

Luciane Kirchhof Ticks
luticks@terra.com.br

Pesquisa colaborativa: reflexões sobre o processo de aprendizagem como prática social de uma professora pré-serviço de inglês

Collaborative research: Reflections on learning as a social practice process of a preservice English teacher

RESUMO – Neste artigo, discutimos as reflexões de uma professora de inglês pré-serviço acerca de suas ações em sala de aula, focalizando particularmente seus esforços para desenvolver atividades pedagógicas e avaliativas que tivessem em sua base a perspectiva de aprendizagem como processo social. Essas reflexões foram desencadeadas por meio de pesquisa colaborativa, durante a realização de estágio curricular supervisionado em uma escola pública de Santa Maria (RS), no decorrer de 2007. Os resultados indicam que a professora foi capaz de desenvolver uma prática pedagógica e avaliativa que focaliza a linguagem não apenas como um produto, mas como um processo social. Além disso, essa participante procurou problematizar as relações de poder no contexto escolar, chamando à atenção o desempoderamento de estagiários em relação a outros membros (professores titulares e supervisores e coordenadores) no desempenho de suas atividades profissionais naquele espaço social.

Palavras-chave: pesquisa colaborativa, perspectiva sociocultural de aprendizagem, ensino de língua inglesa.

ABSTRACT – This article discusses the reflections of a preservice English teacher on her own actions in classroom, focusing mainly on her efforts to develop pedagogical and evaluative activities which are based on the perspective of learning as a social process. These reflections were triggered through a collaborative research study, during the preservice teacher practicum in a State school in Santa Maria (RS, Brazil), in 2007. The results indicate that the teacher was capable of developing a pedagogical and evaluative practice which focused on language not only as a product but also as a social process. Furthermore, this participant discussed the unequal power relations established in that school context, calling attention to the disempowerment of preservice teachers in relation to other community members (teachers, supervisor and coordinators) in the development of their professional activities within that social context.

Key words: collaborative research, sociocultural learning perspective, English as a Foreign Language.

Introdução

Pesquisas brasileiras com foco na formação de professores, particularmente na área de LE, têm procurado propor reflexões que possam subsidiar esses profissionais no desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e socialmente situada, como é o caso de Magalhães e Fidalgo (2008), Castro (2006, 2003), Paiva (2005), Cristóvão (2005), entre outros. Esses trabalhos vêm proporcionando aos seus participantes e, da mesma forma, aos respectivos pesquisadores diferentes olhares reflexivos sobre o universo que constitui a prática de ensino da LE, demonstrando sua relevância para a formação crítica de professores.

Dentro desse paradigma, no presente artigo, resgatamos os dados da pesquisa de *interferência colaborativa*, desenvolvida como tese de doutorado, sobre o processo

de devir profissional de Cecília (nome fictício), uma professora pré-serviço de inglês no decorrer de seu estágio supervisionado em uma escola pública, doravante EPF, na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, em 2007.

O conceito de colaboração subjacente à proposta não pressupõe que participante e pesquisadora tenham o mesmo conhecimento, valores, representações acerca do processo educacional (Celani, 2003, p. 28). Todavia, possibilita a construção de um espaço reflexivo, dialógico, que permita aos envolvidos o desenvolvimento de uma metacoscência acerca do que fazem, como e porque o fazem daquela maneira por meio da solução de problemas (Vygotsky, 2001).

Dentro dessa perspectiva, as ações de pesquisa são interpretadas a partir da perspectiva dos participantes, da perspectiva *êmica*¹ (Davis, 1995, p. 433; Watson-Gegeo, 1988, p. 580), procurando salientar diferentes momentos

¹ Em oposição à perspectiva “etic”, que investiga o contexto de pesquisa a partir de uma visão distanciada, externa a ele (Watson-Gegeo, 1988, p. 579-580).

da realidade social que os cerca e os constitui (Holliday, 2002, p. 6; Watson-Gegeo, 1988, p. 579-580). Nesse caso, investigar significa aprender cultura, aqui entendida como prática de significação (Celani e Magalhães, 2002, p. 321-22). Desse modo, a investigação passa a ser também um inventário de lutas pessoais na busca pelo sentido subjacente às complexas situações humanas focalizadas, nas quais o(a) pesquisador(a) frequentemente se encontra implicado(a) (Holliday, 2002, p. 10).

O caráter de interferência (Magalhães e Fidalgo, 2008, p. 115; Moita Lopes, 1996, p. 86-87) inerente à pesquisa colaborativa implica a construção de um processo de reflexão que possibilite, em última análise, transformar a situação existente no contexto da sala de aula, jogando luz sobre a relação entre as crenças e as ações dos participantes (Barcellos, 2006, p. 23). Assim, ao mesmo tempo em que participante e pesquisadora se envolvem na discussão das necessidades particulares do contexto investigado, igualmente avaliam e reorganizam suas práticas, questionando os sentidos atribuídos às concepções teóricas prescritas pelo contexto educacional (Magalhães e Fidalgo, 2008).

Desse modo, voltam seu olhar para suas ações, aprendem e debatem sobre teorias que subsidiam essas ações, refletindo e desenvolvendo uma metacoscência acerca dos significados políticos que tais teorias defendem e reiteram (Magalhães e Fidalgo, 2008). Ao questionar e desnaturalizar tais ações (e as teorias que as sustentam), participante e pesquisadora, em última instância, estarão caminhando em direção à reconstrução e reconfiguração colaborativa de teorias socialmente situadas (*grounded theory*) (Davis, 1995, p. 440).

Revisão da Literatura: a prática pedagógica escolar desenvolvida a partir da perspectiva sociocultural

O processo de aprendizagem a partir da perspectiva sociocultural enfoca os processos psíquicos como produzidos histórica e socialmente (Duarte, 2006, p. 13). Segundo Vygotsky, toda a função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento, uma vez que a função, em princípio, é social (Vygotsky, 1995, p. 150). Desse modo, para a escola de Vygotsky, o conceito de social remete à própria atividade social do ser humano (Vygotsky, 1995, p. 150-151).

Vygotsky valoriza o papel do ambiente (os artefatos socioculturais e os sistemas simbólicos da sociedade, em particular a linguagem) no desenvolvimento intelectual da criança (Leontiev, 1983, p. 134-135). Isso significa dizer que, ao interagirmos com o outro, internalizamos

atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas (Vygotsky, 1995, p. 150-151).

O processo interativo acontece, portanto, em um dado enquadre social, e a ação do indivíduo no mundo mantém uma relação de interdependência com o contexto sócio-histórico no qual acontece. Isso significa dizer que a linguagem, ao se constituir sócio-historicamente, deixa de ser apenas produto e passa a ser entendida também como processo (Zuengler e Miller, 2006, p. 36; Lancaster e Taylor, 1992, p. 256-257).

Essa postura dialógica remete ao conceito também vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Próximo² (ZDP) e nos leva à discussão do processo interpessoal da aprendizagem. Segundo Hedegaard (1996, p. 341), a ZDP relaciona uma perspectiva psicológica geral acerca do desenvolvimento do indivíduo a uma perspectiva pedagógica sobre a instrução. Em Vygotsky (2001, p. 241-243), o desenvolvimento de qualquer capacidade individual de desempenho representa um relacionamento mutável entre a regulação social e a autorregulação, representados respectivamente pelos conceitos “Zona de Desenvolvimento Próximo” e “Nível de Desenvolvimento Atual” (Vygotsky, 2001, p. 241). O primeiro, portanto, refere-se ao que o aprendiz faz com a ajuda de outros, e o segundo, ao que já é capaz de fazer sozinho (Vygotsky, 2001, p. 239).

Ao desenvolver suas atividades didáticas em sala de aula, Cecília leva em consideração que seus alunos encontravam-se sempre em algum ponto entre a regulação social e autorregulação (Vygotsky, 2001, p. 241-243). Esse caminho percorrido pelo aluno ao entrar na Zona de Desenvolvimento Próximo também leva Cecília a problematizar o paradigma avaliativo tradicionalmente utilizado no contexto escolar – a testagem com base em provas bimestrais, que tem função apenas somativa (de classificação do aluno em determinado nível de aprendizagem, mediante notas ou conceitos) – e propor a avaliação por processo, que tem objetivo formativo (de aprimoramento da aprendizagem) (Miccoli, 2010, p. 150).

Para Hoffmann (2005, p. 13), os princípios que fundamentam as práticas avaliativas escolares, via de regra, são estreitos e padronizados, impedindo que o aluno seja visto e sentido em seu desenvolvimento integral, negando sua heterogeneidade. A autora lembra que os princípios avaliativos subjacentes à atividade pedagógica estão conectados ao juízo de valor daquele que observa. “Cada avaliador se denuncia ao avaliar pela releitura própria do que vê a partir de suas próprias concepções e do seu grau de saber sobre uma disciplina ou área do conhecimento” (Hoffman, 2007, p. 14-15).

Brun (2004, p. 90) também argumenta que a atitude do professor em relação ao trabalho desenvolvido, seja qual for o contexto de ensino, depende de suas “posições

² Adotamos, neste artigo, o termo Zona de Desenvolvimento Próximo e Nível de Desenvolvimento Atual, uma vez que tomamos como referência teórica os textos de Vygotsky (2001, 1995) em espanhol, sendo esta tradução mais próxima da versão em espanhol. Em Vygotsky (2001, p. 241), os termos são assim denominados: *zona de desarrollo próximo e nivel de desarrollo actual*.

filosóficas”, estejam elas explícitas ou implícitas. Nesse sentido, tal alinhamento o leva a fazer escolhas, durante o processo de socialização na escola (Coldron e Smith, 1999, p. 715). Em outras palavras, a construção da identidade profissional em geral envolve a tomada de posicionamentos no espaço social (Coldron e Smith, 1999, p. 714).

Cecília acredita que a escola não pode ser incoerente a ponto de distanciar-se ou negar a própria dinâmica da vida: somos indivíduos em constante processo de aprendizagem (Ticks, 2009). Tal postura é resultado de um processo sócio-histórico complexo e profundo e não de uma ação mecânica, de uma escolha pessoal (Freire, 2003, p. 224). Assim, ao fazer escolhas acerca do conteúdo, dos textos e exercícios, Cecília revelou-se como professora, procurando propor um processo avaliativo que criasse condições para que os alunos pensassem criticamente sua aprendizagem.

Nesse sentido, a tomada de consciência acerca dos juízos de valor que nortearam suas ações parece ter ajudado Cecília a olhar com maior seriedade para suas decisões, permitindo-lhe repensar/reconfigurar sua prática pedagógica e, por conseguinte, sua prática avaliativa.

Metodologia

Vale lembrar que, para o desenvolvimento da tese desta autora, um grupo focal (Thornton, 2005, p. 15-17) foi constituído, contando com a participação de duas professoras pré-serviço (Pâmela e Cecília), uma professora em serviço (Dóris) e esta pesquisadora (Luciane).

Neste artigo, analisamos somente as reflexões de Cecília, acerca de suas ações em sala de aula, procurando focalizar particularmente sua iniciativa de implementação de uma prática avaliativa que focalizasse o processo de aprendizagem. Cecília estava matriculada nas aulas de Didática da Língua Inglesa, no Curso de Letras/Inglês da UFSM, no período de fevereiro a abril de 2006. Ao ser encaminhada para a EPF para o estágio curricular, conheceu Dóris.

Cecília tinha 25 anos na época, era solteira e morava com os pais. Além das atividades curriculares requeridas pela graduação, Cecília participava de projeto de pesquisa na área de literatura para o qual recebia bolsa do CNPq e lecionava inglês no Curso de Extensão em Línguas Estrangeiras da UFSM.

Quadro 1. Temáticas e gêneros explorados no material didático.

Chart 1. Themes and genres explored in the didactic material.

7ª Série	
Temas	Gêneros
(1) Cidadania	Encontro de serviços; Cartilha de informações ao consumidor.
(2) Meio Ambiente (Aquecimento Global e desmatamento)	Artigos de jornal; cartas de opinião; Documentários; Cartilha de informações ao cidadão.

A organização da prática pedagógica em sala de aula

Cecília levou em conta, ao configurar a dinâmica de sala de aula, que seus alunos, apresentando níveis de desenvolvimento semelhante, pela mútua colaboração, igualmente avançavam pela ZDP na produção das tarefas por ela elaboradas e avaliadas. Assim, sua primeira ação foi discutir e eleger com os alunos as temáticas que seriam exploradas nas atividades no decorrer do ano. Os temas mais votados pelos alunos foram cruzados com os temas transversais propostos nos PCNs (Brasil, 2000) para o ensino de língua inglesa (meio ambiente, trabalho e consumo, pluralidade linguística, orientação sexual, ética, saúde, cidadania e organização política na sociedade).

Após a seleção das temáticas, ela procurou definir quais as práticas sociais e os gêneros que seriam trabalhados e que exemplares ou quais instâncias seriam exploradas, levando em consideração os contextos de situação e cultura (Halliday, 1989) nos quais esses alunos estão inseridos (Quadro 1). Isso significa dizer, em última instância, que procurou criar condições pedagógicas para que os alunos pudessem desenvolver a capacidade de utilizar os gêneros a partir das situações comunicativas nas quais estivessem inseridos (Pinto, 2005, p. 50) e do olhar crítico que depositassem sobre esses eventos.

Ao voltar seu olhar para o texto como gênero, procurou explorar, com os alunos, as relações entre texto e contexto. As atividades que propõem a reflexão acerca das práticas sociais (contexto) e discursivas (texto) que constituem os gêneros escolhidos foram elaboradas com base em algumas das sugestões propostas por Motta-Roth (2006, p. 158). Vale ressaltar que embora as perguntas enfatizem, para fins didáticos, em um momento, o texto e, em outro, o contexto, reconhecemos que texto e contexto mantêm uma relação de interdependência.

A coleta de dados

A coleta de dados aconteceu por meio de dois instrumentos de pesquisa: (i) sessões de visionamento acerca das ações em sala de aula; (ii) diários reflexivos (Quadro 2).

Quadro 2. Procedimentos, perguntas norteadoras e fontes de coletas de dados.
Chart 2. Procedures, questions and sources of data collection.

Procedimentos	Perguntas norteadoras	Fontes de coleta de dados	<i>Corpus:</i> período de coleta e número de encontros
Visionamento (reflexões acerca das ações em sala de aula)	<p>(i) Descrever: breve narrativa/relato da aula dada- Qual o assunto da aula?- Como tu descreverias os diferentes momentos da aula?- Como ocorreu a apresentação do conteúdo?- Em que medida os alunos participaram das atividades? - Como tu trabalhaste as respostas dadas pelos alunos? - Como os alunos atuaram durante as atividades propostas? - Podes dar um exemplo disso que comentaste?</p> <p>(ii) Informar: o significado das ações- Qual é o objetivo das atividades?- Qual o conhecimento trabalhado nessas atividades? Por quê?- Qual foi o teu papel nessas atividades?- Qual foi o papel dos alunos nessas atividades?- Qual a visão de ensino-aprendizagem que tu relacionas à tua aula? Por quê?</p> <p>(iii) Confrontar: o contexto histórico - Como essa aula contribuiu para a formação de teu aluno? - De que modo o tipo de conhecimento e de interação usado propiciou o desenvolvimento da identidade de teu aluno? - Que visão de indivíduo/sociedade essa forma de trabalhar ajudou a construir? - Como a tua aula colabora para a construção de cidadãos atuantes na sociedade em que vivemos? - Que interesses a tua forma de trabalhar ou o conteúdo abordado privilegiam?</p> <p>(iv) Reconstruir (Repensar a prática)- Tu apresentarias as atividades da mesma maneira? Por quê?- Que mudanças tu incorporarias à aula dada? Por quê?- Que outra postura/papéis tu adotarias na aula/atividade? Por quê?</p>	Gravações em áudio	<p>Período de coleta do corpus: maio-dez.2007</p> <p>29 encontros</p> <p>Encontros semanais: 2h30min/encontro</p>
Escritura de diários(Reflexões sobre a ação e as leituras teóricas)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como tu descreverias a tua aula? 2. Qual era o objetivo das atividades realizadas? 3. Quais foram os pontos “altos” e “baixos” da aula? Que atividades funcionaram melhor e por quê? 4. Como tu avalias a participação e a resposta dos alunos à aula dada? A que tu atribuis tal participação? 5. Como tu avalias o teu desempenho e o teu papel no processo de condução da aula? 6. O que te levou a fazer essas escolhas, seguir esse caminho? 7. Tu farias alguma mudança nas atividades ou na forma como elas foram ministradas? Quais e por quê? 8. Tu farias alguma mudança na tua atuação em sala de aula? 9. Em que medida o texto discutido pelo grupo pode subsidiar as tuas ações em sala de aula e a produção do material didático? 	Diários reflexivos	

Os procedimentos e categorias de análise dos dados coletados

Os cinco procedimentos de análise adotados foram:

- (i) *Manutenção da ordem cronológica*: a cronologia ofereceu uma leitura que acompanhasse o próprio processo reflexivo vivenciado pela participante ao longo dos oito meses de atividades na escola EPF.
- (ii) *Identificação de temáticas*: as temáticas emergiram do texto de Cecília quando avalia reflexivamente sua prática pedagógica. Cada aula foi associada a um núcleo temático específico que reúne determinados grupos de histórias, sintetizando diferentes significados (Telles, 2002, p. 107). Discutiremos *uma* das temáticas problematizadas por Cecília: processo avaliativo desenvolvido em sala de aula (Quadro 3).
- (iii) *Identificação dos processos reflexivos*: a reflexão abordada neste estudo diz respeito ao que Smyth (1992) chama de reflexão crítica, que compreende quatro ações ou estágios reflexivos (Quadro 4): (i) *Descrever* (O que faço?), (ii) *Informar* (Qual a fundamentação teórica para minha ação?), (iii) *Confrontar* (Como me tornei assim? ou Quero ser assim?) e (iv) *Reconstruir* (Como posso agir de forma diferente?) (Liberali, 2003). Tais estágios permitiram a Cecília refletir acerca dos múltiplos significados construídos por ela e projetar possíveis transformações nas práticas pedagógicas e nos contextos investigados.

Para fazer a identificação desses estágios, procuramos focalizar dois critérios descritos por Liberali (2003, p. 122-124): o conteúdo temático e os expoentes linguísticos de cada processo reflexivo.

No processo de *descrever*, Cecília recuperou o objetivo e a temática da aula. Já no processo de *informar*, discutiu as teorias de ensinar e aprender que subjazem às ações. No processo de *confrontar*, por sua vez, tratou do entendimento das ações dentro de um contexto sócio-histórico, procurando desnaturalizar o senso comum (Fairclough, 1989). Por fim, no processo de *reconstruir*, apresentou uma possibilidade emancipatória (Freire, 1970), no momento em que se indagou sobre suas próprias ações e a possibilidade de mudanças.

- (iv) *Seleção final das sessões reflexivas*: as sessões foram selecionadas com o objetivo de explicitar o processo de reconfiguração das ações em sala de aula ao longo de 2007. Foram selecionadas quatro sessões por temática (Quadro 5), porque se mostravam mais representativas do processo de reconfiguração da prática pedagógica. Procuramos escolher uma primeira sessão representativa do início do processo reflexivo, para mostrar o ponto de partida da participante em relação às suas percepções acerca do fazer pedagógico, particularmente no que diz respeito à perspectiva avaliativa adotada pela participante, e outras três sessões que permitissem visualizar como esse fazer foi sendo reconfigurado pela mediação do *diálogo e da reflexão com a pesquisadora*.

Quadro 3. Temáticas identificadas no discurso da participante.

Chart 3. Themes identified in the participant's discourse.

	Cecília
1	Linguagem como atividade social
2	A inclusão dos alunos especiais que os exclui
3	Processo avaliativo desenvolvido em sala de aula

Quadro 4. Critérios utilizados para identificar, no corpus, os quatro estágios reflexivos.

Chart 4. Criteria used to identify the four reflexive stages in the corpus.

Critérios	(i) Descrever	(ii) Informar	(iii) Confrontar	(iv) Reconstruir
Conteúdo temático	Contexto, temas trabalhados e objetivo da aula.	Teorias de ensinar e aprender.	Relação entre as ações e o contexto sócio-histórico.	Novas formas de reconstrução da experiência.
Expoentes linguísticos	Relatos e descrições sequenciadas de ações.	Explicações e definições de conceitos que subjazem às ações.	Avaliações das ações, papéis sociais, relevância e pertinência do agir no enquadre sócio-histórico.	Projeções de novas propostas de encaminhamento de ações.

Quadro 5. Sessões reflexivas selecionadas para análise.
Chart 5. Reflexive sessions selected for the analysis.

Participante	Cecília
Temática	Processo avaliativo desenvolvido em sala de aula
Datas das quatro aulas selecionadas para análise	04.06
	11.06
	27.08
	17.12

(v) *Análise final*: a análise procurou mostrar, por meio da Análise Crítica do Discurso, a problematização feita por Cecília do processo avaliativo desenvolvido em sala de aula. Assim, destacamos *quatro categorias semânticas* (Quadro 6), que emergiram dos dados e demonstraram essa tentativa de problematização por ela desenvolvida, bem como os respectivos expoentes linguísticos retirados do *corpus*.

A seguir, Cecília discute como encaminhou o processo avaliativo com os alunos durante seu estágio supervisionado.

Análise dos resultados: a avaliação como processo formativo

Em contrapartida à proposta adotada pelos demais professores da EPF de realizar testagens individuais (provas) ao final de cada trimestre, o critério de avaliação utilizado por Cecília foi o de avaliar cada uma das produções desenvolvidas pelos alunos em cada aula e como tarefa de casa, bem como a iniciativa e a participação no desenvolvimento dessas atividades. Nesse sentido, os valores atribuídos a cada tarefa realizada não eram definidos *a priori*, mas ao final de cada trimestre, após terem sido realizadas.

No início de junho, Cecília relata que houve envolvimento dos alunos ao fazerem entrevistas em um supermercado no sentido de identificarem como cada setor está organizado (Cecília D#04.06).

Cecília D#04.06: Tá, então a gente foi ao mercado [...] e eles pesquisaram os preços dos produtos de seus setores e entrevistaram clientes e funcionários. Eu acho que funcionou muito bem lá dentro do mercado que eles estavam bastante envolvidos com a atividade, realmente entrevistaram, abordaram as pessoas [...]

Todavia, demonstra sua insatisfação pelo fato de os alunos dependerem diretamente da sua instrução para realizarem a tarefa, não sendo capazes, individualmente, de perceber a diferença entre uma pergunta fechada (com sim e não como resposta) e de uma aberta (que exige uma justificativa, um porquê) (I#04.06). Em um primeiro momento, Cecília parece perceber o processo de aprendizagem ainda como individual, uma vez que

estaria subestimando o valor e a importância da instrução explícita para a realização da atividade (Vygotsky, 2001, p. 254).

Cecília I#04.06: [...] então isso me incomoda um pouco parece assim que eles estão tão, não sei, querem [...] se livrar ligeiro das coisas, que a gente tem que explicar realmente tudo, que eles não são capazes de ir um pouco sozinhos, de saber que uma atividade que foi proposta como a avaliação final do trimestre, não pode ser respondida com um sim ou não, tá!

Mas o que de fato angustia Cecília – e esse sentimento a acompanha ao longo de todo o ano – é a falta de autonomia dos alunos, que desejam receber dos professores “tudo pronto” ou, de outra forma, não farão a atividade. Compreende que o desenvolvimento da autonomia é um exercício, um processo, que depende diretamente da proposta pedagógica adotada pelos professores e pela escola (Kumaravadivelu, 1994, p. 39-40). Por fim, avalia que o exercício da autonomia não é uma herança escolar.

Cecília C#04.06: [...] eu só estou preocupada nesse sentido, eu entendo que isso é um processo de tomada de consciência, até porque eles também [...] são crianças, eles estão acostumados a uma estrutura que dá tudo pra eles nas mãos, eles não têm que buscar nada, eu acho que a escola faz isso, e a pessoa leva isso pra vida, pra universidade a gente vê muito isso na universidade aquela coisa de esperar que o professor vai dar tudo. Então, eu entendo que isso pode ser modificado [...]

Ao discutir a produção dos alunos, Cecília se vê em situação de conflito entre respeitar os prazos definidos pela escola e ser coerente com os critérios por ela adotados. Isso aconteceu porque o resultado das entrevistas feitas no supermercado ficou aquém do esperado, mas ela ainda assim precisa entregar as notas na secretaria. Ela entende que a entrevista perdeu seu objetivo social: as respostas deveriam subsidiá-los na organização do próprio setor do supermercado, mas muitos alunos obtiveram apenas sim e não como resposta. Como avaliar tal produção sem ser incoerente com a sua própria proposta? (*Categoria de Análise 1*: Tomada de decisão pela avaliação por processo).

Quadro 6. Quatro categorias propostas por Cecília no seu processo avaliativo.

Chart 6. Four categories proposed by Cecília in her evaluative process.

Participantes	Cecília
Categorias	
(i) Tomada de decisão pela avaliação por processo	Agora também eu me vi com uma situação problemática concreta eu vou ter que entregar as notas, e aí? Eu vou me deparar com esse tipo de resposta como é que eu vou me posicionar em relação a isso, se eu der altas notas eu vou tá traindo também a proposta do próprio trabalho [...]
(ii) A necessidade de explicitar os critérios avaliativos para os alunos	Na última aula, eu dei as notas e [...] aí expliquei pra eles os meus critérios avaliativos né
(iii) Reconhecimento de que a avaliação por processo respeita o estágio em que o aluno se encontra na ZDP	é um critério de liberdade muito interessante, essa proposta que a gente tá fazendo, não se dar [...] previamente o que que tem que avaliar. Depois, no fim do ciclo, daquele período, tu tem condições de olhar prá o que tu fez e ver: isso aqui foi mais significativo, aqui eles se deram melhor, aqui não tão bem, então vamos valorizar aquilo que eles conseguiram fazer. Isso é muito interessante [...]
(iv) Tentativa de negociação e desenvolvimento da metaconsciência no aluno acerca da prática avaliativa por processo	[...] e aí eu disse, expliquei pra ele: ‘olha, a gente avalia na aula’ foi a nossa opção desde o início, ele sabia disso, né, a gente avalia a participação na aula e as atividades que vocês fazem aqui, então se tu não vem é óbvio que tu não vai ser avaliado [...] ele não tava avaliando o processo [...]

Cecília C#04.06: Agora também eu me vi com uma situação problemática concreta eu vou ter que entregar as notas, e aí? Eu vou me deparar com esse tipo de resposta como é que eu vou me posicionar em relação a isso, se eu der altas notas eu vou tá traindo também a proposta do próprio trabalho [...]

Opta, então, por refazer a atividade com os alunos para que eles consigam perceber que o questionário tem um objetivo social de coleta de informações e que estas servirão para a elaboração dos setores do supermercado. Esclarece novamente com eles a importância de, ao fazerem as entrevistas, solicitarem ao entrevistado que justifique suas respostas (*Categoria de Análise 2: A necessidade de explicitar os critérios avaliativos para os alunos*). Por fim, sugere a volta ao supermercado, por conta própria, transferindo a nota dessa atividade refeita para o próximo trimestre.

Cecília R#04.06: [...] eu acho que a gente teria que voltar atrás, teria que rever isso teria que tentar refazer, pra mostrar oh isso aqui precisaria ser melhor explicado no questionário, mas como que eu vou fazer isso agora tendo que entregar as notas amanhã? vou abrir essa possibilidade que aqueles que [...] tiverem indo mal né, na atividade de hoje, que refaçam por conta própria [...].

O conflito vivenciado por Cecília não é típico da escola, pois, nela, via de regra, os alunos não são estimulados a realizarem atividades que tenham uma função social e audiência reais (Freire, 2003, p. 204). Normalmente, as tarefas são desenvolvidas para o professor (audiência) e para serem avaliadas quantitativamente (nota) – essa é a função social da tarefa na escola, que se constitui em um “universo paralelo”, descolado do contexto extraescolar dos alunos. Demo (2000, p.24) argumenta que o problema não está em usar a nota como indicador de aprendizagem, desde que ela “não atrapalhe” a aprendizagem. Isso nos leva a refletir que são os próprios professores que reduzem a avaliação a um requerimento institucional, colocando a nota no final do processo avaliativo (Miccoli, 2010, p. 152). Nos relatos de Cecília é isso que acontece: o aprender é evidentemente menos relevante, para os alunos, do que a nota que receberão ao final do dia.

Ainda em junho, Cecília utiliza uma parte da aula para explicar, mais uma vez, os critérios de avaliação (Cecília D#11.06) (*Categoria de Análise 2: A necessidade de explicitar os critérios avaliativos para os alunos*), pois como o processo é ainda muito novo para os alunos, eles tendem a pensar toda a prática de sala de aula como sendo avaliada pelos critérios adotados pelos demais professores. Nesse sentido, estão sempre perguntando: “quanto vale esta atividade, professora?”.

Cecília D#11.06: Na última aula, eu dei as notas e [...] ai expliquei pra eles os meus critérios avaliativos né [...]

Cecília percebe que a não valorização *a priori* das atividades guarda em si um critério de liberdade “interessante” (Cecília I#11.06) para o professor. Isso se deu porque, ao final do trimestre, pôde avaliar as atividades comparativamente e definir o peso que cada uma terá no processo avaliativo, levando em consideração o desempenho dos alunos no decorrer de seu desenvolvimento (*Categoria de Análise 3: Reconhecimento de que a avaliação por processo respeita o estágio em que o aluno se encontra na ZDP*). Nesse sentido, Cecília procura desenvolver uma percepção, nos alunos, da linguagem (entendida até então como produto, que pode ser avaliado e quantificado) como processo, que pode ser estudada tendo como ponto de partida a capacidade e as experiências já vivenciadas pelos alunos (Lancaster e Taylor, 1992, p. 256-257; Moita Lopes, 1996, p. 127-128). “It’s about empowering all children as learners by giving them control over what they are doing²” (Lancaster e Taylor, 1992, p. 257).

Cecília I#11.06: é um critério de liberdade muito interessante né, essa proposta que a gente tá fazendo, não se dar [...] previamente o que que tem que avaliar. Depois, no fim do ciclo, né, daquele período, tu tem condições de olhar prá o que tu fez e ver: isso aqui foi mais significativo, aqui eles se deram melhor, aqui não tão bem, então vamos valorizar aquilo que eles conseguiram fazer. né. Isso é muito interessante [...]

Mas os alunos não são os únicos a darem os primeiros passos nessa proposta de trabalho. Cecília também se debate com ela, pois parte do princípio de que o aluno tem um mínimo de obrigações em sala de aula, que é a participação efetiva nas atividades, e se questiona se isso deveria ser valorado, já que participar da aula se trata de uma obrigação do aluno. Pergunta, então, que mensagem estará passando para o aluno ao valorar tais “obrigações”.

Cecília I#11.06: Então tu valorar isso que é uma obrigação, que é pouquinho, sabe, necessário pra que o processo ande. Mas é só o fato de trazer, tudo vai acontecer ali na aula. Tu valorar isso. Eu fico na dúvida sabe, se é produtivo, que tipo de mensagem eu tô passando pra esse aluno, que ele faz, o que ele, o que é esperado dele, faz o necessário, o básico e ele é premiado por isso, por fazer só [isso] entende, eu não sei me posicionar em relação a isso [...]

Essa angústia de Cecília resulta do fato de que qualquer sistema educacional transmite valores e práticas que são compartilhadas pela comunidade que o adota (Fairclough, 1992, p. 43). Nesse caso, embora Cecília esteja

tentando ensinar aos alunos a apreciarem o valor subjacente ao processo de apropriação da linguagem dentro de uma determinada prática social, ambos (alunos e professora) ainda estão inseridos ideologicamente em uma perspectiva descritiva da linguagem como produto (Lancaster e Taylor, 1992, p. 256), que é hegemônica na escola, na qual o valor atribuído às atividades é o valor simbólico da nota, carimbada sobre as tarefas ao final do trimestre.

Como já haviam discutido Lancaster e Taylor (1992), tal mudança de paradigma implica uma transformação no modo como professores e alunos percebem a relação entre linguagem, aprendizagem e sociedade. Cecília se dá conta da responsabilidade do professor nesse processo, pois embora entenda que todas as atividades fazem parte de um processo e, portanto, são igualmente significativas, terá ainda assim que atribuir um valor, uma quantificação a elas, uma vez que sob a nota se instaura o paradigma avaliativo da instituição escolar.

Cecília C#11.06: Então, eu acho que eu não tive tempo suficiente e também eu não tinha me dado conta de como é delicada essa questão de valorar certas coisas quando tu dá uma aula em que tu não tem um momento reservado pra aplicar uma prova, então, tudo ali é significativo, e isso exige que o professor selecione aquilo que ele considera mais relevante prá ser avaliado, né? [...]

Ao fazer uma retrospectiva acerca do processo avaliativo, Cecília percebe que precisa estabelecer os critérios com antecedência, informando os alunos previamente. No decorrer do trimestre, decide valorar a iniciativa dos alunos que foram voluntários na realização das atividades em sala de aula, causando reação de surpresa e rejeição entre eles (R#11.06). Ela entende que o resultado foi interessante, mas reconhece que foi injusta no momento em que não explicitou o critério aos alunos. Decide, então, valorar a participação como uma pontuação extra.

Cecília R#11.06: Eu me dei conta da complexidade disso [...] e pretendo, prô próximo trimestre, me preparar com mais antecedência pra conseguir equacionar melhor essas coisas. [...] no momento em que eu disse isso pra turma eles ficaram primeiro revoltados, mas eu não sabia que isso ia valer, e num segundo foi um evento bastante contundente porque tava mexendo com a nota deles de que eles são avaliados e de que eles vão ganhar nota de acordo com a participação né. Só que depois, então funcionou, pra título de efeito sobre eles foi fantástico, mas não foi justo eu acho, então num outro momento eu pretendo fazer isso por fora da nota [...] são décimos a mais pra ajudar, para incentivar ou décimos a menos para punir. Então esse é o critério de avaliação na produção da aula [...]

² Refere-se a empoderar todas as crianças como aprendizes, dando a elas controle sobre o que estão fazendo.

A partir dessa primeira experiência avaliativa, Cecília procura estabelecer critérios mais precisos (*Categoria de Análise 2: A necessidade de explicitar os critérios avaliativos para os alunos*). Define que as notas dos trabalhos terão valores numéricos de um a dez e as notas de participação ou “perturbação” (os décimos retirados das notas dos alunos quando estes apresentam comportamento indisciplinar) na aula são notas extras (R#11.06).

Embora os critérios tenham sido estabelecidos e explicitados para os alunos, na entrega das notas em agosto (Cecília criou o hábito de apresentar as notas previamente para os alunos antes de enviá-las para a secretaria da escola), Cecília se depara com o fato de que seu critério deu poder de argumentação e decisão aos alunos (Cecília D#27.08) (*Categoria de Análise 4: Tentativa de negociação e desenvolvimento da metaconsciência no aluno acerca da prática avaliativa por processo*). Ela precisou rever várias notas, uma vez que alguns dos trabalhos não haviam sido computados por ela – os alunos tinham em mãos as atividades realizadas e, desse modo, solicitavam a revisão das notas (Cecília I#27.08). Um caso, em particular, de um aluno com nota bem abaixo da média chamou a atenção da professora. Ele queria saber o que poderia fazer para “melhorar” sua nota (Cecília D#27.08).

Cecília D#27.08: Nessa aula, [...] eu entreguei as notas e [...] virou uma confusão, todo mundo queria saber, entender a sua nota [...] eu alterei várias no final da aula, só que virou uma confusão e eu não sabia como controlar a turma, eles tavam muito excitados, queriam saber porque tiraram tal e tal nota [...] [um aluno] ele veio me procurar: ‘professora...’ (ele ficou com 2, trimestre passado com 3) ‘professora o que que eu posso fazer com essa nota agora?’ porque a gente só tem 1 semestre pela frente.

Cecília I#27.08: [...] e o propósito era [...] discriminar o que cada atividade valia [...] que eles pudessem questionar ‘não, mas essa eu fiz, esse dia eu vim’, como aconteceu com vários alunos, e tentar resolver os problemas de nota que aparecessem [...] e aí eu disse, expliquei pra ele: ‘olha, a gente avalia na aula’ foi a nossa opção desde o início, ele sabia disso, né, a gente avalia a participação na aula e as atividades que vocês fazem aqui, então se tu não vem é óbvio que tu não vai ser avaliado [...] ele não tava avaliando o processo, mas ele tava preocupado, aí ele me disse assim ‘será que eu posso fazer um trabalho, alguma coisa pra recuperar minha nota?’

Cecília procura informar ao aluno novamente os critérios de avaliação e lembrá-lo de que suas faltas (dez de um total de 12) deixaram-no com uma produção menor que a dos demais e, portanto, com nota inferior. Ela acrescenta que o aluno questionou o resultado e não percebeu que a avaliação foi processual. Ele solicitou, então, à professora um trabalho para que pudesse recuperar sua nota (I#27.08).

Cecília deseja dar uma nova oportunidade para o aluno, mas questiona a relevância de ele fazer uma ati-

vidade sem que esta tenha um propósito real, um objetivo social específico, além da mera avaliação escolar. Isso se deve ao fato de as informações obtidas nas entrevistas já terem sido utilizadas para a elaboração dos setores do supermercado e a entrevista feita por ele tardiamente perderia sua função social no contexto de atividades do grupo (C#27.08).

Cecília C#27.08: [...] a gente já tá num estágio de construção da cartilha que é o final, eu pretendo terminar na aula que vem e confeccionar, então qual é a relevância? Não é um processo artificial isso de eu mandar ele pra fazer entrevista no mercado [...] então porque eu vou pedir pra ele fazer entrevista com os pais se já não vão mais ter utilidade, a gente já vai ter fechado essa parte?

Cecília decide manter o critério da relevância social e propõe ao aluno vir à aula e participar das atividades daquele momento em diante, argumentando que desse modo sua nota poderia ser recuperada (R#27.08) (*Categoria de Análise 4: Tentativa de negociação e desenvolvimento da metaconsciência no aluno acerca da prática avaliativa por processo*). Cecília novamente investe no que poderia ser feito dali para frente com o aluno, no que ele poderia produzir daquele ponto em diante. Acredita ter tomado a decisão acertada, pois o aluno acabou por participar mais das aulas.

Cecília R#27.08: eu disse pra ele ‘vem na aula, participa que a tua nota vai melhorar’ [...] que ele fizesse as atividades propostas daí por diante, o que felizmente acabou acontecendo.

No final do ano, a escola havia informado que os dias 17 de dezembro (último dia de coleta de dados desta pesquisa) e 7 de janeiro seriam os últimos do calendário escolar, sendo o dia 7 a data oficial do exame final. Como Cecília havia tomado a decisão de não realizar provas/testes, decidi dar continuidade às atividades produzidas e avaliar a participação e a produção dos alunos na sua realização, como vinha fazendo no decorrer do ano (D#17.12). Participariam dessas duas aulas aqueles alunos que não tivessem obtido média sete ao final, embora os demais alunos tivessem sido igualmente convidados a participar das discussões.

Cecília D#17.12: [...] Então como eu não vou fazer prova eu tinha já preparado um processo de avaliação dessa aula e da aula em janeiro.

Cecília acreditava que, com um número mais reduzido de alunos (cinco) – aqueles que tiveram uma participação menor durante o ano – poderia dar atenção mais individualizada e acompanhar, de perto, sua produção (I#17.12).

Cecília I#17.12: [...] esses cinco alunos que participaram pouquíssimo durante o ano, eu teria condições de fazer alguma coisa, mesmo que em só em duas aulas. Porque são pouca gente tu tem condições de monitorar cada um, ficar em cima, né. Eu achei que ia ser bem bom, eu tava bem esperançosa que eles fossem aproveitar alguma coisa e que eu pudesse avaliar essa participação, esse empenho, né.

Contudo, para surpresa de Cecília, os alunos não aparecerem na aula do dia 17 de dezembro. Além disso, recebeu, naquela ocasião, a visita do vice-diretor que, se dirigindo à professora Dóris (professora titular da disciplina) e a ela, informou que um dos cinco alunos chegaria tarde àquela aula por estar assistindo a outra disciplina. Duas questões se destacam no relato de Cecília. A primeira refere-se ao fato de o aluno ter ido assistir a outra aula no horário da língua inglesa, o que denota o *status* inferior desta em relação à outra disciplina (Geografia), privilegiada pela presença do aluno.

Cecília não discute o fato, pois acredita ter sido ignorada pelo vice-diretor por ser estagiária (C#17.12). Embora tenha se responsabilizado integralmente pela produção, elaboração, realização e avaliação das atividades ao longo de 2007, não é reconhecida como autoridade no contexto da sala de aula pela escola. Esta percepção está presente no modo como Cecília se vê ignorada pelo vice-diretor da escola.

Cecília C#17.12: [...] essas pequenas coisas me fazem pensar em uma coisa que me incomodou o ano inteiro que é o fato de eu me sentir, como estagiária, sempre uma cidadã de segunda categoria [...] ele não considerou que eu tava ali [...] porque a responsabilidade é minha até agora, até o final de tudo [...]

A escola se apropria da mão-de-obra de estagiários e estagiárias (em outras categorias profissionais teriam inclusive direito a receber uma remuneração pelo exercício da função), mas a todo o momento nega sua existência, desautorizando-os em face dos professores regentes e dos alunos.

Ao final, Cecília reconhece que terá que reestruturar as atividades que havia planejado devido à ausência dos alunos. Cecília se vê derrotada pelo sistema avaliativo da escola, já que, sendo o dia 17 “apenas mais um dia letivo” antes do exame oficial (em janeiro), os alunos julgaram que sua presença em aula era dispensável (R#17.12).

Cecília R#17.12: e assim eu vou ter que chegar em janeiro, fazer tudo em uma aula, vai ficar truncado do que eu queria fazer.

A tentativa de estabelecer uma relação de aprendizagem que procura valorizar a produção gradual dos

alunos (pela participação nas atividades realizadas em sala de aula e nas tarefas para casa) torna-se uma idiosincrasia em meio ao contexto avaliativo escolar, que dá valor à aprendizagem pelo resultado obtido no exame. Esses valores estão naturalizados pelas relações sociais estabelecidas na/pela escola, e a prova disso é a ausência dos alunos à aula de Cecília.

Considerações finais

Podemos perceber, no discurso de Cecília, o desenvolvimento e o aprimoramento de seus critérios avaliativos ao longo das atividades desenvolvidas em 2007 na escola. Desde o início das atividades, procura estabelecer um processo de avaliação que seja compatível com a concepção com a qual se identifica – linguagem não apenas como produto de análise e valoração, mas como processo de construção de cidadania (Freire, 1970; Lancaster e Taylor, 1992; Fairclough, 1989).

Entretanto, no início do ano, esses critérios não estão bem definidos, e por conta disso não chega a apresentá-los aos alunos, o que gera certos conflitos e discussões em sala de aula. Aos poucos, estabelece critérios mais precisos, explicando-os aos alunos e discutindo o resultado das avaliações ao final de cada trimestre. Todavia, a avaliação, dentro desta perspectiva, desenvolvida ao longo do ano, não parece ter sido suficientemente significativa para os alunos. Não chegam a legitimá-la, uma vez que se ausentam da penúltima aula, na qual as atividades realizadas também seriam avaliativas, por não se tratar da “data oficial de avaliação” da escola.

O discurso de Cecília demonstra, ainda, um movimento em direção à desmistificação das relações sociais – e de poder – estabelecidas na escola por meio da análise do processo avaliativo que adotou. Inicialmente, os alunos não participam da configuração das notas. Em um segundo momento, Cecília reavalia e propõe a discussão das notas, permitindo que os alunos opinem, argumentem e se posicionem em relação a sua própria avaliação. Cecília também desnaturaliza as relações que se estabelecem entre a sua posição de estagiária e os “profissionais de fato” da escola. Percebe que, embora seu trabalho seja aceito e incorporado pela atividade escolar, por vezes ela, enquanto profissional, é desconsiderada, desautorizada e ignorada pela autoridade escolar.

Referências

- BARCELOS, A.M.F. 2006. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: A.M.F. BARCELOS; M.H. VIEIRA-ABRAHÃO (orgs.), *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, Pontes, p. 15-42.
- BRASIL. 2000. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, MEC.
- BRUN, M. 2004. (Re)Construção identitária no contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras. In: K. MOTA; D. SCHEYERL (orgs.),

- Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras.* Salvador, Editora da UFBA, p. 73-104.
- CASTRO, S.T.R. 2006. Formação da competência do futuro professor de inglês. In: V. J. LEFFA (org.), *O professor de línguas: Construindo a profissão*. 2ª ed., Pelotas, EDUCAT, p. 307-321.
- CASTRO, S.T.R. 2003. Teoria e prática no processo de reculturação de professores de inglês. In: M.A.A. CELANI (org.), *Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo, Mercado de Letras, p. 69-78.
- CELANI, M.A.A. 2003. Um programa de formação continuada. In: M.A.A. CELANI (org.), *Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo, Mercado de Letras, p. 19-35.
- CELANI, M.A.A.; MAGALHÃES, M.C. 2002. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: L.P. MOITA LOPES; L.C. BASTOS (orgs.), *Identidades: Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, Mercado de Letras, p. 319-337.
- COLDIRON, J.; SMITH, R. 1999. Active location in teacher's construction of their professional identity. *Journal of Curriculum Studies*, **31**(6):711-726. <http://dx.doi.org/10.1080/002202799182954>
- CRISTÓVÃO, V.L.L. 2005. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: Gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In: V.L.L. CRISTÓVÃO; E.L. NASCIMENTO (orgs.), *Gêneros textuais: Teoria e prática II*. Palmas/União da Vitória, Kaygangue, p. 153-162.
- CRISTÓVÃO, V.L.L. 2002. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: J.L. MEURER; D. MOTTA-ROTH (orgs.), *Gêneros textuais*. São Paulo, EDUSC, p. 31-73.
- DAVIS, K. 1995. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, **29**(3):427-453. <http://dx.doi.org/10.2307/3588070>
- DEMO, P. 2000. *Ironias da educação: mudança e contos sobre mudança*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 10 4p.
- DUARTE, N. 2006. *Vigotski e o "aprender a aprender": Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, Autores Associados, 296 p.
- FAIRCLOUGH, N. 1992. *Critical language awareness*. London, Longman, 360 p.
- FAIRCLOUGH, N. 1989. *Language and power*. London, Longman, 320 p.
- FREIRE, P. 2003. *Cartas a Cristina: Reflexões sobre a minha vida e a minha praxis*. 2ª ed., São Paulo, Editora Unesp, 334 p.
- FREIRE, P. 1970. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 218 p.
- HALLIDAY, M.A.K. 1989. Part A. In: M.A.K. HALLIDAY; R. HASAN, *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, Oxford University, p. 3-49.
- HEDEGAARD, M. 1996. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In: L.C. MOLL (org.), *Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre, Artes Médicas, p. 341-362.
- HOFFMANN, J. 2005. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre, Mediação, 152 p.
- HOLLIDAY, A. 2002. *Doing and writing qualitative research*. London, Sage, 211 p.
- KUMARAVADIVELU, B. 1994. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, **28**(1):27-48. <http://dx.doi.org/10.2307/3587197>
- LANCASTER, L.; TAYLOR, R. 1992. Critical approaches to language learning and pedagogy: A case study. In: N. FAIRCLOUGH (org.), *Critical language awareness*. London, Longman, p. 256-284.
- LEONTIEV, A. 1983. *El desarrollo del psiquismo*. Madri, Akal Editor, 290 p.
- LIBERALI, F. 2003. O papel do multiplicador. In: M.A.A. CELANI (org.), *Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo, Mercado de Letras, p. 119-132.
- MAGALHÃES, M.C.; FIDALGO, S. 2008. Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: M.H. VIEIRA-ABRAHÃO; G. GIL, *Educação de professores de línguas: Os desafios do formador*. Campinas, Pontes, p. 105-124.
- MICCOLI, L. 2010. Experiências com avaliação. In: L. MICCOLI, *Ensino e aprendizagem de inglês: Experiências desafios e possibilidades*. Campinas, Pontes, p. 145-158. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 3).
- MOITA LOPES, L.P. 1996. *Oficina de lingüística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo, Mercado de Letras, 190p.
- MOTTA-ROTH, D. 2006. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: A.M. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K.S. BRITO (orgs.), *Gêneros textuais: Reflexões e ensino*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Lucerna, p. 145-163.
- PAIVA, V.M.O. 2005. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>. Acesso em: 31/05/2005.
- PINTO, A.P. 2005. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: A.P. DIONÍSIO; A.R. MACHADO; M.A. BEZERRA (orgs.), *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, p. 47-57.
- SMYTH, J. 1992. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, **25**(2):267-300.
- TELES, J. 2002. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, **5**(2):91-116.
- THORNTON, R. 2005. *Grupos de discussão: Grupos focais*. Santa Maria, FACOS-UFSM, 106 p.
- TICKS, L.K. 2009. O processo de identificação de uma professora pré-serviço de inglês com a profissão durante o estágio curricular supervisionado. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, **9**(2):539-562. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/194.pdf>. Acesso em: 18/04/2011.
- VYGOTSKY, L.S. 2001. *Obras escogidas, tomo II*. 2ª ed., Madri, Visor, 484 p.
- VYGOTSKY, L.S. 1995. *Obras escogidas, tomo III*. Madri, Visor, 383 p.
- WATSON-GECEO, K.A. 1988. Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, **22**(4):575-592. <http://dx.doi.org/10.2307/3587257>
- ZUENGLER, J.; MILLER, E.R. 2006. Cognitive and sociocultural perspectives: two parallel SLA worlds. *TESOL Quarterly*, **40**(1):35-58. <http://dx.doi.org/10.2307/40264510>

Submissão: 04/01/2011
Aceite: 13/04/2011

Luciane Kirchof Ticks

Universidade Federal de Santa Maria
Av. Roraima, 1000
Cidade Universitária, Bairro Camobi
97105-900, Santa Maria, RS, Brasil