ainda, a polifonia textual pela presença implícita de vozes sociais (procedentes de grupos ou entidades sociais) e de vozes de personagens (seres humanos ou entidades humanizadas implicadas nos acontecimentos) (BRONCKART, 1999, 2008). Assim, os alunos colocam em funcionamento vozes emergidas de um contexto de produção que exerce influência sobre a forma como seus textos foram organizados. Desse modo, colocam no jogo discursivo as propriedades da intertextualidade na qual estão inseridos, ou seja, enunciam levando em

conta semiotizações sobre a forma de aprender uma língua, a partir da formação social em que se encontram.

Nos excertos a seguir, podemos notar esse jogo de vozes.

Fausto: “Então **sugiro** *adotar outros recursos e atividades*, como [...] aplicativos de celular, [...]”

Lorena: “**Gostaria** que **tivéssemos** *materiais/ aulas complementares da internet*, para facilitar o estudo em casa *sem o professor*”.

Nesses enunciados, percebe-se a circulação de um discurso atravessado pela globalização e pelo mundo midiático que tem provocado um deslocamento na sala de aula, levando o aluno a construir a imagem de um professor tradicional pelo fato de não acompanhar as contemporaneidades perpassadas por aparatos tecnológicos como “*aplicativos de celular*” e “*aulas complementares da internet*”.

Em segundo lugar, é possível perceber a presença de modalizações que, segundo o Interacionismo Sociodiscursivo, atribuem julgamentos, apreciação e sentimentos do enunciator sobre um ou outro aspecto do conteúdo temático.

A presença de modalizações apreciativas presentes nos enunciados: “[...] *as (aulas) expositivas facilitaram o processo e nunca atrapalharam*”; “[...] *alternativas às aulas tradicionais, pois o uso do material didático (livro) recorrente apenas deixa as aulas cansativas*”, apresentam o funcionamento do imaginário do aluno sobre o que espera para as aulas, ou seja, um professor que exponha o conteúdo, mas que extrapole as estratégias de ensino e que não recorra apenas ao livro didático. Esses discursos dos alunos remetem ao método estruturalista de ensino em que passos são seguidos em busca de uma atividade controlada, ou seja, primeiramente a exposição e, na sequência, o uso do material didático para treinamento.

Já nos excertos a seguir, as representações construídas sobre o método são marcadas pela presença de modalizações lógicas - vinculadas ao mundo objetivo - com o intuito de se expor um ponto de vista sob condições de verdade. E pelas deônticas - vinculadas ao mundo social - relacionadas a valores, opiniões, às regras, aos direitos e obrigações sociais de uso comum.

Elena: “[...] **considero** que **deveríamos** aumentar os exercícios de escrita e de diálogos naturais, embora tenha dificuldades de falar naturalmente.” (modalização lógica e deôntica).

Marcos: “Eu **acredito** que o uso de recursos audiovisuais aproxima a realidade da língua facilitando o entendimento mais rápido e eficiente [...]”. (modalização lógica).

O posicionamento discursivo da aluna Elena de que a realização de “*exercícios de escrita e de diálogos naturais*” aconteceu em quantidade restrita, marcada pela modalização dêontica (*deveríamos aumentar*) parece vislumbrar estratégias que extrapolem o ensino tradicional da língua, uma vez que, em abordagens estruturalistas, os diálogos naturais, quando realizados, são de modo restrito. O fato de tal modalização estar atrelada ao mundo social, ou seja, vinculada aos direitos e obrigações sociais de uso comum, interpela a aluna a incluir outras vozes em seu discurso, utilizando o verbo *dever* (*deveríamos*) na primeira pessoa do plural. Seu enunciado apresenta também certo engajamento com a avaliação formativa, ao reconhecer suas dificuldades (“*embora tenha dificuldades de falar naturalmente*”) e apresentar possibilidades (“*considero que deveríamos aumentar os exercícios de escrita...*”) para superá-las.

No excerto do aluno Marcos, a modalização lógica “*acredito*” coloca em funcionamento o mundo objetivo pelo qual ele deseja expor seu ponto de vista, sob condição de verdade. Desse modo, o aluno apresenta estratégias de ensino provenientes de métodos estruturalistas (“*mais gramática trabalhada em sala de aula*”) que foram utilizados em sala de aula e que acredita favorecer sua compreensão (“*facilitando o entendimento mais rápido e eficiente*”). Em seu discurso, percebe-se também a apelação para a contemporaneidade dos recursos tecnológicos e digitais no ensino de línguas, pois segundo o aluno o “*uso de recursos audiovisuais aproxima a realidade da língua*”.

Além da representação da língua ser ensinada numa perspectiva tradicional/estruturalista, percebi, ao ler os textos dos alunos, construções acerca do ensino ligado ao livro didático. Desse modo, delineei outra representação sobre a qual prossigo com as análises.

3.1.2 Um pouco mais da primeira parte cortina: uma professora presa ao livro didático

A segunda representação construída pelos alunos sobre o método de ensino demonstra como as ações de linguagem são perpassadas por valores que o agente produtor atribui à situação de comunicação e aos conteúdos mobilizados (BRONCKART, 1999). Os alunos, ao produzirem seus textos autoavaliativos, situavam sua produção verbal ao contexto

em que estavam inseridos, ou seja, mobilizavam as formas de semiotização sobre o ato de aprender língua estrangeira. Assim, produziram discursos sobre o ensino da língua, a partir da intertextualidade elaborada por outros aprendizes de línguas ou por eles mesmos, em outros momentos. No quadro que se segue, selecionei enunciados pelos quais percebo a construção da 2ª representação sobre o método de ensino.

Quadro 8: 2ª Representação sobre o método de ensino

Representação	Exemplos de enunciados
O método da professora está fortemente ligado ao livro didático	Fausto: “[...] gostaria de poder criar conhecimentos e experiências originais através das atividades, <i>aprender o conteúdo criando conteúdo</i>. Ainda, gostaria que utilizássemos mais materiais ‘não-didáticos’, como reportagens, filmes, <i>vlogs</i>, músicas, aplicativos, podcasts etc.”[...] Com relação às atividades que temos desenvolvido e o material usado (livro didático), gostaria que <i>fossem ainda mais diversificados e exigentes</i>, e que empregassem o uso de tecnologias inovadoras e conteúdos técnicos. Lorena: “Gostaria que tivéssemos materiais/ aulas complementares da internet, para facilitar o estudo em casa sem o professor. Além disso, atividades de escuta para casa também são importantes para fixar a pronúncia e ter contato com a língua nativa”. Leandra: Como sempre, bato na tecla no tempo da aula. <i>Se nossa aula fosse de 3 horas</i> teríamos mais tempo para discutir os textos e <i>introduzir outra leitura</i> sobre o mesmo contexto <i>do livro</i>.

Assim como nos primeiros exemplos de enunciados, é possível perceber que os alunos responsabilizam-se por seus enunciados, ou seja, suas vozes estão em 1ª pessoa do singular, assim marcam sua autoria em expor desejos e faltas frente às estratégias e aos recursos que poderiam ser utilizados para facilitar sua aprendizagem. A polifonia também se faz presente em seus discursos, uma vez que são interpelados por vozes sociais, provenientes de discursos midiáticos. Esses discursos os levam a colocar em funcionamento a ação regulada por normas, pela qual eles procuram identificar-se com padrões de comportamento socialmente aceitáveis e compartilhados, como postulado pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999).

Desse modo, inseridos em um universo cada vez mais tecnológico, os alunos criam imagens de um ensino baseado em “*tecnologias inovadoras*” e “*aulas complementares da*

internet” como padrões compartilhados e socialmente aceitáveis, com os quais parecem querer se identificar, como exemplificado nos excertos a seguir.

Fausto: “[...] **gostaria** que *fossem ainda mais diversificados e exigentes*, e que empregassem o uso de tecnologias inovadoras e conteúdos técnicos”.

Lorena: “**Gostaria que tivéssemos** *materiais/ aulas complementares da internet* [...]”.

A responsabilização e o posicionamento enunciativo dos alunos sobre a representação construída também é marcada pela presença de modalizações pragmáticas e deônticas. Por meio dessas modalizações, os alunos demonstram a necessidade de expor seus pontos de vista sobre o ensino da língua e sugerir possíveis mudanças. Trazem para si a responsabilidade sobre suas capacidades de ação e/ou razões para agir frente a entidades do conteúdo temático em questão: o método utilizado em sala de aula.

Fausto: “[...] **gostaria de poder** criar conhecimentos e experiências originais através das atividades, aprender o conteúdo criando conteúdo. Ainda, **gostaria que utilizássemos** mais materiais ‘não-didáticos’, como reportagens, filmes, *vlogs*, músicas, aplicativos, *podcasts* etc.”.

Pela modalização pragmática na forma do verbo gostar expressando uma condição (*gostaria*), o aluno Fausto considera a utilização de recursos didáticos, além dos que foram utilizados em sala, pelos quais ele pudesse “*aprender o conteúdo criando conteúdo*”, remetendo ao imperativo de ser protagonista no processo de ensino e aprendizagem da língua. Ao utilizar a 1ª pessoa do plural do imperfeito do modo subjuntivo (*utilizássemos*), ele chama para seu texto uma voz social (seus pares) a fim reforçar a possibilidade coletiva de se utilizar outros materiais além do livro didático: “*materiais ‘não-didáticos’, como reportagens, filmes, vlogs, músicas, aplicativos, podcasts* etc.”. Com essa interação discursiva, o aluno cria a imagem de que seus pares também compartilham de seu desejo e/ou falta, frente aos aspectos por ele levantados sobre o ensino da língua.

Por meio da modalização pragmática (***gostaria que tivéssemos***), a aluna Lorena afirma sua necessidade por materiais pelos quais ela possa estudar sem a presença da professora (*materiais/ aulas complementares da internet, para facilitar o estudo em casa sem o professor*). Pelo operador argumentativo “*Além disso*”, ela acrescenta a ideia de que o ensino da língua não deveria estar restrito ao espaço da sala de aula, nem na figura do professor. O discurso da aluna remete a métodos de ensino que são baseados em diretrizes

de livros didáticos, que na maioria das vezes apresentam poucas possibilidades de expandir as atividades para além daquelas neles propostas.

Lorena: “**Gostaria que tivéssemos** materiais/ aulas complementares da internet, para facilitar o estudo em casa sem o professor. **Além disso**, atividades de escuta para casa também são importantes para fixar a pronúncia e ter contato com a língua nativa”.

O próximo excerto parece indicar que a aluna Leandra necessita reforçar seu posicionamento acerca do tempo de aula e à atenção dispendida ao livro didático.

Leandra: **Como sempre**, bato na tecla no tempo da aula. *Se nossa aula fosse de 3 horas* teríamos mais tempo para discutir os textos e *introduzir outra leitura* sobre o mesmo contexto do livro.

Ela inicia o período com um sintagma preposicionado com função adverbial de modo (**Como sempre**), para posicionar-se sobre sua insatisfação acerca do tempo destinado à discussão de textos e outros recursos para além do livro didático (“*introduzir outra leitura sobre o mesmo contexto do livro*”). A ênfase é marcada, ainda, pela partícula *se*, pois a expressão “**Se nossa aula fosse de 3 horas**” indica a condição para que tivéssemos mais tempo para desenvolver outras atividades, como sugerido por ela.

Os posicionamentos discursivos dos alunos indicam que não estavam passivos frente ao método de ensino da língua francesa. Pelos textos autoavaliativos, os alunos revelaram a falta e/ou limitação na escolha de alguns recursos didáticos e estratégias de ensino e, ainda, o forte vínculo com o livro didático. Assim, a autoavaliação, como um espaço de linguagem em negociação, possibilitou aos alunos construírem representações sobre o método daquele contexto de ensino.

Como já acenado, nesta investigação, propus-me a analisar as representações dos alunos sobre minha prática com foco em três aspectos: método, conteúdo e relações entre os pares. Iniciei analisando as duas representações construídas sobre o método, a seguir passo a analisar as três representações sobre os conteúdos.

3.2 Ainda pela fresta e a primeira parte da cortina: as representações dos alunos sobre os conteúdos

Acredito que os conteúdos são os valores, conhecimentos, habilidades e atitudes que devem permear o ensino, vislumbrando o desenvolvimento e socialização do aluno. Assim, um conteúdo pode ser trabalhado de modo conceitual (por meio de abordagem de conceitos, fatos e princípios), de modo procedimental (capacidades de saber fazer) e atitudinal (capacidades de saber ser) em conjunto ou individualmente. Nessa perspectiva, atuei como professora de língua francesa na turma em que esta pesquisa aconteceu.

3.2.1 Abrindo a primeira parte da cortina: caminhos para a apresentação do conteúdo

Assim como nas representações sobre o método de ensino, os alunos, ao revelarem a forma como os conteúdos foram apresentados e trabalhados em sala de aula, também se posicionaram de modo questionador. Ao demonstrarem que parte de suas dificuldades com a aprendizagem da língua advinha do tempo dispendido à apresentação de determinados conteúdos, levaram-me a delinear a representação que *Alguns conteúdos são apresentados de maneira rápida o que dificulta o aprendizado*, exposta no quadro que se segue.

Quadro 9: 1ª Representação sobre os conteúdos

Representação	Exemplos de enunciados
Alguns conteúdos são apresentados de maneira rápida o que dificulta o aprendizado	Leandra: “Outro aspecto que observo sobre no meu aprendizado, é que ainda não domino a conjugação verbal no indicativo (presente, passado, futuro) e já veio o subjuntivo”. Patrícia: “Minha dificuldade com o conteúdo apresentado foi devido à falta de estudo e <i>apresentação rápida</i> de alguns conteúdos”. Elena: “[...] a esquematização tornou mais <i>simples os conteúdos, entretanto, não reduziu</i> meu sentimento de espanto e insegurança ao utilizar os pronomes COD e COI, <i>que remete dúvidas de conteúdos anteriores</i>”.

Nos enunciados, os alunos colocam-se como a origem da produção textual principalmente pela forte presença dos verbos e pronomes em 1ª pessoa do singular.

Mobilizam discursos semiotizados que além de construírem uma representação sobre minha prática, os envolvem em uma avaliação formativa.

No primeiro excerto, a aluna Leandra afirma não dominar determinado conteúdo, mas não justifica explicitamente o porquê dessa dificuldade. No entanto, ao utilizar a expressão *já*, como um advérbio de tempo, enfatiza a rapidez com a qual o conteúdo foi exposto. Ela afirma que não domina “*a conjugação verbal no indicativo*” e outro conteúdo lhe foi apresentado (*já veio o subjuntivo*), remetendo a possível dificuldade de assimilação dos conteúdos devido à falta de tempo para que suas capacidades de saber fazer fossem colocadas em prática. A aluna mobiliza, ainda, a autoavaliação em seu discurso, uma vez que assume suas dificuldades frente aos conteúdos ensinados e assinala suas faltas como aprendiz da língua.

Leandra: “Outro aspecto que observo sobre no meu aprendizado, é que ainda **não domino a conjugação verbal no indicativo** (presente, passado, futuro) e **já veio o subjuntivo**”.

O discurso de Leandra aponta, ainda, um deslocamento na relação de poder professor-aluno por meio da autoavaliação. Ao colocar-se como agente principal de seu discurso, ela revela tanto suas dificuldades de aprendiz, como minhas dificuldades com o planejamento, no que tange ao gerenciamento do tempo para a exposição dos conteúdos.

A aluna Patrícia, além de representar o modo como o conteúdo foi apresentado, responsabiliza-se por sua aprendizagem e também se envolve com a autoavaliação.

Patrícia: “Minha dificuldade com o conteúdo apresentado **foi devido** à falta de estudo e *apresentação rápida* de alguns conteúdos”.

Ao assumir que parte de suas dificuldades foi em função de sua falta de estudos, “*Minha dificuldade com o conteúdo apresentado **foi devido** à falta de estudo [...]*”, ela percebe não dominar determinado conteúdo por meio da reflexão, ou seja, compreende que sua aprendizagem não está atrelada simplesmente à forma como os conteúdos foram apresentados, mas a um processo que envolve, também, seu empenho com os estudos. Por outro lado, a aluna enfatiza, pelo uso de uma modalização apreciativa (“*apresentação rápida*”), suas dificuldades de aprendizagem em função da rapidez com a qual determinado conteúdo fora apresentado e problematiza, novamente, o planejamento para as aulas.

Na sequência, a aluna Elena aponta uma estratégia de apresentação do conteúdo que facilitou sua aprendizagem utilizando uma modalização apreciativa (*a esquematização tornou mais simples os conteúdos*), mas utiliza o operador argumentativo *entretanto* para introduzir

seu posicionamento sobre sua dificuldade (*entretanto, não reduziu meu sentimento de espanto e insegurança ao utilizar os pronomes COD e COI*).

Elena: “[...] a esquematização tornou mais *simples os conteúdos, entretanto, não reduziu* meu sentimento de espanto e insegurança ao utilizar os pronomes COD e COI, *que remete dúvidas de conteúdos anteriores*”.

A aluna parece mobilizar a imagem que quer dar de si na situação comunicativa, ou seja, chamar a atenção de seu interlocutor para seu o “*espanto*” e a “*insegurança*” frente a um conteúdo que, segundo seu imaginário, se dá em função de conteúdos ensinados e desenvolvidos sem o tempo necessário que requeria sua aprendizagem. A aluna também é interpelada pela autoavaliação, pois o fato de perceber que sua insegurança em utilizar determinado conteúdo se deu em função de algo não resolvido anteriormente, possibilitou a reflexão sobre sua aprendizagem.

Além de representarem o modo como determinados conteúdos foram desenvolvidos, levando em consideração o tempo destinado a eles, os alunos construíram duas representações sobre o conteúdo gramatical em específico. Essas representações revelam como os significados delas emergidos são transitórios e variáveis, de acordo com o contexto que definem as ações humanas (FELICE, 2005; BRONCKART, 1999). Os alunos primeiramente construíram uma representação sobre a importância do conteúdo gramatical para o bom desempenho na língua francesa. E, por conseguinte, representaram a necessidade de se extrapolar tal conteúdo e ressignificaram sua referida importância para a aprendizagem da língua.

3.2.2 Abrindo a primeira parte da cortina: o ensino gramatical na aprendizagem da língua.

Em seus textos, os alunos apontaram que o ensino de gramática exercia influência em sua aprendizagem, o que me levou a delinear a seguinte representação: *O ensino de gramática é importante para o desempenho na língua.*

Quadro 10: 2ª Representação sobre os conteúdos

Representação	Exemplo de enunciado
O ensino de gramática é importante para o desempenho na língua	Marcos: “A fixação da matéria por <i>atividades gramaticais</i> foi muito importante, já que a utilização gramatical na língua francesa é constante”. Iago: “[...] <i>os verbos</i> que utilizamos foram ao encontro com um cotidiano que <i>facilita a fixação</i> por parte do aluno. O <i>vocabulário</i> facilitou o entendimento sobre as diferenças de <i>aplicação dos tempos verbais</i>. Isto fez com que a <i>organização textual</i> tivesse boa evolução principalmente pela correção de leitura e <i>terminações</i> comumente utilizadas”. Fausto: “O conteúdo de gramática ‘Le subjonctif’ não é simples, mas um pouco desafiador, por causa da diferença nas formas de conjugação dos verbos. Também, não memorizei as <i>regras de formação das frases</i>, mas consegui diferenciar os tempos pelo <i>contexto das orações</i>”.

Nestes enunciados, os alunos reforçam suas capacidades de posicionamento sobre o conteúdo referencial mobilizado por meio da autoavaliação, colocam-se como agentes de sua produção textual, utilizando verbos em 1ª pessoa, e representam acerca da importância do conteúdo gramatical em sua aprendizagem.

No excerto do aluno Marcos, a ênfase dada ao conteúdo gramatical é marcada pela modalização apreciativa *importante* e reforçada pelo advérbio de modo *muito*. Segundo a representação do aluno, as atividades gramaticais o auxiliam na fixação dos conteúdos (“*A fixação da matéria por atividades gramaticais foi muito importante...*”). Percebe-se que a formação social em que ele está inserido o leva a avaliar essas atividades como eficazes para sua aprendizagem da língua. O aluno é interpelado por intertextos de métodos estruturalistas que o levam a construir imagens sobre a importância fundamental da gramática para seu desempenho na língua, pois para ele “*a utilização gramatical na língua francesa é constante*”.

No enunciado do aluno Iago também se percebe a representação construída acerca do conteúdo gramatical como importante para a aprendizagem e desenvolvimento da língua. Para o aluno há uma interrelação entre os “*verbos*” trabalhados em sala de aula e seu cotidiano (“*os verbos* que utilizamos foram ao encontro com um cotidiano...”). Ele constrói imagens de que o ensino gramatical é importante para seu bom desempenho na língua. Segundo ele, o movimento entre léxico e conjugações verbais o auxiliou a desenvolver habilidades de escrita, pois sua “*organização textual*” foi influenciada por esses conteúdos.

O aluno Fábio também se vale de modalizações apreciativas para representar determinado conteúdo gramatical, que, segundo ele, não é *simples*, no entanto, *desafiador*. O aluno não deixa explícito que apresentação de conteúdos partindo do mais simples para o mais complexo, facilite sua aprendizagem, contudo ao utilizar o operador argumentativo *mas* parece indicar que aprender regras gramaticais, da forma que são apresentadas em sala de aula, seja mais difícil que se aprendidas de modo contextualizado (*não memorizei as regras de formação das frases*). Dessa forma, ele buscou uma estratégia individual para facilitar sua aprendizagem (*mas consegui diferenciar os tempos pelo contexto das orações*), sinalizando que o ensino gramatical contextualizado seja mais simples que o ensino disperso. O discurso do aluno enfatiza, ainda, seu engajamento com uma avaliação formativa. Ele afirma que o conteúdo gramatical em questão não é simples e o desafia (*O conteúdo de gramática ‘Le subjonctif’ não é simples, mas um pouco desafiador...*). Sentir-se desafiado com o que é exposto pelo professor e buscar estratégias singulares de aprendizagem são atributos da autoavaliação e o aluno demonstra que buscou estratégias para facilitar sua aprendizagem: *“Também, não memorizei as regras de formação das frases, mas **consegui** diferenciar os tempos pelo contexto das orações”*.

Enfim, os alunos construíram a representação de que o conteúdo gramatical ensinado em sala de aula é importante para a aprendizagem da língua. Segundo tal representação esse aspecto do ensino é relevante para que eles sejam capazes de *“expressarem melhor na escrita”*, *“aproximarem-se dos contextos em que a língua é utilizada”* e *“sentirem-se desafiados”* a buscarem uma aprendizagem que atenda seus anseios. Por outro lado, como exponho a seguir, os alunos constroem outra representação que sinaliza que o foco no conteúdo gramatical não atende suas dificuldades como aprendizes de língua francesa.

3.2.3 Afastando um pouco mais a primeira parte da cortina: um ensino para além da gramática

Em um primeiro momento, pode ser que essa segunda representação construída sobre o conteúdo gramatical seja incoerente com o que fora construído anteriormente acerca do mesmo tema. No entanto, segundo o Interacionismo Sociodiscursivo, os textos são tomados como enunciados mais ou menos estáveis que permitem um movimento de (inter)ação entre agentes no mundo que são modificados a depender de determinados momentos de produção (BRONCKART, 1999; ABREU-TARDELLI, 2007). Desse modo, o envolvimento dos alunos

com a produção de textos autoavaliativos, em uma perspectiva formativa, pode ter provocado deslocamentos acerca de seus posicionamentos frente ao conteúdo gramatical. Nessa esteira, delinee a representação de que *É preciso trabalhar outros conteúdos além do gramatical*, exemplificada pelos exemplos de enunciados no quadro que segue.

Quadro 11: 3ª Representação sobre os conteúdos

Representação	Exemplos de enunciados
É preciso trabalhar outros conteúdos além do gramatical.	Patrícia: “[...] Atividades em duplas e <i>grupos de pesquisas</i> sobre <i>curiosidades dos países da língua francesa</i> são atividades que eu gosto por ter <i>conhecimento de mundo</i> e cria interesse cada vez maior pela língua estudada”. Lorena: “Conforme aprendemos mais <i>tempos verbais</i>, melhor me <i>expresso na escrita</i>, embora tenha grandes dificuldades de fala espontânea e pronúncia; tive facilidade no conteúdo que aborda <i>comparação de quantidade</i>”. Elena: A falta deste desempenho, <i>reflete também em minhas dificuldades de montar frases simples por falta de vocabulário e dificuldade de conjugar verbos</i>, preciso ir além. Fausto: “Apesar do pouco tempo decorrido, me sinto confiante para buscar e aproveitar conteúdos criados por falantes nativos, para <i>explorar a língua nas suas diferentes manifestações</i>. [...] minhas principais dificuldades são na produção oral e escrita, então também gostaria de praticar mais, usando, por exemplo, textos e conversações mais longas”.

Primeiramente, nota-se que os alunos assumem a responsabilidade pela enunciação (voz do autor), colocando-se como a origem da produção textual, ao utilizarem verbos em 1ª pessoa do singular. Colocam em funcionamento vozes emergidas de um contexto de produção que exerce influência sobre a forma como seus textos são organizados, assim, a partir da representação anterior - *O ensino de gramática é importante para o desempenho na língua* - trazem para o jogo discursivo as propriedades da intertextualidade na qual estão inseridos, ou seja, enunciam levando em conta semiotizações sobre a forma de aprender uma língua a partir da formação social em que se encontram (BRONCKART, 1999). Desse modo, o contexto de avaliação formativa, como espaço de linguagem, permitiu que eles construíssem imagens sobre sua aprendizagem perpassadas por desejos, dificuldades e equívocos.

Em segundo lugar, é possível perceber seus posicionamentos, pela presença de modalizações que atribuem apreciação, julgamentos e avaliações frente a outros conteúdos, para além do gramatical.

No enunciado da aluna Patrícia, “*curiosidades dos países da língua francesa são atividades que eu **gosto***”, a utilização de verbo gostar no presente do indicativo, como modalização lógica, ilustra seu ponto de vista frente ao imperativo de se aprender outros conteúdos além dos gramaticais. O fato da aluna apresentar “um gostar” acerca de conteúdos pouco trabalhados naquela sala de aula (*curiosidades dos países da língua francesa*), parece indicar suas imagens para além daquilo que lhe foi exposto. Segundo ela, o “*conhecimento de mundo*” presente naqueles conteúdos a faz se interessar mais pelo ensino da língua. O discurso da aluna é perpassado pelo intertexto da contemporaneidade do ensino de línguas, que tem tentado promover um ensino vinculado a aspectos históricos, sociais e culturais de seus falantes.

A aluna Lorena constrói a representação de que os tempos verbais são importantes para seu desenvolvimento gradual na escrita (“**Conforme** aprendemos mais tempos verbais, melhor me expresso na escrita”). Porém, ela constrói a imagem da falta que esses conteúdos não podem suprir (**embora** tenha grandes dificuldades de fala espontânea e pronúncia), ou seja, o conteúdo gramatical é importante para sua aprendizagem, mas não é suficiente para que suas capacidades comunicativas sejam desenvolvidas da forma que ela deseja. Mesmo não explicitando os motivos, a aluna reflete e reconhece suas dificuldades e facilidades frente ao conteúdo apresentado (... tive facilidade no conteúdo que aborda comparação de quantidade /... tenha grandes dificuldades de fala espontânea e pronúncia...) demonstrando seu envolvimento com a autoavaliação.

No exemplo de enunciado da aluna Elena, a modalização dêontica na forma do verbo precisar em primeira pessoa do presente do indicativo (**preciso** ir além) coloca em funcionamento seus valores e opiniões perpassados pela avaliação como um espaço de linguagem em negociação. Ela responsabiliza-se por sua aprendizagem. Pela autoavaliação, foi capaz de perceber que somente o aspecto gramatical (“verbos” e “vocabulário”) não era suficiente para suprir suas dificuldades como aprendiz (*reflete também em minhas dificuldades*), apontando para a necessidade de um ensino para além do gramatical. Essa responsabilização pela aprendizagem reflete um posicionamento crítico, gerado a partir do processo autoavaliativo, naquele contexto de ensino.

O aluno Fausto inicia seu discurso com uma locução prepositiva (“**Apesar do** pouco tempo decorrido”) e contraria a expectativa de que o pouco tempo de estudo não tenha sido suficiente para colocar-se como agente com capacidade de ação frente ao uso da língua (**me sinto** confiante). A interpelação provocada pelo processo autoavaliativo parece lhe proporcionar a reflexão crítica que gera deslocamentos em sua posição de aluno. Assim, ele deixa de esperar da professora conteúdos além do gramatical e afirma poder “*buscar e*

aproveitar conteúdos criados por falantes nativos, para explorar a língua nas suas diferentes manifestações”. Além disso, o aluno cria a imagem de falta, ao expor suas dificuldades (*minhas principais dificuldades são na produção oral e escrita*) e justifica que essa falta se dá em função de seu desejo de *“praticar mais, usando, por exemplo, textos e conversações mais longas”*, expresso pela modalização lógica **“gostaria”**.

Os posicionamentos discursivos dos alunos revelaram representações sobre a forma que apresentei os conteúdos em sala de aula e que, assim como as representações sobre o método, permitiram que os alunos tivessem uma postura crítica acerca do ensino ao qual foram expostos. Em especial as duas últimas representações, sobre o conteúdo gramatical, demonstram que a autoavaliação, como espaço de linguagem em negociação, provocou deslocamentos na relação deles com os conteúdos. Primeiramente, construíram imagens do ensino de gramática como fundamental para sua aprendizagem. Após a reflexão crítica, pela autoavaliação, passaram a perceber tal conteúdo não mais como suficiente para suprir suas faltas como aprendizes da língua.

Até o momento, apresentei as representações dos alunos sobre minha prática com ênfase no método e nos conteúdos; a seguir, inicio a análise das representações sobre as relações entre os pares.

3.3 Primeira parte da cortina aberta: as relações entre os pares

Creio que as relações entre os pares desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades e competências no processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Entendo que identidade e motivação são elementos que perpassam as relações entre os pares no referido processo.

Ao aprender uma língua, o aprendiz passa por um movimento de construção de identidade. Concordo com Paiva (2005), apoiada por Norton (2000), ao afirmar que identidade é "o modo como uma pessoa compreende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço, e como a pessoa compreende possibilidades para o futuro". Esse conceito vai ao encontro das representações construídas pelos alunos acerca das relações entre os pares, como poderá ser percebido. Nessas construções, nota-se ainda que “uma forte identidade envolve profundas ligações com os outros através de histórias e experiências compartilhadas, reciprocidade, afeto e compromissos mútuos” (WENGER, 2000, p. 23). No bojo dessa discussão, Paiva (2005)

apresenta uma definição de identidade, inserida no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, da qual compartilho.

A identidade é um sistema complexo que exhibe um processo de expansão fractalizado e aberto a novas experiências. Na ASL⁴, essa expansão ocorre por meio do envolvimento em diversas práticas sociais da linguagem com as quais o indivíduo se identifica (PAIVA, 2005, p. 6).

No processo de aprendizagem de uma língua, o aprendiz também é incidido pela motivação, ou seja, “uma força dinâmica, que envolve fatores sociais, afetivos e cognitivos, e que se manifesta em desejos, atitudes, expectativas, interesses, necessidades, valores, prazer e esforços [...]” (PAIVA, 2005, p. 7).

Nessa esteira, coaduno com as ideias de Oxford e Kyikos (1989), ao assegurarem que a motivação no processo de aprendizagem também é influenciada por fatores como as práticas de ensino e de avaliação, a interação com os pares, os requerimentos para a realização da tarefa e o ambiente institucional. Lima (2009) complementa esse posicionamento, assegurando que a motivação do aprendiz pode variar em conformidade com seu grau de confiança e com o contexto de aprendizagem em que está inserido. Desse modo, assim como Paiva (2005), concordo com Dörnyei e Csizér (2002) que afirmam que.

A motivação humana para aprender é um fenômeno complexo que envolve uma série de fontes e condições diversas. Algumas das fontes de motivação são específicas para cada situação, ou seja, estão enraizadas no ambiente de aprendizagem do aluno, enquanto outras parecem ser mais estáveis e generalizadas, decorrendo de uma sucessão de experiências anteriores do aluno no mundo social (DÖRNYEI; CSIZÉR, 2002, p. 424).

Ao ler os textos autoavaliativos dos alunos, identifiquei que essas concepções de identidade e motivação perpassaram as representações construídas acerca das relações entre os pares em sala de aula.

⁴ Segundo a autora ASL – Aquisição de Segunda Língua

3.3.1 Olhando pela segunda parte da cortina: os laços afetivos e a colaboração

Nos textos autoavaliativos, notei que os alunos entendiam a colaboração e os laços afetivos entre os pares como favoráveis à aprendizagem da língua francesa. Assim, delinee a representação de que *A colaboração e os laços afetivos influenciam a aprendizagem da língua francesa*, ilustrada pelos enunciados no quadro que se segue.

Quadro 12: 1ª Representação sobre as relações entre os pares

Representação	Exemplos de enunciados
A colaboração e os laços afetivos influenciam a aprendizagem da língua francesa.	Fausto: “[...] fruto do <i>ambiente que construímos</i> a cada aula, da troca de contentamento e frustrações, da relação de <i>reconhecimento mútuo dos anseios e expectativas uns dos outros</i>, e dos <i>laços afetivos</i> que estabelecemos. Um ambiente como esse tem em mim um <i>alto impacto positivo</i>, que se reflete no meu desempenho enquanto aluno”. Janete: “Acredito que o grupo, os colegas e a professora são a parte boa do curso e que através deles eu me <i>completo e aprendo</i>. <i>A troca de saberes e experiências é que faz</i> o grupo crescer”. Janete: “[...] creio que <i>pude aprender muito com meus colegas</i>, pois são jovens, alegres, com <i>vontade de aprender e isso contagia</i> e acho que o fato de ser mais velha também motiva os ‘meninos’, pois dá ânimo, alegre o grupo”. Patrícia: “[...] <i>com ajuda do grupo</i> mostrando como se escreve e pronunciando há fixação de algumas palavras. [...] e <i>estudar com alguém</i> que tem facilidade na matéria também é uma boa estratégia que eu fiz e pretendo continuar, pois vai além da explicação do professor”.

É perceptível que o posicionamento enunciativo dos alunos é marcado pelo uso

frequente de verbos e pronomes em 1ª pessoa, dessa forma assumem a responsabilidade pela enunciação, colocando-se como a origem de sua produção textual. Nas representações sobre as relações entre pares, há a presença de outras vozes, uma vez que a colaboração e os laços afetivos se dão necessariamente com o outro. Assim, os alunos chamam para seus discursos vozes de personagens, ou seja, vozes implicadas nos acontecimentos e ações constitutivas do conteúdo temático da representação construída (“reconhecimento mútuo dos anseios e expectativas uns dos outros”; “pude aprender muito com meus colegas”; “através deles eu me completo e aprendo”; “com ajuda do grupo mostrando como”).

Além da distribuição de vozes, a presença de modalizações subsidia a construção das representações dos alunos sobre a influência da colaboração e dos laços afetivos na aprendizagem da língua.

No enunciado do aluno Fausto, a presença de substantivos abstratos (*frustações, anseios, expectativas, laços afetivos*), para caracterizar as relações e o ambiente construído entre eles e seus pares, revela o papel da colaboração em sua aprendizagem.

Fausto: “[...] fruto do *ambiente que construímos* a cada aula, da troca de contentamento e frustrações, da relação de *reconhecimento mútuo dos anseios e expectativas uns dos outros*, e dos *laços afetivos* que estabelecemos. Um ambiente como esse tem em mim um *alto impacto positivo*, **que se reflete no meu desempenho enquanto aluno**”.

Além disso, expressões como “*fruto do ambiente, reconhecimento mútuo, expectativas uns dos outros*” e utilização de verbo na 1ª pessoa do plural (*estabelecemos*) revela tanto seu posicionamento frente ao ambiente colaborativo, quanto sua responsabilidade enunciativa, pois, ao estender seu posicionamento aos pares, parece apelar para outras vozes a fim de confirmar seu julgamento face ao ambiente construído. O aluno encerra seu posicionamento acenando, por meio de modalização apreciativa (*alto impacto positivo*), à influência da colaboração em sua aprendizagem e reforça a importância de seus pares, no processo, pelo uso da modalização lógica como uma condição de verdade (*reflete no meu desempenho enquanto aluno*).

Na sequência, a aluna Janete marca seu discurso com modalizações lógicas e constrói imagens sobre a relevância da colaboração e dos laços afetivos para sua aprendizagem.

Janete: “**Acredito que** o grupo, os colegas e a professora são a parte boa do curso e que através deles eu me *completo e aprendo*. *A troca de saberes e experiências é que faz* o grupo crescer”.

Dessa forma, vinculada ao mundo objetivo, deseja expor seu ponto de vista sob condições de verdade. Inicia afirmando que acredita na importância da afetividade (**Acredito que**) para sua aprendizagem e constrói uma imagem de completude, naquele grupo, com a qual ela parece querer se identificar (*através deles eu me completo e aprendo*). Na sequência, indica que a colaboração (*troca de saberes e experiências*) também seja outro importante aspecto para sua aprendizagem e estende esse entendimento aos seus pares, finalizando com outra modalização lógica (**é que faz** o grupo crescer).

Em seu segundo enunciado, Janete inicia seguindo a mesma linha de posicionamento (**creio que**) frente ao ambiente colaborativo construído pela interação entre ela e seus pares (*pude aprender muito com meus colegas*).

Janete: “[...] **creio que** *pude aprender muito com meus colegas*, pois são jovens, alegres, com *vontade de aprender e isso contagia* e **acho que** o fato de ser mais velha também motiva os ‘meninos’, pois dá ânimo, alegre o grupo”.

Em seguida, a aluna se vale de outra modalização lógica (**acho que**) para argumentar sobre a importância da troca de experiências para esse processo colaborativo (*o fato de ser mais velha também motiva os ‘meninos’*) e reforça seu argumento pelo uso da conjunção explicativa *pois* seguida de outros posicionamentos (*dá ânimo, alegre o grupo*). Seu discurso é atravessado por um intertexto que apresenta discursos semiotizados sobre a idade e aprendizagem de línguas. A construção de Janete demonstra essa semiotização, ao relacionar aprendizes jovens à disposição para aprender línguas e pessoas mais velhas como exemplo e motivação para a aprendizagem.

O enunciado da aluna Patrícia demonstra seu posicionamento acerca da colaboração para a aprendizagem de aspectos pontuais da língua francesa.

Patrícia: “[...] *com ajuda do grupo* mostrando como se escreve e pronunciando há fixação de algumas palavras. [...] e *estudar com alguém* que tem facilidade na matéria também **é uma boa** estratégia

que eu fiz e **pretendo** continuar, pois vai além da explicação do professor”.

Seu discurso também é marcado por modalizações lógicas, como possibilidades. A aluna insubordina a *fixação de algumas palavras* à colaboração de seus pares, aspecto marcado pela capacidade de se fazer junto (*com ajuda do grupo*). Ao afirmar que “*estudar com alguém que tem facilidade na matéria também é uma boa estratégia*” e que pretende continuar com esta ação, pode ser um fator de motivação para a aluna, uma vez ela se sente confiante com tal estratégia para ir além “*da explicação do professor*”. Seu discurso revela, ainda, seu engajamento com a autoavaliação. Patrícia, pela autoavaliação, foi capaz de examinar criticamente seu desenvolvimento como aluna e perceber elementos que poderiam levá-la a progredir rumo ao êxito na aprendizagem da língua.

A distribuição de vozes e modalizações foram mecanismos enunciativos utilizados pelos alunos para construir a representação de que *A colaboração e os laços afetivos influenciam a aprendizagem da língua francesa*. Ao analisar esses mecanismos, nos enunciados, percebe-se ainda a construção da identidade do grupo de aprendizes como um “sistema complexo”, pois se envolveram “em diversas práticas de linguagem” (PAIVA, 2005, p. 6). Tais práticas estiveram marcadas pela singularidade de cada aluno que compartilhou experiências, reciprocidade, afeto e compromisso mútuos projetando uma forte identidade daquele grupo (WENGER, 2000).

Do mesmo modo que entendi a colaboração e os laços afetivos como favoráveis à aprendizagem da língua francesa, pela leitura dos textos autoavaliativos, notei que minha interpelação e atitudes também influenciavam o processo, assim delinee a segunda representação construída pelos alunos a respeito das relações entre os pares.

3.3.2 Puxando a segunda parte da cortina: a interpelação da professora

Na segunda representação construída sobre a relação entre os pares, encontrei indícios sobre o envolvimento docente nessa relação. A partir desses indícios a

representação de que a *A interpelação e atitudes da professora colaboram com a aprendizagem* pôde ser delineada, como demonstro no quadro a seguir.

Quadro 13: 2ª Representação sobre as relações entre os pares

Representação	Exemplos de enunciados
A interpelação e as atitudes da professora colaboram com a aprendizagem.	Patrícia: “[..] desde que entrei já aprendi muito e não desisti pela <i>motivação da professora</i> e dos colegas.” [...] gosto do conteúdo que é aplicado em formas <i>criativas, alegres e divertidas</i> com discussões pela professora, que se <i>dedica e cria motivação ao estudo</i>”. Janete: “<i>A professora é tudo de bom, sensível, educada, paciente, e sempre estimulando, instigando os alunos, cobrando de forma doce aquilo que temos que fazer.</i>”

Nesses enunciados, nota-se que a palavra foi variada condicionada ao seu grupo social, à hierarquia e aos laços afetivos naquela sala de aula. As vozes estão intimamente ligadas à articulação entre texto e contexto. O contexto sociossubjetivo, segundo o Interacionismo Sociodiscursivo, foi o contexto favorável para a construção da representação delineada, pois nele encontramos uma relação entre o mundo social (valores, normas, regras) e o mundo subjetivo (imagem que o agente quer dar de si na ação comunicativa) (BRONCKART, 1999).

A aluna Patrícia inicia seu discurso colocando em funcionamento o mundo subjetivo, ou seja, a voz que é fonte de um julgamento (*motivação da professora* e dos colegas) para enunciar sobre o modo como foi interpelada, pela professora, no processo de aprendizagem da língua (*já aprendi muito e não desisti*).

Patrícia: “[..] desde que entrei já aprendi muito e **não desisti** pela *motivação da professora* e dos colegas.”

Com esse discurso, a aluna também expõe a imagem que quer dar de si na situação comunicativa, uma vez que se coloca como alguém que tem aprendido e persiste nessa aprendizagem. Já pelas modalizações apreciativas (... *conteúdo que é*

aplicado em formas criativas, alegres e divertidas), também procedentes do mundo subjetivo, ela apresenta sua imagem de como o conteúdo deveria ser “aplicado”.

Patrícia: [...] **gosto** do conteúdo que é aplicado em formas *criativas, alegres e divertidas* com discussões pela professora, que se *dedica e cria motivação ao estudo*”.

Na sequência, ela aponta para a incidência das atitudes da professora em sua aprendizagem, que segundo ela, dedica-se e *cria motivação para o estudo*. O contexto sociossubjetivo a partir do qual Patrícia produz seu texto reflete a atitude da professora em sua aprendizagem como um movimento dinâmico que envolve fatores sociais, afetivos e que se manifesta em desejos, atitudes, expectativas, necessidades, valores, prazer (“**gosto do conteúdo que é aplicado em formas criativas, alegres e divertidas com discussões pela professora**”) e esforços (“*desde que entrei já aprendi muito e não desisti*”), assim como posto por Paiva (2005).

No enunciado da aluna Janete, percebe-se que as modalizações marcam a interpelação do contexto sociossubjetivo na produção de seu discurso.

Janete: “*A professora é tudo de bom, sensível, educada, paciente, e sempre **estimulando, instigando** os alunos, **cobrando** de forma doce aquilo que **temos que fazer**.*”

Ao avaliar as atitudes da professora, primeiramente, por meio de modalizações apreciativas (*sensível, educada, paciente*), ela parece ser interpelada por um contexto em que essas atitudes são importantes para sua aprendizagem, pois ela se sente estimulada e instigada por ações perpassadas pela sensibilidade, educação e paciência. Essa interpelação leva a aluna a utilizar uma modalização deôntica, proveniente do mundo social, para avaliar uma atitude fundamental ao processo de aprendizagem, a cobrança (***cobrando de forma doce***) como algo positivo. Essa mesma construção sobre a cobrança, representada pela aluna, projeta as imagens que ela tem das atitudes da professora em cobrar seus deveres de aluna, ou seja, “... *sempre **estimulando, instigando...***” aquilo que deve fazer. Pode ser que outros intertextos tenham incidido na construção de Janete, uma vez que ela parece trazer para seu discurso sua experiência

como professora de educação básica, lugar em que a cobrança, a sensibilidade, a paciência, ideologicamente, parecem ser essenciais para aprendizes em formação inicial.

A representação de que *A interpelação e as atitudes da professora colaboram com a aprendizagem* demonstrou como a motivação do aprendiz pode variar em conformidade com seu grau de confiança e com o contexto em que está inserido (LIMA, 2009). No caso de Patrícia, ela afirma sentir-se motivada por situações em que o “conteúdo que é aplicado em formas criativas, alegres e divertidas com discussões pela professora, que se dedica e cria motivação ao estudo”. A aluna constrói em seu discurso a imagem do ambiente de aprendizagem perpassado por minhas atitudes criativas, alegres e divertidas. Essas atitudes ensejaram seu envolvimento com a aprendizagem e a motivou a aprender cada vez mais (*já aprendi muito e não desisti*).

No caso de Janete, sua motivação parece advir da interpelação de minhas atitudes naquele contexto e de suas experiências anteriores como professora de educação básica. Esses fatos revelam o quanto “a motivação humana para aprender é um fenômeno complexo que envolve uma série de fontes e condições diversas” (DÖRNYEI; CSIZÉR, 2002, p.424). E a meu ver, perpassada, ainda, pelas imagens que os aprendizes projetam de si, do professor e do contexto de ensino no qual estão inseridos.

A terceira representação sobre as relações entre os pares, apresentada na sequência, está relacionada à participação e interação dos alunos nas aulas.

3.3.3 Segunda parte da cortina aberta: a participação e interação dos alunos

Ao se autoavaliarem os alunos falaram de si e de outros, como foi demonstrado até o momento. Em seus textos percebi indícios sobre o modo como as oportunidades de participação e interação aconteciam durante as aulas, desse modo delinee a terceira representação sobre a relação entre os pares, qual seja, *As oportunidades de participação e interação dos alunos não acontecem de forma igualitária*.

Quadro 14: 3ª Representação sobre as relações entre os pares

Representação	Exemplos de enunciados
As oportunidades de participação e interação dos alunos não acontecem de forma igualitária	Lorena: “<i>Aos bons falantes da língua é dada mais oportunidade de expressão e leitura que aos mais tímidos. Isso é ruim, pois coíbe e intimida mais os menos ‘fluentes’; não obstante a cobrança destes deve ser maior</i>, porque muitas vezes eles não fazem as tarefas, aumentando muito a diferença entre falantes do mesmo nível”. Patrícia: “A classe se manteve com um grupo se ajudando e outro, às vezes, <i>por não ter a mesma dificuldade que o outro se mantinha distante</i>. A relação professora e alunos é bem importante, pois é o momento de tirar dúvidas em geral. Marcos: [...] <i>envolvendo e mesclando</i> os alunos no cumprimento das atividades de forma coesa, onde o <i>aprendizado acontece de maneira uniforme</i>.

Nos enunciados, observa-se que os alunos utilizam formas genéricas para se referirem ao assunto, seja por meio de construções com verbos no gerúndio e ausência de sujeito (*envolvendo e mesclando os alunos...*), seja por frases em que o sujeito da ação é indeterminado (*Aos bons falantes da língua é dada mais oportunidade de expressão e leitura que aos mais tímidos*). Enunciados como esses não representam uma fuga da responsabilidade enunciativa, mas um modo de se posicionar frente a um tema polêmico no ensino e aprendizagem de línguas: a centralização do poder na sala de aula. Assim, as vozes que perpassam os discursos dos alunos parecem advir de uma formação discursiva a qual indica o que pode e deve ser dito numa posição e numa determinada conjuntura (BRONCKART, 1999). Em um discurso pedagógico o professor está na escola para ensinar e o aluno para aprender, trata-se de um discurso autoritário (ORLANDI, 1998), desse modo não cabe ao aluno “avaliar” e/o “julgar” ações e atitudes do professor. Porém, pela autoavaliação, como um espaço de linguagem em negociação, os alunos representaram a participação e interação no contexto de aprendizagem que devem ser conduzidas pelo professor.

A aluna Lorena inicia seu discurso afirmando que “*Aos bons falantes da língua é dada mais oportunidade*” e reforça seu posicionamento pela introdução de uma modalização lógica, como condição de verdade, “*Isso é ruim*”. Continua seu

posicionamento afirmando que a ação de dar mais oportunidades aos “bons falantes da língua” restringe as possibilidades dos alunos com mais dificuldades se desenvolverem (*colbe e intimida mais os menos ‘fluentes’*). Por outro lado, a aluna avalia a responsabilidade de participação e interação nas aulas em função da falta de capacidades atitudinais de seus colegas (*muitas vezes eles não fazem as tarefas*). Contudo, por meio de uma modalização deôntica (*cobrança destes deve ser maior*), vinculada aos direitos e obrigações sociais, ela cria a imagem de dever do professor em cobrar atitudes dos alunos frente à aprendizagem da língua.

No enunciado da aluna Patrícia, percebe-se uma polaridade entre o grupo dos alunos com mais dificuldades e o dos alunos com menos dificuldades (*um grupo se ajudando [...] outro se mantinha distante*). Logo em seguida, ela posiciona-se frente a essa polaridade, parecendo chamar minha responsabilidade em oportunizar de maneira igualitária a participação de todos. Assim, ela apela para o uso de modalização lógica a fim de expressar uma condição de verdade e projetar a imagem de minha relação com os alunos com mais dificuldades (*A relação professora e alunos é bem importante...*). Ela encerra seu enunciado com a conjunção explicativa *pois* a fim de reforçar seu posicionamento sobre minha postura frente a unanimidade da participação e interação dos alunos (*pois **é o momento** de tirar dúvidas em geral*).

Dentro desse mesmo contexto, o enunciado do aluno Marcos enfatiza a importância de se envolver os alunos, com diversos níveis de facilidades e dificuldades, em atividades de maneira igualitária (*envolvendo e mesclando os alunos no cumprimento das atividades de forma coesa*). Apesar de o aluno não responsabilizar um agente pela tarefa de “envolver e mesclar” os alunos, a escolha pelo verbo *acontecer* no presente do indicativo no final de seu enunciado (*aprendizado acontece de maneira uniforme*) parece indicar seu posicionamento frente a uma ação no ensino da língua - mesclar e envolver os alunos - que poderia ser realizada, a fim de que todos fossem beneficiados pela interação e participação na sala de aula.

Essa terceira representação sobre a relação entre os pares indica que os alunos ao representarem as oportunidades de participação e interação, buscaram livrar-se de uma individualidade que está condicionada a uma totalização, de modo a romper como um poder hierarquizado que constrói verdades sobre eles sem que participem de tal

construção (FOUCAULT, 1997). Enunciados como “*Aos bons falantes da língua é dada mais oportunidade [...] Isso é ruim...*” e “*envolvendo e mesclando os alunos no cumprimento das atividades de forma coesa*”, revelam novas maneiras de ser e estar, frente ao conhecimento e atitudes do professor, marcadas ideologicamente. Ao construir tais enunciados os alunos romperam com o processo de escolarização (ORLANDI, 1998) e possibilitaram movimento nas posições professor e aluno, de forma que ambas tivessem igual legitimidade no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos colocaram-se como agentes de construções, que na maioria das vezes não é permitido, ou seja, discursaram sobre dificuldades do professor em trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem na sala de aula.

3.4 Segurando as cortinas abertas: minha autoavaliação pelas representações dos alunos

Do processo autoavaliativo dos alunos emergiram representações que provocaram deslocamentos na forma como atuei naquele contexto de ensino e aprendizagem e me levaram a repensar a prática futura. A princípio, entendo que as oito representações delineadas, por se tratarem de construções perpassadas pelo mundo objetivo (um fato), pelo mundo social (uma norma válida) e pelo mundo subjetivo (uma vivência subjetiva), não são verdades universais sobre minha prática, mas construções singulares de imagens semiotizadas dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem no qual eram agentes.

Pelas representações dos alunos, fui interpelada a me autoavaliar “como um ato de comunicação que se inscreve em um contexto social de negociação” (HADJI, 2008, p. 40) e ainda como um processo dialógico no qual um duplo domínio esteve envolvido, pois a avaliação naquele contexto de ensino buscou não somente a compreensão do “funcionamento do aprender”, mas também do “funcionamento do ensinar” (HADJI, 2008, p. 24).

Nessa esteira, as duas representações construídas acerca do método de ensino: *O método da professora é tradicional/estruturalista* e *O método da professora é*

fortemente ligado ao livro didático são percepções dos alunos demonstram uma posição contraditória em minha prática, uma vez que eu não me via como uma professora com uma metodologia tão estruturalista e tentava me inscrever em outros lugares, mas os alunos percebiam o contrário. Creio na concepção de língua como um instrumento de interação entre falantes e uma produção situada em um contexto sócio-histórico influenciado pelo meio, porém, por mais que tentasse, conduzi as aulas presa ao livro didático, valorizando a metalinguagem e não o uso efetivo da língua. Aos alunos solicitei que, de modo sistemático, aprendessem as regras gramaticais e memorizassem conjugações verbais, classes gramaticais e o maior número de vocabulário possível. Como estava presa ao livro didático, tive dificuldades em extrapolar seus limites e ousar com um ensino amparado por outras tecnologias disponíveis.

Em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula, as três representações construídas: *Alguns conteúdos são apresentados de maneira rápida o que dificulta o aprendizado; O ensino de gramática é importante para o desempenho na língua e É preciso trabalhar outros conteúdos além do gramatical* causaram deslocamentos acerca de minhas concepções sobre o ensino de línguas e o que pratiquei naquele contexto. Acredito que os conteúdos devem ser trabalhados de modo conceitual (por meio de abordagem de conceitos, fatos e princípios), de modo procedimental (capacidades de saber fazer) e atitudinal (capacidades de saber ser) em conjunto ou individualmente. Nesse sentido, aprender uma língua deve representar um meio para que os alunos desenvolvam competências discursivas, estratégicas e procedimentais, porém suas representações também demonstraram uma posição contraditória, em relação às minhas concepções. Pelas representações, percebo que meu planejamento para o ensino de conteúdos esteve ligado à competência gramatical, dessa forma o ensino baseou-se em regras gramaticais como padrão para a organização das experiências de aprender. Nesse sentido, as percepções dos alunos levaram-me a repensar o planejamento de conteúdos para além dos gramaticais, reavaliar o gerenciamento de tempo das aulas e das atividades desenvolvidas com o intuito de provocar o desenvolvimento de outras competências para o uso da língua.

A respeito das representações sobre a relação entre os pares, tanto a representação de que *A colaboração e os laços afetivos influenciam a aprendizagem da língua francesa*, quanto *À interpelação e as atitudes da professora colaboram com a aprendizagem* são

construções que vão ao encontro de meu entendimento de que no processo de ensino e aprendizagem a cobrança de postura de seus agentes frente aos objetivos a serem alcançados pode ser perpassada pela interpelação, afetividade e colaboração. Desse modo, a língua, além de objeto de aprendizagem, passa a ser mediadora de relações, como aconteceu naquele contexto. Por outro lado, a terceira representação de que *As oportunidades de participação e interação dos alunos não acontecem de forma igualitária* interpelou-me a reavaliar minha posição de par mais experiente naquela relação de ensino e aprendizagem da língua, no sentido de ser responsável por provocar um espaço de aprendizagem que oportunizasse a participação e interação de forma mais igualitária possível. Penso que essa representação causou deslocamentos em minha prática, uma vez que, como professora de línguas, sempre acreditei conceder o mesmo tempo e espaço de aprendizagem a todos os alunos, principalmente em grupos de ensino de línguas, que geralmente são formados por um número reduzido de integrantes.

As representações construídas nas autoavaliações demonstram a incidência da força produtora da linguagem na constituição de minha identidade como professora de línguas (PENNYCOOK, 2006). Percebi que os alunos, ao discursarem sobre seu processo de aprendizagem, discursaram sobre outros, inclusive acerca de minha prática. Assim, pelas vozes dos alunos fui interpelada a colocar em batimento suas representações e meus diários reflexivos, no intuito de buscar o melhor entendimento sobre as incidências da autoavaliação em minha prática, em um movimento de desconstrução e reconstrução de identidade docente. Desse modo, com minha prática descortinada, iniciei a discussão dos referidos diários reflexivos, a fim de responder ao segundo questionamento desta pesquisa.

CAPÍTULO 4

DE CORTINAS ABERTAS: O RESSOAR DAS VOZES DOS ALUNOS EM MINHA PRÁTICA

Nesse capítulo procuro responder ao segundo questionamento dessa pesquisa: *Em que medida a autoavaliação discente sobre sua aprendizagem incide em minha prática como uma professora de línguas?* A partir desse momento, apresento e discuto o ressoar das vozes dos alunos em minha prática, ou seja, as percepções que tenho sobre a prática presente e como elas me causaram deslocamentos para um agir futuro.

A escrita dos diários reflexivos, a partir da leitura das autoavaliações dos alunos, permitiu-me narrar a experiência recente não só linguisticamente, mas como um meio de reconstruir tal experiência como discurso prático e atividade profissional (ZABALZA, 2004). Assim, ao escrever os diários, orientei-me pela perspectiva crítica de Smyth (1999), transcorrendo quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Na produção dos referidos textos, tentava responder às questões: 1) O que fiz? (descrição das ações); 2) O que significa agir desse modo? (relacionar as escolhas feitas com teorias); 3) Como cheguei a ser assim? (configuração de um quadro sócio histórico); 4) Como posso agir diferente? ((re) construção das ações que delinearão um novo fazer, construído na relação teoria-prática), assim como propostas por Magalhães (2002, p. 21). Nesse movimento, envolvi-me em um deslocamento que abriu espaço para a reflexão ligada ao saber local (CANAGARAJAH, 2005) daquela sala de aula que me possibilitou racionalizar, criticar, revisar e objetivar minha prática, “de modo a fundamentá-la em razões de agir” (TARDIF, 2007, p. 223).

Iniciarei, a seguir, a releitura e interpretação dos diários reflexivos a partir da análise das representações dos alunos, realizada no capítulo anterior. A reinterpretção dos fatos, em uma perspectiva distanciada do momento de produção textual, é uma etapa desafiadora nesta pesquisa, pois o movimento de reflexão crítica para a escrita dos diários já foi perpassada por interpretações singulares de minha prática, naquele contexto de ensino, após a leitura das autoavaliações dos alunos.

Os diários aqui apresentados são efeitos da incidência da autoavaliação em minha prática naquele saber local, no qual busquei construir um ensino singular para aquela realidade, algo que fosse ao encontro dos objetivos daquele espaço de ensino e aprendizagem de línguas.

4.1 Primeiro Diário: apelo às relações afetivas

Diário 1 – Agosto 2015.

Apesar de perceber que sou capaz de proporcionar um ambiente agradável para a aprendizagem da língua, por meio de laços afetivos entre os pares, nos textos autoavaliativos percebo que tenho realizado atividades de acordo com o que acredito ser importante para assimilação da língua francesa. Apresento os conteúdos de maneira “mecanizada”, apoio-me no livro didático como o recurso mais importante para as aulas. Minhas ações são baseadas em experiências que tive em meu processo de aprendizagem, pois era assim que aprendia: o livro didático sendo o guia para o ensino e a aprendizagem. As ações em sala de aula eram baseadas em um ensino behaviorista, no qual eu tinha que assimilar conceitos e demonstrar meu aprendizado, ou não, para então receber feedbacks positivos ou negativos. Mesmo acreditando em uma abordagem de ensino e aprendizagem, na qual percebo a língua como um construto sociocultural e um instrumento de interação, não consigo, ainda, trabalhar o ensino nessa perspectiva. Pode ser que leituras sobre o assunto e pesquisas sobre metodologias que tenham como pressupostos a concepção de língua como a acima descrita, possam me ajudar a atender as demandas dos alunos. Pode ser que minhas próximas ações sejam diferentes e mais próximas dos alunos, caso me desvincule do modo como aprendi a língua francesa.

Por outro lado, percebo um ponto positivo construído por meio de minhas ações: as relações afetivas estabelecidas entre os alunos da turma. Segundo Arnald e Brown (1999) as relações afetivas favorecem uma aprendizagem que auxilia os alunos a superarem as emoções negativas e promover emoções que estimulem o processo de aprendizagem. Nesse sentido, o ensino toma uma nova dimensão: além da aprendizagem da língua, podemos auxiliar na formação de indivíduos mais responsáveis com a sociedade.

Creio que se eu passar a considerar, incisivamente, a afetividade no processo de ensino e aprendizagem terei uma visão holística do processo, uma vez que cada aprendiz percebe os estímulos de maneira diferente em busca de seu sucesso na aprendizagem (SHUMANN, 1997).

Nesse primeiro diário reflexivo nota-se que as construções dos alunos interpelaram-me a perceber que a reprodução do intertexto de minha aprendizagem de línguas poderia ser o motivo para prender-me ao livro didático e basear-me em uma metodologia tradicional de ensino.

Minhas ações são baseadas em experiências que tive em meu processo de aprendizagem, pois era assim que aprendia: o livro didático sendo o guia para o ensino e a aprendizagem. As ações em sala de aula eram baseadas em um ensino behaviorista, no qual eu tinha que assimilar conceitos e demonstrar meu aprendizado, ou não, para então receber feedbacks positivos ou negativos.

Na sequência, inicio a compreensão de minhas dificuldades em extrapolar a concepção tradicional/estruturalista de ensino, um deslocamento causado pela interpelação das vozes dos alunos. O deslocamento também é marcado pela escolha lexical do advérbio “ainda”, pois percebi que não estava sendo capaz de aliar teoria e prática.

Mesmo acreditando em uma abordagem de ensino e aprendizagem, na qual percebo a língua como, não consigo, ainda, trabalhar o ensino nessa perspectiva.

No entanto, a autoavaliação poderá incidir na prática futura, pois vislumbrei a mudança de perspectiva para o ensino da língua, ou seja, afirmo que “não consigo”, naquele momento, desenvolver o ensino da língua em uma perspectiva de “construto sociocultural e um instrumento de interação”, mas coloco a referida concepção como uma possibilidade futura.

Distanciando-me do momento de produção dos diários reflexivos percebo equívocos, uma vez que tive a intenção de buscar subsídios teóricos que me permitissem ensinar a língua de modo a atender as “*demandas dos alunos*” e desconsiderar os intertextos de minha formação como aprendiz e professora de línguas (“*desvincule do modo como aprendi a língua francesa*”).

Pode ser que leituras sobre o assunto e pesquisas sobre metodologias que tenham como pressupostos a concepção de língua como a acima descrita, possam me ajudar a atender as demandas dos alunos. Pode ser que minhas próximas ações sejam diferentes e mais próximas dos alunos, caso me desvincule do modo como aprendi a língua francesa.

Esse diário também evidencia meu apelo para a afetividade como se outros aspectos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem pudessem ser compensados por relações afetivas.

Por outro lado, percebo um ponto positivo construído por meio de minhas ações: as relações afetivas estabelecidas entre os alunos da turma.

O apelo persiste, pois encerro o diário tentando preencher minhas falhas como professora de línguas com a afetividade.

Creio que se eu passar a considerar, incisivamente, a afetividade no processo de ensino e aprendizagem terei uma visão holística do processo, uma vez que cada aprendiz percebe os estímulos de maneira diferente em busca de seu sucesso na aprendizagem (SHUMANN, 1997).

Esse primeiro diário reflexivo representa o encorajamento em dar valor à minha própria confusão (SHÖN, 2001). Emergida da incidência da autoavaliação em minha prática, tal confusão permitiu-me extrapolar as práticas habituais e refletir sobre ações em busca de transformações.

4.2 Segundo Diário: vislumbrando novas ações

Diário 2 – Setembro de 2015

Tenho percebido que algumas de minhas ações têm mudado, mas ainda estão presas à minha formação inicial. Durante esse mês, por exemplo, propus uma atividade oral diferente das que estava acostumada a propor, no entanto foi a adaptação de uma do livro didático, ainda não ousei buscar métodos e materiais diferentes dos propostos pelo livro. Penso que o fato de propor uma atividade que envolvesse uma interação maior entre os alunos, se deu em função de minhas reflexões sobre a necessidade de uma professora saber, claramente, quais os passos que deve seguir para o êxito de sua prática. É importante entender que um método de ensino de línguas está intimamente ligado a uma abordagem, que se relaciona a uma concepção de língua. Esse é o primeiro passo para se alcançar os objetivos perseguidos ao se ensinar línguas. Preciso deixar de utilizar um único método para ensinar a língua, ou melhor, tentar me desprender do livro didático.

Algo interessante, após as leituras das autoavaliações de hoje, foi perceber os diferentes interesses e necessidades dos alunos. Isso me fez pensar em algumas questões metodológicas para o ensino da língua francesa.

Alguns estudiosos como Prabhu (1990); Allwright (1991) questionaram duramente a aplicabilidade de um único meio para o ensino de línguas estrangeiras. Em 1994, Kumaravandivelu escreveu um texto no qual estabelecia fundamentos do que ele chama de Condição Pós-Método. Ele define esta condição como "um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método" (KUMARAVANDIVELU, 1994, p. 28). Com o

ensino de língua baseado em um método que ora tem como foco o professor, ora o aluno e ora o processo de ensino e aprendizagem; segundo o autor, as decisões são sempre tomadas pelo pesquisador, cabendo ao professor apenas acatá-las. Instaura-se, então, um abismo entre teoria e prática.

Após as leituras de hoje, refleti um pouco mais sobre os pressupostos de Kumaravandivelu, pois o professor que conhece bem as concepções de língua, as abordagens, metodologias e métodos de ensino consegue transitar entre eles e adaptá-los aos seus contextos de ensino e aprendizagem. No entanto, pensei também que um possível “ecletismo” pode levar ao fracasso, devido à inexperiência e desconhecimento. Caso as circunstâncias permitam, o Pós-Método poderá oferecer-me a possibilidade de teorizar e praticar de acordo com minha realidade local (KUMARAVANDIVELU, 2001).

Estou imersa em um universo profissional no qual a dinâmica de trabalho é fluida, por isso estou sempre enfrentando novos desafios que são imprescindíveis para a realização de meu trabalho. Nesse sentido, é de suma importância que eu seja capaz de assumir uma posição crítica e ativa para tomar decisões antes, durante e depois das aulas (BAILEY, 1996).

Nesse segundo diário reflexivo, pareço ter deslocado de uma posição de quem se prendia à afetividade, na tentativa de suprir falhas como professora de francês, e passa a se envolver com um processo de reflexão para ação. Mesmo reafirmando o prendimento a intertextos de minha formação e que perpassavam a prática daquele momento, iniciei um movimento de transformação quando ousei propor uma atividade inabitual. Por outro lado, pareço ser afetada pelo desconforto de não me desvincular do livro didático.

Tenho percebido que algumas de minhas ações têm mudado, mas ainda estão presas à minha formação inicial. Durante esse mês, por exemplo, propus uma atividade oral diferente das que estava acostumada a propor, no entanto foi a adaptação de uma do livro

didático, ainda não ousei buscar métodos e materiais diferentes dos propostos pelo livro

As reflexões instigaram-me a buscar subsídios teóricos para fundamentar as ações, assim pareço acreditar que o fato de melhor compreender teorias levaria a uma prática modificada. Distanciando-me do momento de produção textual, percebo aquele fato como outro equívoco, no entanto é possível afirmar que a autoavaliação incidiu sobre meu agir, causando deslocamentos na relação teoria-prática.

É importante entender que o método de ensino de línguas está intimamente ligado a uma abordagem, que se relaciona a uma concepção de língua. Esse é o primeiro passo para se alcançar os objetivos perseguidos ao se ensinar línguas.

Esse diário reflexivo demonstra a incidência das autoavaliações em minha formação docente, pois exponho um anseio em aprofundar os conhecimentos teóricos acerca de concepções de língua, abordagens, metodologias de ensino, bem como transitar entre elas e adaptá-los ao contexto de ensino e aprendizagem. Contudo, ressaltei, *que um possível “ecletismo” pode(ria) levar ao fracasso, devido à inexperiência e desconhecimento*, revelando minha possível condição naquele momento.

Finalizo o diário, revelando a força produtora da linguagem na constituição da identidade docente (PENNYCOOK, 2006), pois a linguagem em negociação, como assumida no processo autoavaliativo, interpelou-me a perceber que estou *“imersa em um universo profissional no qual a dinâmica de trabalho é fluida, por isso estou sempre enfrentando novos desafios que são imprescindíveis para a realização de meu trabalho”*. Nesse movimento de (re)construção de identidade, passei a assumir *“uma posição crítica e ativa para tomar decisões antes, durante e depois das aulas (BAILEY, 1996)”* vislumbrando novas ações para a prática futura.

4.3 Terceiro Diário: repensando o planejamento

Diário 3 – Outubro de 2015.

Durante esse período tentei inserir novas ferramentas às aulas, mas percebo que ainda não foram suficientes para atender às demandas dos alunos. Tentei auxiliar os alunos de maneira mais pontual, no sentido de atender às necessidades individuais ou de grupos com dificuldades e facilidades semelhantes. No entanto, percebo que minha maneira de expor os conteúdos e, principalmente, o modo que gerencio o tempo das atividades ainda precisam ser trabalhados.

Entendo que cada parte da aula é uma decisão a ser tomada de acordo com as dificuldades e/ou facilidades do grupo. Concordo com Richards e Lockhart (1995, p. 122-123) ao afirmarem que “o tempo estabelecido para cada subatividade, a fim de atingir um objetivo em comum em cada aula, é muito importante no ensino e no aprendizado”. Acreditava, por meio de leituras e estudos realizados durante minha formação inicial, que o gerenciamento do tempo de aulas era mais difícil para professores em início de carreira, no entanto, ao ler as autoavaliações dos alunos, percebi que a forma que tenho gerenciando o tempo de minhas aulas precisa ser revisto, mesmo sendo professora há mais de 10 anos.

Richards e Lockart (1995, p.123), sugerem algumas estratégias para otimizarmos o tempo em sala de aula, como:

- evitar explicações e instruções desnecessárias ou longas, permitindo que os alunos façam sua parte no aprendizado;*
- usar várias atividades durante a aula, ao invés de apenas uma;*
- evitar atividades previsíveis e repetitivas;*

- estabelecer o objetivo e o tempo limite para cada atividade;
- monitorar os alunos durante as atividades para assegurar um tempo suficiente, porém não excessivo.

Até então, acreditei que utilizava essas estratégias de maneira condizente com meus objetivos para cada aula, no entanto pode ser que eu necessite buscar outras estratégias em função da otimização do tempo em sala de aula. Notei que os alunos têm sentido dificuldades na assimilação do conteúdo, talvez pela rapidez ou delonga com a qual lhes são apresentados, e por vezes sentem falta de atividades que possam lhes auxiliar a compreensão e fixação dos conteúdos estudados.

Início o terceiro diário demonstrando como os dizeres dos alunos acerca das tecnologias utilizadas afetaram-me, pois tento buscar alternativas para as utilizadas durante as aulas. Percebe-se, ainda, a recorrência de minha dependência querer responder a todas as imagens criadas pelos alunos.

Durante esse período tentei inserir novas ferramentas às aulas, mas percebo que ainda não foram suficientes para atender às demandas dos alunos.

Por outro lado, o equívoco em querer responder a todas as demandas dos alunos causaram deslocamentos em minha forma de pensar as estratégias de ensino, de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem da língua daquele contexto.

Tentei auxiliar os alunos de maneira mais pontual, no sentido de atender às necessidades individuais ou de grupos com dificuldades e facilidades semelhantes.

Na sequência do diário, nota-se outro importante deslocamento emergido desse terceiro momento de reflexão, a necessidade de repensar o planejamento. Pareço deslocar-me de um discurso baseado na afetividade, ligação com o livro didático e concepções de ensino de línguas e passo a ponderar sobre o lugar do planejamento em

minha prática. Para tanto, retomo o intertexto de minha formação e o contextualizo no momento da prática presente.

Acreditava, por meio de leituras e estudos realizados durante minha formação inicial, que o gerenciamento do tempo de aulas era mais difícil para professores em início de carreira, no entanto, ao ler as autoavaliações dos alunos, percebi que a forma que tenho gerenciando o tempo de minhas aulas precisa ser revisto, mesmo sendo professora há mais de 10 anos.

Creio que o gerenciamento de tempo está intrinsecamente relacionado ao planejamento, pois permite o estabelecimento de objetivos, trabalhos, tarefas e estratégias convenientes para o ensino da língua. Desse modo, ao reconstruir as ações daquele contexto de ensino, pelas vozes dos alunos, considere que a prática futura não poderia ser repensada sem a revisão do planejamento.

O encerramento desse diário apresenta um novo espaço de confusão (SHÖN, 2001) emergido da linguagem em negociação. Assim, afetada pelas representações dos alunos desconstruo a forma com que percebia o planejamento para as aulas até aquele momento.

Até então, acreditei que utilizava essas estratégias de maneira condizente com meus objetivos para cada aula, no entanto pode ser que eu necessite buscar outras estratégias em função da otimização do tempo em sala de aula. Notei que os alunos têm sentido dificuldades na assimilação do conteúdo, talvez pela rapidez ou delonga com a qual lhes são apresentados, e por vezes sentem falta de atividades que possam lhes auxiliar a compreensão e fixação dos conteúdos estudados.

Esse diário reflexivo demonstra que a autoavaliação operou em um diálogo interno alimentado pela linguagem do outro (HADJI, 2008), levando-me a repensar, pelo ressoar das vozes dos alunos, principalmente, o planejamento da prática futura.

4.4 Quarto Diário: refletindo para transformar

Diário 4- Novembro de 2015.

Tenho entendido meu esforço para que minhas ações sejam diferentes, mas ainda percebo muitas lacunas que precisam ser preenchidas. Tenho tentado atender os alunos de maneira mais personalizada, uma vez que tenho esse privilégio por ser um grupo pequeno, e isso parece ter surtido algum efeito, pois uma aluna, que apresenta maiores dificuldades, pareceu mais segura diante dessa minha ação.

No entanto, continuo muito incomodada em não sentir um progresso em relação ao que tenho tentado fazer de diferente durante as aulas. Assim, passei a me perguntar se realmente tenho agido de maneira a buscar uma prática diferenciada ou estou apenas refletindo sobre o que tenho feito.

Concordo com o pensamento de Coll Salvador (1992) quanto à importância das atividades em sala de aula, que devem envolver outros aspectos além da aprendizagem da língua em si.

[...] mediante a realização de aprendizagens significativas, o aluno constrói, modifica, diversifica e coordena seus esquemas, estabelecendo deste modo redes de significado que enriquecem seu conhecimento de mundo físico e social e potencializa seu crescimento pessoal (COLL SALVADOR, 1992, p. 179).

No entanto, não posso perder o foco que é a aprendizagem da língua, ou seja, o motivo primeiro pelo qual os alunos decidiram estar naquele espaço de ensino. Percebo que posso utilizar algumas particularidades do grupo para os alunos construírem, modificarem e coordenarem seus esquemas de aprendizagem. Pensei em, a partir da heterogeneidade da

classe, organizar momentos de aprendizagem de acordo com o ritmo e nível de alunos ou grupo de alunos. Para isso, terei que analisar melhor as dificuldades de cada um, para ter a capacidade de elaborar atividades que atendam melhor os diferentes perfis. Creio que será um grande desafio, pois tenho me prendido muito ao livro didático.

Cada vez mais certa de que pela “compreensão que nos preparamos para a mudança, para o incerto, para o difícil, para a vivência noutras circunstâncias e noutros países. Mas também para a permanente interação, contextualização e colaboração” (ALARCÃO, 2004, p. 106), conseguirei criar momentos propícios para aprendizagem tanto de meus alunos, quanto para meu crescimento como docente.

No quarto diário, iniciei um processo de reflexão sobre a reflexão, questionei-me se o processo reflexivo, emergido das representações dos alunos, apontava para novas ações. Desse modo, primeiramente, afirmei ter tentado agir de modo diferente do habitual, demonstrando como a autoavaliação interpelou-me a um deslocamento de postura metodológica, mas continuei afirmando que havia faltas a serem repensadas.

Tenho entendido meu esforço para que minhas ações sejam diferentes, mas ainda percebo muitas lacunas que precisam ser preenchidas.

O processo de reflexão sobre a reflexão leva-me, ainda, a questionar meu posicionamento transformador naquele contexto de ensino e aprendizagem.

No entanto, continuo muito incomodada em não sentir um progresso em relação ao que tenho tentado fazer de diferente durante as aulas. Assim, passei a me perguntar se realmente tenho agido de maneira a buscar uma prática diferenciada ou estou apenas refletindo sobre o que tenho feito.

Assim, busquei subsídio teórico a fim de tomar decisões informadas a partir daquilo que escrevi sobre minha prática (LIBERALI, 1999) e compreender como poderia transformar aquele contexto. Desse modo, consegui entender a importância de

procedimentos metodológicos que poderiam auxiliar no desenvolvimento de outras competências, além da comunicativa, para a aprendizagem da língua.

Concordo com o pensamento de Coll Salvador (1992) quanto à importância das atividades em sala de aula, que devem envolver outros aspectos além da aprendizagem da língua em si.

[...] mediante a realização de aprendizagens significativas, o aluno constrói, modifica, diversifica e coordena seus esquemas, estabelecendo deste modo redes de significado que enriquecem seu conhecimento de mundo físico e social e potencializa seu crescimento pessoal (COLL SALVADOR, 1992, p. 179).

Contudo, mesmo acreditando que o ensino da língua pudesse mobilizar o desenvolvimento de competências sociais, fui interpelada a ressignificá-las, a fim de que auxiliassem os alunos a atingirem seus objetivos naquele espaço de ensino, qual seja, aprender a língua francesa.

No entanto, não posso perder o foco que é a aprendizagem da língua, ou seja, o motivo primeiro pelo qual os alunos decidiram estar naquele espaço de ensino. Percebo que posso utilizar algumas particularidades do grupo para os alunos construírem, modificarem e coordenarem seus esquemas de aprendizagem.

Ao ressignificar competências que poderiam influenciar a aprendizagem dos alunos, passei a agir em função de mudanças metodológicas.

Pensei em, a partir da heterogeneidade da classe, organizar momentos de aprendizagem de acordo com o ritmo e nível de alunos ou grupo de alunos.

Entretanto, a dependência do livro didático persiste de modo a considerá-lo como uma possível dificuldade para a mudança prevista.

Creio que será um grande desafio, pois tenho me prendido muito ao livro didático.

Finalizo o quarto diário encerrando o fato de aprender por minha própria narração, assim como proposto por Zabalza, 2004.

Cada vez mais certa de que pela “compreensão que nos preparamos para a mudança, para o incerto, para o difícil, para a vivência noutras circunstâncias e noutros países. Mas também para a permanente interação, contextualização e colaboração” (ALARCÃO, 2004, p. 106), conseguirei criar momentos propícios para aprendizagem tanto de meus alunos, quanto para meu crescimento como docente.

Desse modo, nesse diário, reconstruí não apenas linguisticamente a imagem de minha prática, perpassada pelas representações dos alunos, mas fui capaz de reconstruí-la como uma atividade profissional, entrevendo transformações para a prática futura. Assim, percebo a incidência da autoavaliação no sentido apontar um deslocamento de postura metodológica, que a princípio se baseava em relações afetivas e posteriormente se desloca para uma postura baseada no desenvolvimento de competência dos aprendizes.

4.5 Quinto Diário: o movimento de transformação

Diário 5- Dezembro 2015.

Esse é o último diário que escrevo durante esse semestre e estou em turbilhão, desconfortada e com sentimento de mudança cada vez mais latente, mas sem saber como o fazer. Percebi que tenho agido de forma a estabelecer uma boa relação pessoal no grupo de modo que todos se sintam a vontade para aprender na diversidade, mas creio que isso não seja suficiente.

Ao iniciar como professora de língua francesa sentia muita falta de uma formação na língua, sentia-me insegura, mas nunca a ponto de ser leviana em minhas palavras. Sempre fui transparente em dizer aos

alunos que não tinha todo o conhecimento sobre a língua, mas que era capaz de auxiliá-los na aprendizagem da mesma. Caso ficasse em dúvida sobre algum questionamento discente, solicitava um tempo para fundamentar-me e, em um segundo momento, apresentava ao aluno. Hoje percebo que amadureci em relação a esse aspecto de minha formação, não a ponto de dizer que estou “pronta”, mas para perceber que minha formação necessita que outros aspectos além da língua.

Os textos autoavaliativos dos alunos me levam a crer que preciso fundamentar melhor meus métodos para que minha prática seja outra, diferente daquela de quando iniciei, quando tinha que ficar presa a um único recurso, por falta da língua a ser ensinada. Sinto a necessidade urgente de inovar.

No ímpeto de inovar, reforço meu pensamento, assim como Bohn (2008, p. 125), sobre o novo papel do professor:

*O professor **não tem mais as respostas prontas**, mas leva **perguntas a serem entretidas**, verdades a serem construídas e desconstruídas, semelhantemente a vida, fluindo, reagindo dentro das subjetividades personalizadas, construídas historicamente. O definitivo perde a sua estabilidade dentro de uma perspectiva da relatividade cósmica de uma ecologia em construção. Inacabada. Há **convergências**, mas **não certezas**. Constroem-se consensos sociais, mas os **participantes têm consciência da instabilidade** de tais consensos estabelecidos através das conversações ou pelos agires comunicativos (Cf. a obra de Habermas) (BOHN, 2008, p. 126) (grifos meu)*

Colocando-me como esse tipo de professor pode ser que consiga, trabalhar com a diversidade de maneira mais tranquila e segura, de modo a inovar minha prática. Quem sabe terei condições de trazer para sala de aulas novas ferramentas como as sugeridas pelo aluno Fábio, ou mesmo diversificar as atividades, fugindo das amarras do livro didático?

Bohn (2008) afirma que o professor que não se considera como aquele que tem as respostas prontas, mas que se serve de questionamentos para propiciar momentos em que o conhecimento é construído na coletividade, baseia-se numa comunicação dialógica, a qual não permite uma única verdade, mas construções de verdades.

Percebi que durante esse semestre refleti sobre minhas ações, mas, por mais que acreditasse na perspectiva dialógica para um ensino e

aprendizagem, não fui capaz de colocá-la em prática plenamente. Pode ser que essa perspectiva, também, me auxilie no processo de inovação que vislumbro, tendo em mente que “cabe ao professor inovador introduzir rupturas nas metodologias e procurar desmistificar as verdades professadas” (BOHN, 2008, p. 126).

Nesse último diário, encerro um ciclo de reflexão crítica a partir das autoavaliações dos alunos. Primeiramente, é possível perceber como a linguagem do outro me afetou a ponto de deslocar-me de uma posição de apelo à afetividade como preenchimento de lacunas como professora de línguas, como posto no primeiro diário reflexivo.

Por outro lado, percebo um ponto positivo construído por meio de minhas ações: as relações afetivas estabelecidas entre os alunos da turma (Trecho do 1º diário reflexivo).

Creio que se eu passar a considerar, incisivamente, a afetividade no processo de ensino e aprendizagem terei uma visão holística do processo, uma vez que cada aprendiz percebe os estímulos de maneira diferente em busca de seu sucesso na aprendizagem (Trecho do 1º diário reflexivo).

Para uma posição de questionamentos, confusão e incertezas acerca de minhas ações e práticas futuras.

Esse é o ultimo diário que escrevo durante esse semestre e estou em turbilhão, desacomodada e com sentimento de mudança cada vez mais latente, mas sem saber como o fazer. Percebi que tenho agido de forma a estabelecer uma boa relação pessoal no grupo de modo que todos se sintam a vontade para aprender na diversidade, mas creio que isso não seja suficiente.

Na sequência do diário, retomo intertextos de minha formação e desconstruo a imagem de que o conhecimento da língua seria suficiente para constituir-me como professora e me sinto interpelada a repensar outros aspectos de minha formação e constituição docente.

Ao iniciar como professora de língua francesa sentia muita falta de uma formação na língua, sentia-me insegura, mas nunca a ponto de ser leviana em minhas palavras. Sempre fui transparente em dizer aos alunos que não tinha todo o conhecimento sobre a língua, mas que era capaz de auxiliá-los na aprendizagem da mesma. Caso ficasse em dúvida sobre algum questionamento discente, solicitava um tempo para fundamentar-me em um segundo momento, apresentava ao aluno. Hoje percebo que amadureci em relação a esse aspecto de minha formação, não a ponto de dizer que estou “pronta”, mas para perceber que minha formação necessita de outros aspectos além da língua.

Nesse último diário, continuo a repensar minha formação acerca de diferentes métodos de ensino de línguas. Afirmo que as autoavaliações dos alunos interpelaram-me a perceber que as incertezas por falta de conhecimento da língua já não eram empecilhos para que eu ousasse trabalhar com outros métodos de ensino e extrapolasse o livro de didático como principal recurso didático para as aulas.

Os textos autoavaliativos dos alunos me levam a crer que preciso fundamentar melhor meus métodos para que minha prática seja outra, diferente daquela de quando iniciei, quando tinha que ficar presa a um único recurso, por falta da língua a ser ensinada. Sinto a necessidade urgente de inovar.

Nessa esteira, o desejo de transformar a prática, transposto pelo “ímpeto de inovar” colocou-me novamente em estado de confusão, assim como posto por Shön (2001). Desse modo, deixei de assumir as respostas que buscava para minhas dificuldades e falhas como professora, naquele contexto, como verdades únicas.

No ímpeto de inovar, reforço meu pensamento, assim como Bohn (2008, p. 125), sobre o novo papel do professor:

O professor não tem mais as respostas prontas, mas leva perguntas a serem entretidas, verdades a serem construídas e desconstruídas, semelhantemente a vida, fluindo, reagindo dentro das subjetividades personalizadas, construídas historicamente. O definitivo perde a sua estabilidade dentro de uma perspectiva da relatividade cósmica de uma ecologia em construção. Inacabada. Há convergências, mas não certezas. Constroem-se consensos sociais, mas os participantes têm consciência da instabilidade de tais consensos estabelecidos através

das conversações ou pelos agires comunicativos (Cf. a obra de Habermas) (BOHN, 2008, p. 126) (grifos meu).

E desloquei-me em busca de novas ações, ainda incertas, mas transformadoras, a partir desconstrução e reconstrução das imagens que tinha sobre minha prática.

Colocando-me como esse tipo de professor pode ser que consiga, trabalhar com a diversidade de maneira mais tranquila e segura, de modo a inovar minha prática. Quem sabe terei condições de trazer para sala de aulas novas ferramentas como as sugeridas pelo aluno Fábio, ou mesmo diversificar as atividades, fugindo das amarras do livro didático?

Distanciando-me do momento de produção desse último diário, percebo outro equívoco, ao afirmar que não coloquei em prática a perspectiva dialógica do ensino e aprendizagem, naquele contexto. Foi justamente essa perspectiva que me permitiu repensar ações, a partir do que apontavam as vozes dos alunos, e perceber que a transformação (inovação) vislumbrada seria possível a partir de rupturas com o método utilizado e com as verdades que tinha como professora de línguas naquele contexto. Verdades repensadas a partir da voz do outro, ou seja, a partir da perspectiva dialógica desencadeada pela autoavaliação, naquele espaço de ensino e aprendizagem.

Percebi que durante esse semestre refleti sobre minhas ações, mas, por mais que acreditasse na perspectiva dialógica para um ensino e aprendizagem, não fui capaz de colocá-la em prática plenamente. Pode ser que essa perspectiva, também, me auxilie no processo de inovação que vislumbro, tendo em mente que “cabe ao professor inovador introduzir rupturas nas metodologias e procurar desmistificar as verdades professadas” (BOHN, 2008, p. 126).

Esse último diário encerra um movimento de mudanças gerado pela incidência da autoavaliação em minha prática. As representações construídas pelos alunos, nas autoavaliações, desencadearam deslocamentos pelos quais passei a problematizar aquela prática presente, em função de um agir futuro.

4.6 Autoavaliação e Diários Reflexivos: incidências das representações na prática docente

Ao produzirem seus textos autoavaliativos, os alunos construíram representações que incidiram na prática presente. Assim, a autoavaliação, como um espaço de linguagem, levou-me a refletir sobre minhas posições naquele momento e deslocar-me para possível transformação da prática futura.

As representações só existem na interação pela linguagem e é a partir dessa interação que os seres humanos praticam avaliações sociais, julgam, são julgados e representam a realidade que os circunda (FELICE, 2005). Dessa forma, ao colocar em batimento as representações dos alunos e os diários reflexivos pude trazer à tona a realidade de um espaço de ensino e aprendizagem de línguas perpassado por imagens cujos significados compartilhados são polissêmicos.

Contudo, os sentidos emergidos das representações não foram tomados como verdades por se tratarem de construções singulares e subjetivas, mas incidiram em meu agir de modo a produzir um movimento de reflexão para novas ações. Pelas vozes dos alunos repensei meus papéis frente aos conteúdos, ao método e às relações entre os pares em sala de aula, como posto nos diários reflexivos.

As representações incidiram, ainda, na prática presente de modo a provocar a desconstrução e reconstrução de minha identidade, pelo ressoar das vozes dos alunos, que refletirão de alguma forma na prática futura.

Pelas representações dos alunos, a autoavaliação instaurou um deslocamento de poder na relação professor-aluno. Nessa relação, na maioria das vezes, o aluno parece sempre estar em busca de livrar-se de uma individualidade que está condicionada a uma totalização, pois tudo que se refere a ele é um poder hierarquizado, que constrói uma verdade sobre o indivíduo que não tem participação na verdade que é construída sobre si mesmo (FOUCAULT, 1997). Nesta pesquisa, assumi a autoavaliação como um rompimento dessa verdade, por meio do processo de reversibilidade, dado que tal

processo é “a possibilidade de que haja movimento nas posições. É a possibilidade de que a posição-aluno tenha igual legitimidade em que se encontra com a posição-professor” (ORLANDI, 1998, p. 17). Assim, as incidências das representações dos alunos levaram-me a assumir novas posições, pelas quais reavaliei meus papéis como professora naquele contexto de ensino de línguas e entrevi transformações perpassadas tanto por minhas construções, escolhas e equívocos, quanto dos alunos.

Com esta pesquisa, ao intervir em minha prática, pretendi problematizar o movimento sistemático entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela, em busca de mudanças para o ensino e aprendizagem de línguas. Sendo assim, prossigo com a tarefa de responder ao terceiro questionamento dessa investigação que versa sobre problematizar as incidências da autoavaliação discente sobre seu processo de aprendizagem no ensino de línguas.

CAPÍTULO 5

INCIDÊNCIAS DA AUTOAVALIAÇÃO DISCENTE NO ENSINO DE LÍNGUAS

No capítulo que se inicia, pretendo problematizar as incidências da autoavaliação discente sobre seu processo de aprendizagem no ensino de línguas e dessa forma responder ao terceiro questionamento desta investigação.

Primeiramente, retomo meu compromisso científico em retornar à sociedade contribuições para o ensino de línguas e para a formação inicial e contínua de professores de línguas. Assim, a Linguística Aplicada foi a base científica que permitiu questionar, provocar e produzir novos conhecimentos antenados às transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas que acontecem de maneira instantânea na sociedade contemporânea (LEFFA, 2001).

Ao considerar a vertente transgressiva da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) comprometi-me em produzir conhecimentos, a partir de uma nova e outra forma de pensar a linguagem, uma maneira de valorizar as formas de comunicação, também levando em conta as mudanças sociais, econômicas, linguísticas e culturais, a partir de um contexto específico de ensino e aprendizagem de língua francesa. Dessa forma, ao inserir a autoavaliação naquele contexto, tive a intenção de transgredir, tanto política como teoricamente, a forma como ela tem sido limitada e pensada nos espaços de ensino e aprendizagem de línguas. Nessa vertente transgressiva, considerando os significados sociais da autoavaliação, pelas representações construídas por um ser de linguagem, creio ser possível revisitar o ensino de línguas, a partir de uma nova perspectiva, descentralizar o poder verticalizado da relação professor-aluno e levar o professor a perceber que o ensino de línguas não se trata de uma atividade neutra, mas de uma prática politizada perpassada por valores ideológicos.

5.1 Revisitar o ensino da língua pela autoavaliação

Nesta pesquisa, o espaço de linguagem que constitui a autoavaliação discente apresentou-se como um processo para além da provocação do entendimento do aluno, sobre seu processo de aprendizagem, mas como reflexão crítica sobre o agir docente. Assim, os professores que decidem inserir esse processo em sua prática possivelmente vinculam-se a uma postura crítica-reflexiva no sentido de racionalizar, criticar, revisar e objetivar sua prática, “de modo a fundamentá-la em razões de agir”, assim como posto por Tardif (2007).

Ao repensar a prática a partir do deslocamento causado pelas representações construídas pelos alunos, compreendi certas contradições entre concepções de ensino de línguas e ações metodológicas naquele contexto. Considerando tal fato emergido desta pesquisa, pode ser que a autoavaliação discente retroalimente a prática docente e auxilie o professor a perceber incoerências e dificuldades com a relação teoria-prática. Assim, professores pautados em uma reflexão-crítica, a partir da autoavaliação, possivelmente, consigam transitar melhor entre concepções e o contexto prático de ensino da língua-alvo e, desse modo, reavaliarem métodos utilizados em sala de aula. Ademais, a partir de uma consciência crítica, podem passar a perceber que não existe ensino de línguas sem método e que a imposição de “métodos universais, infalíveis e a prova da incompetência do professor” cede lugar para “soluções situadas dentro de um contexto específico” (LEFFA, IRALA, 2014, p. 29-30).

Outra possibilidade de se revisitar no ensino de línguas, pela autoavaliação, é no que tange à relação entre pares na sala de aula. Pelas construções dos alunos, percebi que supervalorizei as relações afetivas em sala de aula e, por vezes, negligenciei o ensino da língua, como posto pela aluna Lorena.

Lorena: “[...] assim, apesar da gente ser um grupo descontraído, e tudo, a gente tem também as formalidades da língua para estudo, então assim, por

exemplo, as atividades fazem parte dessa formalidade educacional da língua”
(Trecho da entrevista).

Ao revisitar a relação entre pares no contexto de ensino é possível repensar o principal objetivo daqueles que buscam o ensino de uma língua, qual seja, aprender a usá-la. Nessa perspectiva, pode ser que a autoavaliação permita ao professor entender seu posicionamento nas relações entre os pares, possibilite que ele perceba a importância de seu papel como mediador de tais relações e leve-o a ponderar acerca da real pertinência da afetividade para o ensino da língua-alvo.

A autoavaliação pode incidir, ainda, no planejamento didático. Ao analisar e refletir criticamente sobre os apontamentos como os do aluno Fábio, pode ser que o professor reavalie o material utilizado nas aulas, o gerenciamento do tempo para o desenvolvimento de atividades e a utilização de diferentes tecnologias de ensino.

Fábio: *“Em relação às atividades desenvolvidas em sala, acho que a gente investe muito tempo para um grupo limitado de atividades, um grupo muito restrito de atividades. A gente foca muito nas atividades do livro e eu acho que o livro não é a única forma de a gente sistematizar o estudo de um conteúdo. A gente poderia se desprender um pouco do livro tem como a gente sistematizar esses conteúdos sem se prender ao livro”* (Trecho da entrevista).

Outra incidência da autoavaliação no ensino de línguas é possibilitar o entendimento da influência midiática na aprendizagem dos alunos, algo que tem tornado o espaço da sala de aula cada vez menor.

Fábio: *“Então sugiro adotar outros recursos e atividades, como [...] aplicativos de celular, [...]”* (Trecho de texto autoavaliativo).

Lorena: *“Gostaria que tivéssemos materiais/ aulas complementares da internet, para facilitar o estudo em casa sem o professor”* (Trecho de texto autoavaliativo).

Essas construções permitem compreender que a sala de aula está perpassada por fenômenos e tendências que incidem diretamente na vida e no comportamento dos alunos, o que os leva a desejarem novos hábitos e costumes para aprender uma língua. Assim, entender a influência midiática na aprendizagem possibilita deslocamentos no

ensino de línguas que podem instigar o professor a buscar procedimentos metodológicos que lhe proporcionem conhecimentos acerca de diferentes tecnologias para o ensino de línguas.

Além de possibilitar a revisão do ensino da língua, a partir de uma nova perspectiva, ou seja, pelas as representações dos alunos, a autoavaliação também interpela o professor a compreender a impossibilidade de se ensinar uma língua ancorada na neutralidade, ou “onde relações de poder e ideologia são facilmente ignoradas” (SIQUEIRA, 2005, p. 17), como discutido a seguir.

5.2 A autoavaliação discente como descentralização de poder no ensino de línguas

Ao inserir a autoavaliação no ensino de línguas o professor decide realmente ouvir aqueles que são avaliados e mostra-se falível em sua autenticidade de homem, ou seja, incerto de seus valores e sempre os interrogando, de forma alguma “titular de uma posição vitalícia, mas mais avançado e melhor que o aluno em certas áreas de competência” e “sempre desejoso de aprender e se aperfeiçoar” (HADJI, 2001, p. 101). Nessa perspectiva, a autoavaliação proporciona o rompimento com o processo de “escolarização” que versa em o professor estar na escola para ensinar e o aluno para aprender, e o que o professor disser é convertido em conhecimento, sendo ele o agente responsável por autorizar o aluno a dizer que sabe ou não (ORLANDI, 1987). Ao se romper com o processo de escolarização, o espaço de ensino e aprendizagem passa a ser perpassado por uma ética avaliativa pela qual tanto avaliador quanto avaliado assumem “o risco de falar verdadeiramente, dando um verdadeiro conteúdo à comunicação” (HADJI, 2001, p. 132).

Nesta pesquisa, o processo de escolarização e a ética avaliativa proporcionaram deslocamentos de poder instaurados na relação professor-aluno, uma vez que das representações construídas pelos alunos emergiu um processo de reversibilidade, ou seja, a possibilidade de que houvesse movimento nas posições de professor e aluno, de forma que a posição-aluno tivesse igual legitimidade em que se encontrava a posição-

professor (ORLANDI, 1998). Por esse processo, os alunos tiveram espaço para comunicar aspectos sobre sua aprendizagem que incidiram na prática docente.

Assim, posicionamentos como o da aluna Lorena corroboram um ensino atravessado pelo processo de reversibilidade e, conseqüentemente, por um deslocamento de poder a partir da autoavaliação.

Lorena: “[...] a gente chega num ambiente, por exemplo, o professor se coloca como o ente superior da sala, que é o único que sabe, que entende e que pode corrigir e aqui não, aqui você se corrige quando erra. Aqui a gente tem liberdade para se colocar: poxa Lara, não é assim, eu achava que era assim. Então aqui a gente aprende na discussão” (Trecho da entrevista).

A aluna colocou-se na posição de interrogar o ensino ao qual estava exposta e se posicionou como um par mais experiente, passível a falhas e não mais como o “ente superior da sala de aula”. Desse modo, no ensino de línguas, a autoavaliação pode proporcionar a negociação pela linguagem, de modo que professor e aluno tenham espaço para comunicar aspectos sobre os funcionamentos do ensinar e do aprender.

Desse modo, o deslocamento de poder pela autoavaliação instiga o professor a refletir e compreender seu papel frente a alunos participativos e questionadores, que criam imagens de um espaço de aprendizagem em função de seus desejos como aprendizes.

Fábio: “Eu, particularmente, me sinto à vontade de me expor, e quando a gente tá aprendendo a língua, tem que expor muito. Eu acho que isso é decisivo para a qualidade da aprendizagem, a gente se sentir à vontade, se identificar com as pessoas” (Trecho da entrevista).

Elena: “Acho que é o único grupo que eu que eu realmente senti a confiança de me expor, expor minhas dúvidas e ver que todo mundo dá importância a minha dúvida. Nem é o fato de eu me posicionar para mudar alguma coisa, mas a minha dúvida tem importância, é o respeito” (Trecho da entrevista).

Leandra: “É muito bom você poder falar très beaucoup (risos) e ninguém falar assim: ai eca... ninguém virar a cara, fazer gracinha, dizer nossa ela tá no avançado, intermediário e fala isso... [...]Então, aqui não, não tem isso. A gente pode falar, a gente pode aprender, a gente pode falar errado. Eu não tenho vergonha de falar errado, não tenho vergonha de dizer que não sei” (Trecho da entrevista).

A descentralização de poder emergida da autoavaliação pode, ainda, levar os alunos a perceberem o professor como um aliado na aprendizagem da língua. Igualmente, possibilitar que o professor veja o aluno como um ser social e político, e que a passividade não tem mais espaço em contextos de ensino perpassados por contemporaneidades que apontam mudanças na construção de conhecimentos. Tais construções passam a acontecer pelo diálogo e não mais pela transmissão, que se configuraria em uma prática de poder verticalizado na relação professor-aluno.

Ademais, a autoavaliação pode incidir na compreensão do professor acerca do ensino de línguas como uma prática perpassada por valores ideológicos, como discutido a seguir.

5.3 Entendendo ideologias no ensino de línguas pela autoavaliação

Neste processo investigatório, a autoavaliação foi entendida como um exercício que pressupõe uma atitude de autoconfiança, abertura para mudanças e de constante questionamento frente a si e aos outros (MOREIRA; VIEIRA, 1993). Ela foi inserida no contexto de aprendizagem em uma perspectiva formativa e dialógica pela qual professora e alunos pudessem avaliar aspectos sobre o funcionamento do aprender e o funcionamento do ensinar. Foi assumida como um espaço de linguagem contingente, dinâmico e produzido no particular (PENNYCOOK, 2006), assim possibilitou revelar aspectos do ensino da língua que escapam, ou seja, pelas representações construídas na autoavaliação foi possível perceber e entender os “outros” que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, dentre eles a ideologia veiculada no contexto de ensino.

Pela autoavaliação os alunos representaram o método de ensino daquele contexto fortemente ligado ao livro didático. Tal representação incidiu no ensino da língua de modo a questionar e problematizar a utilização do principal recurso didático para aquelas aulas. Por aquela representação os alunos me instigaram à conscientização sobre ideologias que perpassavam o ensino da língua francesa. Creio que essa tomada de consciência pode

incidir no ensino de línguas de forma a requerer do professor o posicionamento político que deverá assumir em sua prática, assim como entrevi para minha prática futura.

Coaduno com Fairclough (2001, p.117) ao definir ideologia como

[...] significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

As ideologias se revelam e se difundem na interação social pela linguagem. Assim, ideologia também se constitui por um

[...] conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer (CHAUÍ, 2006, p. 82).

Nessa esteira, posicionamentos como os das alunas Lorena e Patrícia podem interpelar o professor acerca de sua postura política frente ao planejamento e condução das aulas apoiado em apenas um recurso didático, marcado ideologicamente pelas visões de seus produtores. As alunas constroem imagens de um ensino que extrapole o livro didático, que possibilite visões e entendimentos sobre a língua a partir de diferentes perspectivas.

Leandra: *“Acho que você percebeu aqui desde o semestre passado, pelo menos foi esse meu sentimento, nós não estamos aqui para terminar ano, para terminar livro, para ganhar diploma, nós estamos aqui para vivenciar, entre a gente aqui, vivenciar, adquirir conhecimento, para aprender de verdade. Então na minha opinião, nós poderíamos pegar pelo menos uma aula por mês para fazer outra coisa que não o livro... vamos assistir um filme, vamos aprender duas ou três músicas...”*(Trecho da entrevista).

Patrícia: *“Eu penso que quando a gente usa o livro, a gente vê as regras, mas quando a gente passa a ver um vídeo, uma música... a gente vê os exemplos, a aplicação da regra do livro, nos vídeos. Então, acho que ajuda a gente a memorizar mais o que tá no livro,*

mas a gente não precisa ficar preso só no livro, nas regras...porque alguns aspectos do dia a dia, quando a gente vai usar a língua, a gente precisa de exemplos que são aplicados no cotidiano” (Trecho da entrevista).

É possível que a autoavaliação permita ao professor compreender que ensinar a língua simplesmente seguindo o livro didático cria uma tendência de imobilizar o pensamento crítico do aluno, “ignorando o jogo ideológico do qual ao mesmo tempo participa como jogador e árbitro, abstém-se do salutar exercício de patrocinar o confronto sadio entre culturas” (SIQUEIRA, 2005, p. 9).

O empoderamento do aluno pela autoavaliação lhe permite falar sobre si e sobre os outros que perpassam sua aprendizagem, o que pode interpelar o professor a identificar lacunas em sua formação, especialmente na competência cultural crítica (SIQUEIRA, 2005). Nessa esteira, imaginários como os do aluno Fábio possibilita reflexões acerca de possíveis fragilidades na formação docente, que podem causar impedimentos para se trabalhar a sensibilização cultural dos alunos e o senso crítico acerca de uma ideologia dominante, que porventura, possam oprimi-los.

Fábio: “Eu queria retomar um ponto que comentei antes, que é essa questão da afetividade, dos sentimentos, porque eu acho, minha visão, eu penso que a gente estuda a língua como mediadora de relações humanas, experiências humanas, por isso que eu acho importante, também, a gente buscar outras fontes de conhecimentos.

Ai a Leandra postou aquele vídeo, né. Não sei se vocês tiveram oportunidade de ver. E eu conversei com a Leandra, vocês viram o vídeo que a Leandra postou no facebook? Então ela postou um vídeo sobre um relato de experiência sobre um evento na época do nazismo, uma senhora que sobreviveu num campo de concentração. Ela é francesa, ela tava falando né... então eu fiquei muito emocionado... eu gostei muito daquele vídeo e eu aprendi mais, porque ele me engajou. Pra mim aquilo lá, é o que estou falando, eu vejo a língua, eu estudo a língua como uma mediadora de relações humanas. Eu descobri livros da mulher, estou com vontade de ler os livros. E eu aprendi muito, aprendi palavras, vocabulário... e é disso que eu tô falando quando eu digo que a gente tem que fugir de recursos como o livro didático. O livro didático ele vem de um certo mundo, mas o Haiti, por exemplo, o que a gente sabe sobre ele? Quais são as formas de experiência humana que acontecem ali? Que tipo de conhecimento a gente pode aproveitar de lá, a gente só se apoia no conhecimento de um grupo. Isso que eu tô falando sabe? A gente poderia aproveitar os conhecimentos, as experiências, as relações humanas de outros grupos. [...] o que me causa desconforto é justamente com que a gente quer se identificar. A gente quer se identificar com quem? Com um

país desenvolvido, a gente não quer e identificar com os haitianos, pessoas pobres, que passam todo tipo de dificuldades. A gente quer se identificar com a França, um país rico, glamoroso?” (Trecho da entrevista).

Além de apresentar estratégias de aprendizagem que extrapolam o uso do livro didático, recurso, que segundo Fábio, impossibilita a língua ser aprendida “*como mediadora de relações humanas*”, ele questiona a ideologia dominante como forma de identificação. Dessa forma, as construções do aluno corroboram a incidência da autoavaliação no ensino de línguas, no sentido de interpelar o professor a tomar consciência de seu papel político e revisitar sua prática a partir de questões como as do aluno: *Quais são as formas de experiência humana que acontecem ali? A gente quer se identificar com quem? Com um país desenvolvido, a gente não quer e identificar com os haitianos, pessoas pobres, que passam todo tipo de dificuldades. A gente quer se identificar com a França, um país rico, glamoroso?*

Portanto, pode ser que pela autoavaliação, nós professores compreendamos melhor que o ensino de línguas não se trata de uma atividade neutra e que se conscientizar da ideologia que perpassa o contexto de ensino nos permite posicionamentos políticos, que nos levam a questionar a supervalorização cultural propagada por produtores de materiais didáticos. Logo, podemos perceber que o inventário cultural do aprendiz pode ser um ponto de partida para o ensino da língua e, possivelmente, possamos atuar no sentido de um ensino crítico, transformador e emancipatório, num sentido freireano. E, ainda, caminhar em direção ao “verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras”, qual seja, “formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir”, ou seja, “transformar-se em cidadãos do mundo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70).

Essa etapa da pesquisa que consistiu em problematizar as incidências da autoavaliação discente sobre seu processo de aprendizagem no de ensino de línguas, reforçou meu entendimento sobre a autoavaliação como um processo capaz de retroalimentar a prática docente e subsidiar o ensino de línguas.

É possível que a autoavaliação enfatize a consciência que a maioria dos professores de línguas possui sobre a importância dos aspectos socioculturais ao se ensinar uma língua, pois o relacionamento entre pessoas de diferentes comunidades linguísticas dependem desse aspecto. Dessa forma, o professor que se torna crítico-reflexivo pode

perceber que o ensino da língua não deve ser reduzido a induzir o aluno à aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais. Ao se ensinar uma língua não se deve adotá-la como um sistema abstrato a par da realidade, mas como um instrumento de interação social atrelado a um contexto sociocultural, perpassado por relações de poder e ideologias.

Pela autoavaliação, possivelmente, o professor poderá refletir acerca do papel do controle que os materiais didáticos exercem sobre seu ensino, que na maioria das vezes são tidos como alicerce para o desenvolvimento das aulas. Assim, a reflexão-crítica, provavelmente, promova o equilíbrio entre a utilização de diferentes tipos de materiais e a tentativa de adequá-los às habilidades e competências comunicativas a serem desenvolvidas pelos alunos.

Após problematizar as incidências da autoavaliação discente no ensino de línguas procedo à elaboração das considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conduzi esse processo investigatório com a tese de que os alunos, ao se autoavaliarem, constroem representações que incidem na prática docente da qual emergiu o objetivo que versou em *Investigar as incidências da autoavaliação discente sobre minha prática a partir das representações construídas pelos alunos*. Assim, para proceder à pesquisa inseri, a autoavaliação em aulas de língua francesa em um Centro de Idiomas de uma Instituição Federal de Ensino e busquei responder a três perguntas de pesquisa: a) *Quais representações sobre minha prática são construídas nas autoavaliações dos alunos sobre sua aprendizagem?*; b) *Em que medida a autoavaliação discente sobre sua aprendizagem incide em minha prática como uma professora de línguas?* e c) *Quais as incidências da autoavaliação discente sobre seu processo de aprendizagem no ensino de línguas?*

A inserção da autoavaliação nas aulas de língua francesa permitiu a construção de outros saberes, organizados a partir das experiências que aconteceram naquela sala de aula, um saber que emergiu da prática e estava vinculado àquele contexto de aprendizagem, ou seja, construiu-se um saber local (CANAGARAJAH, 2001). Dessa forma, o espaço de linguagem da autoavaliação como uma construção singular, perpassada por escolhas e significados sociais possibilitou a construção de saberes como uma prática situada, da qual emergiu um processo crítico-reflexivo que me permitiu racionalizar, criticar, revisar e objetivar minhas ações de modo a fundamentá-las em razões de agir (TARDIF, 2007). Assim, a incidência da autoavaliação em minha prática provocou deslocamentos para uma prática futura.

Dessa forma, ao responder ao primeiro questionamento desta pesquisa, delineei oito representações que, após analisadas e interpretadas, considerei não como verdades universais sobre minha prática, mas como construções singulares de imagens semiotizadas cujos significados são polissêmicos, sobre aquele momento de prática. Tais representações interpelaram-me a reavaliar o funcionamento do ensinar e do aprender a língua francesa naquele contexto, pelas quais tive a possibilidade de repensar meus papéis frente ao método de ensino, aos conteúdos apresentados e às relações entre os pares em sala de aula, entreando transformações.

Quanto ao segundo questionamento, ao colocar em batimento as duas instâncias de análise, as autoavaliações e os diários reflexivos, melhor compreendi a incidência da autoavaliação discente no processo de desconstrução e reconstrução de minha identidade docente. Passei a perceber minha identidade como processo dinâmico, móvel, complexo, performático, contraditório, perpassado por conflitos e relações de poder (HALL, 2006). Assim, as vozes dos alunos ressoaram nos diários reflexivos deslocando-me de uma posição de reprodução de metodologias, baseada exclusivamente em intertextos de minha formação; para uma posição crítico-reflexiva, com maior poder de decisão sobre minhas ações e práticas acadêmicas fundamentadas nos saberes locais que podem emergir dos espaços de ensino e aprendizagem.

Acerca do último questionamento, a inserção do processo autoavaliativo naquele saber local possibilitou o empoderamento do aluno em se livrar de uma individualidade condicionada a uma totalização, resumida em um poder hierarquizado que constrói uma verdade sobre o indivíduo o qual não tem participação na verdade que é construída sobre si mesmo (FOUCAULT, 1997). Desse modo, os alunos, ao falarem de si, falaram sobre os outros e interpelaram-me a ampliar minha visão de ensino e aprendizagem de línguas e ter outro olhar sobre os alunos. Assim, a pesquisa levou-me a compreender que apesar de minha formação na área, meu compromisso com o ensino de línguas e minha preocupação com o processo de aprendizagem do aluno, não posso partir do pressuposto de que meu conhecimento para atuar como professora de línguas está pronto, ele precisa estar em constante (re)construção.

Ainda sobre a última questão de pesquisa, a incidência da autoavaliação em minha prática levou-me a melhor compreender que não há como enxergar o ensino e aprendizagem de línguas como uma atividade neutra, mas uma prática politizada em que relações de poder e ideologia não podem ser ignoradas. Assim, revisei a prática presente de modo a perceber que ao seguir fielmente um único recurso didático, perpassado por discursos dominantes, poderia sobrepor culturas e imobilizar o pensamento crítico do aluno. Desse modo, fui interpelada a posicionar-me politicamente frente à ideologia veiculada pelo livro didático, pelo qual conduzia as aulas, no sentido de romper com a reprodução de metodologias provenientes de intertextos de minha

formação que mantinham e/ou reproduziam estereótipos culturais em meu imaginário, principalmente vinculados à cultura francesa.

Diante dos resultados alcançados com essa pesquisa, é possível perceber que, naquele contexto de pesquisa, os alunos ao se autoavaliarem construíram representações que incidem na prática docente e provocaram deslocamentos. Ao envolver-me em um processo investigatório como investigadora e produtora de conhecimentos, pelo qual refleti sobre a prática de modo sistemático e objetivo, orientado por um aporte teórico-metodológico, pude problematizar ações presentes, deslocando-me rumo a transformações que incidirão em práticas futuras, no ensino de línguas e na aprendizagem dos alunos.

O desenvolvimento dessa pesquisa em Linguística Aplicada se configurou em uma tentativa de transgredir teórica e politicamente o espaço de linguagem da autoavaliação, na intenção de lançar olhares outros para esse processo, que não somente conscientizar e responsabilizar o aluno por sua aprendizagem. Nessa pesquisa, busquei lançar olhares para a avaliação como ato de comunicação/negociação pela linguagem, de forma a provocar deslocamentos epistemológicos e investigar a inserção desse processo avaliativo em sala de aula como meio de retroalimentar a prática de professores de línguas.

Dessa forma, reafirmo meu entendimento de que essa pesquisa possa ser relevante para a Linguística Aplicada, uma vez que seus desdobramentos podem contribuir com as pesquisas sobre práticas docentes e mudanças de paradigmas metodológicos para o ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que as representações dos alunos instigam a compreensão das imagens que perpassam a sala de aula.

Dos resultados aqui apresentados emergem novas problemáticas acerca da prática docente. Questões como *a partir do processo crítico reflexivo do professor pela autoavaliação, quais representações os alunos constroem sobre a nova prática?* Ou ainda, *diante da conscientização ideológica do docente pela autoavaliação, quais as representações são construídas pelos alunos acerca do ensino da língua?* podem vir a ser investigadas.

Desenvolver essa pesquisa, partindo de uma inquietação como professora de línguas que se transformou em estudo científico, significa posicionar-me politicamente, a fim de compreender os significados sociais emergidos da autoavaliação como um espaço

de linguagem polissêmico construído por valores, ideologias e relações de poder. Assim, finalizo este trabalho, na tentativa de crer que esses significados permitiram-me refletir criticamente acerca da prática presente, de tal modo que pude melhor compreender o funcionamento do imaginário que perpassa a sala de aula como professora de línguas, causando deslocamentos que poderão incidir na prática futura.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. **Avaliação Educacional e Qualidade de Ensino**: uma reflexão crítica. Universidade – A Busca da Qualidade, v.1, n.3, p. 109-124. 1994.

_____. **Avaliando: A avaliação da aprendizagem** - Um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1996.

ABREU-TARDELLI, L. S. O diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento da leitura e do próprio professor em formação continuada. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.1, p. 53-78, jan./jun. 2015.

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Editora, Portugal, 1996.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Ser professor reflexivo**. Disponível em [http://nunosilvafraga.net/wp-content/uploads/2015/03/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf]. Acesso em: 16 jan. 2016.

ALLWRIGHT, D. **The death of the method**. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University: Ottawa, may, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância na internet**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022003000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 maio 2010.

ALVAREZ MENDEZ, J. E. **Avaliar para conhecer-examinar para excluir**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARNOLD, J. & BROWN, H. D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. **Affect in Language Learning** Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 4-24.

BAILEY, K. **The best-laid plans: teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans**. In: Baley, K. & Nunan, D. (org.) *Voices from the language classroom*. New York: CambridgeUniversity Press, p. 15-40, 1996.

BERSCH, E. **Avaliação da aprendizagem em educação a distância online**. 2009.177 f. (Dissertação - Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., MADAUS, G.F. **Evaluación del aprendizaje**. Troquel. Buenos Aires. 227 p. 1975.

BOHN, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: A necessidade de des(re)construção de conceitos In: **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. [organizado por] Vilson J. Leffa. – 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008. 426p.

BRANDALISE, M. A. T. **Auto-avaliação de escolas**: processo construído coletivamente nas instituições escolares. 2007. 213 f. (Tese – Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

BRASIL. **Ciência sem Fronteiras**. Disponível em: [www.cienciasemfronteiras.gov.br] Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. **Histórico**. Disponível em: [www.iftm.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/historico/]. Acesso em: 01 out. 2015.

BRONCKART, J.P.*et al.* **Le fonctionnement des discours**. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Paris : Délachaux et Niestlé, 1985.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.
<https://doi.org/10.18309/anp.v1i8.359>

_____. Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail. In :BRONCKART, Jean-Paul ; Groupe LAF (orgs). **Agir et discours en situations de**

travail. Genebra : Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, n. 103, 2004, p. 9-144.

_____. **Interacionismo Sócio-discursivo:** uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, A.R. Procedimento de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina. Eduel, 2004. p 131-163.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1997.

BROWN, H. D. **Teaching by principles:** an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice-Hall, 1994a.

_____. **Principles of language learning and teaching.** New Jersey: Prentice-Hall, 1994b.

CALDAS, L.R. **Ensino renovado, avaliação renovada?:** o processo avaliativo no ensino/aprendizagem de língua estrangeira em contexto interdisciplinar. 2001. 143 f. Dissertação – Mestrado em Linguística Aplicada. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CALDEIRA, A. M. S. **Avaliação e processo de ensino aprendizagem.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out.1997.

CALDEIRA, A. M. S. Ressignificando a avaliação escolar. In: _____. **Comissão Permanente de Avaliação Institucional**: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CAVALARI, S. M. S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat**. 2009. 262 f. Tese de Doutorado - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista. Campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2009.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, nº 17, 1991, p. 133-144.

CANAGARAJAH, S. Reconstructing local knowledge, reconfiguring languages studies. In: CANAGARAJAH, S. (ed.) **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.

CELANI, M. A. A. **Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais**. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n2/1678-460X-delta-32-02-00543.pdf] Acesso em 10 nov. 2017.
<https://doi.org/10.1590/0102-445081919576720433>

CHAUÍ, M. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

COLL SALVADOR, C. **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. 2ª edição. Barcelona: Paidós, 1992.

CORACINI, Maria José. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. Campinas: Pontes; São Paulo: EDUC, 1991.

DE LANDSHERE, G. **Avaliações e exames**: noções de docimologia. Coimbra, 1976.

DÖRNYEI, Z.; CSIZÉR, K. Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. **Applied Linguistics**, v. 23, n.4, p. 421-462, 2002.

EBEL, R.L. & DAMRIN, D.E. Tests and examinations. In: HARRIS, C.W. **Encyclopedia of educational research**. 3a ed. New York, Macmillan, 1960.

ELLIS, R. **SLA research and language teaching**. Oxford: University Press, 1997. 288 p.

ELY, C. An analysis of discomfort, risk taking, sociability, and motivation in the L2 classroom. **Language Learning**, v. 36, p. 1-25, 1986.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1986.tb00366.x>

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA;V.J.; IRALA,V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

FELICE, M. I. V. **A identidade de ingressantes no ensino superior por duas modalidades diferentes de processo seletivo: as perspectivas de professores e alunos**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FOUCAULT, M.O sujeito e o poder. In: RABINOV, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault: Uma trajetória Filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

_____ **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____ **Vigiar e punir**. Trad. de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel: rationalité de l'agir et rationalisation de la société**. Tomo I. Paris : Fayard, 1981.

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

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

HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito & Desafio. Uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre, Educação e Realidade, 1993.

_____. **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento.** Série Ideias n. 22. São Paulo: FDE, 1994.

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

HYMES, D. Competence and performance in linguistic theory. **Acquisition of languages: models and methods.** Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press, 1971. p. 3-23.

_____. On communicative competence. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (Org). **The communicative approach to language teaching.** Hong Kong: Oxford University Press, 1991. p. 3-26.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. In: **TESOL Quarterly** 28, 1994. p. 27- 48.
<https://doi.org/10.2307/3587197>

_____. Toward a postmethod pedagogy. In: **TESOL Quarterly** 35, 2001. p. 537-60.
<https://doi.org/10.2307/3588427>

LEFFA, Vilson J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade.** Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada, 179 f.) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 1999.

LIMA, K. B. F. de. **A sala de aula de língua inglesa: vencendo barreiras na produção escrita.** 2009. 305f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

LOUSADA, E. G. **A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos.** Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/267428686_A_abordagem_do_Interacionismo_Sociodiscursivo_para_a_analise_de_textos]. Acesso em 10 junho 2016.

_____**Entre o trabalho prescrito e o realizado:** um espaço para a emergência do trabalho real do professor, 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____**Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola?** **Idéias** n.8, São Paulo: FDE, 1998. p. 133-140.

_____**Avaliação da aprendizagem escolar**. Cortez. São Paulo. 2002.

_____**Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. *Eccos Revista Científica*, vol. 4, fac. 02, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2002, p. 79-88.

<https://doi.org/10.5585/eccos.v4i2.310>

_____**Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 263 p.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In.: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Org.). **O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 31-78.

MACHADO, Anna Rachel ; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. O Interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: Abreu-Tardelli, Lília Santos; Cristovão, Vera Lúcia Lopes. (orgs). **O ensino e a aprendizagem dos gêneros**. Campinas: Mercado de Letras, 2009b.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor”. In.: KLEIMAN, A.B. (org). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MAGALHÃES, M. C. C. **Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula.** 5º Congresso da Sociedade \internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade. Amsterdam: VrijeUniversity. Julho de 2002.

MARTINEZ, C.L.P. **Explorando o potencial da avaliação formativa:** Análise de uma experiência centrada na escola. 2001. 123 f. (Dissertação – Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Bauru, 2001.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Identidades Fragmentadas:** A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NORTON, B. **Identity and language learning:** gender, ethnicity and educational change. London: Longman/Pearson Education, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote: 1992.

ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas de discurso. 2a ed. Campinas. Pontes, 1987.

_____. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. In: **Rua.** Campinas. 1999.

PAIVA, V.L.M.O. **Linguagem e aquisição de línguas na perspectiva dos sistemas complexos.** Disponível em: [www.veramenezes.com/langaqsac.pdf]. Acesso em 10 dez 2017.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. 279 p.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 99-117.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? **TESOL Quarterly** 24, p. 161-176, 1990.

<https://doi.org/10.2307/3586897>

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RETORTA, M. S. **Efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná**: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares. 2007. 486f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J.; LOCKART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. **Organization**, v. 7 n. 2, p. 225-246, 2000.

<https://doi.org/10.1177/135050840072002>

SANTOS, S.A. **Experiências narradas no ciberespaço**: um olhar para as formas de se pensar e ser professora que ensina matemática. 2009. 239 f. (Dissertação – Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, D. **Concepção Pedagógica Tradicional**. Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm.] Acesso em agosto 2016.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHUMANN, J. **The neurobiology of affect in language**. Boston: Blackwell, 1997.

SILVA, M. A. **Diário reflexivo e avaliação formativa nas aulas de língua inglesa da educação básica: um estudo de caso**. 2014. 124 f. (Dissertação Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Catavento, 1999. 104 p.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. In: **Revista Inventário**. 4. ed., jul/2005. Disponível em: [www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm]. Acesso em 15 fev. 2018.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, 1992, p. 267-300.
<https://doi.org/10.3102/00028312029002268>

SOEIRO, L.; AVELINE, S. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SORDI, M. R. L. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SPOLSKY, B. **Language Testing: art or science**. International Congress of Applied Linguistics, 4. Stuttgart- Germany, Paper Stuttgart- Germany: Hoch Schul Verlag, 1976.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 26, n. 1, jan./jun. 2008, p. 341-377.
<https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p341>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466.

<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

TYLER, R.W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago, University of Chicago Press, 1949.

TYLER, R.W. Avaliando experiências de aprendizagem. In: GOLBERG, M.A.A; SOUZA, C.P. Orgs. **Avaliação de programas educacionais; vicissitudes, controvérsias e desafios**. São Paulo, EPU, 1982. p. 35-37.

VILAÇA, M.L.C. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo**. Disponível em: [http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78]. Acesso em março 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

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

APÊNDICE A

Autoavaliações

Mês - Agosto

ALUNA Lorena	Na aula do dia 01/08 tive dificuldade e fiquei confusa pela abordagem diferenciada do livro novo, o qual não me agrada esteticamente. Conforme aprendemos mais tempos verbais, melhor me expressei na escrita, embora tenha grandes dificuldades de fala espontânea e pronúncia; tive facilidade no conteúdo que aborda comparação de quantidade. Eu grifo as coisas que não entendo para pesquisar depois. A leitura silenciosa é mais eficiente na compreensão dos textos, ainda que eu ache necessária a leitura revezada para treinar a pronúncia. Aos bons falantes da língua é dada mais oportunidade de expressão e leitura que aos mais tímidos. Isso é ruim, pois coíbe e intimida mais os menos “fluentes”; não obstante a cobrança destes deve ser maior, porque muitas vezes eles não fazem as tarefas, aumentando muito a diferença entre falantes do mesmo nível. Gosto muito dos exercícios maçantes e mecânicos para fixar os conteúdos gramaticais. Por fim sei de nossas limitações e de nosso atraso nos conteúdos, embora acredite que nos dois últimos meses os conteúdos tenham sido abordados de forma rápida, sem o aproveitamento real que poderíamos ter tirado.
ALUNA Leandra	Foi bem tranquilo o aprendizado. Enfatizo mais uma vez que o tempo é nosso inimigo. Sugiro uma aula de 3 horas, nos sábados, ou duas aulas de uma hora e meia, na semana. Além da explanação da professora, fiz uso de recursos de audiovisuais, como explicações e diálogos gravados no <i>youtube</i> . Penso que o uso de teatro e aumento da carga horária seria bom.
ALUNO Marcos	Houve um avanço considerável nas atividades de escuta, porém a minha concentração deve ser aprimorada para que haja entendimento puro e assertivo do material de escuta. Eu acredito que o uso de recursos audiovisuais aproxima a realidade da língua facilitando o entendimento mais rápido e eficiente, bem

	como mais gramática trabalhada em sala de aula. Ações em grupo dinamizam o aprendizado, no entanto enxergo que o contato extraclasse entre os indivíduos se torna mais difícil pela disponibilidade de tempo que cada um possui.
ALUNO Fábio	O curso de Francês mostrou-se muito inspirador para mim. No caminhar das aulas, ao realizar as atividades propostas, tive a oportunidade de desenvolver habilidades e alcançar uma percepção mais elaborada da língua. Apesar do pouco tempo decorrido, me sinto confiante para buscar e aproveitar conteúdos criados por falantes nativos, para explorar a língua nas suas diferentes manifestações. Por mais desafiante que possa ser, me sinto fortalecido pelos conhecimentos e experiências que tenho adquirido. Além disso, minha vivência no Centro de Idiomas me fez valorizar mais o aprendizado de línguas estrangeiras, com certeza aprecio agora com melhor qualidade a experiência cultural que ele representa. Essa sensação sem dúvida é fruto do ambiente que construímos a cada aula, da troca de contentamento e frustrações, da relação de reconhecimento mútuo dos anseios e expectativas uns dos outros, e dos laços afetivos que estabelecemos. Um ambiente como esse tem em mim um alto impacto positivo, que se reflete no meu desempenho enquanto aluno. A cada encontro aprendo coisas novas e tenho vontade de aprender mais, de buscar mais, de fazer uso do que aprendo, de produzir a partir disso. Com relação às atividades que temos desenvolvido e o material usado, gostaria que fossem ainda mais diversificados e exigentes, e que empregassem o uso de tecnologias inovadoras e conteúdos técnicos. No decorrer do curso, minhas principais dificuldades são na produção oral e escrita, então também gostaria de praticar mais, usando, por exemplo, textos e conversações mais longas. Também gostaria de poder criar conhecimentos e experiências originais através das atividades, aprender o conteúdo criando conteúdo. Ainda, gostaria que utilizássemos mais materiais “não-didáticos”, como reportagens, filmes, vlogs, músicas, aplicativos, podcasts etc.
ALUNA	Sobre as atividades de produção oral não tive grande dificuldade, pois já tinha

Janete	uma certa noção da língua, conhecia algumas palavras, então falava ou compreendia. A forma que a professora nos apresentou foi bem simples partindo do mais simples para o mais complexo. As atividades de produção auditiva eu tive um pouco mais de dificuldade, pois treinar o ouvido e aprender o que o outro indivíduo fala em outra língua é mais difícil, mas acho que é pela dificuldade que tenho de ouvir. Quanto à produção escrita muitas palavras da língua portuguesa têm semelhança com a língua francesa é claro que quando escrevemos tem palavras com dois "pp" dois "ll" e isso torna mais difícil a escrita. O conteúdo gramatical é o que eu tenho mais dificuldade, mas tenho também essa mesma dificuldade na língua portuguesa. Em relação as nossas aulas a professora procurava sempre sanar as nossas dúvidas, as nossas dificuldades. Sobre os aspectos culturais, posso dizer que durante as aulas pudemos perceber alguns aspectos da cultura francesa que são semelhantes aos nossos que são: os hábitos alimentares. Quanto a outros aspectos culturais, em termos de ampliação da nossa língua e cultura, a atividade que fizemos sobre o Parque do Sabiá pôde ampliar os nossos aspectos culturais em relação ao local, as expressões e a língua falada. As atividades de casa foram pontuais, o que víamos em sala era encaminhados para casa também para fixar e para rever o que havíamos visto em sala. Sobre minha aprendizagem, creio que pude aprender muito com meus colegas, pois são jovens, alegres, com vontade de aprender e isso contagia e acho que o fato de ser mais velha também motiva os "meninos" pois dá ânimo, alegra o grupo. A professora é tudo de bom, sensível, educada, paciente, e sempre estimulando, instigando os alunos, cobrando de forma doce aquilo que temos que fazer.
--------	--

Mês – Setembro

Aluna Lorena	Tive facilidades na compreensão auditiva, mas permaneço com dificuldades na pronúncia, principalmente, no som do encontro biconsonantal no qual a letra “r” é a seguinte. Utilizei a estratégia de pensar as apresentações orais em português traduzindo-as para o francês, sem decorar, e sim para ter noção do que falar, mas de forma espontânea. Como meu trabalho do mês foi sobre uma empresa de roupas, os assuntos trabalhados sobre vestimentas e vocabulário corporativo foram fundamentais para facilitar e a partir de um conhecimento anterior. Gostaria que tivéssemos materiais/ aulas complementares da internet, para facilitar o estudo em casa sem o professor. Além disso, atividades de escuta para casa também são importantes para fixar a pronúncia e ter contato com a língua nativa.
Aluna Leandra	La présentation du projet de l'entreprise a permis augmenter mon vocabulaire pendant mes amis présentaient les leurs. Ce fut très intéressante et très créatif. Sur les pronoms, j'ai compris mieux! Sur l'histoire de Tour Eiffel, j'ai entendu presque tout. J'ai écouté deux fois mais j'avais que lire la transcription pour connaître quelques mots.
Aluna Elena	A avaliação oral desse mês, em comparação ao teste anterior apresentou mais aspectos positivos, como a pesquisa por novo vocabulário e não apenas a avaliação do que foi ensinado e escrito (que são testados durante as aulas e exercícios), o incentivo à criação deixa a atividade mais prazerosa, em minha perspectiva, e também auxilia-me a falar em público e por ser em grupo, a realizar a atividade em dupla atenção. Porém, mesmo notando a qualidade em geral do desempenho , senti falta de apontamentos pontuais dos principais erros da apresentação, demonstrando mais

	claramente as principais dificuldades. Sobre a parte de revisão da gramática, a esquematização tornou mais simples os conteúdos, entretanto, não reduziu meu sentimento de espanto e insegurança ao utilizar os pronomes COD e COI, que remete dúvidas de conteúdos anteriores que eu não me dediquei o suficiente.
Aluno Fábio	Esse mês não tive dificuldades com relação à compreensão oral e escrita. O conteúdo de gramática que estudamos é simples, então fiz os exercícios sem problemas. Não tive um bom desempenho na produção oral, especificamente a conversação.
Aluna Janete	Acredito que minhas dificuldades são as mesmas das aulas anteriores: falta de estudo da minha parte. Outra coisa que está me fazendo falta é ao longo da semana ver, estudar, ler, escutar algo em francês. Sei que o único dia que posso ver a aula é no sábado, mas fica muito longe de uma aula para outra e a quantidade de feriados também atrapalha muito. Sugestão para mim é estudar ou pelo menos ter contato com a língua durante a semana, não esperar o sábado para estudar.

Mês – Outubro

Aluna Lorena	Tive dificuldades com os pronomes “en” e “y”, todavia a utilização de recursos multimídia, no caso os vídeos exibidos no datashow facilitaram muito e agregaram nas formas de aprendizagem da língua, seja em casa ou em sala de aula. Teria me auxiliado a estratégia de fixar a matéria dos pronomes com exercícios na sala, pois apenas vimos a teoria e não praticamos. Como não adquirimos o livro/material de apoio (cd) formalmente, eu entendo o motivo, mas sinto falta de atividades de “écouter”, porque são nelas que treino realmente o nível de adaptação a falantes nativos.
Aluna	Como sempre, bato na tecla no tempo da aula. Se nossa aula fosse de 3

Leandra	horas teríamos mais tempo para discutir os textos <i>et</i> introduzir outra leitura sobre o mesmo contexto do livro. No caso da lição sobre a divisão administrativa da França, tive dificuldades, se encontrássemos um vídeo do tipo animação, explicando essa divisão seria mais fácil de acompanhar. Outro aspecto que observo sobre no meu aprendizado, é que ainda não domino a conjugação verbal no indicativo (presente, passado, futuro) e já veio o subjuntivo. Isso me deixa insegura.
Aluno Iago	As matérias trabalhadas, apesar de fáceis, não possuem a mesma assimilação. A fixação da matéria por atividades foi muito importante, já que a utilização gramatical na língua francesa é constante. A classe se manteve com um grupo se ajudando e outro às vezes por não ter a mesma dificuldade que o outro e se mantinha distante. A relação professora e alunos é bem importante, pois é o momento de tirar dúvidas em geral. Algumas anotações necessárias não foram feitas por minha parte, que me ajudariam muito na execução dos exercícios, inclusive exemplos citados que foram importantes no primeiro contato com a matéria e que se perdeu ao longo do mês.
Aluno Marcos	Os conteúdos apresentados são direcionados de forma clara e assimilável com as atividades propostas envolvendo e mesclando os alunos no cumprimento das atividades de forma coesa, onde o aprendizado acontece de maneira uniforme. A dificuldade apresentada se dá de forma particular e pessoal dado a restrição de tempo e distribuição do mesmo para a execução das atividades de fixação, o que evidencia falha pessoal de poder administrar melhor o tempo para os estudos continuados.

Mês – Novembro

ALUNA Patrícia	Com a atividade de diálogo proposta hoje percebi que uma dificuldade é encontrar como são escritas as palavras sem precisar de tradução, mas com ajuda do grupo mostrando como se escreve e pronunciando há fixação de algumas palavras. Uma facilidade são exercícios que há exemplos de frases, na qual também há fixação de como se escreve e pronuncia os exercícios.
ALUNO Marcos	O trabalho apresentado nessa aula foi muito próximo, pois os verbos com os quais utilizamos foram de encontro com um cotidiano que facilita a fixação por parte do aluno. O vocabulário facilitou o entendimento sobre as diferenças de aplicação dos tempos verbais. Isto fez com que a organização textual tivesse boa evolução principalmente pela correção de leitura e terminações comumente utilizadas.
ALUNA Janete	A aula de hoje foi muito boa, pois conseguimos aprender o conteúdo de forma mais simples e personalizada, pois poucos alunos na sala. Mesmo tendo faltando aulas anteriores e ter ainda muita dificuldade nos conteúdos, consegui compreender o assunto. Percebo que a escrita vai dificultando, acrescentando novos elementos e por isso demanda mais atenção e estudo. Na verdade não é acrescentando elementos, os assuntos estudados anteriormente são necessários para entender o conteúdo explicado hoje. Tenho facilidade de entender algumas coisas entendendo o falado, dito, porém ainda tenho dificuldades em articular, fazer relações por ter estudado pouco no semestre anterior e com isso falta conhecimento e

	informações.
ALUNO Fábio	O conteúdo de gramática “Le subjonctif” não é simples, mas um pouco desafiador, por causa da diferença nas formas de conjugação dos verbos. Também, não memorizei as regras de formação das frases, mas consegui diferenciar os tempos pelo contexto das orações. Com relação à compreensão de textos e situações oral tive facilidade, porém a falta de livro próprio me atrapalhou. Senti falta de falar mais em francês durante a aula.
ALUNA Elena	A aula de hoje não consigo avaliar bem por ser a primeira após as férias e por ter faltado nas aulas anteriores que foram expostos novos conteúdos. O conteúdo gramatical parece simples, porém não foi fixado, possibilitando um esquecimento rápido. Outro ponto negativo é a retomada de conteúdos anteriores do francês, o que gera um pouco de dificuldade, além de retomar conceitos do próprio português. A aula também demonstrou que precisa estudar o que eu não estudar nas férias.

Mês – Dezembro

ALUNA Leandra	Ainda me sinto uma novata na turma, por ser meu primeiro semestre de estudos junto deles. No entanto, como estudante de língua francesa, venho no processo há muito tempo, isto me proporciona uma certa tranquilidade, que somando à minha maturidade, me permite aprender sem muitas dificuldades, sem atropelo. Como estratégia tenho feito estudo sistêmico, tanto do livro adotado quanto de outros livros, que tenho em minha biblioteca pessoal (que não são poucos, dado o tempo que tenho estudado
------------------	---

	francês). Durante esse período, tenho feito uso de sites de estudos da língua, que me oferecem gramática, textos online, músicas, etc. Aliás, penso que a música seja uma ferramenta muito rica para o ensino da língua. Nesse período, não houve nada que pudesse ser tratado como um “impedimento” para meu aprendizado. Com relação aos meus pares e a professora, acredito que esteja indo muito bem!
ALUNO Fábio	No período decorrido desde a última autoavaliação, tive algumas dificuldades, com conteúdos específicos e meu envolvimento como aprendiz da língua francesa. Apesar de já ter estudado passé-composé, meu desempenho nas aulas desse conteúdo foi inferior àquele de outras aulas. Sobre os conteúdos esse foi o principal ponto de dificuldade. Ainda com relação à minha aprendizagem, de forma geral, acredito que avancei muito pouco no último mês, em comparação com os outros meses e ao primeiro módulo do curso. Atribuo isso ao fato de ter investido tempo, recurso e dedicação inferiores ao necessário para alcançar um nível mais avançado enquanto aprendiz. Diante disso preciso aprimorar e fortalecer minhas estratégias de estudo, definir uma rotina de estudo mais sólida e sustentável. Também gostaria que fossem desenvolvidas atividades alternativas às aulas tradicionais, pois o uso do material didático recorrente apenas deixa as aulas cansativas. Então sugiro adotar outros recursos e atividades, como músicas, vídeos, simulações teatrais, visitas a clubes de leitura, aplicativos de celular, jogos diversos, estudos de caso.
ALUNA Janete	Acredito que o grupo, os colegas e a professora são a parte boa do curso e que através deles eu me completo e aprendo. A troca de saberes e experiências é que faz o grupo crescer. Em relação ao conteúdo o problema nesse último período foi comigo, pois a carga de problemas pessoais me levaram ou me deixaram distante ou distraída, não sei explicar. As estratégias trabalhadas foram boas mais uma vez volto a falar que o problema foi minha ausência em determinadas situações e isso prejudicou o meu rendimento. Um das ações que mais gosto e creio que é que aprendo com mais facilidade é quando os colegas falam ou eu, pois

	percebemos os erros ou acertos de cada um e aprender um com o outro.
ALUNA Elena	No processo de aprendizagem da língua francesa, as expositivas facilitaram o processo e nunca atrapalharam. Sobre minhas estratégias creio que falta um estudo mais aprofundado da língua, especialmente na revisão do conteúdo exposto durante as aulas, buscando assim, possíveis dúvidas ou lacunas que não assimilei em sala de aula. Poderia também, dependendo do conteúdo, estudar anteriormente para as aulas para que facilite o aprendizado em sala. Além disso, falta empenho para estudar após as aulas, realizando os exercícios a mais dos livros e buscando vocabulário novo. A falta deste empenho, reflete também em minhas dificuldades de montar frases simples por falta de vocabulário e dificuldade de conjugar verbos. Porém, gradativamente melhoro minha capacidade de escrita e de escuta. Sobre minhas facilidades, creio que consigo entender informações que um texto simples transmite. Em relação às aulas considero que deveríamos aumentar os exercícios de escrita e de diálogos naturais, embora tenha dificuldades de falar naturalmente.
ALUNA Patrícia	Minha dificuldade com o conteúdo apresentado foi devido à falta de estudo e apresentação rápidas de alguns conteúdos, tive facilidade em aprender alguns conteúdos estudando em grupos e resolvendo exercícios após a explicação de conteúdos. Estratégias que me ajudaram foi rever o conteúdo resolvendo exercícios em casa, pois ele revisa o conteúdo e aplica outras curiosidades, e estudar com alguém que tem facilidade na matéria também é uma boa estratégia que eu fiz e pretendo continuar, pois vai além da explicação do professor e que avalia o aprendizado. Atividades em duplas e grupos de pesquisas sobre curiosidades dos países da língua francesa são atividades que eu gosto por ter conhecimento de mundo e cria interesse cada vez maior pela língua estudada. Mas acho que deveríamos ter mais atividades de escuta, para treinar como é o pronunciamento da língua. Acho que exercícios como Bilan e exercícios extras são exercícios que ajudam ter maior fixação do conteúdo que é aplicado em formas criativas, alegres e divertidas com discussões pela

	professora, que se dedica e cria motivação ao estudo. Mesmo, às vezes, não havendo muito tempo dedicado ao estudo da língua posso dizer que desde que entrei já aprendi muito e não desisti pela motivação da professora e dos colegas.
--	--

APÊNDICE B

Matrizes

MATRIZ AGOSTO 2015

Data:	30/08/2015
Número de autoavaliações analisadas:	5

Aspecto analisado	Indícios
Relação com o conteúdo.	Leandra: “Foi bem tranquilo o aprendizado. [...]o tempo é nosso inimigo” Fábio: “Apesar do pouco tempo decorrido, me sinto confiante para buscar e aproveitar conteúdos criados por falantes nativos, para explorar a língua nas suas diferentes manifestações. [...] minhas principais dificuldades são na produção oral e escrita, então também gostaria de praticar mais, usando, por exemplo, textos e conversações mais longas” Janete: “A forma que a professora nos apresentou foi bem simples partindo do mais simples para o mais complexo.[...] Em relação as nossas aulas a professora procurava sempre sanar as nossas dúvidas, as nossas dificuldades.
Relação com os métodos.	Lorena: “[...] fiquei confusa pela abordagem diferenciada do livro novo. [...] Aleitura silenciosa é mais eficiente na compreensão dos textos, ainda que eu ache necessária a leitura revezada para <u>treinar</u> a pronúncia. [...] sei de nossas limitações e de nosso atraso nos conteúdos, embora acredite que nos dois últimos meses os conteúdos tenham sido abordados de <u>forma rápida</u>, sem o aproveitamento real que poderíamos ter tirado.” Lorena: “[...] gosto muito dos exercícios maçantes e mecânicos para fixar os conteúdos gramaticais.” Leandra: “Além da explicação da professora, fiz uso de recursos de audiovisuais, como explicações e diálogos gravados no <i>youtube</i>. Penso que o uso de teatro e aumento da carga horária seria bom. Marcos: “Eu acredito que o uso de recursos audiovisuais aproxima a realidade da língua facilitando o entendimento mais rápido e eficiente, bem como mais gramática trabalhada em sala de aula. [...]ações em grupo dinamizam o aprendizado” Fábio: “[...] gostaria de poder criar conhecimentos e experiências originais através das atividades, aprender o conteúdo criando conteúdo. Ainda, gostaria que utilizássemos mais materiais ‘não-

	didáticos', como reportagens, filmes, vlogs, músicas, aplicativos, podcasts etc.”[...] Com relação às atividades que temos desenvolvido e o material usado, gostaria que fossem ainda mais diversificados e exigentes, e que empregassem o uso de tecnologias inovadoras e conteúdos técnicos. Janete: “As atividades de casa foram pontuais, o que víamos em sala era encaminhados para casa também para fixar e para rever o que havíamos visto em sala.”
Relação com os pares.	Lorena: “Aos <u>bons falantes</u> da língua é dada mais oportunidade de expressão e leitura que <u>aos mais tímidos</u>. Isso é ruim, pois coíbe e intimida mais os menos “fluente”; não obstante a cobrança destes <u>deve ser maior</u>, porque muitas vezes eles não fazem as tarefas, aumentando muito a diferença entre falantes do mesmo nível.” (L1) Fábio: “[...] fruto do ambiente que construímos a cada aula, da troca de contentamento e frustrações, da relação de reconhecimento mútuo dos anseios e expectativas uns dos outros, e dos laços afetivos que estabelecemos. Um ambiente como esse tem em mim um alto impacto positivo, que se reflete no meu desempenho enquanto aluno.” Janete: [...]creio que pude aprender muito com meus colegas, pois são jovens, alegres, com vontade de aprender e isso contagia e acho que o fato de ser mais velha também motiva os "meninos" pois dá ânimo, alegria o grupo. A professora é tudo de bom, sensível, educada, paciente, e sempre estimulando, instigando os alunos, cobrando de forma doce aquilo que temos que fazer.”

MATRIZ SETEMBRO

Data:	27/09/2015
Número de autoavaliações analisadas:	5

Aspecto analisado	Indícios
Relação com o conteúdo.	Elena: [...]a esquematização tornou mais simples os conteúdos, entretanto, não reduziu meu sentimento de espanto e insegurança ao utilizar os pronomes COD e COI, que remete dúvidas de conteúdos anteriores. Fábio: “O conteúdo de gramática que estudamos é simples, então fiz os exercícios sem problemas.”

Relação com os métodos.	Lorena: “Gostaria que tivéssemos materiais/ aulas complementares da internet, para facilitar o estudo em casa sem o professor. Além disso, atividades de escuta para casa também são importantes para fixar a pronúncia e ter contato com a língua nativa.” Elena: “[...]o incentivo à criação deixa a atividade mais prazerosa, em minha perspectiva, e também auxilia-me a falar em público e por ser em grupo, a realizar a atividade em dupla atenção. [...]senti falta de apontamentos pontuais dos principais erros da apresentação, demonstrando mais claramente as principais dificuldades.”
Relação com os pares.	-----

MATRIZ OUTUBRO

Data:	28/10/2015
Número de autoavaliações analisadas:	5

Aspecto analisado	Indícios
Relação com o conteúdo.	Leandra: “No caso da lição sobre a divisão administrativa da França, tive dificuldades, se encontrássemos um vídeo do tipo animação, explicando essa divisão seria mais fácil de acompanhar. Outro aspecto que observo sobre no meu aprendizado, é que ainda não domino a conjugação verbal no indicativo (presente, passado, futuro) e já veio o subjuntivo.” Marcos: “Os conteúdos apresentados são direcionados de forma clara e assimilável com as atividades propostas” Patrícia: “[...]exemplos citados que foram importantes no primeiro contato com a matéria.”
Relação com os métodos.	Lorena: “[...] a utilização de recursos multimídia, no caso os vídeos exibidos no datashow facilitaram muito e agregaram nas formas de aprendizagem da língua. Teria me auxiliado a estratégia de fixar a matéria dos pronomes com exercícios na sala, pois apenas vimos a teoria e não praticamos. [...]sinto falta de atividades de “écouter”, porque são nelas que treino realmente o nível de adaptação a falantes nativos.” Leandra: Como sempre, bato na tecla no tempo da aula. Se nossa aula fosse de 3 horas teríamos mais tempo para discutir os textos e introduzir outra leitura sobre o mesmo contexto do livro.
Relação com os pares	Patrícia: “A classe se manteve com um grupo se ajudando e outro às vezes por não ter a mesma dificuldade que o outro e se mantinha distante. A relação professora e alunos é bem importante, pois é o

	momento de tirar dúvidas em geral. Marcos: [...] envolvendo e mesclando os alunos no cumprimento das atividades de forma coesa, onde o aprendizado acontece de maneira uniforme.
--	---

MATRIZ NOVENBRO

Data:	30/11/2015
Número de autoavaliações analisadas:	5

Aspecto analisado	Indícios
Relação com o conteúdo.	Patrícia: “O vocabulário facilitou o entendimento sobre as diferenças de aplicação dos tempos verbais.” Janete: “Percebo que a escrita vai dificultando, acrescentando novos elementos e por isso demanda mais atenção e estudo.” Fábio: “O conteúdo de gramática “Le subjonctif” não é simples, mas um pouco desafiador, por causa da diferença nas formas de conjugação dos verbos. Também, não memorizei as regras de formação das frases, mas consegui diferenciar os tempos pelo contexto das orações.” Marcos: “A fixação da matéria por atividades gramaticais foi muito importante, já que a utilização gramatical na língua francesa é constante”. Iago: “[...]os verbos que utilizamos foram de encontro com um cotidiano que facilita a fixação por parte do aluno. O vocabulário facilitou o entendimento sobre as diferenças de aplicação dos tempos verbais. Isto fez com que a organização textual tivesse boa evolução principalmente pela correção de leitura e terminações comumente utilizadas”.
Relação com os métodos.	Patrícia: “Uma facilidade são exercícios que há exemplos de frases...” Janete: A aula de hoje foi muito boa, pois conseguimos aprender o conteúdo de forma mais simples e personalizada. Fábio: “Senti falta de falar mais em francês durante a aula.”
Relação com os pares.	Patrícia: “[...]com ajuda do grupo mostrando como se escreve e pronunciando há fixação de algumas palavras

MATRIZ DEZEMBRO

Data:	27/12/2015
Número de autoavaliações analisadas:	5

Aspecto analisado	Indícios
Relação com o conteúdo.	Patrícia: “Minha dificuldade com o conteúdo apresentado foi devido à falta de estudo e apresentação rápidas de alguns conteúdos. [...] Atividades em duplas e grupos de pesquisas sobre curiosidades dos países da língua francesa são atividades que eu gosto por ter conhecimento de mundo e cria interesse cada vez maior pela língua estudada.” Lorena: “Conforme aprendemos mais tempos verbais, melhor me expressei na escrita, embora tenha grandes dificuldades de fala espontânea e pronúncia; tive facilidade no conteúdo que aborda comparação de quantidade”.
Relação com os métodos.	Leandra: “[...]tenho feito uso de sites de estudos da língua, que me oferecem gramática, textos online, músicas, etc. Aliás, penso que a música seja uma ferramenta muito rica para o ensino da língua.” Fábio: “[...]gostaria que fossem desenvolvidas atividades alternativas às aulas tradicionais, pois o uso do material didático recorrente apenas deixa as aulas cansativas. Então sugiro adotar outros recursos e atividades, como músicas, vídeos, simulações teatrais, visitas a clubes de leitura, aplicativos de celular, jogos diversos, estudos de caso.” Elena: “[...] as (aulas) expositivas facilitaram o processo e nunca atrapalharam. [...]considero que deveríamos aumentar os exercícios de escrita e de diálogos naturais, embora tenha dificuldades de falar naturalmente.” Patrícia: “Mas acho que deveríamos ter mais atividades de escuta, para treinar como é o pronunciamento da língua. Acho que exercícios como Bilan e exercícios extras são exercícios que ajudam ter maior fixação do conteúdo que é aplicado em formas criativas, alegres e divertidas com discussões pela professora, que se dedica e cria motivação ao estudo.”
Relação com os pares.	Janete: “Acredito que o grupo, os colegas e a professora são a parte boa do curso e que através deles eu me completo e aprendo. A troca de saberes e experiências é que faz o grupo crescer. [...]Uma das ações que mais gosto e creio que é que aprendo com mais facilidade é quando os colegas falam ou eu, pois

	percebemos os erros ou acertos de cada um e aprender um com o outro.” Patrícia: “[..] desde que entrei já aprendi muito e não desisti pela motivação da professora e dos colegas.” [...] conteúdo que é aplicado em formas criativas, alegres e divertidas com discussões pela professora, que se dedica e cria motivação ao estudo.”
--	--

APÊNDICE C

Transcrição da entrevista

Leandra: Acho que a troca de conhecimento, a troca de informação, ela é fundamental para o processo de aprendizagem, né. Tem coisas que eu sei que o colega não sabe, aí entra com um texto diferente uma... Fábio, por exemplo, ele entra com uma ideia diferente, traz coisas diferentes, que a gente não aborda dentro de sala de aula, isso contribui muito para o processo, não tem nem que discutir. Na parte gramatical, você passando e tirando dúvidas, principalmente com relação à parte gramatical da língua, não sei se a palavra é gramática mesmo, a parte formal da língua, também é fundamental. Eu acho mais que tudo é falar, a pronuncia. A gente se corrigindo, ouvindo o colega falar, aí você para fala tá certo tá errado, eu que tô falando errado, é ele que tá falando errado... até que a gente chega e começa a falar corretamente a língua, baseado no que a gente tá ouvindo. E as correções que vê por aí, né. Porque eu falo errado Marcos pega e corrige, Patrícia fala errado e vou e corrijo, não no sentido de agressão, não no sentido de apontar dedões, mas, realmente para o ensino e aprendizado, estamos aqui para isso.

Janete: Às vezes nem corrigir diretamente, mas só o fato de você falar, eu fico corrigindo mentalmente, eu digo, ah não é assim tal pronuncia, é dessa forma. Que nem hoje a Lorena na atividade: ah mas não é assim, o verbo não vem antes ou depois, então assim, e já tinha terminado todo, quase que o exercício inteiro e teve que voltar, esse voltar também é importante, de vez em quando a gente, como a própria Leandra falou, o erro também é importante. Quando a gente erra, a gente vai percebendo, ah, mas não é assim. Então é importante também, e os colegas mesmos vão mostrando isso. Por isso eu digo, eu brinco é importante a gente tá aqui, que eu sinto falta. Eu sinto falta enquanto pessoa, mas sente também porque quando o outro vem, o outro troca, auxilia no aprendizado.

Patrícia: O próprio grupo, por ser um grupo descontraído, facilita o aprendizado, às vezes até nas brincadeiras a gente aprende, diferente daquela aula metódica assim, que é mais comum quando a gente vai aprender algo em outros cursos. Aqui eu não vejo muito isso, essas trocas acontecem mais fácil.

Fábio: Eu já tinha comentado isso uma outra vez, a gente já conversou sobre isso antes como o ambiente, esse ambiente que a gente tem aqui na nossa sala favorece a aprendizagem, a gente tem um ambiente de colaboração e de confiança, a gente se ajuda, mas o principal é isso a cooperação. Eu, particularmente, me sinto à vontade de me expor, e quando a gente tá aprendendo a língua, tem

que expor muito. Eu acho que isso é decisivo para a qualidade da aprendizagem, a gente se sentir à vontade, se identificar com as pessoas.

Marcos: eu tinha um pavor enorme de apresentação em seminários, aqui eu me senti muito tranquilo para poder me expressar, para poder conversar, buscar algo novo, algo interessante, mas aqui por exemplo eu não falo, mas lá na sala de aula eu falo com as meninas, encho o saco das meninas em francês, elas me xingam, porque não sabem falar (risos), mas assim eu sinto tranquilidade em usar tudo aquilo que aprendi aqui em sala de aula, em transpor, em falar com os colegas. Até sugeri à Lara, oh, Lara tem um projeto legal que o professor tá fazendo, eu quero traduzir ele para o francês e ele tá muito afim também, então é uma facilidade que a gente tem, uma confiança que a gente tem, mesmo a gente não tendo domínio da língua. Confiança, assim...que eu posso buscar, eu tenho como buscar e eu tenho onde buscar, isso pra mim tá sendo fundamental.

Fábio: Acho que os elementos que a gente tem em nossa sala são fundamentais pra fortalecer nossa autoconfiança, tem vários aspectos, por exemplo, pra mim é fundamental que eu tenha participação, que eu possa participar efetivamente onde eu estou, então o fato de eu poder expressar minha opinião e isso de alguma forma ser acatado, igual várias vezes é, o fato de minha opinião ter importância, o que eu falo ser ouvido, ser relevante e influenciar, porque eu não me sentiria a vontade num lugar onde o que eu falo, o que eu penso não fosse considerado. Por exemplo, aquele dia eu brinquei da música, a gente cantou a música. Tantas outras coisas, você escuta, a gente pára para escutar um ao outro. Isso é fundamental.

Fábio: Imagina se a gente fosse para uma sala para estudar língua e a gente ficasse distante um do outro. Se a gente se limitasse a estudar a língua e não trouxesse outras experiências, seria muito pobre né.

Lorena: Ah, então, eu acho que as atividades, assim, apesar da gente ser um grupo descontraído, e tudo, a gente tem também as formalidades da língua para estudo, então assim, por exemplo, as atividades fazem parte dessa formalidade educacional da língua, que acho superimportante também, assim, por exemplo, talvez a gente não aprenda só com as atividades, eu acredito que tem outros meios de ... igual estava escrito ali, a gente pode procurar outros meios, como vlogs, vídeo-aulas, para estudar também, que eu acho que não é só atividade, mas principalmente a atividade, porque você testa o seu conhecimento. Eu por exemplo, assim, eu sempre tento fazer a

atividade e depois conferir ela, eu preciso saber se está certo ou não, eu tenho essa necessidade. Saber se o que eu aprendi foi efetivo.

Elena: Então também acho interessante as atividades assim, porque pelo menos, quase não tenho disposição de sair da sala e fazer alguma coisa além, sabe, e é na atividade de produção escrita, principalmente, que eu procuro realmente o conteúdo em francês, para fazer alguma coisa em francês, mas não só essas atividades assim (aponta para as atividades estruturais), essas aqui eu faço, eu acho bom porque eu treino formalmente a escrita, que eu acho difícil, mas de produção escrita, principalmente.

Patrícia: Igual, quando você pede pra a gente produzir um texto, em casa, sozinha, a gente procura o google tradutor para ajudar, mas a gente fala assim: ah, a gente senta ali para produzir a nossa própria produção, acho que é importante, porque a gente procura palavras novas para encaixar, no contexto e eu acho que as atividades em sala também são muito importantes, porque você dá bastante exemplo, novo vocabulário.

Leandra: Tempo...qual que é o problema, infelizmente, nós não estamos na França, não estamos imersos num ambiente onde todos falam francês... tempo... noventa por cento de nós, ou noventa e nove, né, nós não temos tempo para parar e fazer aquilo que o ambiente nos dá, não só o ambiente de sala de aula, que eu tenho esse dois livros que vou para casa, faço os exercícios, corrijo os exercícios, vejo se aprendi, não é só isso. São os vídeos, são as músicas, são os filmes, tem muito filme, tem muito filme em francês, mas muitos dos filmes em francês, pra quem já assistiu, tem muita pornografia, no filme francês, são filmes eróticos...(12:37)

Leandra: Acho que você percebeu aqui desde o semestre passado, pelo menos foi esse meu sentimento, nós não estamos aqui para terminar ano, para terminar livro, para ganhar diploma, nós estamos aqui para vivenciar, entre a gente aqui, vivenciar, adquirir conhecimento, para aprender de verdade. Então na minha opinião, nós poderíamos pegar pelo menos uma aula por mês para fazer outra coisa que não o livro... vamos assistir um filme, vamos aprender duas ou três músicas...

Leandra: vamos ouvir o sotaque, dá para você saber que o sotaque de Marseille é diferente do sotaque de Paris, que é diferente do sotaque de não sei lá onde, é como a gente aqui... O francês do Canadá, você consegue, acho que a gente já tem essa capacidade de perceber as diferenças de pronuncia, de um país para outro, como é o inglês que a gente já sabe, o americano diferente do britânico, a gente identifica na hora que o cara é britânico, no francês, a língua francófona, tem isso também, e tem o francês de Marrocos, tem o francês de não sei onde, tem muitos países na África que falam francês. A Guiana Francesa que é aqui do lado,... então quem sabe a

gente não pega... daí pergunta isso vai ajudar em que? ... Gente é globalizado, o mundo é globalizado, é cultura... a gente ouvir um cara da Guiana Francesa falar e você diz tá errado, que pronuncia horrorosa, que coisa feia... gente nós é que estamos fora da língua... é a pronuncia deles...

Fábio: em relação as atividades desenvolvidas em sala, acho que a gente investe muito tempo para um grupo limitado de atividades, um grupo muito restrito de atividades. A gente foca muito nas atividades do livro e eu acho que o livro não é a única forma de a gente sistematizar o estudo de um conteúdo. A gente poderia se desprender um pouco do livro tem como a gente sistematizar esses conteúdos sem se prender ao livro.

Lorena: Sim existem umas vídeoaulas, que eu esqueci o nome... de uma menina que sai da casa dos pais ... e quer morar em Paris... e a vida da menina, é o dia a dia da menina na França, conhecendo pessoas, procurando emprego, falando mentira, mentindo, é fantástico. Eu aconselho, é vídeo, ela tá falando, a gente tá ouvindo, ela tá usando os tempos verbais passado, presente, futuro, subjuntivo, indicativo, os modos...ou seja, é uma coisa diferente, mas você tem que ter tempo, você não pode assistir, por exemplo, dez minutos...você tem que assistir meia hora do vídeo

Lorena: Eu não gosto dessa aula de só duas horas e meia. [...] seria interessante assistirmos juntos, por que, porque quando eu tô rindo da piada aí a Elena, não entendeu, e pergunta: por que ela tá rindo, ela não entendeu que é a piada... você entendeu? Daí a gente vira e diz, ou você não entendeu a piada? Falou isso e isso e isso, assim... ah é mesmo... ou seja, se eu estou sozinha, estou aprendendo, estou vendo o vídeo estou aprendendo, mas essa interação, de repente eu passar batido em uma piada e o Fábio virar pra mim e falar, ou aquilo ali foi uma piada... eu começo a assimilar o quê? O estilo de vida da pessoa... ah eu quero saber o estilo de vida?... eu não quero ser como a pessoa, mas eu preciso entender como a pessoa pensa, como as pessoas lá, transmitem os sentimentos deles.

Elena: Acho que meu maior problema não é o tempo em si, que o tempo eu tenho. Meu problema é que eu não consigo me agarrar, eu não tenho foco no conteúdo, daí eu falo da atividade textual, porque eu tenho foco, porque eu vou pesquisar alguma coisa, eu pesquiso sobre francês. Mas tipo vídeo... vídeo eu quase não tenho paciência para ver vídeo. Eu acho bom quando traz vídeo e eu tenho que assistir ele inteiro, ou aleatoriamente, porque eu aprendo, sabe... a pronuncia o jeito que você se comunica ali... eu acho interessante sim trazer o vídeo pra aula.

Patrícia: Também acho que atividade como aquela, que você tinha passado, como aquele livrinho, acho interessante pra gente interpretar um texto e às vezes a gente fazer um resuminho daquilo em francês. Porque, às vezes, a gente estudando muito isoladamente cada

matéria... igual esse livro aqui, a gente tá estudando texto, mas não de uma forma de escrever um texto corrido... um diálogo mais descontraído,

Fábio: Acho que a questão é que existem diferentes formas de atividades... de possibilidades de atividades, cada uma delas pressupõe estratégias diferentes... engajamentos diferentes. Então uma produção de texto, ela vai engajar a pessoa de uma forma diferente, no uso, no estudo da língua. O livro, esse livro, é uma forma, assistir a um vídeo é outra forma. A gente tem que explorar a variedade de formas de engajamento, para a gente atender essas necessidades, que variam de acordo com a pessoa, com a sua forma de aprendizagem mas também do momento que a gente tá. Tem vez que a gente não quer assistir filme, tem vezes que a gente quer produzir texto e tem vezes que a gente quer produzir texto. Então a maneira de explorar, da gente se apropriar dessas formas de engajamento, mas de qualquer forma a gente tem que variar. Por exemplo, o livro é uma forma de engajamento que tem muito pouco me interessado, me engajo muito pouco quando a gente tem usado o livro. Acho que a gente focado muito no livro, praticamente para mim é uma coisa que me engaja pouco.

Patrícia: Eu penso que quando a gente usa o livro, a gente vê as regras, mas quando a gente passa a ver um vídeo, um música... a gente vê os exemplos, a aplicação da regra do livro, nos vídeos. Então, acho que ajuda a gente a memorizar mais o que tá no livro, mas a gente não precisa ficar preso só no livro, nas regras...porque alguns aspectos do dia a dia, quando a gente vai usar a língua, a gente precisa de exemplos que são aplicados no cotidiano.

Lorena: Eu acho que são diferentes formas de assimilação de conteúdo, acho que a gente tem possibilidades de trabalhar com cada uma delas. A gente poderia, assim, uma vez a cada dois meses, a gente vai ver, sei lá, um filme, é pegar todo tempo de aula e ver um filme. A gente vai trabalhar um livro agora... acho que cada um assimila o conteúdo de sua forma, eu acho que não existe uma forma única de aprender, também não acho que o livro é horroroso[...] não acho que fazer os exercícios no formato que tá lá é ruim.

Fábio: Para mim seria interessante que a gente não espaçasse tanto o as atividades, por exemplo, pode ser que a gente destine um tempo de aula... uma aula inteira, para assistir um filme mais longo, uma aula inteira para estudar um texto mais longo, mais complexo, que isso vai demandar mais tempo, não sei se seria certo, mas pra mim seria interessante. Mas acho que o melhor seria a gente, durante o período da aula, a gente usar várias atividades, vamos ler um texto curto, vamos ver um vídeo curto, assim a gente usa várias formas. Se não a gente vai uma forma de engajamento só... assim a gente contribui de alguma forma para o planejamento da aula. Para a gente

poder sistematizar isso, para a aula seguinte o que a gente vai fazer, vamos pensar, vamos sugerir, vamos mandar e-mail, vamos...

Janete: É só para complementar, lá na minha prática com os meus meninos, eu tenho que fazer isso, porque eles são pequenos, se eu dou uma atividade, do mesmo modelo cansam eles muito rápido[...] segunda –feira que eu estou cinco aulas com eles, eu tenho que pensar várias possibilidades [...] tudo tem que ser muito rápido[...] então várias possibilidades: a música, o texto, então pode intercalar no mesmo dia coisas pequenas ... rápidas... como a vida é

Fábio: Uma consideração, o nosso grupo, acho que ele é diferenciado, porque ele discute bastante, a gente forma opinião, são vários temas, a gente foge um pouco do conteúdo, acho isso interessante e importante, talvez gente tentar explorar isso de alguma forma, então por exemplo, a gente podia... um das atividades que a gente podia fazer são as discussões, o que a gente tá estudando, os temas, os acontecimentos importantes ... a gente não pode se ater, se restringir à gramática, não só gramática, mas o conteúdo, a gente tem que explorar de alguma forma... Acho que é outra perspectiva para ensino de línguas, né. A gente não pode estudar a língua, só na língua, acho que a gente se aliena, aliena demais, estudar só a língua e se ater a um único recurso didático. O recurso didático é construído historicamente, não se pode deixar levar muito por ele. [...] então quando eu falo que a gente não pode se ater, acho que gente pode explorar dentro do conteúdo, é a questão da francofonia que a gente trabalhou em nosso projeto de extensão, a gente explorou a francofonia no projeto de extensão, mas a gente explora muito pouco aqui. Por exemplo, no projeto que a gente fez, a gente explorou os países. Aqui a gente se restringe muito a... acho que falei do livro, a gente tá seguindo um livro que é um livro francês, que é um livro que traz uma ideologia, que traz fatos históricos de um grupo dominante e de a gente se ater a ele, é a gente se alienar, essa é minha opinião. Não tem porque se ater a ele, a gente poderia estudar francês com reportagens que contém, com textos, com filmes de outros países. A gente está se apegando a um livro, e somente a ele, que traz uma ideologia, e por que a gente vai se apegar e essa ideologia?

Marcos: Quando a gente faz a discussão no grupo e ela gera, por exemplo, uma discórdia, uma falta de conhecimento, aquilo ali faz com que a gente aprenda, então a gente pensa, olha uma palavra que a Leandra falou, algo que ela comentou...a gente acaba indo buscar. E eu, particularmente, a partir do momento que a gente gera aquele desconhecimento, um desconforto naquilo, eu passo a relacionar coisas aqui com coisas que eu gosto de fazer lá na minha casa. Ninguém aprende nada nessa vida se for por um caminho que ele não gosta. Se eu vou ler alguma coisa sobre esporte, eu vou ver uma palavra no contexto do esporte que eu gosto, essa palavra está num contexto de algo que eu gosto. [...] eu vejo a importância das coisas como algo circular, a importância do livro num momento, a importância de um vídeo em outro momento, a importância do colega.

Você chama a nossa atenção para uma coisa nova, para uma novidade isso, também, para mim faz sentido, tem importância.

Fábio: O grupo me faz sentir a vontade, consigo me identificar com as pessoas, pra mim é importante ter afetividade, ela permear as relações para que elas sejam relações produtivas. Ou pelo menos que elas possam ensejar um ambiente de confiança.

Elena: Acho que é o único grupo que eu que eu realmente senti a confiança de me expor, expor minhas dúvidas e ver que todo mundo dá importância a minha dúvida. Nem é o fato de eu me posicionar para mudar alguma coisa, mas a minha dúvida tem importância, é o respeito.

Leandra: É muito bom você poder falar três beaucoup (risos) e ninguém falar assim: ai eca... ninguém virar a cara, fazer gracinha, dizer nossa ela tá no avançado, intermediário e fala isso... Você vai falar isso num inglês, nas minhas turminhas que eu fazia aula, nossa tinha gente que torcia ... Sabe é a crítica, é a tal da crítica destrutiva... quase um ataque. Então, aqui não, não tem isso. A gente pode falar, a gente pode aprender, a gente pode falar errado. Eu não tenho vergonha de falar errado, não tenho vergonha de dizer que não sei.

Marcos: Aqui a relação de confiança é igual quando você pega uma criança , começando a engatinhar ou a andar, ela dá o primeiro passinho, daí ela cai, vem um e da a mão... Aqui alguém faz uma brincadeira, ri... aqui se sente incentivado a levantar ... então essa relação de confiança é muito persistente, é muito próxima. Então muitas das vezes eu estou lá em casa morto de cansado , hoje mesmo eu disse Lara, hoje eu vim porque não tinha como mesmo, mas eu vim porque eu quis (o tom de voz se eleva), não é porque eu tinha um compromisso não. É porque eu quero, eu desejo, é porque me faz bem, faz falta pra gente.

Lorena: Então acho que esse é o maior desafio das línguas , de aprender língua... por causa que a gente tem essa relação de amizade, até de companheirismo aqui , isso faz, isso torna o aprendizado da língua mais fácil. Que a gente chega num ambiente, por exemplo, o professor se coloca como o ente superior da sala, que é o único que sabe, que entende e que pode corrigir e aqui não, aqui você se corrige quando erra . Aqui a gente tem liberdade para se colocar: poxa Lara, não é assim, eu achava que era assim. Então aqui a gente aprende na discussão.

Janete: Acho que é isso mesmo, as relações fazem falta também, e fazem falta porque a gente gosta um do outro e esse aprendizado assim é importante, mesmo às vezes ... é como o Marcos disse às vezes eu não tô mesmo a fim de vir, sabe, mas é porque eu quero ver o grupo . Às vezes eu nem quero aprender nada, mas eu quero ver o

grupo porque eu sinto falta desse momento e a gente sempre aprende algo. Mesmo que o meu objetivo... a gente acaba aprendendo alguma coisa.

Leandra: Baseado no que tá falando aqui, deve ser a pergunta que cê deve tá fazendo aí, eu não sei. Será que a partícula de Deus dessa aprendizagem de línguas, de língua, ou línguas... não seria a própria relação entre os alunos. Isso não é o fundamento? Se não tiver isso não vai ter mais nada?

Janete: Mas de toda aprendizagem é assim, eu fico vendo meus alunos, a questão do respeito. Uma aluna minha estava com muita dificuldade na interação com o grupo, por que ...ela era uma pestinha e os outros recriminavam ela, então o papel do professor nessa hora é fundamental para não cobrar o acerto, então permitir que ele erre. E as séries iniciais, alfabetização, e o nosso é como se fosse alfabetização, a gente tá sendo alfabetizado no francês. Então é a mesma coisa, então o permitir errar, deixar aberto para falar, é muito fundamental. As relações de confiança são fundamentais, porque se você deixa o aluno rir do outro e dizer ah ele não sabe, daí acaba.

Marcos: É sentimento de grupo, se você está em grupo você se sente parte dele. Aquele lá não ficou para trás, ele não foi deixado para trás. Então ele vem de uma certa forma, ele vem com outro estímulo, ele não vem forçado, ele chega forte. Às vezes, a gente pensa no conhecimento, às vezes ele tá baixo, mas a pessoa vem com uma abertura maior pra aprender ...assim não vou ficar pra trás, vou me abrir mais para poder aprender. Então esse sentimento existe.

Fábio: Eu queria retomar um ponto que comentei antes, que é essa questão da afetividade, dos sentimentos, porque eu acho, minha visão, eu penso que a gente estuda a língua como mediadora de relações humanas, experiências humanas, por isso que eu acho importante, também, a gente buscar outras fontes de conhecimentos. Ai a Leandra postou aquele vídeo, né. Não sei se vocês tiveram oportunidade de ver. E eu conversei com a Leandra, vocês viram o vídeo que a Leandra postou no facebook? Então ela postou um vídeo sobre um relato de experiência sobre um evento na época do nazismo, uma senhora que sobreviveu num campo de concentração. Ela é francesa, ela tava falando né... então eu fiquei muito emocionado... eu gostei muito daquele vídeo e eu aprendi mais, porque ele me engajou. Pra mim aquilo lá, é o que estou falando, eu vejo a língua, eu estudo a língua como uma mediadora de relações humanas, mediadora de relações humanas. Eu descobri livros da mulher, estou com vontade de ler os livros. E eu aprendi muito, aprendi palavras, vocabulário... e é disso que eu tô falando quando eu digo que a gente tem que fugir de recursos como o livro didático. O livro didático ele vem de um certo mundo, mas o Haiti, por exemplo, o que a gente saber sobre ele? Quais são as formas de experiência humana que acontecem ali? Que tipo de conhecimento a gente pode aproveitar de lá, a gente só se apoia no conhecimento de um grupo. Isso que eu tô falando sabe? A

gente poderia aproveitar os conhecimentos, as experiências, as relações humanas de outros grupos. [...] o que me causa desconforto é justamente com que a gente quer se identificar. A gente quer se identificar com quem? Com um país desenvolvido, a gente não quer e identificar com os haitianos, pessoas pobres, que passam todo tipo de dificuldades. A gente quer se identificar com a França, um país rico, glamoroso.

Marcos: Por exemplo, o que foi interessante para Leandra ela não guardou, ela, jogou no grupo, que instigou Fábio a procurar outras coisas, outras novidades... o grupo traz propostas que gera curiosidade