

Cristiane Carvalho de Paula Brito
depaulabrito@gmail.com

Representações discursivas do ‘evento-aula’: escrita e avaliação no estágio supervisionado de língua inglesa

Discursive representations of the ‘class-event’: Writing and evaluation in English Supervised Internship

RESUMO - Este trabalho visa investigar representações discursivas acerca do ‘evento-aula’, construídas por professores pré-serviço de língua inglesa em diários reflexivos no contexto do estágio supervisionado. À luz dos referenciais teórico-metodológicos da Análise do Discurso francesa e dos estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin em interface com a Linguística Aplicada, tentamos discutir as implicações dessas representações para as práticas de avaliação no contexto em questão e para os processos de formação de professores, em termos mais amplos. Nossas análises sugerem que os sujeitos da pesquisa, ao enunciarem sobre o ‘evento-aula’, (des)constróem imagens que provocam efeitos de (in)completude, os quais, por sua vez, funcionam no sentido de obliterar os conflitos constitutivos do lugar que ocupam. Finalmente, defendemos que se repense a escrita como importante prática de linguagem na formação do professor, de forma a promover a emergência de deslocamentos significativos – e significantes – aos sujeitos, possibilitando sua inscrição em outras redes de sentido e o questionamento de discursos cristalizados, aspecto esse fundamental para seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: estágio supervisionado de língua inglesa, análise do discurso, escrita, avaliação, formação de professor.

ABSTRACT - This work aims at investigating discursive representations of the ‘class-event’ constructed by pre-service English teachers in reflective diaries in the context of supervised internship. From the theoretical and methodological assumptions of French Discourse Analysis and the studies developed by the Circle of Bakhtin in interface with the Applied Linguistics, we intend to discuss the implications of these representations for the evaluation practices in the mentioned context and for the processes of teacher education, in broader terms. Our analysis suggests that the subjects of the research, when enunciating about the ‘class-event’, (de)construct images that provoke effects of (in)completeness that work to obliterate the constitutive conflicts of the place they occupy. We, finally, defend that one rethinks writing as an important language practice in teacher education in order to promote the emergence of significant – and signifying – dislocations to the subjects, enabling their inscription in other networks of meaning and the questioning of crystallized discourses, which is a crucial aspect for their professional development.

Keywords: English supervised internship, discourse analysis, writing, evaluation, language teacher education.

Introdução

Sabe-se que os estágios supervisionados constituem-se atividades curriculares obrigatórias (conforme Lei de Diretrizes e Bases, número 9.394, de 26/12/1996), devendo ter duração mínima de 400 horas, nas Licenciaturas, a partir do início da segunda metade do curso¹. Além disso, os estágios adquirem formatações bastante variadas, uma vez que é responsabilidade das instituições de ensino estabelecer as normas para sua realização.

Apesar da crescente pesquisa em torno das diversas práticas de linguagem desenvolvidas nos estágios², um aspecto que parece não merecer muita atenção refere-se aos processos avaliativos empreendidos nesse contexto. Em geral, atribui-se nota à produção do relatório final, o qual, por sua vez, configura-se como o registro de todas as atividades e experiências realizadas no período.

Freeman *et al.* (2009), ao discutirem a questão da avaliação no contexto de formação de professores de línguas estrangeiras, argumentam que, até meados dos

¹ Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002.

² Destacamos aqui o grupo de pesquisa PLES (Práticas de Linguagem em Estágios Supervisionados), sob a coordenação do Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva, que tem agregado pesquisadores de variadas linhas teóricas a fim de problematizar, a partir de diferentes *corpora*, aspectos como: as representações dos sujeitos professor, aluno e de ensino-aprendizagem no contexto do estágio; caracterização do gênero relatório de estágio; processos de escrita e reescrita; configuração de escrita acadêmica profissional etc.

anos 1980, o conhecimento para ensino (*knowledge-for-teaching*) era normalmente definido em termos de conhecimento do conteúdo e as práticas avaliativas concernentes a essa formação às vezes se limitavam a testes de múltipla-escolha. Os autores argumentam que, quando esse modelo começa a ser questionado, passa-se a se considerar o conhecimento pedagógico como importante pilar na avaliação do professor. Todavia, tal mudança, ao mesmo tempo em que expõe a complexidade do conhecimento dos professores, também se apresenta como constructo complicado tanto na formação quanto na avaliação da prática docente.

Além disso, conforme pontuam os autores, há de se considerar que a questão se torna ainda mais complexa pelo fato de que a língua é o meio e o fim dos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, usa-se a língua para ensinar a língua. Assim, um desafio que se apresenta às práticas avaliativas, sobretudo àquelas pautadas em uma concepção de linguagem como ‘sistema emergente’ (*emerging system*), dinâmico, que se atualiza no momento mesmo da interação verbal, reside na articulação entre o conhecimento sobre a língua como conteúdo, seu uso como meio da instrução, e o conhecimento metodológico.

Acresce-se a isso o fato de que o ensino de línguas deve ser compreendido dentro do seu contexto, a partir de toda complexidade de fatores sociais existentes em cada situação (quantidade de alunos por sala, acesso a materiais apropriados, motivação dos alunos etc), o que inviabiliza, por exemplo, o estabelecimento de critérios universais para a avaliação de professores (Bailey, 2006).

Como temos, já há algum tempo, ministrado disciplinas de estágio, um aspecto que frequentemente nos inquieta refere-se à avaliação das aulas, propriamente ditas, ministradas pelo professor estagiário, sobretudo no que concerne a questionamentos, tais como: *é relevante avaliar as aulas desse professor? Que critérios devem ser considerados na avaliação da regência? Em que concepções de ensino-aprendizagem de línguas se fundamentam essas práticas de avaliação? Que contribuições elas podem trazer para o professor em formação inicial?*

Tendo em vista essas indagações, nosso objetivo nesse trabalho é delinear algumas representações discursivas do que aqui denominamos ‘evento-aula’, a saber, a aula ministrada durante o estágio supervisionado de língua inglesa (LI) e avaliada pelo professor orientador³. Tomamos como *corpus* diários reflexivos, presentes nos relatórios finais de estágio, por compreendermos que a investigação dessas representações podem nos permitir lançar olhares outros às práticas de avaliação no contexto de estágio e contemplar aspectos mais amplos referentes à formação do professor.

Para dar conta dessa proposta, faremos, à luz do referencial teórico da Análise do Discurso francesa pecheutiana e dos estudos do Círculo de Bakhtin em sua interface com a Linguística Aplicada, algumas considerações sobre as condições de produção desses diários e as práticas avaliativas por nós realizadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Em seguida, explicitaremos nosso gesto de descrição, análise e interpretação do *corpus*. Finalmente, tentaremos alinhar alguns fios, ao discutir as implicações das análises empreendidas para os processos de avaliação, especialmente, no contexto do estágio, e para a formação de professores, de forma geral, bem como o papel da escrita no desenvolvimento profissional.

Diários reflexivos e avaliação: algumas palavras

Os diários reflexivos que constituem nosso *corpus* foram produzidos por ocasião de disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, ministradas por nós, em uma universidade pública, no interior de Minas Gerais. Esses textos, um dos instrumentos de avaliação utilizados no estágio⁴, consistem na discussão de aspectos referentes às aulas ministradas pelos professores pré-serviço, em minicursos de língua inglesa abertos à comunidade. Apesar da orientação para que fossem considerados, nos textos, o posicionamento e a percepção sobre os fatos relevantes da regência; o confronto entre o planejamento e a aula dada; e a apresentação de sugestões, percebe-se que eles são predominantemente descritivos, restringindo-se, muitas vezes, ao mero relato dos eventos da aula (Brito, 2012a).

Como já explicitado, analisamos, para o escopo desse trabalho, apenas os diários, cujas aulas foram avaliadas, a fim de delinear representações do ‘evento-aula’, aqui compreendidas como formações imaginárias, isto é, como jogo de projeções que os interlocutores fazem de si e do outro, “a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (Pêcheux, 1997 [1969], p. 82).

Cumpramos salientar que escolhíamos e previamente agendávamos uma aula para ser avaliada, conforme os seguintes critérios: domínio de sala; estrutura da aula (abertura, sequenciamento e fechamento), ritmo e criatividade; uso da língua inglesa; e explicações e instruções. Evitávamos fazer a avaliação na primeira aula, a fim de permitir que o professor estagiário se familiarizasse com seu contexto de ensino, especialmente porque, para muitos, é no estágio que ocorre a primeira oportunidade de regência. Após a supervisão da aula, dávamos o *feedback*, de forma a não apenas apresentar nossa percepção sobre seu trabalho, mas também ouvir e discutir com ele

³ Também chamado de professor supervisor de estágio.

⁴ Outros instrumentos são: seminários, engajamento com as atividades desenvolvidas ao longo da disciplina, relatório final de estágio (o qual compreende todas as etapas desenvolvidas no estágio, tais como: planos de aula, estudos de caso sobre experiências de regências, diários reflexivos, fundamentação teórica etc.).

os aspectos que julgasse relevantes, antes de atribuir-lhe uma nota definitiva.

Entendemos que o fato de as aulas mencionadas nos diários terem sido supervisionadas incide nas representações construídas pelo estagiário. Isto é, a aula passa a ser concebida como ‘evento’, em que tudo deve sair perfeito e, nesse sentido, podemos compreender as vozes evocadas por esses sujeitos na construção da imagem de ‘boa aula’ ou ‘aula ideal’.

Em termos gerais, a aula pode ser definida como um tipo de evento social organizado, que varia em termos de tema, lugar, metodologia e recursos, mas que tem essencialmente como principal objetivo a aprendizagem, envolve a participação de aprendizes e professores e está limitado a aspectos como tempo, local e conjunto dos participantes (Ur, 2009). Todavia, a compreensão do que seja uma ‘boa aula’ é perpassada por vozes advindas de diferentes domínios discursivos, a saber: dos cursos de formação, das experiências pessoais, da mídia, das instituições acadêmicas, de âmbitos administrativos, dentre outros.

Ademais, os diários refratam/refletem não apenas o olhar do professor em formação de si mesmo ou de sua aula, mas seu olhar sobre o que compreende ser o olhar do outro acerca de si. Assim, ao tomar a palavra para enunciar sobre a aula que ministrou, o sujeito precisa dar conta de um jogo de projeções que perpassam questionamentos como: *o que eu achei da minha aula? Como o professor formador avaliou a minha aula? O que deveria ser diferente na aula ministrada? O que eu acho que meu professor acredita que deveria ser diferente? O que é relevante de ser registrado em meu diário reflexivo? O que o professor formador espera que eu escreva no diário reflexivo?* Poderíamos elencar várias outras indagações, todavia essas já nos permitem contemplar a natureza complexa dos processos de enunciação. Processos em que se diz para não dizer ou que se não diz para tentar controlar os sentidos; em que se fala de si ao (d)enunciar (sobre) o outro. Dessa forma, as representações (des)velam imagens que se constituem em relações de alteridade e que podem ser capturadas por gestos de interpretação das vozes que entretecem os dizeres.

Salientamos que os diários se constituem em memorização de eventos, na medida em que são um espaço para o sujeito tomar a palavra, a fim de reconstruir e refletir sobre sua aula. Todavia, essa reconstrução não pode ser concebida por uma noção transparente de linguagem e de sujeito, haja vista que

a memória se faz de história e de ficção ao fazer história e ficção: cada vez que relembramos o passado, ou acreditamos fazê-lo, nós o transformamos, nós o inventamos ou a ele acrescentamos novos traços, novos fios que, acreditamos, estavam esquecidos, apagados... (Coracini, 2011, p. 39).

Recusar essa transparência implica inscrever-se na opacidade da linguagem, na compreensão de que os sentidos deslizam e que, na aparente linearidade dos dizeres, vozes em embate marcam a tomada da palavra. Portanto, nosso intuito é investigar mais do que o ‘conteúdo’ do que é dito, a forma – os mecanismos discursivos – pela qual se diz.

Nossa filiação teórica à Análise do Discurso de linha francesa e a pressupostos bakhtinianos de linguagem, em interface com a Linguística Aplicada, permite-nos traçar um percurso de constituição e análise de nosso *corpus* de forma a esboçar um olhar outro para os dizeres dos professores em formação, a partir da mobilização de noções como as de linguagem, sujeito, sentido, representações/formações imaginárias, intra e interdiscurso, dialogia, polifonia e alteridade, as quais se emaranham e nos respaldam para destecer os fios discursivos que constituem a aparente unidade do dizer. Olhar esse que refuta a transparência e homogeneidade dos sentidos e investe na equívocidade da tomada da palavra.

Assim, realizamos gestos de leitura que contemplassem a relação de interdependência entre a materialidade linguística (intradiscurso) e os processos discursivos (interdiscurso), uma vez que para se analisar um discurso é “necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção” (Pêcheux, 1997 [1969], p. 79, grifos do autor).

Além disso, na esteira do pensamento bakhtiniano, aventamos a natureza essencialmente dialógica da linguagem, o que implica dizer que o outro é constitutivo das relações de sentido produzidas pelo sujeito. ‘Minhas’ palavras são sempre povoadas pelas palavras do outro (e a ele dirigidas) e permeadas por vozes de diferentes espaços sócio-histórico e ideológicos. É, pois, dessa perspectiva que compreendemos os dizeres construídos pelos professores em formação, ao enunciarem sobre as aulas que ministraram.

No caso de nosso *corpus*, notamos que há uma negociação com o interlocutor, que pode ser expressa pelo seguinte enunciado: *como a professora orientadora do estágio estava avaliando a aula nem tudo ocorreu como o planejado*, como se vê nas sequências abaixo:

(SD01) Então chegara o dia de dar aula sozinha... e ainda dar aula de inglês! E para completar a professora avaliando. Com certeza não é uma situação tão confortável né?

(SD02) Encontrei-me, ali, perdida, sem saber como começar a aula. É indispensável que eu diga que, além de ser minha primeira aula, eu estava sendo observada pela minha professora de prática, o que agravou mais ainda meu estado emocional.

(SD03) Esta aula foi o dia que a professora orientadora foi me avaliar, ou melhor, observar. E como minha aula anterior foi tudo tranquilo e correu como esperado, me senti segura e preparada. E eventualmente neste dia que eu ia ministrar essa aula, foi uma segunda-feira muito corrida e cansativa, com reuniões e mais aulas para ministrar de outra prática de ensino. Portanto preparei

uma dinâmica no início da aula para animar tanto os alunos quanto eu. /.../ Não sei por que a brincadeira não saiu da forma como imaginei /.../ Os meus problemas estavam só começando por aqui, justamente nessa aula que deveria ter saído tudo nos conformes.

(SD04) Neste dia, a professora Cristiane assistiu minha aula para me avaliar e me dar o *feedback*, tanto de coisas positivas quanto negativas que ela pode verificar em minha aula. Confesso que só de ter a presença dela em sala meu receio e insegurança aumentaram muito, embora ela seja uma professora bastante tranquila. Isso acaba por refletir no desenvolvimento da aula, que não foi das melhores.

(SD05) Esta aula foi a mais tensa devido a um único motivo: a presença da professora Cristiane, a orientadora do estágio, em minha sala de aula. Foi à aula que mais me prendi ao livro didático, o medo de falar errado era tanto que foi uma aula inteiramente falada e montada em português.

(SD06) A aula de hoje foi diferente para mim, pois, a professora Cristiane estava me avaliando confesso que fiquei um pouco nervosa e se tivesse que eleger a melhor aula de dei não seria essa. A aula não foi ruim mas, acho que podia ter sido melhor se não tivesse perdido alguns pequenos detalhes.

(SD07) Nessa aula, a professora orientadora do estágio foi observar a aula, o que gerou certa tensão da minha parte durante a preparação da aula, queria que fosse tudo impecável.

Observa-se que, na SD01, produz-se o efeito de proximidade com o interlocutor por meio do marcador conversacional ‘né’, como se o diário reflexivo não fosse uma produção acadêmica – ainda que com traços de uma escrita mais pessoal – e sim um bate-papo informal entre conhecidos.

Ao usar uma linguagem mais coloquial, ou ao simplesmente se referir ao leitor na terceira pessoa, apaga-se a imagem de interlocutor-avaliador, como se não se estivesse escrevendo para a professora orientadora. Ao fazer isso, em uma tentativa de suprimir a relação assimétrica que se mantém com o outro (*esse que foi me avaliar, ou melhor, observar* (SD03)), o enunciador do diário adquire permissão para ‘compartilhar’ suas angústias, frustrações, temores, anseios, sem correr o risco de ser acusado de apresentar desculpas para suas supostas falhas ou de tentar convencer o professor a lhe atribuir boas notas.

A escrita dos diários é, pois, lugar de encenação, não porque camuflaria a realidade, como se essa fosse um constructo fora do sujeito e não mediado pela linguagem, mas pelo fato de que se usam mecanismos linguístico-discursivos, a fim de atribuir a si e ao outro lugares e imagens que incidem nos possíveis efeitos de sentido construídos pelo enunciador.

Avantamos que a aula avaliada pela professora orientadora de estágio constitui-se em um ‘evento-aula’, de caráter único e exclusivo, justamente porque, nos diários, confere-se a ela o *status* de perfeição. Aula *que deveria ter saído tudo nos conformes* (SD03), ter sido *impecável* (SD07), mas *que não foi das melhores* (SD04), em que *mais me prendi ao livro didático* (SD05) (quando não deveria!). Enfim, aula que não poderia *eleger* como a *melhor* (SD06).

O ‘evento-aula’ no estágio supervisionado de LI: (des)construindo imagens

Com base na leitura de 18 diários reflexivos produzidos, no período de 2010 a 2013, em disciplinas de estágio supervisionado de língua inglesa, em uma universidade federal mineira, elencamos três representações sobre ‘boa aula’, baseadas em regularidades enunciativas que mobilizam diferentes discursos, ao evocarem vozes de distintos domínios sócio-históricos.

(a) O discurso da preparação

O discurso da preparação pode ser expresso pelo enunciado “uma boa aula envolve empenho em seu planejamento” e conduz o leitor à realidade anterior e exterior à aula avaliada, propriamente dita. Isto é, traz-se à tona o trabalho, o esforço e a dedicação do estagiário, de forma a, se for o caso, dirimir avaliações negativas da aula em si.

(SD08) Preparei a aula com muito carinho... para variar de madrugada! Primeiro elaborei o plano de aula, pensando nos temas a serem trabalhados: revisar as profissões, trabalhar os *possessive adjectives* e as cores. Preocupação com o tempo... uma hora é muito pouco!

(SD09) Procurei cada ilustração, desenhei as tabelas, preparei os slides, procurei imagens de personalidades em revistas... tudo nos mínimos detalhes. Os slides ficarão (sic) tão lindos! Como uma boa *teacher* também pensei no *homework!* rrsrs.

(SD10) Entretanto, alguns slides, especificamente de figuras de países, que foram feitos com tanto capricho e cuidado, eu fiz questão de apresentar aos alunos, apesar de tê-los revisados no início da aula oralmente.

(SD11) Plano de aula e apresentação de slides enviados e revisados pela minha professora de prática de Língua Inglesa.

(SD12) Quando comecei a preparar essa aula tentei usar alguns métodos que aprendi em um curso de metodologia de ensino de língua estrangeira que fiz na França /.../ com tantas idéias novas e interessantes para serem aplicadas no meu minicurso, tive que analisar a melhor opção de aplicar algumas atividades que aprendi.

Carinho, capricho, cuidado são substantivos que remetem o leitor à relação de comprometimento e afetividade do estagiário para com sua aula. Observe-se, por exemplo, a descrição pormenorizada, na SD09 – corroborada pela expressão *tudo nos mínimos detalhes* – e a informação de que se trabalhou até de madrugada, na SD08, que reforçam a construção de um senso de responsabilidade, perante o outro, que beira à comoção.

Na SD11, o discurso da preparação é respaldado pelo argumento de que o material a ser utilizado passou pelo crivo da professora orientadora, criando um ‘efeito de partilha’ dos resultados da aula. Finalmente, na SD12, menciona-se um ‘lugar outro’ de aprendizagem (*métodos que aprendi em um curso de metodologia que fiz na Fran-*

ça), a fim de dar legitimidade às propostas elaboradas pelo professor em formação (*tantas ideias novas e interessantes*), isto é, partilha-se novamente a responsabilidade da aula com alguém/algo (no caso, um curso no exterior) que supostamente teria autoridade para dizer o que é válido ou não em termos de ensino.

O discurso da preparação evoca vozes do discurso pedagógico, que postula a importância do planejamento de aula como um dos pilares para se lograr êxito nos processos de ensino-aprendizagem. Nos diários reflexivos, esse discurso funciona no sentido de convencer o outro de que a avaliação da aula não pode basear-se apenas na aula em si, mas em todo o trabalho que a precede. E, ao fazer isso, constrói-se uma imagem positiva diante do leitor-avaliador, *preparando* (o outro e a si mesmo) para os embates que marcam a mobilização da palavra, o engajamento em práticas de linguagem, “arena da luta de classes” (Bakhtin, 2002 [1929], p. 46).

(b) O discurso da dificuldade

Outro discurso recorrente é o que aqui denominamos de discurso da dificuldade, representado pelo enunciado “uma boa aula envolve o uso apropriado da língua da LI”.

(SD13) Fiquei com receio de pronunciar algo errado e/ou eles me perguntarem algo que não soubesse... Acho que esse é medo de todo professor: não saber responder e ficar parecendo que não sabe, ou é incompetente!

(SD14) Acredito que a parte da aula mais difícil foi quando iniciei o conteúdo novo. À medida que eu ia explicando a matéria, eu ficava insegura. Pensava se, de fato, os alunos estavam aprendendo mesmo o conteúdo, absorvendo tudo que estava sendo dito. Não tenho dúvidas de que minha maior dificuldade foi ter o domínio da língua bastante limitado. Acredito que essa é uma ferramenta importante para que eu me sinta mais segura e consiga me expressar melhor.

(SD15) Nesta parte fiquei um pouco ansiosa, pois os alunos não falaram muito, tive que ficar insistindo, e pedindo por nome, para cada um falar, e nesta parte, cometi um erro, eu perguntei assim “*How often do you tired in the morning?*” coloquei o *tired* como verbo, sendo que ele não é, “*how often are you tired in the morning?*” sei que talvez, os alunos não perceberam mas fiquei super “encucada” com este erro, me atrapalhou um pouco neste momento da aula.

(SD16) Um problema que pude verificar em minha aula (novamente), foi não ter utilizado muito a língua inglesa em sala. A questão que me inibe a fazer tal uso, é que toda vez que falo em inglês em sala os alunos ficam me olhando com expressão vaga ou de extremo espanto.

(SD17) Foi à aula que mais me prendi ao livro didático, o medo de falar errado era tanto que foi uma aula inteiramente falada e montada em português. O fato de estar sendo avaliado deixava tudo mais difícil, mas, tirando o fato de não ter utilizado a língua inglesa em minha oralidade, nos outros fatores me mantive bem, tive domínio de sala, desenvoltura com os alunos, sanei dúvidas, deixei a aula formidável.

(SD18) Percebi meu equívoco ao falar pouco em inglês, mas senti muita dificuldade e receio de praticar mais o idioma com os alunos, com medo de estes não entenderem a maioria das coisas que eu falava e não conseguissem (sic) absorver o conteúdo.

Ao evocar o discurso da dificuldade, os sujeitos, paradoxalmente, desconstroem a imagem positiva perante o outro – expondo, por exemplo, sua falta de domínio da língua (*minha maior dificuldade foi ter o domínio da língua bastante limitado* (SD14)) –, ao mesmo tempo em que tentam ‘salvar’ essa imagem, atribuindo a razão de suas supostas falhas na condução da aula a fatores como medo e ansiedade (*receio de pronunciar algo errado* (SD13); *o medo de falar errado era tanto que foi uma aula inteiramente falada e montada em português* (SD17)), e não participação ou compreensão dos alunos (*os alunos não falaram muito* (SD15)).

Ressalta-se, nas sequências, o diálogo com a professora orientadora, que, no momento do *feedback* da aula, chamava a atenção para a necessidade de se arriscar mais na LI e promover atividades que propiciassem o engajamento discursivo dos alunos na língua alvo. Todavia, nos diários, a suposta não compreensão do aluno aparece como alibi para a falta de proficiência do professor em formação. Assim, não se pratica a língua, pois *toda vez que falo em inglês em sala os alunos ficam me olhando com expressão vaga ou de extremo espanto* (SD16), sempre surge *o medo de estes não entenderem e não conseguissem absorver o conteúdo* (SD18).

O discurso da dificuldade imbrica-se às vozes do discurso pedagógico tradicional, em que o professor se configura como o centro do saber, detentor do conhecimento, o qual, por sua vez, consistiria em um conjunto estanque de informações a serem transmitidas ao outro (*Pensava se, de fato, os alunos estavam aprendendo mesmo o conteúdo, absorvendo tudo que estava sendo dito* (SD14)). Nesse sentido, a boa aula seria aquela em que o professor é capaz de responder a qualquer questionamento, de não deixar dúvidas. Lugar, pois, de completude e certeza, em que o professor não pode *não saber responder e ficar parecendo que não sabe, ou é incompetente!* (SD13).

No caso do professor de língua inglesa, o conhecimento da língua é balizado pelo desejo da proficiência linguística, sobretudo da oralidade, representada pela fluência do ‘falante nativo’ (Brito e Guilherme, 2014). Nesse sentido, não é qualquer saber que se almeja (ou se ressentido de não possuir), mas especialmente o saber falar. Saber esse colocado no lugar de língua inatingível, já que é comumente representado como constructo pronto e acabado, fora do sujeito.

Ao postularmos a inscrição dos sujeitos no discurso da dificuldade não defendemos a negação de que elas existam, antes interessa-nos questionar porque certos dizeres (e não outros) vêm à tona. Vê-se que o ‘domínio’ da língua inglesa é, para muitos professores pré e em-serviço, ponto de tensão, objeto de desejo que sempre

desliza (Brito e Guilherme, 2013), não permitindo que eles se vejam como enunciadores ‘autorizados’ da língua que aprendem-ensinam. Portanto, problematizar esse discurso pode permitir que sentidos naturalizados sejam desestabilizados, ocasionando a filiação a outras redes de sentido.

(c) O discurso do êxito

Finalmente, o discurso do êxito pode ser expresso pelo enunciado “uma boa aula envolve o cumprimento dos objetivos propostos no plano de aula”.

(SD19) De um modo geral, gostei muito da minha aula, apesar de me sentir insegura no uso da língua inglesa, em alguns momentos das explicações, tinha confiança no conteúdo que estava aplicando e cumpri com êxito o plano de aula.

(SD20) Sendo assim, atingi os objetivos esperados para aquela aula e aprendi com todos os “erros” que ocorreram.

(SD21) A questão de o tempo ser suficiente para realização de todo as atividades pensadas e cumprimento do plano era uma das grandes preocupações, mas o problema não se efetivou e todos os exercícios previstos foram cumpridos no tempo da aula.

(SD22) Nessa aula, as minhas habilidades para fazer uso da língua inglesa ficaram comprometidas por causa do nervosismo. Dessa forma, fiz uso da língua menos do que eu deveria e era capaz. Apesar disso, considero que a aula foi satisfatória e, mais uma vez, conseguimos, alunos e professora, atingir os objetivos propostos.

Após ‘manchar’ sua imagem, assumindo perante o outro as lacunas da formação, sobretudo a falta de proficiência da LI, tenta-se reconstruir uma imagem positiva pela inscrição no discurso do êxito da aula, respaldado pela crença de que cumprir o plano de uma aula, alcançando os objetivos planejados, é sinônimo de aula produtiva.

Nas orientações dadas aos estagiários, aponta-se que uma das questões que podem ser discutidas nos diários refere-se justamente ao confronto entre o plano de aula e a aula ministrada. Assim, não é de se estranhar que esse tópico venha à tona. Todavia, o que nos inquieta é a forma pela qual o plano é representado.

Como já discutimos em trabalho anterior, o plano adquire lugar de completude (Brito, 2012a). Não há dúvidas de que o plano seja um ponto de segurança para o professor em formação inicial, entretanto interessa-nos pensar em seu funcionamento discursivo como algo que redime o professor das supostas falhas, ao apagar ou relativizar os conflitos que parecem não corresponder ao imaginário de perfeição que atravessa o ‘evento-aula’.

Observe-se que, nas SD19, SD20 e SD22, a necessidade de resistir à falta que ameaça os sujeitos (*apesar de me sentir insegura no uso da língua inglesa, aprendi com todos os “erros” e fiz uso da língua menos do que eu deveria e era capaz*) parece impeli-los a encontrar no plano um alibi (*cumprir com êxito o plano de aula, atingir os objetivos esperados para aquela aula e conseguimos, alunos e professora, atingir os objetivos propostos*). Interessante mencionar o uso das aspas no substantivo *erros*, que expõe a avaliação do sujeito acerca de sua escolha lexical, provavelmente amenizando os possíveis efeitos negativos que tal termo possa evocar no leitor. Já na SD21, atribui-se o sucesso da aula ao fato de que *todos os exercícios previstos foram cumpridos no tempo da aula, sem que haja, contudo, problematização das atividades propostas*.

Cumprir ressaltar que não se trata aqui de postular o não planejamento ou a não preparação do professor, mas de lançar outros olhares para os processos de ensino-aprendizagem pautados na crença de um saber linear e completo, bem como para as discursividades acerca desses processos na formação de professores de línguas. É preciso, pois, problematizar o percurso *plano de aula – ministração da aula*, uma vez que correspondem a duas instâncias distintas, que envolvem tomadas de decisão de diferente natureza, não sendo jamais uma simples ‘transposição’.

Comparando tais instâncias à relação teoria-prática, concordamos com Bertoldo (2003, p. 182), ao afirmar que “uma teoria, seja ela qual for, não adentra um domínio prático pacificamente. Há sempre uma relação de conflito que, a nosso ver, é constitutiva, dadas as diferenças de natureza de cada uma das instâncias – teoria e prática”. Do mesmo modo, é conflitiva e tensa a relação entre o planejamento de uma aula e sua ministração, propriamente dita, pois no espaço de interação da sala de aula, há sujeitos singulares, perpassados por historicidades distintas e identidades moventes⁵, já que sempre constituídas na/pela linguagem.

Considerações finais

Diríamos que os discursos elencados se interpenetram e (des)constróem imagens que provocam efeitos de (in)completude, os quais, por sua vez, funcionam no sentido de obliterar os conflitos constitutivos da posição ocupada pelos professores em formação como sujeitos-aprendente e sujeitos-ensinante⁶.

O *discurso da preparação* mobiliza o olhar do interlocutor – prepara o terreno da negociação dos senti-

⁵ Tomamos o conceito de identidade, conforme Pêcheux (2009 [1975]). Para o autor, o indivíduo, ao ser interpelado pela ideologia, identifica-se com a formação discursiva que o domina, filia-se a certas redes de sentido, tornando-se, assim, sujeito. Não sendo um constructo essencialista, antes movente e fluido, o que se pode capturar – na e pela linguagem – são os movimentos de identificação do sujeito, ao assumir posições nos processos discursivos. Posições essas marcadas por conflitos, equívocos e contradições, constituídas em relações de alteridade.

⁶ Usamos tais termos conforme as considerações de Santos (2006, p. 25), ao se referir à dinâmica de interação que marca os processos de ensinar e aprender, “estabelecendo relações interativas de desejo, motivação, absorção, produção, construção e criação”.

dos –, tentando comovê-lo e, assim, convencê-lo de que a avaliação da aula não pode se restringir à aula em si, antes deve levar em conta o árduo e cansativo processo que a antecede. O *discurso da dificuldade* opera no sentido de preencher a percepção das faltas que constituem o sujeito em formação, sobretudo as que dizem respeito à proficiência oral na LI. E, finalmente, pelo *discurso do êxito*, resiste-se a essa percepção, à (des)construção das próprias imagens que se tenta sustentar, projetando o plano de aula como lugar de totalidade e completude.

A avaliação da aula do professor estagiário se ancora em uma relação assimétrica, institucionalmente colocada entre os sujeitos (professor orientador e professor em formação) e que não pode ser apagada, ainda que não seja atribuída uma nota, por exemplo. Contudo, a análise dessas representações trazem implicações para professores formadores, no sentido de que levanta questionamentos acerca das práticas de avaliação nos estágios supervisionados e para os processos de formação, de forma ampla. Se a avaliação da aula surge, nos diários reflexivos de professores estagiários, como o ‘evento-aula’, é bem provável que ela seja assim delineada nos discursos que perpassam as várias experiências de formação desses sujeitos.

Como se avalia a aula de um professor em formação, tendo em vista que a aula não é um evento isolado, restrito apenas à ‘performance’ do professor, antes situa-se em determinados contextos sócio-históricos e ideológicos que precisam ser considerados nos processos de avaliação? Que instrumentos de avaliação seriam coerentes e condizentes com as concepções epistemológicas acerca da educação/formação de professores de línguas?

Bailey (2009) esboça um panorama sobre as diversas abordagens e práticas recorrentes na supervisão de professores e que nos parecem pertinentes para se repensar os questionamentos mencionados. Com base nos trabalhos de Freeman (1982, 1989), a autora distingue três modelos usados para observar e dar *feedback* aos professores, a saber: (i) a opção de supervisão (*supervisory option*), de caráter prescritivo e diretivo; em que cabe ao supervisor, no papel de especialista na área, fazer sugestões ao trabalho do professor; (ii) a opção não-diretiva (*nondirective option*), em que o supervisor atua no sentido de ouvir (e não julgar) as percepções relatadas pelos professores acerca de seu trabalho e ações; e (iii) a opção alternativa (*alternative option*), em que o supervisor oferece alternativas e auxílio aos professores acerca do trabalho que desempenham.

A autora aponta como teorias discursivas e socio-culturais têm redimensionado o lugar da supervisão, no contexto de formação de professores de línguas estrangeiras, consolidando uma perspectiva mais reflexiva, com vistas a engajar relações mais dialógicas entre supervisores e professores, baseadas na compreensão de que o conhecimento é socialmente construído e partilhado.

Murdoch (2000), por sua vez, elenca cinco princípios a partir dos quais se pode desenvolver um sistema

progressivo de análise da performance do professor, no intuito de fundamentar os procedimentos de avaliação de professores. São eles:

- (i) Encorajamento da prática reflexiva, de forma a propiciar o desenvolvimento do professor continuamente (e não apenas durante o período de supervisão);
- (ii) Empoderamento e motivação dos professores, permitindo aos professores desempenharem papel ativo em seus processos de avaliação;
- (iii) Avaliação de todos os aspectos concernentes às atividades profissionais do professor, e não apenas de performances isoladas;
- (iv) Consideração das percepções dos alunos, uma vez que esses passam tempo consideravelmente maior com os professores;
- (v) Promoção de relações colaborativas, baseadas no diálogo contínuo entre os atores envolvidos nos processos de avaliação.

A partir dessas considerações, podemos afirmar que não se podem pautar as avaliações de aulas de professores em formação em uma perspectiva ‘bancária’ de avaliação (Romão, 1998 *in* Fidalgo, 2006), esperando que estes extraiam de seu arquivo mental “os depósitos ali deixados, exatamente como foram feitos, sem interpretação, sem acréscimos, sem qualquer tipo de juros ou deduções” (Fidalgo, 2006, p. 19), no intuito de devolvê-los ao depositante. A aula de estágio – se assim podemos chamá-la – não consiste na aplicação de conteúdos pré-estabelecidos ou aprendidos (como teorias ou metodologias) pelo estagiário. Antes, como qualquer situação de ensino, trata-se de um momento em que saberes são ressignificados, à luz das particularidades históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas de cada contexto.

Em outras palavras, uma vez que se considere a avaliação “não como um instrumento que auxilia o processo de ensino/aprendizagem, mas que é indivisível deste” (Fidalgo, 2006, p. 24), é preciso ter em mente que as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores orientadores desempenham importante papel na formação de professores, incidindo em seu imaginário acerca da língua que aprendem-ensinam.

Cunha (2006) argumenta que se trata de um equívoco a crença de que mudanças na área de avaliação possam ocorrer independentemente das concepções acerca do ensino-aprendizagem de língua. Fazemos coro às suas palavras, quando afirma que “o modo como se avalia em línguas está em consonância direta com as concepções de ensino, de aprendizagem e de língua predominantes, tanto em nível dos objetivos quanto em nível dos objetos de ensino e de aprendizagem privilegiados”. E defendemos que essas concepções são basilares não apenas para avaliar

a língua enquanto prática de linguagem, mas também para se compreendê-la enquanto objeto de ensino, uma vez que é na e pela linguagem que identidades são construídas e que ensinar-aprender é, antes de tudo, inscrever-se em dizeres legitimados por determinadas formações discursivas e ideológicas. Ademais, quando se pensa na avaliação de aula do professor estagiário pelo professor orientador, há de se levar em conta que há discursos e modos de se construir sentidos que legitimam a própria interação entre tais sujeitos, no momento do *feedback*. Há dizeres que podem e devem ser ditos e outros que podem e devem ser silenciados. Portanto, é a compreensão acerca da natureza da linguagem e dos processos de ensinar-aprender, enfim, do ‘vir a ser’ professor de línguas que orienta a adoção dos modos de avaliação.

Entendemos que o desenvolvimento da escrita como lugar de interlocução seja um caminho para se reconfigurarem os processos avaliativos – o que é, afinal, a prática de escrita de diários ou do relatório final de estágio para o professor em formação? Tal reconfiguração passa pela compreensão de que a escrita pode permitir a emergência de deslocamentos significativos – e significantes – aos sujeitos, promovendo sua inscrição em outras formações discursivas e o questionamento de discursos cristalizados.

Trata-se, pois, de compreender as práticas de linguagem mediadas pela escrita como espaço de *desaprendizagem* (Fabrício, 2006), em que os sentidos naturalizados se desfamiliarizam e interpelam os sujeitos a tomarem uma posição diante de suas experiências, dos saberes a que são expostos e das discursividades que transpassam/traspassam sua formação. Ressaltamos que o conceito de *desaprendizagem* é trabalhado pela referida autora para defender a Linguística Aplicada como “uma área de conhecimento que, suspeitando dos sentidos usuais, se coloca em movimento contínuo e auto-reflexivo de deriva de si, sem destino fixo” (Fabrício, 2006, p. 61). Todavia, aqui tomamos esse termo, por compreendermos que ele pode ser produtivo para se repensar a escrita como espaço de (in)estabilidade dos dizeres, em que o sujeito enuncia como um ato responsável e responsivo (Bakhtin, 2010 [1920]), assumindo, em seu existir-evento, sua assinatura, ainda que compreenda a natureza movente – e não estática – dos sentidos.

Fiad, ao analisar o que alunos, em período inicial, do curso de Letras, dizem acerca de seus textos, ressalta que “alguns aspectos da escrita produzida na universidade chamam mais a atenção dos estudantes quando passam a refletir sobre essa escrita” (Fiad, 2011, p. 367). Assim, há de se considerar a necessidade de se promover, não apenas no contexto dos estágios supervisionados, mas, ao longo de todo processo de formação, a *escrita reflexiva profissional*, capaz de reorientar a “própria ação profissional do aluno-mestre, em estágios subsequentes ou no espaço efetivo de trabalho, após integralização da licenciatura” (Melo *et al.*, 2013, p. 99).

É bastante curioso o fato de que parece haver uma representação de aula e de escrita que perpassa os sujeitos e que os impele a sustentar perante o outro uma atitude de ‘defesa de sua aula’, mesmo quando a nota desta já lhes foi atribuída, haja vista que a avaliação normalmente ocorre imediatamente após a regência, sendo os diários entregues ao final da disciplina de Estágio Supervisionado.

Como apontado em trabalhos anteriores (Fairchild, 2010; Brito 2012a, 2012b), a necessidade de manter perante o interlocutor uma imagem positiva de si pouco contribui para o posicionamento crítico e para a problematização da prática, fazendo do processo de escrita espaço para mera prestação de contas.

Diríamos ainda que essa imagem é traspasada por efeitos de totalização, em que a ‘boa aula’ é representada como evento homogêneo, sem falhas, conflitos, interrupções, sob controle do professor.

Analisemos ainda uma última sequência:

(SD23) Fiquei nervosa nesta aula, principalmente por que a professora ia observar a minha aula, querendo ou não, isto gera nervosismo e ansiedade, pois você não sabe se você faz o que você quer na aula, ou se você faz o que você acha que professora quer que você faça. E se você ignora tudo e faz o que você quer, acaba esquecendo-se do que a professora pediu para você fazer nas práticas, então é complicado.

Tal sequência nos apresenta pelo menos duas alternativas que podem repercutir em encaminhamentos no que diz respeito às práticas de avaliação no contexto dos estágios supervisionados. Ou se aposta na transparência da linguagem e se pensa, a partir de dizeres como esses, em soluções que ‘amenizem’ as relações de poder, em estratégias que permitam ao aluno ‘ser quem é’, a fim de ‘fazer o que quer’ (no momento da regência ou da produção textual, por exemplo). Ou se aposta na equivocidade da linguagem e heterogeneidade dos sujeitos para se compreender que enunciar é colocar em movimento identidades, imagens, que não podem jamais mover-se sem contradições, fissuras e falhas.

A segunda perspectiva, por nós adotada, não postula que se deva negar o nervosismo, a ansiedade, o medo, enfim as dificuldades enfrentadas por professores em formação. Antes aceita que se lida com todos esses aspectos – constitutivos do desenvolvimento profissional – mas de forma a promover a emergência da contra-palavra, do diálogo, no sentido bakhtiniano, a desestabilização dos lugares-comuns, dos discursos cristalizados (sobre si e sobre os outros), o rearranjo dos já-ditos, causando outros efeitos de sentido que levem o sujeito a (se) ressignificar, a partir de sua natureza heterogênea, fragmentada, movente e contraditória.

É justamente por meio do diálogo que aqui tentamos estabelecer entre a Análise do Discurso francesa e os pressupostos bakhtinianos de linguagem, em interface com os estudos desenvolvidos na Linguística Aplicada,

que pudemos aventar a essa perspectiva. Esse diálogo nos oferece o suporte teórico-metodológico para compreender a formação de professores de línguas como processos de inscrição discursiva, balizados por relações de alteridade que incidem na tomada da palavra, e na possibilidade de deslocamentos discursivos e reposicionamentos subjetivos, enfim de (trans)formações, sempre da ordem de um devir.

Referências

- BAILEY, K.M. 2006. Purposes, participants, and principles in language teacher evaluation. In: K.M. BAILEY (ed.), *Language teacher supervision: a case-based approach*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 182-205.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667329.010>
- BAILEY, K.M. 2009. Language Teacher Supervision. In: A. BURNS; J.C. RICHARDS (eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 269-278.
- BAKHTIN, M. 2010 [1920]. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, Pedro & João Editores, 155 p.
- BAKHTIN, M. 2002 [1929]. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 9ª ed., São Paulo, Hucitec, 196 p.
- BERTOLDO, E.S. 2003. O discurso pedagógico da Linguística Aplicada. In: M.J. CORACINI; E.S. BERTOLDO (eds.), *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, Mercado de Letras, p. 161-189.
- BRITO, C.C.P. 2012a. Diários reflexivos de professores de língua inglesa em formação inicial: o outro que (me) confessa. In: W.R. SILVA (ed.), *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas, Pontes Editores, p. 139-163.
- BRITO, C.C.P. 2012b. Entretecendo vozes na (re)escrita de diários reflexivos de professores de línguas em formação inicial. *Signum. Estudos de Linguagem*, 15(2):65-83. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/13028> Acesso em: 01/12/2014.
- BRITO, C.C.P.; GUILHERME, M.F.F. 2013. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, 1(1):17-40.
- BRITO, C.C.P.; GUILHERME, M.F.F. 2014. Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(3):511-532.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982014000300002>
- CORACINI, M.J. 2011. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In: M.J. CORACINI; C.M. GHIRALDELO (eds.), *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas, Pontes Editores, p. 23-74.
- CUNHA, M.C.C. 2006. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 6(2):59-75.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982006000200004>
- FABRÍCIO, B.F. 2006. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: L.P. MOITA LOPES (ed.), *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola, p. 45-65.
- FAIRCCHILD, T. 2010. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10:271-288.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000100014>
- FIAD, R.S. 2011. A escrita na Universidade. *Revista da Abralin*, 10(4):358-369.
- FIDALGO, S.S. 2006. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 6(2):15-31.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982006000200002>
- FREEMAN, D. 1982. Observing teachers: three approaches to inservice training and development. *TESOL Quarterly*, 16(1):21-28.
<http://dx.doi.org/10.2307/3586560>
- FREEMAN, D. 1989. Teacher training, development and decision making. A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23(1):27-45.
<http://dx.doi.org/10.2307/3587506>
- FREEMAN, D.; ORZULAK, M.M.; MORRISEY, G. 2009. Assessment in Second Language Teacher Education. In: A. BURNS; J.C. RICHARDS (eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 77-90.
- MELO, L.C.; GONÇALVES, A.V.; SILVA, W.R. 2013. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 8(1):95-119.
<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732013000100007>
- MURDOCH, G. 2000. Introducing a teacher-supportive evaluation system. *English Language Teaching Journal*, 54(1):54-64.
<http://dx.doi.org/10.1093/elt/54.1.54>
- PÊCHEUX, M. 1997 [1969]. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: F. GADET; T. HAK (eds.), *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3ª ed., Campinas, Unicamp, p. 61-105.
- PÊCHEUX, M. 2009 [1975]. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4ª ed., Campinas, Ed. da UNICAMP, 288 p.
- SANTOS, J.B.C. 2006. Discursividades e ensinância de línguas. In: E.S. BERTOLDO; F. MUSSALIM (eds.), *Análise do Discurso: aspectos da discursividade no ensino*. Goiânia, Trilhas Urbanas, p. 25-35.
- UR, P. 2009. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge, Cambridge University Press, 375 p.

Submissão: 25/03/2014

Aceito: 10/10/2014

Cristiane Carvalho de Paula Brito

Universidade Federal de Uberlândia

Instituto de Letras e Linguística

Av. João Naves de Ávila, 2121

Bairro Santa Mônica

38408-144, Uberlândia, MG, Brasil