



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CLAUDINEI APARECIDO CANAZART

**EFEITOS DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ENSINO DE INGLÊS NA
ESCOLA PÚBLICA:
UMA EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NO PDE-PR**

Londrina
2015

CLAUDINEI APARECIDO CANAZART

**EFEITOS DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ENSINO DE INGLÊS NA
ESCOLA PÚBLICA:
UMA EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NO PDE-PR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dra. Telma Gimenez.
Coorientadora: Prof.^a Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso

Londrina
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C213e Canazart, Claudinei Aparecido.
Efeitos de políticas de formação continuada na prática pedagógica de ensino de inglês na escola pública : uma experiência de participação no PDE-PR / Claudinei Aparecido Canazart. -Londrina, 2015.
180 f.: il.

Orientador: Telma Nunes Gimenez.
Coorientador: Viviane Aparecida Bagio Furtoso.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2015.
Inclui bibliografia.

1 Língua inglesa \$x Estudo e ensino - Tese. 2 Professores de inglês x Formação - Teses. 3. Educação permanente. - Teses. 4. Educação e Estado. - Teses. I. Gimenez, Telma Nunes. II. Furtoso, Viviane Aparecida Bagio. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. IV. Título.

CDU 802.0:37.02

CLAUDINEI APARECIDO CANAZART

**EFEITOS DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA
PÚBLICA:
UMA EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NO PDE-PR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dra. Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Coorientadora Prof^a. Dra. Viviane Aparecida
Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dra. Denise I.B. Grassano Ortenzi
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dra. Juliana Tonelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 29 de Abril de 2015.

AGRADECIMENTOS

Sempre e primeiramente a Deus, criação e razão para todas as coisas e saberes, conhecedor de cada momento onde somente sua força me tornou capaz de prosseguir.

À professora orientadora Dra. Telma Nunes Gimenez por seus conhecimentos e convicção em acreditar naqueles que almejam ainda aprender. Sua grandeza humana consiste em tratar com todos numa combinação especial de intelecto extremo e simplicidade marcante.

À professora coorientadora Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso em compartilhar seus saberes e responsabilidade para comigo e com este estudo.

À minha família por fazer parte de cada trajetória de minha vida e profissão.

Aos professores da Universidade Estadual de Londrina em alicerçar cada discussão durante o curso que me conduziram à concretização deste estudo. Agradeço imensamente aos professores Núbio, Vera Cristovão, Rosemeri, Fabiane Altino, Elaine Mateus, Telma Gimenez.

Aos professores Carla Barcaro, Michele El Kadri, Leonardo Correa como exemplos de motivação para que eu acreditasse nessa trajetória de pesquisa.

Aos professores colegas de trabalho que me incentivaram e ainda incentivam à continuidade de meus estudos.

Aos alunos colegas do Mestrado pela convivência e trocas de aprendizagem.

Aos funcionários da Universidade, incluem-se aqueles das bibliotecas, do Centro de Letras e Ciências Humanas, em especial aos vinculados ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem por todo atendimento e informação prestada.

Aos outros pesquisadores que sem dúvida têm suas vozes inseridas neste estudo pela leitura que fiz de suas dissertações, teses, artigos e livros.

CANAZART, Claudinei Aparecido. **Efeitos de políticas de formação continuada na prática pedagógica de ensino de inglês:** uma experiência de participação no PDE-PR. 2015. 180 f. Dissertação de Mestrado (Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina – UEL, 2015.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral apresentar uma reflexão sobre minha participação no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE-PR - no período de 2009 e 2011, como forma de compreender os efeitos desta política de formação continuada em minha atuação como professor de língua inglesa na escola pública. A partir do entendimento de que políticas são desempenhadas mais do que implementadas, conceituo minha participação no PDE-PR como um continuum de formação profissional. O referencial teórico de análise de políticas desenvolvido por Ball (2012) é adotado para justificar o interesse em deter-me nos possíveis efeitos do PDE-PR sob minha prática pedagógica, sob o ponto de vistaêmico. O estudo sobre minha participação no PDE-PR teve os seguintes objetivos específicos: a) apresentar o programa e as atividades por mim desenvolvidas durante o mesmo em caráter descritivo e apreciativo, b) analisar representações sobre a escola, os alunos, minha prática e sobre avaliação explicitadas no artigo final submetido para conclusão do programa de formação; c) fazer uma apreciação dos efeitos subsequentes do PDE-PR na minha prática pedagógica e formação continuada. A metodologia é de base interpretativista, com base em dados qualitativos. Constituem dados o artigo final submetido para conclusão de minha participação no PDE-PR, bem como narrativa gerada a partir de um olhar retrospectivo sobre a experiência. Pela participação por mim vivenciada no PDE-PR relato que houve um aproveitamento significativo em termos de aprendizagens teórico-práticas que são evidenciadas em minha prática atual na sala de aula; pela avaliação que faço desse programa informo que o campo das possibilidades supera o campo dos constrangimentos, embora acentue que os efeitos da formação interligam-se claramente com o engajamento do participante.

Palavras-chave: Análise de políticas. Formação Continuada. Ensino de inglês.

CANAZART, Claudinei Aparecido. **Policy effects of continuing training on teaching practice of English teaching: a share of experience in the PDE-PR.** 2015. 180 p. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina – UEL, 2015.

ABSTRACT

This study has the general objective to present a reflection on my participation in the Educational Development Program - PDE-PR - between 2009 and 2011 in order to understand the effects of continuing education policy in my work as an English teacher at public school. From the understanding that policies are enacted more than implemented, I conceptualize my participation in the PDE-PR as a continuum of professional training. The theoretical framework of policy analysis developed by Ball (2012) is adopted to justify the interest in understanding the potential effect of PDE-PR on my teaching practice, from an emic perspective. The study about my own participation on PDE-PR had the following specific objectives: a) to describe the program and activities I was engaged with, b) to identify representations about the school, students, and my student assessment practices as reflected in the final paper submitted for completion of the training program; c) to identify effects of PDE-PR on my teaching practice and continuing education. I adopted an interpretive, qualitative approach to the data: the final paper submitted for completion of my participation in the PDE-PR as well as a retrospective narrative on the experience. The participation experienced by me in PDE-PR story that there was a significant achievement in terms of theoretical and practical learning that is evident in my current practice in the classroom; the evaluation I made about this program I inform that the field of possibilities exceeds the field of constraints, although I accentuate the effects of training are clearly interconnected with the participant's engagement.

Keywords: Policy Analysis. Continuing training. English teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	– Contextos de análise de políticas	16
Quadro 2	– Estudos na área de língua estrangeira onde adota-se a ACP	19
Quadro 3	– Estudos diversos com a adoção da ACP	20
Quadro 4	– Estudos sobre PDE-PR.....	26
Quadro 5	– Possibilidades e constrangimentos do PDE-PR	124
Figura 1	– Ilustração da abordagem do ciclo de políticas em seus contextos.....	17
Figura 2	– Quadro esquemático do Plano Integrado de Formação Continuada PDE	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
EaD	Educação à Distância
FME	Fundação Municipal de Educação
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
LIC	Língua Inglesa para Crianças
LIFE	Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE-PR	Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PTD	Plano de Trabalho Docente
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SACIR	Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SETI	Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - ANÁLISES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA PERSPECTIVA ÊMICA	15
1.1	ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	15
1.2	PERSPECTIVA ÊMICA E OUTROS ESTUDOS DE IMPACTO SOBRE o PDE	25
1.2.1	Narrativas	35
1.3	DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	37
1.4	ANÁLISE DOS DADOS	38
CAPÍTULO 2 - O PDE-PR NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	40
2.1	O PDE-PR COMO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	40
2.2	MINHA PARTICIPAÇÃO NO PDE-PR	47
2.2.1	Eixo 1: Atividades de Integração Teórico-Práticas: Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, Orientações nas IES, Produção Didático-Pedagógica, Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica e Artigo Final.....	47
2.2.2	Eixo 2: Atividades de Aprofundamento Teórico: Curso nas IES, Seminários, Encontros de Área, Inserções Acadêmicas, Web Conferências.....	50
2.2.3	Eixo 3: Atividades Didático-Pedagógicas com Utilização de Suporte Tecnológico, GTR, Formação Tecnológica, Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede (SACIR)	52
CAPÍTULO 3 - EFEITOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PRÁTICA REPRESENTADA NO ARTIGO FINAL	57
3.1	AVALIAÇÃO COMO FOCO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	57

3.2	REPRESENTAÇÕES SOBRE O CONTEXTO DA PRÁTICA	58
3.2.1	Representações sobre a Escola	59
3.2.2	Representações sobre Alunos.....	60
3.2.3	Representações sobre a Própria Prática	63
3.2.4	Representações sobre a Intervenção Pedagógica	66
3.2.5	Representações sobre Avaliação	68
3.2.6	Considerações acerca das Representações	70
CAPÍTULO 4 -	EFEITOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO	
	CONTINUADA: PRÁTICA REPRESENTADA NA	
	NARRATIVA PÓS-PDE.....	73
4.1	SONDAGEM DO ALUNO NO MOMENTO DE PLANEJAMENTO.....	73
4.2	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EM TORNO DE GÊNEROS	
	TEXTUAIS	74
4.3	PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO	76
4.4	CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO	100
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	126
	ANEXO	132
ANEXO A -	Artigo final PDE-Pr.....	133
	APENDICE	161
APÊNDICE A -	Narrativas da Experiência Pós PDE-Pr.....	162

INTRODUÇÃO

A formação continuada de profissionais é considerada, na atualidade, uma condição necessária para inserção e permanência no mercado de trabalho. Os avanços nos diferentes campos do conhecimento têm exigido a atualização permanente como forma de responder às transformações tecnológicas, que tornam rapidamente obsoletos os saberes construídos para e no exercício profissional. No campo educacional isto se revela de modo particularmente relevante, tendo em vista a dinâmica entre o mundo do trabalho e as relações sociais. Na Linguística Aplicada, essa formação tem sido objeto de reflexões acadêmicas nas últimas décadas, resultando em produções que documentam práticas e avaliam suas contribuições e implicações, tais como: Celani (2006), Gimenez (2005, 2011), Magalhães (2010), Liberali (2006, 2010), Mateus (2002, 2013), Monteiro (1992), Pessoa (2002), Rocha (2013), Silva et al (2011, 2012, 2014), Szundy (2011), Telles (2009), dentre outros.

Também nesse período, iniciativas no plano governamental resultaram em uma série de programas de formação continuada para professores, tanto em nível federal quanto estadual (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011). Com a publicação, em 2009, da Política Nacional de Formação de Profissionais para o Magistério na Educação Básica, as autoridades governamentais procuraram delinear parâmetros para organização dos sistemas formativos, de modo a constituir redes de formação nos vários estados da federação. Outra medida foi atribuir à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a tarefa de coordenar os diversos programas em curso e propor novos. A partir da criação da Diretoria da Educação Básica, essas novas atribuições são desenvolvidas em duas linhas de ação:

- a) na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.
- b) no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério (CAPES, 2012).

Os atuais programas incluem: o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), Prodocência, Observatórios de Educação,

PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), Programa Novos Talentos, LIFE (Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores), dentre outros.

Em nível estadual, no Paraná, a partir de 2007, foi instituído um programa de formação continuada de professores PDE-PR (Programa de Desenvolvimento Educacional-Paraná), e do qual participei, entre 2009 e 2011, como professor de língua inglesa, pertencente ao Quadro Próprio do Magistério, há aproximadamente vinte anos e atuando nos ensinos fundamental e médio. Minhas expectativas estiveram vinculadas às oportunidades que contribuíssem para minha própria formação profissional e melhorias em minha prática e, conseqüentemente, na aprendizagem de meus alunos.

A participação no PDE-PR faz parte de uma trajetória profissional iniciada em 1995, quando, após concluir a graduação em Letras Anglo-Portuguesa, decidi experimentar a profissão com um número pequeno de aulas, por ainda não me sentir seguro em assumir muitas turmas e alunos, além do fato de que, à época, possuía outra ocupação profissional. Em 1996, após concluir o curso de Especialização em Língua e Literatura de Língua Inglesa, ingressei na rede pública de ensino por meio de concurso público, sempre atuando com quarenta horas semanais como professor de língua inglesa. Desde então, ao me deparar com tamanho desafio profissional percebi o quão necessário é para o professor trazer seus conhecimentos e formas de pensar e agir para os mais diferentes contextos de sala de aula.

Durante esse período de quase vinte anos e atuando com tanta diversidade de contextos, práticas de ensino e aprendizagem, tendências, materiais, metodologias, documentos e políticas governamentais, creio que a formação do professor também está intrinsecamente ligada ao que ele mesmo detecta criticamente em seu contexto de trabalho e o que objetiva propor como prática educativa para seus alunos. Assim, minhas necessidades de formação situam-se frente ao mundo atual globalizado, onde a informação, a tecnologia, a cultura, a linguagem, o conhecimento e a sociedade se entrecruzam, interagem e se configuram como indissociáveis na constituição do indivíduo e, conseqüentemente, na orientação em que me apoio para configurar as escolhas e práticas que acredito serem mais apropriadas nesses entrecruzamentos e que, assim, atendam a realidade de meu contexto de trabalho.

Partindo dessa necessidade de revigorar sempre o exercício da profissão é que procurei estar inserido, na medida do possível, em cursos, eventos, encontros, discussões, palestras e oficinas que pudessem de alguma forma, contribuir para minha prática docente. Motivado por questões de caráter burocrático-administrativo é que, somente no ano de 2009, pude inscrever-me ao processo seletivo para professores que desejavam participar do PDE-PR, pois seguindo as resoluções feitas à época, professores que estivessem em função de Diretores ou Diretores Auxiliares não poderiam afastar-se das funções, o que era exatamente o meu caso. Superadas essas questões, ingressei então no Programa.

Minhas motivações estavam, sem sombra de dúvida, ligadas ao desejo de que, finalmente, poderia participar de um programa de formação no qual minha atenção e dedicação estariam exclusivamente voltadas ao estudo, à pesquisa e à produção de material didático-pedagógico¹. Além disso, eu poderia avançar financeiramente na carreira, como propõe o Plano de Carreira para o Magistério que há tempo era esperado pela categoria e que, após insistentes investidas e movimentos, tornara-se uma realidade.

Esse quadro de mudanças, de certa forma, traduzia alguma valorização material do trabalho do professor, inovação na educação, reconceituação do professor como pesquisador, da escola como espaço de construção de conhecimento, conforme proposto pelo próprio Documento Síntese do PDE-PR (PARANÁ, 2013).

Com essa proposta, uma vez ingresso no Programa, minhas preocupações e anseios em investigar o ensino e a aprendizagem de inglês por parte de meus alunos ficaram ainda mais iminentes frente ao fato de que o PDE-PR propõe uma prática investigativo-interventiva. Raras foram as vezes em que havia sido provocado a pensar em minha própria prática de forma investigativa e sistematizada como terreno fértil que me desse indicadores para possíveis soluções contextuais e, tampouco, que essas asserções tomassem proporções de colaboração em espaços interativos como atividades do próprio Programa e ambientes virtuais de trabalho em rede.

Como política pública de formação continuada, o PDE-PR busca causar impactos nas salas de aula. Longe de querer empreender estudo de natureza

¹ A forma como o programa está instituído será apresentada no Capítulo 2.

quantitativa, interessava-me um olhar qualitativo para os possíveis efeitos da formação realizada em minhas práticas atuais. O referencial proposto por Ball (2012) sobre a abordagem do ciclo de políticas foi adotado por permitir que essa perspectiva fosse contemplada em um estudo que também faz parte de minha formação, agora em nível de mestrado.

De acordo com Mainardes (2006, p. 49):

A abordagem do 'ciclo de políticas', que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Segundo esse referencial, políticas podem ser analisadas contemplando-se três contextos principais: o Contexto de Influência, o Contexto da Produção de Texto e o Contexto da Prática. Cada contexto envolve diferentes grupos e seus interesses, resultando em disputas e embates, além de (re)interpretações em maior ou menor conformidade entre essas diferentes arenas. As políticas são, portanto, recriadas no fazer, situado no contexto da prática, no qual se produzem seus efeitos. Ball (1994) desenvolveu posteriormente conceituações sobre os contextos de resultados e de estratégia política: no primeiro o interesse é verificar os impactos da política e sua relação com a redução de desigualdades sociais e no segundo, busca-se identificar as atividades necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política. Não é meu objetivo olhar a política de formação continuada consubstanciada no PDE-PR em todas suas dimensões. Alguns desses efeitos de caráter geral podem ser verificados no contexto da prática, e é esse o contexto a ser privilegiado neste estudo, embora, como nos alerta Mainardes (2006, p. 54):

[...] Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política.

Deste modo, com o propósito de contribuir para análises da política de formação continuada proposta pelo PDE-PR a partir do contexto da prática, sob perspectiva êmica², busco responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1) Quais efeitos da política podem ser identificados na retextualização³ do projeto de intervenção pedagógica por mim desenvolvido?

2) Quais efeitos da política podem ser identificados na retextualização da minha prática como professor após conclusão da participação no PDE-PR?

3) O que esses efeitos sugerem a respeito das possibilidades e constrangimentos da abordagem de formação continuada adotada pela política?

Para tanto, esta dissertação está estruturada da seguinte forma: no Capítulo 1 apresento o referencial teórico-metodológico de análise de políticas que orienta a pesquisa, bem como a metodologia adotada, contrastada com alguns estudos de impacto já realizados. No Capítulo 2, apresento o PDE-PR, assim como minha participação. No Capítulo 3 procuro responder a primeira pergunta de pesquisa e no Capítulo 4 a segunda e a terceira perguntas de pesquisa, e ainda os constrangimentos e possibilidades dessa modalidade são discutidos no mesmo capítulo, quando busco tecer considerações sobre implicações do estudo. Por fim apresento as considerações finais.

² A perspectiva êmica normalmente representa a linguagem interna e significados de uma cultura definida. O âmbito da referida cultura pode ser bastante amplo, por exemplo, um pesquisador pode estudar a cultura de um sistema de uma escola inteira ou apenas um prédio ou uma sala de aula ou um pequeno grupo de indivíduos que compartilham uma característica comum (YIN, 2010, p.11 apud OLIVE, 2014). A perspectiva êmica "olha para as coisas através dos olhos de membros da cultura a ser estudadas" (WILLIS, 2007, p.100 apud OLIVE, 2014).

³ Retextualização é aqui entendida como a produção de textos que representam experiências em momento posterior à sua ocorrência. Envolvem processos de seleção e escolhas definidas pelo gênero textual.

CAPÍTULO 1

ANÁLISES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA PERSPECTIVA ÊMICA

Situado este estudo no campo das análises de políticas educacionais e seus efeitos no contexto da prática, neste capítulo busco explicitar o referencial adotado da abordagem do ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992, 1994; BALL, 2012), bem como explicitar as escolhas metodológicas em contraponto a estudos de impacto já realizados sobre o PDE-PR.

1.1 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Um estudo sobre os efeitos de um programa de formação continuada de professores tomado como estratégia de política educacional requer a adoção de um referencial de análise que, neste caso, é a ACP (Abordagem do Ciclo de Políticas) (BALL; BOWE, 1992, 1994; BALL, 2012). Esta abordagem, divulgada no Brasil principalmente por meio de Jefferson Mainardes⁴, propõe análise não linear de diversos contextos interrelacionados, conforme apontado na introdução: o contexto de influência, o contexto da produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e que envolve disputas e embates (BOWE et al, 1992).

Este referencial foi adotado para realizar a análise dos dados desta pesquisa por entendermos que políticas e programas educacionais possam ser melhor compreendidos quando analisados contemplando-se a interligação entre as instâncias macro e micro, entre o que é global e o que é local, pois vozes diferentes se entrecruzam e/ou se interpõem. De acordo com essa abordagem, políticas são feitas por e para professores, que são ao mesmo tempo sujeitos e assujeitados (BALL, 2012). A realização da política (*policy enactment*) envolve processos criativos de interpretação e recontextualização

Para a ACP os professores e demais profissionais envolvidos com a educação exercem papel ativo na interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, o que resulta em recriações na implementação de programas e,

⁴ Professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Educação (Unicamp), Doutor em Educação (Institute of Education/University of London).

conseqüentemente, dos resultados (ou efeitos) decorrentes desses estágios ou movimentos contextuais.

Nesse percurso de interpretação e reinterpretação de textos e discursos entram em questão as reflexões sobre os textos oficiais produzidos, seus discursos possíveis veiculados, as reflexões e atividades de negociação de sentidos, as representações (re)construídas por aqueles que acessam e/ou adotam os textos e discursos na prática. No contexto dos efeitos da política educacional interessam, como já mencionado, os efeitos decorrentes dessas práticas e como eles revelam mudanças ou transformações no âmbito de impactos que reconfigurem ou modifiquem as desigualdades e injustiças sociais via prática docente. O Quadro 1 traz os contextos e suas definições:

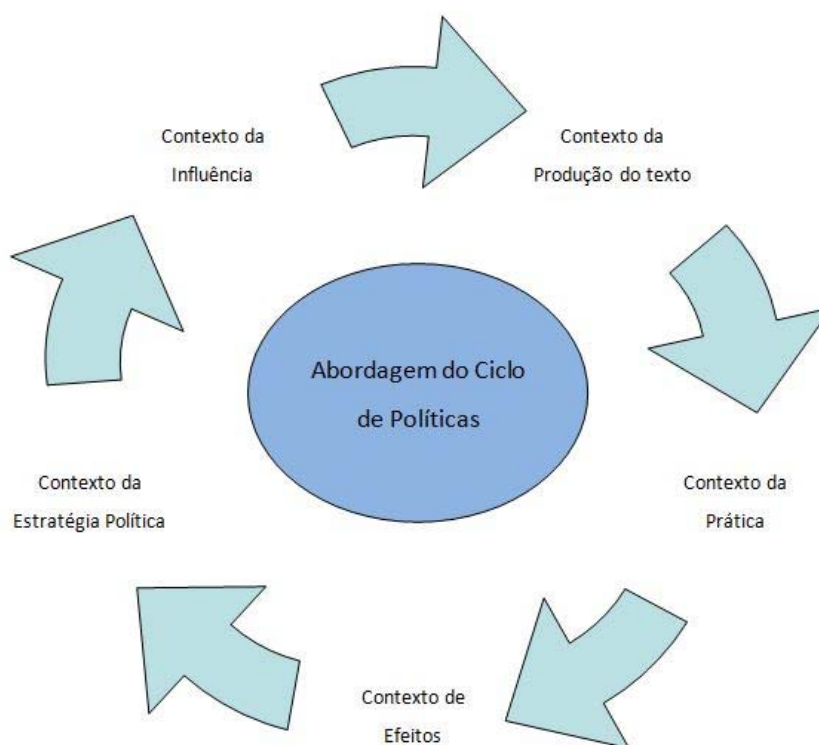
Quadro 1 – Contextos de análise de políticas

Contexto da Influência	Contexto da Produção de Texto	Contexto da Prática	Contexto dos Resultados (efeitos)	Contexto da Estratégia Política
Onde as políticas são iniciadas e os discursos constituídos, Grupos de interesse disputam para influenciar as finalidades das políticas educacionais. Grupos / Arenas: partidos políticos, Governo (MEC), processo legislativo, comissões, meios de comunicação, redes políticas e sociais internacionais, Unesco, Banco Mundial, agências financiadoras.	Onde os textos políticos são realizados e articulados com a linguagem do interesse político geral: Grupos / Arenas: Textos legais, oficiais e políticos, comentários, pronunciamentos, vídeos, panfletos, revistas, orientações curriculares, Cadernos que regulam Avaliações, Diretrizes.	Onde a política está sujeita à interpretação e recriação. Onde produz efeitos e conseqüências que <i>podem</i> representar mudanças e transformações quanto à política original. Grupos / Arenas: Escolas, locais de atuação dos profissionais da educação. (Professores).	Preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes.	Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Fonte: Mainardes (2006).

Para a ACP os contextos estão estreitamente imbricados na formulação e realização da política, dado que esta se dá por meio de textos e em diferentes níveis, conforme representado na figura a seguir:

Figura 1 – Ilustração da abordagem do ciclo de políticas em seus contextos.



Fonte: Baseado em BALL; MAINARDES (2006 e 2012⁵).

Um ponto forte da ACP como proposta de análise de políticas educacionais, nas colocações de Mainardes e colaboradores (2011, p. 151):

Consideramos [...] que os pesquisadores, de modo geral, desenvolvem pesquisas com o objetivo de compreender uma determinada política ou um conjunto de políticas e, ao fazerem isso, oferecem ideias e elementos que poderiam ser úteis na formulação ou reorientação de políticas.

A ACP é uma abordagem que se coloca como uma possibilidade de, como outras tendências situadas no contexto pós-estruturalista, contribuir para “tentar resolver limitações das abordagens descritivas e pluralistas” (MAINARDES, 2012, p. 156). Assim a ACP propõe que as políticas educacionais sejam estudadas na perspectiva de seus textos e discursos. Essa abordagem propõe que a centralidade do Estado na formulação e implementação das políticas educacionais seja questionada pelo próprio exercício de análise; uma vez que se conceba haver relações imbricadas e interdependentes entre os contextos da política, assume-se

⁵ Para Stephen Ball e colaboradores o processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são (re)formuladas e (re)criadas (BALL; MAINARDES, 2006, 2012).

também que essas relações sofrem processos de constrangimentos nas suas reinterpretações.

O exercício de reinterpretação e recriação da política, não supõe que os textos e discursos sejam totalmente desconstruídos e reconstruídos sem quaisquer conflitos de aceitação, ou negação de seus pressupostos e ideologias concretamente marcadas pelo(s) discurso(s). Isto posto, a análise dessas inter-relações torna-se ainda mais complexa no sentido de buscar entender onde, como e por quê ou por quem os constrangimentos e aceitações ocorreram e quais processos possíveis podem ou poderiam explicar os movimentos de reinterpretação e recriação que culminaram em práticas e efeitos determinados.

Dessa forma, na compreensão da constituição da ACP como abordagem cíclica e não hierarquizada (como em modelos ou abordagens calcados em fundamentos estruturalistas), percebe-se que os movimentos de ressignificação de sentidos e práticas podem ocorrer em quaisquer dos contextos.

Assim como o texto e discurso da política educacional foram produzidos considerando uma pluralidade de vozes e interesses diversos, os mesmos textos e discursos encontram embates nas zonas politicamente conflitantes de outras esferas e contextos que orientam a prática ou realização da política como, por exemplo, as secretarias, ou núcleos de educação, as parcerias de centros de formação como as IES (Instituições de Ensino Superior) na realização da política educacional junto a professores, na interpretação e recepção de textos e práticas pedagógicas no ambiente escolar por gestores e equipes pedagógicas, na construção de materiais e práticas didáticas do professor, no processo de intervenção ou implementação dos textos e discursos iniciais na sala de aula, na observação concreta dos efeitos que podem ser analisados.

Esse referencial tem sido adotado em outros estudos realizados no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL, sobre políticas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras. O Quadro 2 sintetiza-os:

Quadro 2 – Estudos na área de língua estrangeira onde adota-se a ACP

Título / Autor	Objetivos	Metodologia / Procedimentos	Resultados
1. Políticas educacionais e a educação inclusiva com foco no ensino de línguas estrangeiras para alunos surdos. Correa, (2013)	Analisar as diretrizes oficiais atuais que teriam implicações para a educação de alunos surdos nas aulas de língua estrangeira moderna no ensino fundamental e médio. Verificar como as políticas estão representadas textualmente.	Analisar o Contexto de Influência (eventos globais e nacionais que impulsionaram a emergência da educação especial/inclusiva), o Contexto da produção de texto (Decreto 5.626/05 – LIBRAS, pareceres e resoluções do MEC/CNB sobre educação inclusiva, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares p/ o Ensino Médio, CNE/CEB 2007), Contexto da Prática: (revisão bibliográfica de estudos etnográficos 2005-2010).	Há uma lacuna entre as práticas pedagógicas de professores de LI e as políticas educacionais inclusivas. A área necessita aperfeiçoar políticas e orientações pedagógicas para fortalecer a formação de professores de LE e oferecer mais espaços na arena da prática para que se possam influenciar novas políticas e diretrizes para o ensino de LE para surdos. Não há política específica para educação de surdos em LE e a maioria dos profissionais adota abordagens de leitura instrumental.
2. Ensino de inglês nos anos iniciais no ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia-PR. Mello, (2013)	Estudar, como tendências globais para ensino de LI para crianças encontraram respaldo em Rolândia-PR. (Lei 3.446/2010); os motivos que levaram à obrigatoriedade do ensino de LI; refletir sobre as ideologias na cadeia de documentos que justificam a lei.	Foco no Contexto de Influência, Contexto dos Textos, Contexto da Prática (Ball/Bowe/Mainardes) Estudo textual da Lei 3.446/2010 e parecer favorável à mesma Lei. Entrevistas com os envolvidos. Textos da mídia.	As políticas educacionais são motivadas, muitas vezes, por questões locais, mas também impulsionadas por movimentos globais sobre os diversos usos da LI. Perceber essas relações é desenvolver visão crítica da realidade política local conectada à política global.
3. A obrigatoriedade da oferta de espanhol no ensino médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas. Sachs, (2011)	Analisar a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no Brasil a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL, MAINARDES). Apontar pontos problemáticos nesses dois Contextos. Promover	Análise do Contexto de Influência por meio de textos publicados na imprensa (Jornal Folha de São Paulo) e discursos acadêmicos), além de documentos oficiais (LDB 9394/96, OCEM, DCE-PR, Lei 11.161/2005, Instrução 011/2009-SUED/SEED-PR).	Há conflitos entre os Contextos de Influência e o de Produção de Textos. Descompasso entre a LDB 9394/96 e a Lei 11.161/2005 quanto à implantação do ensino de Espanhol. Sugere necessidade de outras pesquisas que analisem se há recontextualizações que ignoram a obrigatoriedade da oferta de Espanhol no

	discussões em torno da política de promoção de Espanhol.		ensino médio público.
--	----------------------------------------------------------	--	-----------------------

Fonte: O Autor, 2015.

Há ainda outros estudos em áreas diferentes das línguas estrangeiras que também evidenciam a validade da ACP como referencial de pesquisa, apresentados no Quadro 3:

Quadro 3 – Estudos diversos com a adoção da ACP

Título / Autor	Objetivos	Metodologia / Procedimentos	Resultados
1. Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ. Borborema, (2008).	Identificar influências e tendências nas quais a Fundação Municipal de Educação (FME) se baseou para a reformulação da política curricular de ciclos da rede municipal de educação de Niterói. A investigação busca articular os planos macro e micro, procurando identificar que tendências influenciaram a Fundação Municipal de Educação de Niterói na reformulação dessa política, como se deu o processo de reformulação do texto da proposta pedagógica e como os educadores no contexto da prática se apropriam dessa política.	Pesquisa com sujeitos participantes: representantes da FME, docentes, equipe de articulação pedagógica e equipe diretiva da Escola Municipal Lúcia Maria. As técnicas e instrumentos de produção de dados: critérios adotados para a seleção desses entrevistados sendo: a) gestores ocupantes de cargos que exigissem proximidade no acompanhamento da E. M. Lúcia Maria ou de seus profissionais; e b) gestores que estivessem à frente do processo de reformulação da política curricular de ciclos. Todos os sujeitos com formação em nível superior, sendo três deles com pós-graduação <i>stricto sensu</i> e dois com pós-graduação <i>lato sensu</i> . O trabalho empírico se deu por meio de análise documental aplicada à Proposta Pedagógica <i>Escola de Cidadania</i> , entrevista	Foi possível verificar o processo de bricolagem nos diferentes contextos e inferiu-se que a proposta pedagógica, que compõe a política curricular de ciclos de Niterói tomou um formato mais próximo do que Ball denomina de <i>readerly</i> , do que <i>writerly</i> . As interpretações e posicionamentos críticos, evidenciados por meio de reflexões e atitudes das educadoras da escola pesquisada, confirmam a tese de Ball sobre o poder de intervenção dos profissionais do contexto da prática na ressignificação das políticas educacionais.

		<p>de tipo semiestruturada, observação e grupo focal. (definido como uma técnica qualitativa, não-diretiva, inspirada em técnicas de entrevista não-direcionada e técnicas grupais). As entrevistas realizadas com representantes da FME, tendo em vista identificar interpretações sobre o processo de reformulação da política de ciclos; o que permitiu a captação das informações desejadas, o tratamento de assuntos variados e o aprofundamento de questões levantadas a partir de observações e da análise documental.</p> <p>No âmbito da escola, a produção de dados foi iniciada através de observação sistemática, a maior parte foi realizada durante as reuniões de planejamento da equipe. Outras observações realizadas em momentos anteriores ao início das reuniões, na sala dos professores ou no espaço onde fica a secretaria e a direção. Também observados alguns Conselhos de Avaliação e Planejamento de Ciclo (CAP-CI) e reuniões na sala dos professores.</p> <p>Na análise de dados foi utilizada a análise de conteúdo, para captar significados, sentidos e interpretações nos</p>	
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		diferentes contextos em relação à política de ciclos do município de Niterói. Esta metodologia permitiu realizar análises com base em indícios percebidos na articulação entre as falas e as práticas observadas.	
2. A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa- PR. Andrade, (2012)	Investigar como a política de inclusão de alunos com necessidades especiais era colocada em ação em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR.	No contexto de Influência: entrevistas com profissionais envolvidas com a Educação Especial na SME (Secretaria Municipal de Educação). No Contexto de Produção de Textos: análise de documentos oficiais e entrevista com a Secretária Municipal de Educação e Equipe de Educação Inclusiva. No contexto da Prática: entrevista com diretoras, pedagogas, professoras, observação em 2 classes regulares e em 1 classe de recursos multifuncionais.	- A política de inclusão está ainda em construção e coloca inúmeros desafios à gestão educacional (SME) gestores escolares e professores. - A inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular é frágil, instável, marginal face às dificuldades (falta de apoio aos professores, infraestrutura). - Devidos às diferentes estratégias de tradução/ interpretação da política de inclusão, o desenvolvimento dos alunos especiais não segue um padrão face aos diferentes contextos e à ação dos profissionais, o que torna as escolas mais próximas ou mais distantes do que seria ideal em termos de educação inclusiva.
3. Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento. Alferes, (2009)	- Analisar a concepção e gestão do Programa Pró-Letramento implantado pelo Governo Federal a partir de 2005. - Investigar, em uma perspectiva crítica, os principais aspectos relacionados à concepção e gestão do programa.	Análise de documentos oficiais e de materiais didáticos do Programa, entrevista com coordenadora pedagógica, pesquisa de campo (entrevistas com tutoras, observações de encontros de estudos, questionários para professores cursistas.	- o Programa Pró-Letramento constitui-se numa intervenção necessária no contexto educacional brasileiro, - apresenta estratégias de implementação e de parcerias bem delineadas. - para tutores e professores o Programa oferece instrumentalização teórico-prática bem consistente e tem contribuído para a melhoria das classes de alfabetização. - o Programa tem como foco pontual a formação continuada dos professores na alfabetização e matemática, contudo não é suficiente para uma

			promoção efetiva da qualidade da educação pois, depende de outros aspectos (valorização dos profissionais, infraestrutura das escolas, projetos pedagógicos consistentes nas escolas, construção de proposta curricular com a participação dos professores entre outros pontos).
4. O Programa PDE Escola: uma análise de sua implementação em Gurapuava – PR. Bayer, (2012)	Analisar a processo de formulação do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola e como tal política foi colocada em ação na rede estadual de Guarapuava-PR.	No Contexto de Influência: estudos sobre antecedentes históricos, políticos, econômicos e ideológicos das políticas educacionais a partir dos anos de 1990. No Contexto da Produção dos Textos: análise de textos oficiais sobre políticas educacionais como PDE Escola, teses e dissertações. No Contexto da Prática: pesquisa de campo em 3 escolas (Plano de Ação e entrevistas com diretores, pedagogos e professores .	O Programa é visto favorável e desfavoravelmente pelos pesquisadores, pois sofreu diversas alterações / adaptações por causas políticas. O PDE Escola oferece oportunidades relevantes de planejamento de acordo com a realidade da escola, porém identifica-se uma forma mais gerencial do que uma concepção de escola democrática nas ações propostas.

Fonte: O Autor, 2015.

Pelos estudos observados a adoção da ACP como referencial teórico de análise foi decisiva para compreender as dimensões que evidenciam proximidades e distanciamentos entre os contextos em termos de realização de propostas, programas e políticas do sistema educacional. Este referencial mostrou-se útil no sentido de que conhecer programas e/ou políticas em sua origem e construção textual (Contextos da Influência e da Produção de Textos) permite a elaboração de conhecimentos mais aprofundados sobre como e porquê determinadas ações concretas (Contexto da Prática e de Efeitos) são percebidos ou não nos contextos investigados.

O Estudo de Borborema (2008) por exemplo, apresenta movimentos ou ações de professoras pautadas em reinterpretações e recriações mais efetivas dos textos/discursos da política (*writerly*), embora os mesmos textos/discursos das propostas se apresentassem em formato mais impositivo (*readerly*). Por sua vez o

estudo de Andrade (2012) evidencia a disparidade entre os Contextos de Influência e dos Textos e a realidade concretizada, alcançada (Contextos da Prática e de Efeitos), sinalizando para um distanciamento entre o que seria ideal para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade, face às dificuldades apontadas por esse autor.

De forma semelhante, o estudo de Alferes (2009) pontua a disparidade entre a política proposta para a formação continuada de professores alfabetizadores e as carências que o impedem de efetiva concretização nesta proposta, haja vista a desvalorização dos profissionais da educação em termos diversos que envolvem aspectos estruturais, humanos e orçamentários. Bayer (2012) analisou o PDE Escola por meio da ACP e entendeu haver discrepância entre concepções de gerenciamento desse programa, discrepância esta localizada entre o Contexto dos Textos e o Contexto da Prática.

Por estes estudos, concluo que a ACP oferece potencial significativo como referencial de análise de programas e/ou políticas para a educação uma vez que ela permite que estes sejam observados em suas dimensões total e localizada isto é, focalizando os contextos almejados e inevitavelmente pode-se entendê-los à luz de todos os Contextos como um todo. Assim, ela permite eficazmente que estudos sejam realizados sob diferentes olhares, sob perspectivas distintas de indagação, coleta de dados e/ou de geração de dados e de metodologias de análise.

Conforme salientado, a ACP contribuiu para a compreensão de políticas e tem sido um referencial produtivo em análises sobre impactos. O PDE-PR já tem sido objeto de estudos, porém em perspectivas diferenciadas da adotada nesta pesquisa. Neste caso, tomo minha experiência com o PDE-PR para iluminar aspectos da política no contexto da prática, ponto central desta pesquisa, procurando mostrar aspectos de sua recontextualização em textos por mim produzidos em dois momentos: ao final, quando redigi um artigo fruto da intervenção pedagógica na escola, e posteriormente, já como parte desta pesquisa de mestrado, em narrativa retrospectiva sobre minha prática. Assim, adoto uma perspectiva êmica, tomando esses textos como foco de análise, para documentar os efeitos da política de formação continuada em nível micro.

1.2 PERSPECTIVA ÊMICA E OUTROS ESTUDOS DE IMPACTO SOBRE O PDE

Para compreender o contexto desta pesquisa, julgo importante explicitar a perspectiva êmica. Para ROSA e OREY (2012, p. 3):

A perspectiva êmica procura compreender determinada cultura com base nos referenciais e categorias desenvolvidos por essa cultura. Em outras palavras, a perspectiva êmica é a visão interna, dos observados, que estão olhando de dentro, em uma postura cultural própria, particular e prescritiva. Em outras palavras a perspectiva êmica significa a visão do eu em direção ao nosso.

Ainda sobre a perspectiva êmica, importa dizer que Nesta pesquisa a perspectiva êmica se expressa pro um processo de investigação marcado metodologicamente por: produção de narrativas escritas sobre a trajetória profissional como professor de LEM-ínglês, aspectos de minha formação profissional desde a graduação até ao mestrado, com foco especial à minha participação no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR) no período 2009-2011. Tal metodologia é empregada no intuito de buscar entender como eventos e comportamentos passados puderam formar a identidade; o potencial dessa metodologia é o de poder romper com visões e crenças generalizadas do objeto estudo e tentar entendê-lo em sua essência. O processo de historiar a própria trajetória possibilita reconfigurar a própria vida.

Narrar nessa perspectiva êmica significa desenvolver-se no campo crítico e discursivo, significa olhar ‘de dentro do objeto, do contexto investigado’, daí o valor das subjetividades na valorização e construção de conhecimentos. Nesse narrar encontram-se valores culturais, espirituais, políticos, pessoais e profissionais. A perspectiva êmica contempla exatamente a possibilidade de que a compreensão e a apreciação de um determinado sistema ou cultura de um grupo só torna-se possível quando isso é feito por alguém ou aquele que encontra-se dentro de tal grupo.

Uma perspectiva êmica traz para a análise de políticas o olhar “de dentro” e, portanto, acresce a estudos quantitativos uma dimensão pessoal. Neste sentido, esta pesquisa coloca-se ao lado de outras investigações sobre os impactos do PDE-PR. Apesar de o tempo de existência do PDE-PR ser relativamente curto, já estão disponibilizados estudos dessa natureza, Em especial a partir da formação da

primeira turma de professores no ano de 2009, começaram a surgir trabalhos que se propunham a investigar e tentar verificar os possíveis efeitos e/ou seus resultados na formação do professor, bem como na educação básica como um todo. Dentre esses trabalhos há aqueles que se preocuparam em analisar as possíveis relações entre formação do professor e índices educacionais, resultados impactantes na prática de professores de todas as áreas ou disciplinas curriculares, as relações de fortalecimento entre as esferas das IES e as Escolas como instâncias colaborativas na produção de conhecimento.

O Quadro 4 traz uma síntese de alguns desses estudos⁶:

Quadro 4 – Estudos sobre PDE-PR

Título/Autor	Objetivos
1. Investigação da Proposta de Implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR) no Estado do Paraná: aspectos positivos e negativos. Fiorin, (2009).	Pesquisar os aspectos positivos e os negativos do programa segundo os professores participantes.
2. Eu me sinto responsável. Audi, (2010).	Investigar a aprendizagem dos professores participantes do PDE-PR.
3. O sentido da formação contínua para professores de língua inglesa Chimentão, (2010).	Compreender os sentidos que os 12 professores de língua inglesa de Ibiporã-PR atribuem à formação continuada oferecida pela SEED-PR.
4. O PDE-PR (2007-2009): um estudo sobre transformações e permanências. Possi, (2012).	Analisar o PDE-PR com recorte para as turmas de 2007, 2008 e 2009. O intuito foi o de analisar as transformações e as permanências no campo da formação continuada de professores nas últimas décadas.
5. The program of educational development of Paraná (PDE-PR) and the pedagogical practices of English language after didactic intervention: permanent in-service education.	Pesquisar a educação de professores em serviço e os seus efeitos na prática do professor.

⁶ A motivação para chegar a esses estudos ancorou-se, sobretudo, no intuito de conhecer em quais direções as pesquisas sobre o PDE-PR se apresentavam, quais eram os diferentes 'olhares', objetivos e metodologias de pesquisa que possibilitavam investigações para melhor compreender tal programa dentro de um quadro de política de formação continuada. Conhecê-los permitiu-me compreender a lacuna que minha própria pesquisa almejava responder.

Carmo, (2013).	Verificar a continuidade dos projetos de 38 professores de língua inglesa no período 2007-2008, a sua motivação em participar de um processo de educação em serviço e a perspectiva dos tutores em relação à aptidão dos participantes em desenvolver uma proposta pedagógica.
6. O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR) na formação continuada de professores do Paraná. Biz e Francischetti, (2013).	Abordar o valor do programa na formação de um grupo de professores de Geografia Analisa como os trabalhos desenvolvidos pelos professores PDE abordam a proposição de formação continuada almejada por eles.
7. Impacto da política de formação continuada: PDE-PR-Paraná e a nota do IDEB em escolas estaduais de Curitiba. Rietow, Bertotti e Ens, (2013).	Pesquisar a relação entre a participação dos professores no PDE-PR e a nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em Curitiba-PR.

Fonte: O Autor, 2015.

Os impactos do PDE-PR sobre as práticas escolares foram avaliados sob diferentes perspectivas. Rietow, Bertotti e Ens (2013) se propuseram a analisar as relações possíveis entre a participação de professores no PDE-PR e dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criados pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais), e apresentado por alunos de 61 escolas da cidade de Curitiba.

Na condução de sua investigação as autoras também buscaram nos pressupostos do Programa indícios de que a formação continuada proposta para o professor em serviço realçava laços de comprometimento entre sua formação e resultados práticos na melhoria da educação pública. Em seu estudo as pesquisadoras apoiam-se claramente no Art. 1º da Lei 130 de 14 de julho de 2010, segundo a qual:

Fica regulamentado o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE-PR, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, de 15 de março de 2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná. Parágrafo único: O PDE-PR é um Programa de capacitação Continuada implantada como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública de Ensino para a participação em processo de formação continuada com a duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica (PARANÁ, 2010).

Com base em dados quantitativos, as autoras concluíram que, de fato, a participação no PDE-PR influenciou nos resultados de melhoria de índices, embora também tenham ressaltado que instrumentos de medição vindos de contextos exteriores à realidade de cada escola podem ser instrumentos frágeis na real detecção da situação em que se encontram a formação docente e a própria educação básica. Elas concluem que:

O envolvimento dos docentes se torna crucial para o desenvolvimento de políticas que priorizem o desenvolvimento educacional, na busca de uma prática emancipatória, reforçando a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão (RIETOW; BERTOTI; ENS, 2013, p. 8).

O estudo de Biz e Francischett, (2013), por outro lado, faz uma apreciação qualitativa do valor desse programa na formação de um grupo de professores de Geografia, ao analisar os temas abordados nas intervenções pedagógicas e concluindo (parcialmente⁷) que:

Por meio do PDE-PR o professor tem a possibilidade de se aproximar da universidade e desenvolver sua carreira de professor pesquisador, que muitas vezes, com carga horária de aulas preenchidas, não tem condições de realizar. [...] O projeto de intervenção pedagógica proporciona ao professor planejamento e desenvolvimento de atividades com os alunos expostos nos artigos e nos mostram que o Ensino de Geografia tem possibilidades e alternativas, porém o professor, muitas vezes, não o faz pela falta de tempo (BIZ; FRANCISCHETT, 2013, p. 10).

Ainda sob uma abordagem qualitativa, Audi (2010) investigou os efeitos do programa PDE-PR sobre as representações de professoras de inglês. A autora concluiu com seu estudo que aquela participação no programa “foi determinante para que elas recuperassem sua autoestima e a confiança da própria capacidade como agente criador, (re) significando sua identidade profissional e tornando-se ciente de sua atuação política” (AUDI, 2010, p. 7).

A autora retomou reflexões que consideram a historicidade da formação de professores e os dilemas que têm permeado espaços e tempos distintos na sua formação. Dentre esses dilemas está o distanciamento que fortemente marcou os lugares opostos ou mesmo distantes entre a escola e a universidade como locais terminantemente diferentes e com papéis e/ou funções não interligadas na construção e disseminação de conhecimento e/ou saberes. O

⁷ O estudo ainda se encontrava em andamento.

PDE-PR foi tratado como espaço de colaboração para aprendizagem significativa, as professoras participantes da pesquisa identificadas como articuladoras de teoria e prática, profissionais transformadas, responsáveis sobre “o outro” e como produtoras de conhecimento.

Outro estudo que trata do PDE-PR é o de Possi (2012) que investigou as turmas de professores participantes do programa nos anos de 2007, 2008 e 2009 da Universidade Estadual de Londrina, embora a autora não informe as áreas dos conhecimentos específicos daqueles professores. Seu interesse foi o de elucidar as transformações e permanências das políticas públicas para formação continuada de professores nas últimas décadas. A autora construiu sua investigação a partir de uma abordagem qualitativa com ancoragem na História da Educação, Formação de Professores e Políticas Públicas. A pesquisa documental incluiu textos de formulação e implantação do PDE-PR, entrevistas semiestruturadas com gestores do programa em diferentes instâncias e questionários com questões abertas e fechadas com os professores participantes do programa. Suas conclusões foram:

- O PDE-PR foi fundamental para rever as concepções sobre formação continuada de professores e as relações entre universidade e escola, ensino superior e educação básica como faces interligadas na produção de pesquisa, conhecimento e formação continuada de professores;
- O PDE-PR não se constitui como um modelo de formação imposto de cima para baixo, tendo em vista que diversas instâncias atuaram na corresponsabilidade para o sucesso de sua existência como programa de formação;
- O PDE-PR trouxe efeitos importantes na construção da profissão docente frente aos dados coletados pela autora em outros poucos trabalhos sobre o mesmo programa (um total de seis) à época de seu estudo;
- Apesar de suas limitações e complexidade, a continuidade do PDE-PR recebe apoio de diferentes segmentos como: professores da rede, professores participantes, APP Sindicato, docentes universitários. Contribui sua institucionalização em forma de lei;

- O PDE-PR apresenta aspectos inovadores como o afastamento dos professores da sala de aula para dedicação exclusiva aos seus estudos,
- No PDE-PR a Escola é valorizada como lócus de formação docente e a discussão em rede é tida como prática socializadora de conhecimentos;
- O PDE-PR proporciona oportunidade para os professores exercitarem a prática da reflexão frente às demandas apresentadas pela sociedade plural e complexa representada na escola;
- Havia divergências de entendimento dos gestores do PDE-PR na Universidade Estadual de Londrina quanto à superação de modelos que concebem o professor da educação básica como técnico ou executor do conhecimento, para assumir papel de pesquisador e produtor de conhecimento;
- O PDE-PR passou por mudanças e/ou implementações na sua forma de seleção para ingresso, programação de atividades e cursos, carga horária, revelando uma preocupação com a formação do professor num continuum, considerando cursos anteriores e buscando formas de democratizar a amplitude de ingresso no programa;
- Gestores do PDE-PR sinalizaram que após a participação no programa os professores da rede ficam mais “entusiasmados” e constroem as propostas de suas aulas de forma mais autônoma e seus alunos “mais motivados” a aprender;
- Contrariamente ao que alguns gestores indicaram em suas entrevistas à autora, os professores PDE-PR não sinalizaram para a existência de um “abismo” entre suas práticas escolares e o que fora preconizado durante o programa, apesar de suas inovações;
- O PDE-PR pode contar com a disponibilização de recursos materiais à formação dos professores no espaço universitário;
- Os professores participantes da pesquisa têm, na sua maioria, mais de um local de trabalho docente e considerável tempo de

experiência profissional, o que significa dizer que eles trazem significativa “bagagem de experiências, teorias e práticas” que lhes possibilitou aprender em locais diferentes;

- A relação entre professores PDE-PR e professores orientadores das IES deu-se de forma proximal, igualmente interagindo na busca da concretização dos estudos e propostas, fator esse que trouxe motivações aos professores da Educação Básica a ingressarem em outros grupos de estudos e pesquisa na universidade;
- Houve maior envolvimento dos professores da rede de educação básica com a educação, ao desenvolvimento de habilidades de comunicação e autoconfiança, estímulo à participação em atividades de extensão visando à continuidade de estudos em outros níveis;
- Professores que já cursaram o PDE-PR continuam participando de outros cursos e eventos de formação dada a ligação estabelecida entre o programa e a ascensão direta no plano de carreira do magistério. Esses professores recomendam o programa aos demais colegas considerando-o oportunidade ímpar;
- Mesmo com fragilidades pontuais envolvendo dificuldades com as mídias e tecnologias por parte dos professores, conciliação de tempo entre o trabalho efetivo na escola e o GTR, falta de comunicação entre instâncias coordenadoras do PDE-PR, a pesquisa sobre o programa trouxe, acima de tudo, indicadores que o caracterizam como programa potencialmente benéfico para formação de professores.

A leitura desses estudos revela impactos positivos de ressignificação da ação docente e de certo modo das possíveis identidades profissionais (re) constituídas após a participação dos professores no programa. Pelos pontos encontrados como efeitos positivos ou de sucesso, entende-se que o PDE-PR trouxe à formação dos professores contribuições que redimensionaram as ações concretas de pesquisar, analisar, investigar e propor alternativas de ressignificar as

próprias práticas docentes, com reflexos ou efeitos possíveis na educação dos alunos.

Um ponto comum apontado nos estudos são as condições criadas para sua realização (afastamento remunerado, tempo, cronograma de estudos, bolsa-auxílio nas primeiras turmas ingressas de 2007 a 2009, retorno à escola com carga reduzida) como rupturas das condições tradicionalmente oferecidas para formação continuada. É preciso observar que essas condições não representam sustentabilidade, uma vez que se restringem ao período da formação, questão que abordarei adiante.

Como contraponto às pesquisas que revelaram posição favorável ao PDE-PR, Chimentão (2010), embora abrangendo não apenas esse programa, mas também o programa de capacitação em curso à época⁸, buscou identificar o sentido que o professor atribui à formação contínua e suas contribuições à atuação e formação profissional. Para a realização da pesquisa optou por estudo de caso com colegas professores da cidade de Ibiporã, no norte do Paraná. Participaram doze professores de língua inglesa, atuantes em oito escolas, os quais foram entrevistados. Face aos sentidos atribuídos pelos professores aos programas de formação, os objetivos principais dos mesmos não estão sendo atingidos, haja vista que os programas de formação servem para, segundo os pesquisados, trocar experiências entre professores da área e da cidade e também para projeção salarial:

Para os professores pesquisados, tais oportunidades desses programas de formação “são pouco ou nada significativas” pois, segundo eles, não há aprendizagem significativa, não há a valorização dos saberes docentes prévios que orientam a organização dos programas, e ainda de que os programas são impostos como “pacotes” que não consideram o ciclo de vida profissional dos professores isto é, conteúdos, procedimentos e recursos são previamente definidos (CHIMENTÃO, 2010, p. 132).

O estudo de Chimentão (2010) em especial, buscou explicitar os sentidos atribuídos ao PDE-PR pelo grupo de professores participantes da pesquisa. Isto revelou que há um distanciamento entre a formação esperada por aqueles professores e o que de fato o PDE-PR proporcionou. Nesse caso específico do

⁸ No estudo de Chimentão o Programa de Capacitação refere-se a todas as modalidades de formação de professores oferecidas pela SEED-PR. O levantamento da autora revelou cerca de 20 modalidades de formação ofertadas pelo Governo, tais como: Semana Pedagógica, Grupos de Estudo, DEB Itinerante, Reuniões Técnicas, Projeto Folhas, Objeto de Aprendizagem Colaborativa - OAC, Simpósios, Congressos, Jornadas e Encontros.

estudo, o espaço é ocupado para críticas ao programa que, segundo os participantes, não corresponde em nada às reais necessidades de formação de professores. No entanto, viram no programa avanços especialmente no campo da progressão funcional e salarial.

Considerando a natureza qualitativa da maioria desses estudos, não há suficiente evidência para fazer afirmações categóricas sobre os efeitos (positivos ou negativos) do PDE-PR no alcance de um de seus objetivos: a melhoria da qualidade de ensino. Os resultados apontam ainda que os principais fatores que fazem os professores atribuírem pouco sentido aos programas são: a) contradições no discurso do Estado em relação à valorização dos professores e de sua formação; b) conflito existencial existente entre os formadores e os professores e c) não visualização de aprendizagem significativa por meio dos programas de formação (CHIMENTÃO, 2010, p. 9).

O que pode ser depreendido é que, possivelmente, os professores descaracterizam o PDE-PR como programa de formação efetivo pelo fato de que o mesmo não garantiria a continuidade de formação diante das condições precárias nas quais os professores em serviço estão envolvidos.

Outrossim, a argumentação dos participantes centra-se na efetiva desconexão entre as prescrições oficiais das modalidades e programas de formação e as reais condições de trabalho e formação dos professores, incluindo a falta de tempo como forte obstáculo ou limitação à formação contínua. Outro ponto sinalizado e conflitante são as não concretizações entre prescrição e práticas de formação, ou seja, as correntes teóricas que sustentam os programas e a formação almejada pelos professores que, possivelmente, seriam melhor expressas na participação desses na construção de programas de formação. Assim, exerceriam papéis e atitudes mais ativos na construção da formação que revelam precisar. Os professores salientam o excesso de teoria em detrimento da valorização de suas práticas pedagógicas como fontes propícias de reflexão e de construção de conhecimentos visando à competência e à consciência profissional.

Os aspectos positivos e negativos do programa também foram objeto da pesquisa qualitativa de Fiorin (2009) com dez professores⁹ participantes

⁹ A área de conhecimento desses professores não foi explicitada.

do programa no ano de 2007, pertencentes ao Núcleo Regional de Educação¹⁰ da cidade de Campo Mourão. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, complementados com três deles sendo entrevistados para aprofundamento de algumas questões.

O autor concluiu que o PDE-PR apresenta pontos positivos e negativos. Entre as evidências positivas estão: valoriza nova metodologia, adota novas tecnologias, visa a melhoria da prática do professor, contempla atividades na área tecnológica, pretende superar a racionalidade técnica, momento de aprendizagem, renovação e estímulo, interação com colegas de área e de áreas diferentes, interação universidade e escola, produção de conhecimento e atividade de pesquisa, retorno à universidade com afastamento remunerado, ascensão na carreira, aperfeiçoamento profissional com leituras, eventos, seminários. Tudo isso concretizado em aperfeiçoamento profissional. Os pontos negativos se revelam em desorganização no cumprimento de cronograma (datas), SACIR (Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede) quase sempre atrasado, em reparos, 'fechado' ou 'travado' à época das postagens pelos professores, falta de agilidade e de disponibilidade, número pequeno de professores ingressos (1200 em 2007), cursos com carga horária excessiva e outros com carga reduzida, falta de esclarecimentos ao uso da tecnologia (formação ineficiente), prejuízo para professores titulados (Mestres, por exemplo) sem direito a participar à época.

De modo geral, as avaliações do PDE-PR reveladas por esses estudos trazem resultados positivos. Obviamente, estudos quantitativos e em larga escala poderiam permitir outros tipos de conclusões, coincidentes ou não com os aqui apresentados. Interessa-me, por isso, agregar a esses estudos minha própria pesquisa como contribuição às investigações que têm sido realizadas sobre o referido programa.

Com esta investigação pretendo preencher uma lacuna existente nesses estudos, isto é, almejo analisar minha própria participação no PDE-PR, assumindo a responsabilidade em ser pesquisado e pesquisador ao mesmo tempo. Apoio-me na concepção de linguagem como expressão de sentidos e, em

¹⁰ Núcleo Regional de Educação é uma das instâncias pertencentes ao organograma da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que atua como polo no nível regional com a atribuição de atender as questões relacionadas à educação no âmbito de sua competência na região de sua abrangência. Atualmente, a SEED articula suas ações com trinta e dois Núcleos Regionais de Educação em todo o Estado do Paraná (PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO).

específico, na produção de narrativas como metodologia de pesquisa, a fim de tentar compreender os efeitos da política PDE-PR em minha atuação docente e ações subsequentes ao término desse programa. Busco documentar em nível micro os efeitos do PDE-PR em minha prática pedagógica, como forma de compreender os efeitos do PDE-PR nas práticas pedagógicas vividas durante a participação no programa e as dele decorrentes.

Este estudo se junta aos de natureza qualitativa, porém, diferentemente dos até aqui apresentados, adota uma perspectiva êmica, a partir do meu olhar sobre o programa e minhas práticas pedagógicas. Faço-o com o aporte de aparato documental (o artigo final produzido para conclusão do processo formativo no PDE-PR) e de narrativa sobre a experiência passados três anos de seu término. Essa escolha metodológica será detalhada a seguir.

1.2.1 Narrativas

Nas duas últimas décadas em especial, o uso de narrativas tem sido bastante comum na condução de pesquisas acadêmicas, em especial nas pesquisas educacionais, entre esses estão Silva, et al (2007), Silva e Costa (2010), Souza e Fernandes (2014), Barcaro (2012), Clandinin e Connely (2000) com foco na formação inicial e continuada de professores. Ao narrar sua experiência, o professor mobiliza necessariamente as suas atividades mentais e práticas de rememoração, seleção, reflexão, crítica e escolha de registro das suas histórias vividas:

O contar de histórias é uma parte prevalente da vida social, pela qual as pessoas retomam, recontam e refletem sobre as vidas delas. Das narrativas mundanas que são produzidas nas conversas, para (auto)biografias publicadas e histórias de vida, da Internet para outras formas de comunicação de massa, nós vivemos numa 'sociedade contadora de histórias' através da qual nós fazemos sentido de nossas vidas [...] E, como é crescentemente argumentado, é na narrativa que nós construímos identidades. Teóricos da narrativa, afirmam que as vidas são feitas coerentes e com significado através do trabalho 'biográfico' que as pessoas fazem. [...] O discurso [N]arrativo organiza a vida – relações sociais, interpretações do passado e planos para o futuro (BENWELL; STOKOE, 2006, p. 130).

O sentido da utilização da narrativa nesta pesquisa está intimamente fundamentado na perspectiva de que novos, diferentes e significativos sentidos possam ser (re)construídos ou, ao menos, (re)vigorados dependendo das

conclusões a que se chega. Apesar de falar de certo distanciamento entre o eu pesquisado e o eu pesquisador, contempla-se, contudo, nessa perspectiva de pesquisa, que o desafio do distanciamento não é obstáculo à acessibilidade que o pesquisador tem do próprio objeto de análise isto é, ele mesmo, expresso nas narrativas, o que, de certo modo peculiar, facilita e viabiliza esse tipo de instrumento e/ou metodologia investigativa.

As narrativas e seu tratamento de análise assumem, nesta pesquisa, papel fundamental para conferir-me como professor-pesquisador não só desenvolvimento de capacidade crítico-reflexiva e investigativa, mas também permitir tomadas de decisões frente às análises feitas, traçando uma trajetória de autonomia e emancipação sobre suas próprias experiências, na construção de saberes e na minha formação.

Refletir, analisar e tecer novas visões e concepções sobre o que foi vivido e experimentado pode oportunizar ao professor-pesquisador uma espécie de retorno ao passado para reviver a experiência da aprendizagem permeada por novas zonas de interrogação, conflitos, convergências e divergências sobre o que foi vivido e registrado de forma textual, sobre aquilo que não foi vivido e nem mesmo registrado por razões múltiplas que também sugerem campos de investigação e ressignificação em análises presentes.

Outro ponto forte das narrativas como fonte de investigação é que:

A defesa para o uso da narrativa de formação reside na possibilidade de reflexão que está implícita nesta ação, pois na medida em que o professor explicita o caminho percorrido ao longo de sua trajetória, exige autoanálise, uma tomada de consciência que ajuda na compreensão da sua prática e proporciona novas aprendizagens. Potencializa no docente um contato com sua singularidade, favorece um mergulho no seu interior, proporcionando um conhecimento de si. Uma das principais fortalezas das narrativas como método de investigação-formação é que os professores são considerados sujeitos da investigação e não apenas objetos (SILVA; COSTA, 2010, p. 5).

Na trajetória de rememoração das experiências vivenciadas pelo professor, processos de reflexão são acionados. Na busca de entendimento sobre o que foi vivido e/ou experimentado, o pesquisador imerge em movimentos de autoconhecimento, de autoconfronto, de autocompreensão. Não atua apenas numa (re) locução de histórias, fatos e eventos experienciados, mas atua também nas esferas da interlocução dos mesmos fatos e histórias, reagindo a eles com a

atribuição de outros valores e significados possivelmente diferentes daqueles anteriores.

Para Camargo e Ramos (2006) há justificativas centrais para trabalhar com as narrativas de professores no sentido de “tornar vívida” a experiência de ser professor. Para essas autoras:

O maior argumento pelo uso de narrativas na pesquisa educacional é o fato dos seres humanos serem organismos contadores de histórias, pessoas que vivem vidas estoriadas de forma individual e social (CAMARGO; RAMOS, 2006, p. 5).

Neste estudo, tomo as narrativas como lugar privilegiado para verificar os efeitos do PDE-PR, a partir da sua combinação com um referencial de análise de políticas educacionais que as vê como terreno de contestação e afirmação, como processo e não como produto, como construções discursivas, conforme apontado anteriormente.

1.3 DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para responder às perguntas desta pesquisa¹¹ tomo como dados o Artigo Final (AF) e a narrativa da experiência (NE) produzida durante o processo de elaboração desta dissertação. Ambos fazem parte dos apêndices. O AF foi escolhido pelo fato de ser este um texto produzido ao final da trajetória de formação, no qual o gênero “artigo acadêmico” precisou ser desenvolvido de modo a representar o conhecimento construído durante o programa. Ele sintetiza e formula, em discurso acadêmico, isto é, o discurso legitimado pela instância formadora, o processo de minha participação no PDE-PR. Acredito que o AF traz em seu bojo minhas visões e concepções sobre a proposição do próprio programa de formação em seus pressupostos de investigação e reflexão.

¹¹1) Quais efeitos da política podem ser identificados na retextualização do projeto de intervenção pedagógica por mim desenvolvido? 2) Quais efeitos da política podem ser identificados na retextualização da minha prática como professor após conclusão da participação no PDE-PR? 3) O que esses efeitos sugerem a respeito das possibilidades e constrangimentos da abordagem de formação continuada adotada pela política?

Acrescento que o AF representa, ao meu ver, um texto que revela articulações entre as diferentes fases do programa: a construção do projeto de intervenção na escola, a produção do material didático e as percepções que construí por meio de todas as atividades constitutivas do programa ao longo de dois anos.

O AF sintetiza o que pôde ser (re) construído ao longo do curso, por ele é possível identificar também as articulações entre prescrições oficiais e prática efetiva como, por exemplo, concepções e/ou representações sobre escola, alunos, ensino, aprendizagem, papel do professor, metodologias e avaliação interligadas às visões das DCE (Diretrizes Curriculares Estaduais) ou a outros discursos que constituíram minha trajetória como professor de escola pública e como participante no PDE-PR.

Na escolha das NE pós-PDE também como dados para análise, influenciou-me o desejo de repensar aquela formação sob um olhar temporalmente distante do lócus e do tempo em que o programa ocorreu em minha trajetória. Nesse movimento procuro alcançar dois objetivos: a) contribuir para melhor compreender e/ou elucidar efeitos da política em minha prática docente atual e; b) bem como novos encaminhamentos em minha formação profissional. Acreditei, sobretudo, que escolher narrar e analisar a própria trajetória fosse um exercício desafiador do ponto de vista da reflexão, da crítica, da autocrítica, da (re)elaboração de apreciações, de avaliações, julgamentos, sentidos e/ou significados outros provavelmente mais expressivos em termos de autoconhecimento, de autodesenvolvimento, de autofirmação.

As NE foram produzidas durante a elaboração deste texto dissertativo ou seja, durante o ano de 2014, concomitantemente à elaboração deste texto dissertativo. Foram escritas a partir da rememoração e reflexão sobre o período em que participei do PDE-PR. Ali, encontram-se as ações referentes às práticas pedagógicas realizadas durante aquele ano, relacionadas ao (s) tema (s) tratados na intervenção durante o PDE-PR.

Nas NE procurava contemplar relatos descritivo-apreciativos envolvendo minhas expectativas, práticas, anseios, relações interprofissionais, interações de colaboração que marcaram significativamente minha participação no programa.

1.4 Análise dos Dados

Para análise do AF, busquei, após sucessivas leituras do texto, identificar trechos nos quais estivessem tematizadas representações sobre a escola, os alunos, o ensino, a aprendizagem, a intervenção pedagógica e a avaliação. As representações foram identificadas em função das escolhas verbais e lexicais (FAIRCLOUGH, 2001), ou seja, incluem substantivos, adjetivos, advérbios, numerais e modalizações em suas formas verbo-temporais.

Nas NE a análise recai sobre relatos da prática atual; também são observados elementos lexicais (substantivos, adjetivos, advérbios, numerais e modalizações) que auxiliam na compreensão da linguagem como meio de expressão de sentidos e/ou significados sobre concepções, ações e/ou procedimentos em relação às práticas após a participação no PDE-PR. No próximo capítulo apresento o PDE-PR e como se deu minha participação.

CAPÍTULO 2

O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Neste capítulo apresento o PDE-PR no quadro de formação continuada de professores e, especificamente, de professores de línguas estrangeiras. Além de trazer seu arcabouço teórico-metodológico, explico a forma de participação por mim vivenciada.

2.1 O PDE-PR COMO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O PDE-PR surge como resposta a estudos sobre o ensino público feitos pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná que, no ano de 2003, sinalizavam para a necessidade de políticas públicas de formação de professor.

:

A partir de 2003, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR realizou uma análise do ensino público paranaense, por uma necessidade imprescindível de desencadear políticas para a Educação no Estado. Como parte da reformulação das políticas públicas no Estado, foi criado o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE-PR. Este foi idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar nº 103/04) e implementado inicialmente pelo Decreto nº. 4.482, de 14/03/05. Em 2010, o Programa passou a ser regulamentado pela Lei Complementar nº130, **tendo assim, tornado-se uma política de estado para a formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná** (PARANÁ, 2013, p. 3, meu grifo).

O Programa tem como base o movimento contínuo de aperfeiçoamento de formação dos professores no espaço escolar, fortalecendo a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior, (2013, p.3). É desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior/SETI, Secretaria Estadual de Educação/SEED e as Instituições de Ensino Superior/IES públicas do Estado do Paraná (PARANÁ, 2013, p. 3).

Nesse excerto nota-se que a relação universidade-escola é central para o desenvolvimento da formação do professor, tendência apontada como fundamental para a melhoria dos processos educacionais nas escolas. Ressalto o trecho que trata do “movimento contínuo de aperfeiçoamento de formação dos professores no espaço escolar”, o que sugere que o programa considera aspectos da prática fundamentais para esse aperfeiçoamento.

Depreende-se que, para seus idealizadores, não bastaria apenas uma proposta de formação continuada pautada em mudanças temporárias e/ou momentâneas, mas que sua continuidade precisaria ser garantida em forma de lei e, desta forma, se instituindo como política pública e não como política de uma gestão específica.

Nesse sentido, o PDE-PR se sustenta nos seguintes pressupostos:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber (PARANÁ, 2013, p. 3).

Corroborando com a ideia de que a formação continuada de professores deva ocorrer sob uma perspectiva que una reflexão, sistematização e interação com o outro numa prática permanente que leve à construção e partilha de conhecimento, encontramos no Documento Síntese do PDE-PR da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a seguinte concepção para formação continuada de professores:

Conceituamos como Formação Continuada, no âmbito desse Programa, o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual, em estreita relação com as IES, com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar. Nesse processo, o professor é "um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construído socialmente (PARANÁ, 2013, p.4).

Essa proposição do PDE-PR como programa de formação continuada para professores da rede pública estadual, sugere que o processo formativo do professor não acontece apenas durante o período de dois anos. Independentemente da modalidade investigativa adotada pelo professor PDE-PR para realizar sua pesquisa e intervenção pedagógica (estudo de caso, pesquisa etnográfica, pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, prática exploratória), o que traz inquietações para o professor participante do programa é exatamente a descontinuidade que parece se apresentar mais fortemente após o término do

programa, conforme já apontado. Conforme documentação oficial, o objetivo do PDE-PR é o de proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática. O programa se destina aos professores do quadro próprio do magistério (QPM)¹², que se encontram no nível II, classe 8 a 11, da tabela de vencimentos do plano de carreira¹³. O professor que ingressa no PDE-PR tem garantido o direito ao afastamento remunerado de 100% de sua carga horária efetiva no primeiro ano e de 25% no segundo ano do programa.

A Resolução 4603 de 22 de outubro de 2013 é a mais recente para a normatização do programa. Existem ainda as Resoluções 5544/2012 (Publicada no Diário Oficial nº. 8797 de 13 de Setembro de 2012), a Resolução 4128/2011 (Publicada no Diário Oficial nº. 8555 de 23 de Setembro de 2011), ambas tratando da normatização e execução do PDE-PR. Além dessas resoluções, diversas orientações e instruções compõem o corpo de documentos oficiais de normatização do programa em suas edições¹⁴. Para progressão funcional, existe ainda a possibilidade de aproveitamento da titulação, ou seja, cursos de mestrado e/ou doutorado podem ser aproveitados para a obtenção da certificação do PDE-PR, nos termos da Lei Complementar nº 103/04, Art. 11, Inciso IV e Lei Complementar 130/10, Art. 8º, §1º, o que sugere sua configuração como formação pós-graduada. A proposta pedagógica do PDE-PR é a de oferecer cursos e atividades nas modalidades presencial e a distância, por meio de apoio financeiro (bolsas-auxílio) e meios tecnológicos.

Compreendo que os pontos-eixos ou centrais expostos no próprio Documento Síntese (PARANÁ, 2013) na composição da concepção e desenvolvimento dessa proposta de formação continuada são:

1ª) Diálogo entre as IES + Escola: busca-se a aproximação entre esses segmentos concebidos então como parceiros no tratamento de questões que

¹² Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná, refere-se ao quadro de professores efetivos ingressos na rede pública estadual de educação por meio de concurso público e, portanto, pertencentes ao quadro de carreira.

¹³ O Nível II da tabela de vencimentos do professor é constituído por 11 classes de valores (ou referências) e nele encontram-se os professores que possuem Curso de Especialização. A tabela ainda conta com o Nível III também composto por 11 classes de valores (ou referências) destinado aos professores que concluem o PDE-PR.

¹⁴ O site <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>> traz uma extensa lista de documentos e produtos relacionados ao programa.

envolvem o ensino e aprendizagem. Funciona como um momento de retorno do professor da educação básica à sala de aula da universidade para, junto a outros professores participantes e também professores formadores, rever visões, conceitos, práticas, possivelmente desconstruir e reconstruir sentidos e representações que faz de sua prática docente, suas escolhas didático-pedagógicas, seu trabalho com a linguagem, seu papel socio-histórico e político como educador.

2ª) Produção de conhecimento por meio de práticas sistematizadas: oportunidades de proporcionar ao professor práticas que motivem sua pesquisa e produção de material de forma sistematizada por meio de cronogramas, leituras, disseminação de conhecimentos, compartilhamento e colaboração na construção de ideias e possibilidades inovadoras para o ensino e a aprendizagem.

3º) Bases e princípios educacionais da Secretaria de Educação como mantenedora e orientadora do sistema educacional por meio das DCE: como organizadora e norteadora de pressupostos educacionais e encaminhamentos para a realização de programas de formação, são observadas em especial as Diretrizes Curriculares para Educação Básica do Estado. Tais diretrizes trazem em seus pressupostos informações que remetem ao cenário geral da Educação Básica, aos sujeitos da educação básica, aos fundamentos teóricos, às dimensões do conhecimento, às disciplinas curriculares, à interdisciplinaridade, à contextualização sócio-histórica, à avaliação¹⁵.

4º) Cursos presenciais e à distância: na sua formatação o PDE-PR propõe espaços de tempo distintos para eventos de modalidades diferentes de formação que propiciam tanto o envolvimento in loco quanto atividades viabilizadas por uso de ferramentas tecnológicas. Como premissa fundamental pode-se depreender que a finalidade é promover uma interação com maior número possível de professores que, como em uma cadeia ou círculo de aprendizagem, possam socializar suas pesquisas, leituras, concepções, indagações, expectativas, satisfações ou insatisfações, projetos de intervenção, bem como sugestões e produções didáticas com relatos de sucesso e/ou insucesso.

5º) Apoio Financeiro: refiro-me aqui à manutenção integral dos vencimentos do professor bem como incentivo em forma de bolsa-auxílio, fator

¹⁵ No caso específico das Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna há ainda considerações norteadoras como a dimensão histórica da disciplina, fundamentos teórico-metodológicos, objeto de estudo da língua estrangeira, práticas discursivas, conteúdo estruturante, avaliação.

indispensavelmente necessário embora, segundo visões orçamentárias, seja algo oneroso ao Estado. Na primeira edição do PDE-PR em 2007 foram ofertadas 1.200 vagas. Nas edições subsequentes esse número aumentou para 2.000 e depois para 2.400 vagas. Considerando-se que os professores se afastam totalmente de suas salas de aula no primeiro ano do Programa e também em 25% de sua carga horária no segundo ano do Programa para desenvolver seus estudos, é indispensável observar que essas disposições afetam circularmente as esferas orçamentárias e organizacionais em termos de recursos humanos no atendimento à rede de ensino.

Esse quadro provocado pelo ingresso de professores no PDE-PR a cada edição anual acaba por gerar novas contratações de professores substitutos. O professor afastado não tem prejuízos em seus vencimentos, o que se configura positivamente tanto em termos financeiros. Diante disso, há que se considerar que essas condições de formação permitem construir bases mais sólidas para a prática da pesquisa, investigação, e proposição de conhecimentos que possam vir a contribuir para cada contexto de trabalho do professor em formação.

6º) Mudança e/ou redimensionamento da prática: nesse estágio de pós-programa é que surgem, então, os momentos cruciais que levam à identificação de outros pontos-eixos consecutivos à formação que o professor recebeu. Ao participar do PDE-PR numa condição de afastamento e redução de sua carga durante os dois anos o professor encontra condições especiais para o exercício a que se propôs, isto é, sistematizar uma investigação orientada em pressupostos teórico-práticos que o levem à produção de material alternativo e uma análise subsequente dessa intervenção. O fator tempo funciona como o maior motivador dessa prática, na qual o professor se reconstitui como um professor-pesquisador.

No entanto, o ponto negativo culmina justamente com a finalização do Programa quando, o professor, na maioria das vezes, reencontra seu contexto de trabalho onde precisa inter-relacionar com as esferas gestoras administrativas e pedagógicas da escola, maior número de turmas e alunos, espaços físicos muitas vezes deficitários, falta de material que apoie sua proposta de intervenção pedagógica desenvolvida no PDE-PR, conforme o estudo de Chimentão (2010) demonstrou.

Nesse cenário encontram-se, então, novas necessidades de reflexão e crítica, de percepção, pesquisa e intervenções que, de alguma forma, não permitam que aquele professor que passou por uma formação de dois anos volte

apto a realizar transformações profundas na totalidade, mas que sem sombra de dúvida assuma sua parcela de responsabilidade em novamente refletir e agir criticamente frente às condições que frequentemente lhe são impostas sem, contudo, deixar totalmente suas proposições iniciais ao ingressar no PDE-PR. Este é um dos possíveis efeitos do programa.

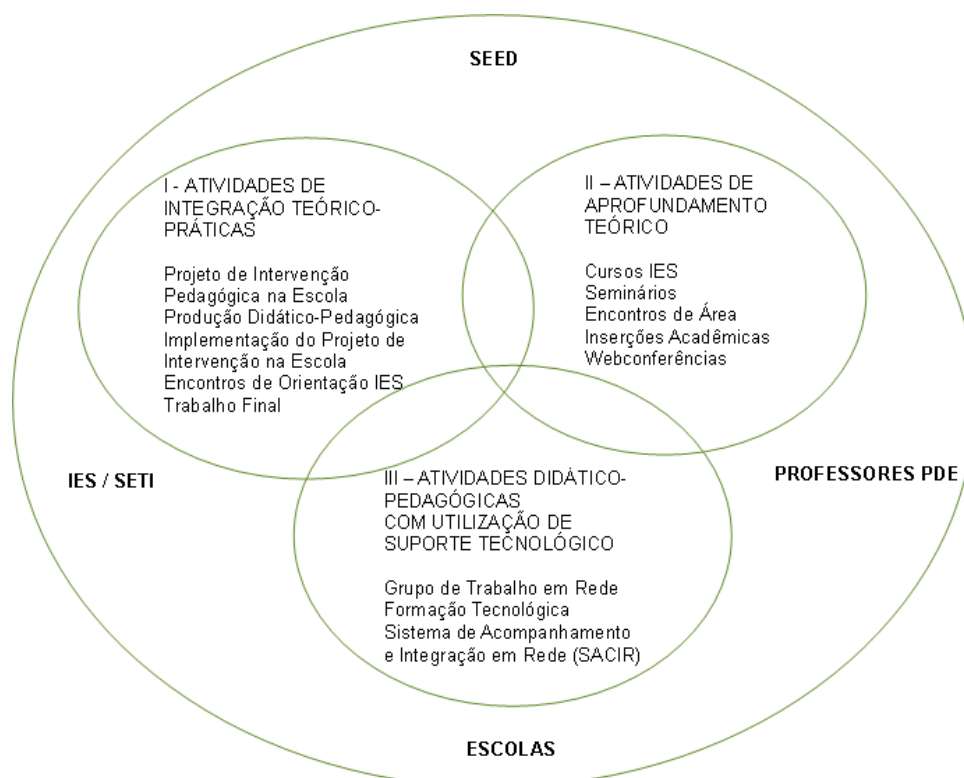
Evidenciar mudanças e/ou redimensionamentos na prática não significa romper totalmente com o cenário que lhe é dado como professor, significa sentir-se capaz de repensar e redirecionar o que é possível e iminente como necessidades de cada contexto, dadas às suas possibilidades de realização. Agir dessa forma impede que a formação realizada no PDE-PR simplesmente desapareça da identidade profissional em retorno à sala de aula, mesmo sem alcançar todas as idealizações que almeja. Tal postura pode ser vista como premissa para reposicionamentos e práticas diferenciadas que venham a surgir no cotidiano das práticas escolares. Como o próprio Documento Síntese coloca em sua última versão:

A implementação do PDE-PR, como um Programa que pretende a transformação da escola e dos professores, exige um período de transição, pois implica em mudanças na cultura das instituições e no modo de pensar e estruturar a formação. Essas mudanças não ocorrem somente por meio de decreto ou de mecanismos puramente burocráticos. Assim, a Secretaria de Estado da Educação considerou esse elemento e buscou, pela ação colaborativa, proporcionar condições para a efetiva consecução do Programa nas IES e nas escolas. Para tanto, assegura-se aos participantes do PDE-PR todas as condições necessárias para um efetivo aproveitamento (PARANÁ, 2013, p.5).

Fazem parte do Programa diversas atividades organizadas em três eixos, contemplando as bases conceituais sobre ensino, escola, pesquisa, conhecimento, cursos e eventos, formação tecnológica, socializações teórico-práticas.

Os eixos temáticos e instâncias participativas e promotoras do programa são apresentados na figura a seguir.

Figura 2 – Quadro esquemático do Plano Integrado de Formação Continuada PDE¹⁶



Fonte: portal dia a dia educação. Disponível em:
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/>>.

Ao ser lançado em 2007 como oportunidade de formação continuada, foram observados critérios para a participação dos professores. Desde o início, os critérios foram sofrendo alterações a cada edição, tais como provas eliminatórias (de conhecimentos, dissertativa) adotadas no início, deixaram de ser requisito, pré-projeto de pesquisa e base de dados sobre o professor (tempo de serviço, formação).

Ao longo das edições os critérios de seleção para o professor participar do PDE-PR foram, de modo geral, mantidos em sua essência, como por exemplo o fato de que o professor deveria pertencer ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), nível II, classe 11 de vencimentos na carreira, não estar em vias de aposentadoria compulsória prevista para ocorrer durante os 24 (vinte e quatro) meses de sua participação no PDE, além dos próximos 15 (quinze) meses correspondentes ao período de seu afastamento para o Programa, conforme Lei n.º

¹⁶ O Plano Integrador refere-se aos três eixos de atividades expostos pelo quadro esquemático e encontram-se detalhados neste capítulo.

130/2010, bem como, os professores que se encontram em Licença sem Vencimento, possuir carga horária expressiva em cursos e/ou eventos de formação ofertados pela SEED-PR ou outras instituições reconhecidas para concorrer às vagas disponíveis. Entretanto, outros aspectos poderiam suscitar interesse de outras pesquisas sobre tal seleção como, por exemplo, o fato de que na edição PDE-PR de 2007 aconteceram provas de redação, conhecimentos gerais, sobre atualidades, compreensão e interpretação de texto, conhecimentos matemáticos. Já em outra edição (2009) era solicitado um pré-projeto de pesquisa como parte do requisito para ingresso; requisito esse que não se repetia na edição 2010. Tais ocorrências poderiam colocar em questionamento as motivações e as implicações de tais mudanças tanto para o programa de formação PDE-PR em sua concepção e execução, como também revelar possíveis (pré)concepções sobre o perfil do professor da rede e da formação 'apropriada' para ele. Nesta pesquisa meu foco não é discutir essas mudanças; suas motivações e seus efeitos podem ser objeto de outras investigações.

2.2 MINHA PARTICIPAÇÃO NO PDE-PR

Minha participação se deu em quatro períodos durante dois anos, sendo que em cada um dos períodos contei com uma carga horária de acompanhamento e/ou orientação de um professor orientador de uma IES. Isso contribuiu significativamente para que as etapas da produção do projeto de intervenção, da proposta e implementação de material didático na escola e da produção de um artigo conclusivo fossem cumpridas.

Descrevo a seguir como tal participação se deu, observando-se os eixos de atividades propostos e toda a carga horária para o programa que era de 960 horas.¹⁷.

2.2.1 EIXO 1: ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICAS

Neste eixo as atividades compreendiam o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, as Orientações nas IES, a Produção Didático-Pedagógica, Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica e o Artigo Final

¹⁷ Os eixos de atividades agora detalhados são aqueles demonstrados no quadro esquemático de atividades do PDE-PR representados na Figura 2.

Desde o início do processo de seleção para participar do PDE-PR eu já tinha em mente propor uma pesquisa voltada à prática da avaliação em Inglês, o que ficou evidenciado pelo pré-projeto de pesquisa que fora proposto já como parte condicional ao ingresso no programa. Decidi particularmente por tal tema pelo fato de que eu sempre trazia questionamentos quando optava por determinadas práticas avaliativas da aprendizagem de meus alunos que remetiam a aspectos de validade, confiabilidade, eficácia, modelos ou instrumentos avaliativos, resultados almejados, resultados de sucesso e insucesso demonstrados, expressão de julgamentos e reconduções a partir do que era feito em termos da avaliação.

Também ansiava por conhecer e experimentar formas outras de avaliar que pudessem, ao meu ver, apresentar-se em formatos mais democráticos, isto é, instrumentos e práticas, que trouxessem resultados mais satisfatórios de aprendizagem num sentido mais amplo do termo, por meio da língua-alvo. Assim, munido de tais anseios, busquei na literatura pertinente concepções e/ou visões que me auxiliassem na construção de sentidos que eu almejava sobre avaliação como processo e não como produto. Entre os autores consultados diversos pressupostos puderam me auxiliar nessa construção, entre eles Abrahão (2002), Luckesi (2008), Fortes (2009), Freitas (2002), Mateus (2002), Saito (2005) e Silva (2009).

Dessa forma, delineei um projeto de intervenção que almejava, sobretudo, propor a avaliação como um processo pautado na reflexão por parte do aluno, no sentido de tentar oferecer subsídios que o auxiliassem a praticar a autoavaliação como parte intrínseca à aprendizagem. Dotado dessas intenções meu projeto de intervenção expresso na Unidade Didática foi intitulado “Avaliação e autoavaliação: mecanismos reflexivos na aprendizagem de LE no contexto da escola pública”.

Nesse período da construção do projeto de intervenção contei com as observações do professor orientador da universidade que, após a leitura do projeto, sugeriu algumas mudanças. Essas foram no sentido de direcionar melhor o objetivo da pesquisa que, de início, pareceu perder-se na busca de muitos objetivos sem, contudo, propor um único objetivo geral que identificasse a razão pela qual a intervenção mereceria acontecer. Além disso, também era preciso delimitar um elenco de objetivos específicos que certamente seriam úteis na condução do próprio projeto em suas fases subseqüentes, isto é, a construção e utilização do material didático com suas concepções e procedimentos metodológicos.

Após essas reflexões, foi possível estabelecer que o projeto de intervenção teria como objetivos gerais:

Contribuir para a própria prática em sala de aula quanto ao ensino de língua inglesa, bem como ampliar possibilidades didático-pedagógicas para outros professores a partir da reflexão, produção e disseminação de material alternativo para o ensino, a aprendizagem e avaliação em língua inglesa. (CANAZART, 2010, p. 8).

Tratando dos objetivos específicos do projeto, foi proposto na sua íntegra o seguinte:

Explorar pressupostos teóricos que concebem os instrumentos de avaliações do tipo teste e relato como elementos significativos para a aprendizagem de LE, sobretudo como mecanismos facilitadores para a compreensão dos processos envolvidos no ensino e na aprendizagem da língua-alvo;

Compreender aspectos relevantes nessa perspectiva de formação crítico-reflexiva do aluno, a saber, os aspectos de crenças pessoais de alunos em relação ao processo e aos instrumentos de avaliação em LE;

Evidenciar teorias que contribuíssem para a formação continuada do professor de LEM-ínglês para os contextos de ensino e aprendizagem de escola pública;

Produzir e disseminar práticas de avaliação e autoavaliação de alunos do ensino médio para professores da rede pública estadual em ambiente virtual interativo. (CANAZART, 2010, p. 8).

Na proposição de tais objetivos visualizava a aprendizagem, avaliação e autoavaliação como processos concomitantes e interligados para a formação do aluno em LE-ínglês sob perspectiva crítico-reflexiva. As dificuldades iniciais no programa evidenciaram o fato de que, ao ingressar no PDE-PR as informações de que dispunha ainda eram superficiais ou confusas. Eu não tinha noção sobre a dimensão que um projeto de intervenção deveria contemplar em termos de números de páginas, revisões bibliográficas, lista de objetivos e procedimentos. De fato, a orientação do professor da universidade foi crucial no sentido de me orientar quanto à dimensão teórico-prática do PDE-PR, entre o que poderia e o que deveria ser feito em termos de proposta e aprofundamentos, o que reforça a importância do seu papel e do seu engajamento no programa.

Uma vez finalizado e aprovado pelo professor orientador, o projeto de intervenção deveria então ser postado por mim na página do SACIR (Sistema de

Acompanhamento e Integração em Rede) como tarefa obrigatória. Além disso, deveria ser entregue em formato impresso no setor responsável pelo PDE-PR nos Núcleos Regionais de Educação. Em seguida, eu deveria apresentar o projeto à Equipe Gestora e Técnico-pedagógica da escola quando então essa equipe faria suas apreciações e posterior aprovação do projeto na escola. Durante a implementação era necessário que eu informasse a equipe da escola sobre o desenvolvimento das etapas do projeto.

A Unidade Didática produzida contemplando uma visão processual de avaliação foi implementada durante um bimestre letivo, o que viabilizava as práticas metodológicas processuais, colaborativas entre os alunos, retomadas, desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita na língua-alvo e, significativamente, a utilização do instrumento de autoavaliação visando estimular as capacidades de reflexão, crítica, retomada de decisão por parte dos alunos.

Na condução da Unidade Didática durante agosto/setembro de 2010, eu redigia, ao final de cada aula, anotações julgadas indispensáveis à elaboração das análises que se concretizariam no Artigo Final. Somente após a conclusão da intervenção pedagógica naquele período bimestral é que então iniciei as análises e escrita do referido Artigo o que, certamente, exigiu de minha parte uma reaproximação desse gênero acadêmico, embora não o primeiro que eu produzira.

2.2.2 Eixo 2: Atividades de Aprofundamento Teórico

Este eixo compreendia os Cursos nas IES, os Seminários, os Encontros de Área, as Inserções Acadêmicas, as Web Conferências.

Neste eixo de desenvolvimento do PDE-PR frequentei cursos abordando conceitos e concepções de ensino, aprendizagem, globalização, sociedade, família, educação, escola, de alunos e professores, de indivíduos e sujeitos. Eram cursos ofertados para todo o conjunto de professores PDE-PR das diferentes áreas, outras vezes cursos para áreas específicas do conhecimento. Participei também dos encontros de área nos quais pude, principalmente, compartilhar suas expressões sobre o programa, suas pesquisas, seus contextos de trabalho, trocas de experiências de trabalho e investigação. Como parte desse eixo de atividades, havia também a exigência de que o professor cumprisse determinada carga horária (64 horas) nas chamadas “inserções acadêmicas”, isto é, cursos por mim selecionados que, no

entanto, fossem relacionados ao campo da educação. Nessa ocasião optei então pela XI Semana da Educação—I encontro de pesquisa em História (40 horas), I Ciclo de Debates sobre Política Educacional no Brasil (10 horas), VII Encontro Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnicorracial (32 horas) e o evento NAP 20 Anos (2horas).

Por razões que não chegaram ao conhecimento do grupo de professores participantes, a modalidade de web conferência acabou por não ocorrer, fato esse que não prejudicou o cumprimento do programa, pois sua carga horária de cursos aconteceu por formas presenciais e não presenciais como, por exemplo, os módulos de EaD (Educação à Distância) e o GTR, detalhados mais adiante.

Nos Cursos Geral I e Geral II, que totalizaram 128 horas de formação, os professores de diferentes áreas eram ouvintes em palestras da Pedagogia, Sociologia, Filosofia e Educação para refletirem sobre o panorama socio-histórico e cultural da contemporaneidade e como esses aspectos se responsabilizavam pela(s) (re)configurações pelas quais a educação contemporânea passa.

Discussões sobre conceitos de família, sociedade, escola, políticas públicas para a educação, diversidade, métodos e/ou metodologias de ensino e aprendizagem, tecnologias e mídia eram abordados e discutidos tendo por referência pressupostos teóricos e resultados de estudos nessas áreas. Eram propostos em forma de palestras com grande número de professores em espaço amplo, na dinâmica das palestras eram oferecidos alguns momentos de interação entre os participantes para que as discussões fossem reelaboradas frente ao que era apresentado.

Os Cursos Específicos de Língua Estrangeira I e II, que foram organizados pelo respectivo Departamento das IES, buscaram oferecer aos professores momentos que oportunizassem sua reflexão quanto às visões de língua(gem), discurso, ensino e aprendizagem que se mostravam presentes e consolidadas em cada profissional com suas características pessoais e profissionais por meio de leituras oficiais como excertos das DCE. Também foram praticadas atividades como elaboração e socialização de material didático, uso de ferramentas tecnológicas para a elaboração e condução de aulas, sugestões para pesquisa e construção de projetos didáticos, discussões sobre métodos/metodologias, conceitos e instrumentos avaliativos da aprendizagem de/em língua estrangeira.

Nesse cenário de atividades coletivas somam-se ainda os Seminários Integradores, Seminários Temáticos, Semana de Educação, Ciclo de Debates e Fóruns onde as questões apresentadas e discutidas voltavam-se claramente às demandas educacionais contemporâneas frente às inovações tecnológicas, às diversidades, às áreas de conhecimento e suas inter-relações, aos temas sociais e educacionais vigentes.

2.2.3 Eixo 3: Atividades Didático-Pedagógicas com Utilização de Suporte Tecnológico

Neste eixo estavam presentes o GTR, a Formação Tecnológica, o Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede (SACIR).

Nos Cursos de Formação Tecnológica Presencial e à Distância a proposta era a de que os professores pudessem aprender ou mesmo implementar seus conhecimentos em Tecnologia e Informação, a fim de que pudessem buscar ferramentas que os auxiliassem na pesquisa de referências de estudo, no uso de e-mails e espaços virtuais de interação, na confecção de imagens, textos, hipertextos que pudessem vir a compor suas produções didáticas, no compartilhamento de conhecimentos com outros grupos de professores.

As opções que a tecnologia pode oferecer são inúmeras, tanto para a elaboração e/ou confecção de material de apoio ao ensino e aprendizagem de quaisquer áreas do conhecimento, bem como auxiliar o professor no gerenciamento das atividades escolares como instrumentos de avaliação, ambientes coletivos de aprendizagem para professores e alunos.

Ressalto ainda que, nesses cursos, os professores PDE-PR podiam ter contato com ferramentas que os auxiliariam subsequentemente nos cursos de Educação a Distância e GTR – quando então os professores compartilhariam estudos sobre a Historicidade e viabilidade da modalidade de Educação à Distância com seus pares de área de conhecimento e ingressos no PDE-PR. Também podiam incentivar a todos os professores da rede interessados em sua própria formação a participar dos GTR, no qual cada professor PDE-PR disponibilizava seu projeto de intervenção e produção didático-pedagógica.

Antes de iniciar o GTR para socialização dos projetos e produções didáticas, um ambiente de aprendizagem nos foi disponibilizado, por meio da

plataforma Moodle, para que pudéssemos conhecer sobre o histórico da EaD, desde seus primórdios em diferentes partes do mundo até chegar às modalidades e ferramentas que são oferecidas na atualidade para o campo da educação. Nesses estudos orientados por leituras, opiniões e atividades os professores PDE-PR pudemos refletir sobre a modalidade EaD levando em consideração as atuais demandas e exigências da sociedade, incluindo aspectos como trabalho, consumo, produção e crescimento pessoal e profissional.

As atividades não eram compostas apenas por questões que testassem ou comprovassem que as leituras tinham sido feitas e os conceitos e/ou conteúdos apreendidos. Mais que isso, fomos instigados expressar opiniões, reflexões, críticas e sugestões eram apresentadas frente aos questionamentos e provocações que eram propostos como exercícios práticos de cada unidade temática do curso em EaD. Ressalte-se também que esse curso era compartilhado por grupos de professores pertencentes à mesma área do conhecimento, provavelmente com um intuito de motivá-los a refletir sobre EaD de forma ampla, com objetivos de familiarização com essa modalidade, e também de iniciar algumas reflexões e provocações quanto às possibilidades dessa modalidade atrelada a cada área ou disciplina.

Após a conclusão do curso em EaD, iniciou-se então o GTR também disponibilizado na plataforma Moodle. O GTR visava oferecer oportunidade de desempenharmos o papel de tutores para outros professores da rede pública que, como alunos daquele ambiente de aprendizagem, pudessem construir conhecimentos sobre sua profissão docente por meio de trocas coletivas..

Como já mencionado, no GTR eu, agora professor-tutor do curso, deveria apresentar minhas produções de intervenção e didática. Antes, porém, de iniciar o curso propriamente dito, a Secretaria de Estado da Educação cumpria todo um cronograma de divulgação e inscrição dos professores da rede de ensino para que eles pudessem participar como alunos dos cursos que seriam ofertados pelos professores PDE-PR.

Em períodos determinados eram abertas as inscrições para os interessados, que tinham acesso aos títulos e resumos dos cursos oferecidos na página “Dia a Dia Educação” da Secretaria de Educação (<http://www.diaadia.pr.gov.br/>). Cada professor poderia participar de apenas um

GTR. Além dessa limitação a um GTR apenas, cada grupo era ofertado com um número máximo de vagas que, há época, era de 25 professores.

Após as inscrições dos professores em até duas etapas, o GTR então era iniciado. De acordo com as regras, cabia ao professor PDE-PR, agora professor-tutor, explicitar e/ou enfatizar todas as informações necessárias aos seus “professores-alunos” sobre a proposta do curso, o tema proposto, a duração do curso, as atividades constantes, a proposta de cada unidade temática, os períodos de abertura e de fechamento de cada unidade, os avisos e comunicados necessários aos professores, as formas de avaliação que fariam parte do curso. Além da apresentação feita pelo professor-aluno no início, as unidades temáticas seguiam certa padronização nos modelos de atividades que eram compostas por fóruns de interação, diários e tarefas individualizados.

Para fomentar as discussões nos fóruns e diários, eram propostas pelo professor-tutor algumas questões que estimulassem tais discussões e apontamentos a serem feitos pelos professores-alunos. As questões surgiam a partir do conhecimento do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola e da Produção Didático-Pedagógica.

Falando especificamente de meu grupo de professores-alunos no GTR, desejo salientar que, inicialmente, o grupo de interessados foi composto por 8 professores, mas na sua finalização apenas 5 deles concluíram a atividade que era de 64 horas. Pessoalmente, acredito que o tema por mim proposto pode não ter suscitado tanto interesse nos professores, dadas às suas razões e particularidades. Relembro também que, naquele período, houve alguns atrasos na abertura das atividades GTR no início do ano letivo de 2010, o que também pode ter contribuído para o pequeno número de inscritos e as desistências. Provavelmente iniciar o ano letivo escolar com todas as suas incumbências administrativas e pedagógicas tenha amedrontado os professores que almejavam participar do GTR.

O GTR foi constituído de seis unidades temáticas que envolviam desde os aspectos de historicidade da EaD, até ao momento final quando os professores cursistas faziam suas avaliações do próprio curso oferecido a eles. Nas temáticas, numa ordem gradativa, propus textos para leitura, interações, postagens sobre a historicidade da EaD e suas possibilidades como modalidade de formação continuada para professores. Também sugeri leituras que envolviam os aspectos de processos de avaliação dos professores cursistas. Sequencialmente, foram então

apresentados meu projeto de intervenção pedagógica na escola, a produção didático-pedagógica, o artigo final e finalmente a avaliação dos professores a respeito do curso.

Em cada uma das unidades temáticas ocorriam atividades de fóruns, diários, tarefas por meio das quais os professores cursistas deviam registrar seus apontamentos individualmente e interações que propiciassem, assim, a aprendizagem colaborativa. Reflexões, críticas e posicionamentos pareciam ecoar outras vozes de educadores, alunos, comunidades escolares, prescrições oficiais para a educação pública, formação acadêmico-profissional, práticas didáticas e avaliativas que muitas vezes se constituíam em similares e em outras vezes se mostravam divergentes, o que contribuía em muito para fomentar as discussões naquele ambiente.

Desde a abertura do GTR os professores foram conscientizados de que sua participação ativa e sincera deveria se dar em todas as etapas do curso. Além disso, salientei que o espaço não era apenas para uma apreciação que levasse à aceitação imposta do projeto e material didático, mas que eles deveriam se sentir aptos a refletir e opinar sobre a proposta de intervenção levando em consideração seus próprios contextos e experiências de trabalho, suas crenças e sua formação.

No GTR foi possível observar o alto nível de comprometimento que aqueles poucos professores demonstravam no exercício das atividades, na exposição de suas ideias, no cumprimento dos prazos, no envolvimento com o projeto de intervenção e com o material didático, nas discussões dos fóruns, nos argumentos que traziam de suas práticas e de leituras outras. Os professores apreciaram no sentido crítico, pautados em argumentos quanto à viabilidade de utilização daquelas produções em seus próprios contextos de sala de aula. Não eram apenas apreciações de caráter de elogio ou parabenização; eram expressões de julgamentos e sugestões que só agregavam melhores encaminhamentos e possibilidades de reelaboraões na condução das atividades didáticas do material.

Devo salientar que compartilhar da experiência promovida pelo GTR foi decisiva para aumentar um certo nível de segurança pessoal quanto ao meu projeto de intervenção e à produção didática, pois, no exercício de apreciação feito pelos professores participantes do GTR foi possível acreditar que, de fato, as trocas de experiências e opiniões trazem benefícios importantíssimos àqueles que almejam

sempre buscar por inovações e experimentações para seus contextos de ensino. Essa segurança refletiu-se claramente em minhas atitudes e procedimentos no momento em que levei à sala de aula a produção didática elaborada para a intervenção na escola. Vejo, com otimismo, essas trocas que fortemente orientaram a minha própria formação.

Ainda neste eixo, pude familiarizar-me com o ambiente SACIR para realizar minhas inscrições nos cursos e eventos, controlar a carga horária cumprida e pesquisar sobre cursos obrigatórios e optativos¹⁸.

Tendo exposto o modo como se deu minha participação no programa, em seus vários eixos, no próximo capítulo analiso um dos textos produzidos como resultado dessa participação.

CAPÍTULO 3

EFEITOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PRÁTICA REPRESENTADA NO ARTIGO FINAL

Neste capítulo apresento o foco da intervenção pedagógica realizada na escola, bem como as representações sobre escola, alunos, a própria prática, a intervenção pedagógica e avaliação; representações estas contidas no Artigo Final (AF)

3.1 AVALIAÇÃO COMO FOCO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O AF representa um momento da formação no qual aproximei-me ainda mais das práticas da comunidade acadêmica, com uma produção que documentava o percurso iniciado com a identificação de um problema (avaliação), proposta de intervenção (engajamento e corresponsabilidade dos alunos) e reflexão (resultados alcançados). O texto foi construído com a colaboração da professora orientadora da Universidade Estadual de Londrina e concluído ao final de 2010, com o título “Avaliação e autoavaliação: perspectivas de ensino, aprendizagem e construção colaborativa de conhecimento em língua inglesa por meio do estudo do gênero textual” (APÊNDICE A).

De acordo com o gênero acadêmico, o artigo foi organizado em partes distintas, a saber: 1ª) Resumo contendo uma síntese do objetivo, das atividades e metodologias empregadas, dos participantes e dos resultados apresentados; 2ª) a introdução onde são feitas algumas justificativas para a elaboração do relato de resultados atreladas às justificativas em realizar pesquisa sobre os instrumentos e o processo de avaliação em língua Inglesa; 3ª) a metodologia empregada para a realização da investigação quando da intervenção pedagógica; 4ª) a apresentação da unidade didática abordando um gênero textual e as análises das percepções do professor; 5ª) análises das percepções dos alunos em relação à prática pedagógica adotada e 6ª) as considerações finais sobre a experiência do processo de intervenção e os resultados que foram alcançados.

O resumo é aqui reproduzido por sintetizar as ações realizadas:

Este artigo tem por objetivo apresentar resultados de uma intervenção pedagógica realizada com vinte e um alunos da primeira série do ensino médio do período matutino no Colégio Estadual Dr. Willie Davids. Como parte intrínseca do programa PDE-PR, a intervenção pedagógica teve por objetivo propor a avaliação da aprendizagem em LE-inglês por meio de uma unidade didática cuja perspectiva de trabalho propunha o estudo da língua-alvo por meio do gênero textual depoimento e por um instrumento de autoavaliação produzido ao final da mesma unidade. A metodologia desenvolvida caracterizou-se pela prática democrática e colaborativa para a realização das atividades propostas. Os resultados demonstram que os alunos salientam ser beneficiados por tal proposta. Concluo, portanto, que a investigação contribuiu para que os alunos conseguissem avançar num movimento de maturação frente à avaliação como processo no desenvolvimento de reflexão e de autonomia em relação aos próprios estudos (APÊNDICE A, p. 124).

Observa-se que a partir do entendimento de que a aprendizagem e avaliação caminham juntas e que esta última é também responsabilidade dos alunos, propus atividades que foram consideradas benéficas e, portanto, a intervenção pedagógica foi bem sucedida. Em outro momento farei considerações sobre a sustentabilidade dessa proposta nas práticas subsequentes, quando de meu retorno integral à escola.

3.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE O CONTEXTO DA PRÁTICA

O termo *representação* pode trazer diversos sentidos e/ou significados em português, tendo em vista que esse vocábulo origina-se do latim *repraesentare* e que significa “tornar presente” ou “apresentar de novo” (SANTOS, 2011, p. 2).

Também passa, ao longo da História, a trazer significados como “retratar”, “figurar” ou “delinear”. Ao longo da História diversos estudiosos de áreas mais diferentes se debruçaram no intuito de definir ou conceituar este vocábulo. Entre eles, Gustavo Blázquez (2000:170 apud SANTOS, 2011, p. 4) escreve que nos dicionários de língua portuguesa o significado de *representação* é construído em torno de quatro eixos:

- 1) A *representação* é “o ato ou efeito de tornar presente”, “patentear”, “significar algo ou alguém ausente”; 2) A *representação* é “a imagem ou o desenho que representa um objeto ou um fato”; 3) A *representação* é “a interpretação, ou a performance, através da qual a coisa ausente se apresenta como coisa presente”; 4) A *representação* é “o aparato inerente a um cargo, ao status social”, “a qualidade indispensável ou recomendável que alguém deve ter para exercer esse cargo”; a *representação* também se torna “posição social elevada”.

O conceito que apresento sobre representação nesta pesquisa apoia-se na explanação de que fatos, pessoas, eventos, cenários, processos e efeitos são trazidos à memória, a uma presentificação no intuito de (re)tratar as questões ocorridas num determinado momento passado que então espera ser compreendido ou mesmo (re)aprendido à luz do contexto atual. Representação aqui encontra-se ligada a conceitos como '(re)construir', 'reviver', 'retomar', 'reavaliar' levando-se em consideração aspectos que caracterizam possíveis reinterpretações sobre dados, tempos e espaços já vividos, agora revistos em contexto sócio-histórico e cultural situado no contemporâneo, no presente.

A seguir apresento as representações sobre a escola, os alunos, o ensino, a aprendizagem, a intervenção pedagógica e a avaliação presentes no Artigo Final.

3.2.1 Representações sobre a Escola

Excerto 1:

É sabido por professores, em especial da rede pública de ensino, que muitas vezes os estabelecimentos de ensino não contam com grandes recursos financeiros que viabilizem a experimentação de práticas didáticas que requeiram algo além do mero livro didático e caderno de anotações.

Excerto 2:

[...] nem sempre as propostas didáticas produzem resultados mais satisfatórios devido aos obstáculos de percalço tais como a falta de motivação de alunos em adquirir materiais extras ao livro didático, a não colaboração por parte de alguns gestores escolares e não iniciativa de professores e alunos em buscar formas e recursos alternativos a fim de alcançarem o objetivo principal que é o conhecimento a ser aprendido.

Excerto 3:

Num contexto de escola pública sabe-se, quase unanimemente, há poucos estímulos físicos e materiais que atuem mais eficazmente para a aprendizagem de inglês.

As adjetivações evidenciam sentidos negativos atribuídos à escola, ao livro didático (**mero**), No excerto 1, pode ser inferido pela negativa “**não contam**” que os estabelecimentos de ensino deveriam contar com finanças mais expressivas. Ao iniciar com “**É sabido**” assumo que os professores em sua grande parte e/ou totalidade conhecem as realidades contextuais e as dificuldades pelas quais a escola pública, em especial, passa diariamente. É uma representação que evidencia a escola como espaço carente de investimentos, de características marcadamente difíceis ao ensino e à aprendizagem, conseqüentemente à formação dos sujeitos. Os itens grifados permitem compreender que, no momento da escrita do AF, caracterizei a escola como lugar de poucas possibilidades para o ensino e a aprendizagem.

3.2.2 Representações sobre Alunos

Excerto 4:

Além disso, seriam capazes de oferecer contribuições significativas em função da faixa etária escolhida. A escolha da referida turma deu-se a partir de aspectos relacionados à faixa-etária que, na concepção desse professor-pesquisador, provavelmente oportunizaria reflexões mais aprofundadas em relação aos temas que seriam trabalhados.

Excerto 5:

Durante e após a intervenção, esses alunos passaram a ser representados como agentes, conforme se vê a seguir. Foram capazes de cooperar uns com os outros quando colocados em grupos: pois, ao interagirem na busca da informação, as diferentes capacidades ou habilidades foram “provocadas” à medida que um aluno podia auxiliar o outro na compreensão de um determinado termo ou ideia presente nas sentenças, parágrafos e, conseqüentemente, no texto como um todo.

Excerto 6:

Durante o trabalho de leitura do texto que se constituía em cinco parágrafos, a percepção sobre discurso foi sendo construída à medida que uma determinada aluna a qual chamarei de “M” questionou quanto ao fato da autora do texto ser brasileira, morando nos Estados Unidos, falando sobre influências da Cultura Americana no Brasil ao mesmo tempo em que, visivelmente, tomava uma Coca-Cola exposta na gravura; fatores esses que levaram “M” a questionar até mesmo a posição em que a autora segurava a bebida numa intenção provável, e segundo “M”, de promover aquele produto. Nesse instante outra aluna a quem identifiquei como “L” ainda observou que o texto era um depoimento, mas estava servindo também como uma propaganda.

Excerto 7:

Na mesma etapa II de atividades didáticas alguns indicadores também sugeriram esse processo de “maturação” enquanto leitores quando, ao realizarem os exercícios de pós-leitura, os alunos construíram associações diversas quanto ao tema do gênero.

Excerto 8:

Mostraram-se inseguros quanto à escrita: os alunos ainda demonstram grande insegurança quanto ao registro formal de suas considerações e opiniões.

Excerto 9:

Evidenciou-se uma dificuldade ainda significativa em operar com o léxico para a organização de sentenças ou pequenos textos onde pudessem expor seus pontos de vista frente ao tema estudado.

Excerto 10:

Mesmo efetivando a leitura satisfatória das questões propostas os alunos temiam ou desistiam antes mesmo de tentar produzir trechos em língua inglesa acreditando não serem totalmente capazes dessa realização. Incentivados pelo professor podem arriscar-se na produção escrita: “[...] foi possível construir pequenos trechos onde palavras em língua materna fizeram parte dos mesmos, com pouca exploração das ideias que, provavelmente, gostariam de escrever”.

Excerto 11:

Desenvolveram espírito de coletividade, o que predominou nesta etapa de atividades foi realmente o espírito coletivo para a aprendizagem e a crítica em relação ao que se sabe e também àquilo que não se sabe, papéis foram revistos e realocados nas interações para a concretização das atividades.

Excerto 12:

Foram capazes de avaliar as atividades propostas e seu próprio desempenho: eles puderam fazer reflexões que os levassem a exercer considerações e/ou julgamentos quanto aos sucessos alcançados e também os insucessos evidenciados pela experiência prática em poder avaliar a si mesmos, ao projeto de intervenção para o ensino e aprendizagem, às interações sociais ocorridas em sala, ao grupo, aos conhecimentos, ao contexto como um todo.

A leitura e releitura do artigo com a finalidade de identificar as representações sobre alunos, permitiu que estes fossem nomeados de modos diferenciados antes e depois da intervenção pedagógica. No início, indico que eles não estavam cientes de suas responsabilidades: No entanto, sinalizo que os vejo como capazes de dar opiniões que contribuíssem para a intervenção pedagógica: principalmente, fazer com que os alunos percebessem a importância do seu papel como agente crítico e responsável por sua própria aprendizagem”.

Há uma representação positiva no excerto 4 em relação a alunos dado o léxico utilizado para adjetivá-los como **‘capazes’** e também em **‘reflexões mais aprofundadas’**.

A verbalização (excerto 5) de **‘passaram a ser’** revela um movimento de transição, de passagem de uma determinada situação ou característica para outra. Pelo uso de **‘agentes’**, **‘ao interagirem’**, **‘foram provocadas’**, **‘auxiliar’** evocam-se sentidos de ações concretizadas, de engajamento em atividades necessárias à mudança, à transformação. Os substantivos **‘capacidades’** e **‘habilidades’** conferem, nesse excerto a ideia de uma ampliação de possibilidades, de saberes em consonância com o adjetivo **‘diferentes’**

No excerto 6 as marcações verbo-temporais se apresentam **(constituía, foi sendo, questionou, tomava, falando, chamarei, estava servindo, levaram, questionar, promover, segurava)** atuam como evidências de um processo de desenvolvimento frente ao que era trabalhado, há uma ideia de circularidade entre os momentos em que as percepções dos alunos são apresentadas como engajamento que resulta em aprendizagem. Nessas marcações a diversidade de léxico expande possibilidades de interpretação sobre os processos que vislumbro estar ocorrendo com os alunos na busca de compreensão e entendimento daqueles conteúdos. As marcações mais enfatizam ideias de ações do que propriamente modalizam possibilidades de ações. Há uma concepção de concretude ao que se efetiva como aprendizagem.

O uso do pretérito **‘realizaram/construíram’** no excerto 7 sinaliza para uma ideia de concretização, de objetivo ou meta alcançada. Já as adjetivações contribuem eficientemente para construir ideias positivas sobre alunos e práticas de ensino/aprendizagem. Ao empregar **‘etapa II’** e **‘processo de maturação’** pode ser depreendido por esses usos que há um processo gradual e contínuo que caracteriza

as práticas do professor bem como as práticas dos alunos.

As adjetivos **'inseguros'** e **'formal'** presentes no excerto 8 parecem coadunar entre si com sentido nocivo à possibilidade de aprendizagem. Há ainda uma intensificação dessa ação nociva pelo emprego de **'grande insegurança'**.

No excerto 9 o léxico verbal empregado pode ser visto como fases interligadas; **'evidenciou-se'** traz uma ideia de ato concreto, factual sobre algo, e liga-se de modo sequencial ao **'operar'** como um complemento à ideia inicial. Em **'pudessem expor'** vê-se uma expectativa, uma ação futura almejada ou pretendida como efeito de aprendizagem.

Já em **'dificuldade ainda significativa'** e **'pequenos texto'** o que parece haver é uma polaridade entre algo tido como obstáculo real para uma meta não tão complexa, aparentemente simples pelo uso da adjetivação **'pequenos'**. Aqui, esses dois adjetivos atuam como extremidades de um processo de expectativa, de aprendizagem não concluída.

O vocábulo **'mesmo'** atua nesse excerto 10 como um intensificador de determinadas ações (efetivando, tentar), uma forma de ênfase ao que se pretende mostrar que, nesse caso, chama atenção para a ação concretizada (**efetivando**) e na hesitação em realizar outra ação (**tentar produzir**).

'Desistiam' e **'temiam'** são palavras reveladoras de atitudes nocivas à aprendizagem, representação de barreiras, obstáculos; isso também é reforçado por uma ação contínua em negativa **'acreditando não serem capazes'**.

Outras construções verbais já evidenciam uma mudança de situação, uma reação positiva aos tais obstáculos ou impedimentos. Veja em **'Incentivados'**, **'podem arriscar-se'**, **'foi possível construir'**. Nota-se uma passagem de estágio de ensino e de aprendizagem por estas marcações no texto, nas ações.

As adjetivações **'pequenos'** e **'pouca'** (excerto 10) podem ser traduzidas como uma meta não alcançada na sua totalidade, na sua forma mais expressiva de aprendizagem, entretanto, nesse contexto relatado como de dificuldade, essas marcações revelam um crescimento, um desenvolvimento que promoveu ruptura com as dificuldades detectadas no início do percurso.

'Fizeram parte' e **'gostariam de escrever'**, no primeiro vocábulo nota-se uma concretização de ação, de realização ao que era almejado, e no

segunda existe uma suposição que modaliza também sobre as metas de aprendizagem

Já no excerto 11 não há modalizações que remetem a possibilidades de interpretação, de conclusões. Contrário a isso, as marcações verbo-temporais apresentam-se de forma contundente, de maneira tácita em se afirmar algo, de afirmar com certeza, veja **'Desenvolveram'**, **'predominou'**, **'foi'**, **'sabe'**, **'não se sabe'**, **'foram'**. Adjetivações coadunam com tal proposição de certeza, de positividade como se nota em **'de coletividade'**, **'coletivo'**, **'revistos'**, **'realocados'**. Já o vocábulo **'realmente'** atua na intensificação da idéia proposta aos substantivos **"aprendizagem"** e **'crítica'**. Por esse excerto o que fica evidenciado é, sem dúvida, um processo de transformação dos alunos quanto à aprendizagem, quando a evolução ou desenvolvimento satisfatório concretizado nas/pelas atividades.

No excerto 12 as marcações de **'Foram capazes'**, **'avaliar'** **'poderiam fazer'** **'levassem a exercer'**, **'poder avaliar'**, **'interações sociais ocorridas'** o que percebe é a proposição de aprendizagem satisfatória, de concretização de objetivos.

Observe-se ainda a presença de vocábulos que sinalizam para a corresponsabilidade, à crítica e autocrítica como em **'próprio'**, **'reflexões'**, **'considerações'**, **'julgamentos'**, **'si mesmos'**, **'experiência prática'**, **'ao grupo'**; esse léxico combinado basicamente por substantivos reforça o entendimento de que os alunos caminhavam em direção a um desenvolvimento esperado como satisfatório em termos de aprendizagem, de posicionamento, de interação e de autonomia. Assim, os alunos são representados como coautores das práticas, como sujeitos agentes.

3.2.3 Representações sobre a Própria Prática

Ao contextualizar o problema que era a avaliação em LEM-Inglês, indiquei igualmente as dificuldades por mim enfrentadas, em linguagem que salientava os aspectos negativos, como se vê a seguir:

Excerto 13:

O interesse em investigar os instrumentos avaliativos no ensino e aprendizagem de LE-ínglês surgiu a partir da necessidade de refletir sobre situações encontradas no decorrer de minha própria atuação docente que se referem às dificuldades em propor instrumentos avaliativos, avaliar os conteúdos trabalhados, interpretar de forma crítica o desempenho dos alunos e, principalmente, fazer com que os alunos percebessem a importância do seu papel como agente crítico e responsável por sua própria aprendizagem.

Excerto 14:

[...] dificuldades detectadas nos momentos propostos para avaliações sistematizadas, em momentos únicos, de ênfase apenas conteudista, com a preocupação mais voltada à aferição de notas ou valores e que não provocava nenhum tipo de reflexão no aluno sobre sua própria atuação no processo de ser avaliado.

Excerto 15:

No intuito de propor práticas que pudessem levar a uma construção e concretização do conhecimento que pudesse expressar maior significação, um dos princípios norteadores dessa investigação foi o de que o professor deveria romper com os aspectos geralmente expostos sobre a avaliação como sendo de trabalho isolado, momento de extrema tensão ou situação de pura opressão e julgamentos, de autoritarismo, de caráter mais classificatório que diagnóstico (Luckesi, 2008) que fragmentam e fragilizam o aprendizado e estigmatizam situações ou que definem alunos como incapazes ou inaptos.

A representação de minha prática no excerto 13 é marcada pelo desejo de mudança, de transformação planejada em processo revelado pelo léxico verbo-temporal expresso em **‘investigar’, ‘surgiu’, ‘refletir’, ‘referem’, ‘propor’, ‘avaliar’, ‘interpretar’, ‘fazer’, ‘percebessem’**. O substantivo **‘dificuldades’** parece sintetizar todo um contexto que precisa ser mudado, ressignificado pelas ações verbalizadas.

Importa observar ainda as construções **‘forma crítica’** e **‘agente crítico e responsável’**; formas essas que combinam substantivos + adjetivos revelando a essência da proposição almejada em todo o excerto que era a aprendizagem consciente e consistente. Destaque ainda para os substantivos **‘interesse’, ‘desempenho’, ‘importância’** e **‘papel’**; eles trazem em seu bojo sentidos positivos ao desenvolvimento de uma trajetória de ensino e de aprendizagem, ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que consideram o envolvimento dos sujeitos como sendo crucial para a concretização esperada.

No excerto 14 a prática, anteriormente à intervenção, foi vista como opressiva e não provocadora do engajamento dos alunos; substantivos e adjetivos marcam essas posições como em **‘avaliações sistematizadas’, ‘momentos únicos’, ‘conteudista’, ‘notas ou valores’, ‘nenhum tipo de reflexão’**.

Há nesse excerto uma proposição totalmente negativa relativa ao processo de avaliação em LEM-ínglês de minha parte que, nesse caso, insere-se

numa posição ou papel centralizador das escolhas e ações de ensino e de avaliação da aprendizagem dos alunos. A construção verbal **'não provocava'** reitera essa situação contextual, no sentido de que não abria espaços para outras alternativas avaliativas (conceitos, meios, instrumentos, metodologias, verificação, intervenção). Retomo o papel que o estudioso de avaliação (Luckesi, 2008) atribui aos professores de modo geral. Assumi, portanto, uma identificação com o professor que não vê a avaliação de modo democrático:

Destaque para os adjetivos presentes no excerto 15 **"incapazes ou inaptos"** que juntos não só configuram uma representação negativa de alunos, mas que também relaciona-os com as práticas do professor que, por sua vez, são elas as responsáveis para a 'incapacidade' ou 'inaptidão' dos alunos ou seja, as práticas é que **'definem'** os alunos de tal forma.

Marcações verbo-temporais modalizadas ou não têm papel importante nessa linguagem de desejo de mudança processual e qualitativa, veja em **'propor', 'que pudessem levar', 'que pudesse expressar', 'deveria romper', sendo', 'foi'**. Tais construções opõem-se às outras no excerto que conferem sentidos negativos às práticas, são elas **'fragmentam', 'fragilizam', 'estigmatizam'**.

Esta narração apresenta em seu bojo construções verbais que trazem, de forma geral, possibilidades interpretativas que sinalizam para suposições, probabilidades, **"propor, pudessem, poderia"**. Ainda traz outras construções com sentidos diferentes, mais expressivos num sentido nocivo ao desenvolvimento de uma prática docente mais promissora; exemplificando melhor vejo: Retomando **"[...] que fragmenta e fragiliza o aprendizado e estigmatiza situações, ou que define alunos [...]"**, percebo minha intenção em representar determinadas práticas como nocivas ao empregar essas formas verbais numa seção sequencial para caracterizar esses tipos de ações.

Também faço marcações adjetivas no sentido de reforçar esse caráter nocivo que a avaliação pode ter (ou tem tido) nas práticas mais tradicionais; ressalto **"alunos como incapazes ou inaptos [...] a avaliação como sendo de trabalho isolado, momento de extrema tensão ou situação de pura opressão e julgamentos, de autoritarismo, de caráter mais classificatório que diagnóstico [...]"**.

3.2.4 Representações sobre a Intervenção Pedagógica

O encaminhamento metodológico adotado foi o de trabalhar o gênero depoimento, em virtude de ser uma atividade corriqueira na própria língua materna. Justifiquei, ainda que a escolha desse gênero se coadunava com a visão de avaliação democrática almejada:

Excerto 16:

Além desse aspecto, acreditou-se nessa proposta que, ao se trabalhar com a LE a partir do estudo de gêneros, os alunos estariam, possivelmente, engajados num processo de leitura e compreensão que os levasse a um crescimento significativo em termos de discurso e língua como práticas sociais intencionais e não simplesmente entender textos como meros transmissores de informação despreziosa, de estilos soltos e inocentes linguisticamente falando.

Excerto 17:

[...] a importância da participação ativa do aluno nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, pois, compreendendo e exercendo responsabilidade sobre e durante esses processos, pode reorientar e ressignificar sua própria aprendizagem uma vez que lhe é dado o 'direito' de coautoria para as escolhas pedagógicas e a 'voz' no desenvolvimento das mesmas bem como as considerações sobre os resultados.

Excerto 18:

É inegável: reconhecer que, a realocação física dos alunos visando uma maior interação produziu o que identifiquei como "efeitos de solidarização" entre os pares o que evidenciou que promover a interação e a junção do conhecimento que está distribuído são mecanismos eficazes para a desmistificação da leitura em LEM como algo sempre difícil, isolado ou "ato solitário" quase impossível devido às dificuldades que cada aluno tem [...].

Excerto 19:

É inevitável: admitir que metas ou objetivos de caráter mais educativo foram alcançados tendo a língua como meio de leitura, reflexão e posicionamento crítico ao que acontece dentro e fora da sala de aula, mesmo que em pequenas observações críticas.

Excerto 20:

O professor: também (re)constrói suas concepções de ensino e de aprendizagem que não devem mais se pautar passivamente em materiais e práticas didáticas que não ofereçam possibilidades de crítica e redefinição dos papéis e responsabilidades pelo ensino que se espera ser mais consciente, objetivado, transformador e não corrosivo das capacidades de intervenção por parte dos alunos no redirecionamento das atividades de aprendizagem.

A intervenção na situação ou contexto é marcada fortemente no excerto 16 por diversos vocábulos nesse excerto isto é, retrata um momento de desejo de interrupção de determinada situação para uma reelaboração e resignificação da mesma situação contextual. O léxico que coaduna com esse momento de ruptura para transformação divide-se entre verbos, adjetivos, substantivos: '**acreditou-se**', '**trabalhar**', '**estariam**', '**possivelmente engajados**', '**processo**', '**que os levasse**', '**crescimento significativo**', '**intencionais**',

‘transmissores’, ‘informação’, ‘despretensiosa’, ‘estilos soltos’ e inocentes’. Fica marcado por esse excerto um momento crucial calcado em pressupostos que permitiram tal mudança.

No excerto 17 nota-se a chamada à corresponsabilidade, com intuito de promover / estimular a agentividade dos alunos, sobre a própria aprendizagem, reconfigurar uma prática motivada pela reflexão e crítica. (substantivos, verbos-modalizações) exemplificados por **‘participação ativa’, ‘compreendendo e exercendo’, ‘responsabilidade’, ‘reorientar e ressignificar’, ‘direito’, ‘coautoria’, ‘escolhas pedagógicas’, ‘voz’.**

Por este excerto é possível observar uma prática pedagógica expressa numa concepção que envolve engajamento e democracia, de práticas de crítica e também de autocrítica no sentido de (re) conduzir e/ou (re) construir o que se espera como aprendizagem efetiva ao longo de um processo.

Observa-se no excerto 18 que alguns procedimentos metodológicos como a não leitura individual em voz alta e o trabalho em grupo foram considerados inovadores e positivos: O léxico em destaque como **‘realocação’, ‘junção’** **‘desmistificação’** revela uma mudança em procedimentos metodológicos com efeitos conceituais pelo emprego de substantivos. Nas adjetivações **‘inegável’, ‘maior’** e **‘eficazes’** a tônica recai sobre o positivo, o benéfico à aprendizagem, ao desenvolvimento.

No excerto 19 são construídos por esse léxico, sentidos que garantem uma representação decididamente positiva para a intervenção pedagógica. Interessa observar no excerto 19 que no emprego do léxico **‘meio de leitura’, ‘reflexão’** e **‘posicionamento crítico’** fica evidenciado um conceito sobre língua(gem). Já em **‘dentro’** e **‘fora’** o emprego desses vocábulos remete também à sociedade, ao papel da escola e do aprendizado de uma LEM para propósitos que sejam mais significativos à prática social ampla. Essa ideia pode ser reforçada pelo léxico **‘metas ou objetivos’** e **‘caráter mais educativo’.**

Infere-se, por este excerto, uma visão de que a intervenção pedagógica em sala de aula deve servir a propósitos de mudança de concepções e práticas didáticas que configurem sentidos mais amplos e importantes para a vida em sociedade expressa pelas mais diversas práticas em língua(gem). Daí a necessidade de uma intervenção modificadora daquela realidade.

Pensando que esse é um excerto relativo à intervenção (excerto 20)

pedagógica é importante ressaltar itens lexicais que revelam ser este um processo que almejava alcançar um redimensionamento, uma amplitude que abrangesse tanto alunos quanto professores. Observe-se, então, os vocábulos **‘também (re)constrói’**, referindo-se ao **‘professor’**. Isto posto, depreende-se que não somente os alunos eram esperados a engajar em (re)construções de novos sentidos e práticas, mas também o professor, evidencia-se assim que a formação deste precisa de fato ser continuada e em colaboração, um reconhecimento de que estes professores não detêm todos os saberes.

Ressalte-se aqui a sequência lexical em **‘suas concepções [...] que não devem mais se pautar passivamente [...] que não ofereçam possibilidades de crítica e redefinição dos papéis e responsabilidades’[...] consciente, objetivado’, ‘transformador’**. São substantivos, verbos, advérbio e adjetivos que denotam um sentido de transformação de concepções e métodos, conseqüentemente de ações, papéis e efeitos sucesso à aprendizagem.

Interessa também pontuar o uso das sequências **‘não corrosivo’, ‘das capacidades’** e **‘redirecionamento’**; fica aparente a ideia pressuposta de que os alunos já possuem capacidades de redirecionar atividades que os levem à aprendizagem, mas que somente uma prática de ensino que inclui alunos nas decisões é que pode garantir que tais capacidades não sejam **‘corroídas’, ‘destruídas’** ou mesmo **‘impedidas’** de serem postas em prática.

Pelas escolhas lexicais novamente se vê a representação da intervenção pedagógica como um processo que atue na transformação da realidade encontrada, que de fato intervenha para modificar e melhorar o contexto captado como ineficaz ao ensino e sobretudo à aprendizagem.

3.2.5 Representações sobre Avaliação

Excerto 21:

A intervenção pedagógica por meio do gênero textual “depoimento” foi avaliada como parte do sistema escolar do bimestre, atendendo aos requisitos curriculares. De acordo com esse sistema, a escala de avaliação ia de 0 a 50 pontos. Assim, foram considerados: trinta pontos pela realização das atividades e exercícios de leitura e compreensão; dez pontos para as questões de produção escrita e dez pontos para os relatos de autoavaliação. A avaliação por mim realizada partiu de observações em sala de aula (atividades e exercícios de leitura e compreensão), prova (questões de produção escrita) e questionário de autoavaliação.

Excerto 22:

Os alunos corresponderam não apenas às expectativas do professor como mediador da construção do conhecimento em leitura e escrita e avaliação, mas que, segundo eles próprios, alcançaram melhores resultados de aprendizagem da LE-alvo a partir do estudo de gêneros textuais que possibilitem a utilização da língua-alvo com intenções e/ou finalidades específicas.

Saliento aqui no excerto 21 léxicos que revelam o quanto eu mesmo no papel de professor de LEM-inglês, num contexto de intervenção à mudança, ainda me encontrava (e me encontro) atrelado às prescrições oficiais para o ensino e aprendizagem, tais como **'gênero textual' (DCE-LEM), 'foi avaliada', 'parte do sistema escolar', 'bimestre', requisitos curriculares', 'escala de avaliação'**. São evidências que mesmo propondo uma intervenção para ressignificação das práticas avaliativas em termos de concepções, metodologias e efeitos, a presença da prescrição é forte o suficiente para orientar esses mesmos campos conceituais, metodológicos e de efeitos. Somam-se a isso as passagens lexicais **"De acordo com", e 'Assim'**, intensificadoras dessas relações de poder que permeiam processos e espaços de ensino e de aprendizagem, mesmo com intervenções mais ousadas ou inovadoras. A marcação verbal **'foram considerados'** revela certa imposição desses constrangimentos prescritivos do sistema educacional como um todo, da escola em particular. A quantificação mostrada pela classe de numerais também intensifica essas relações quantitativas: **'50 pontos', 'trinta pontos', 'dez pontos'**. Por este excerto a prática da intervenção almejava qualidade, porém, ainda se via presa à quantidade, prática comum nos sistemas de avaliação em diversos níveis de ensino.

Contudo, na tentativa de diversificar o processo de aferição de notas e verificação, a escala de pontos é dividida em partes ou etapas distintas, nota-se isso pelo emprego de substantivos em **'realização das atividades e exercícios'**, o que não explicita aqui sobre erros e acertos nessa realização, **'questões de produção escrita'**, e **'relatos de autoavaliação'** que, de certo modo, cumprem um papel de renovação de concepção sobre avaliação e processo, sobre aprendizagem e responsabilidade sobre ela, já que **'autoavaliar'** não era prática tão comum em minhas aulas diárias.

Ressalto ainda a construção **'por mim realizada'** referindo-me à construção da Unidade Didática quando da proposta de intervenção, e não propriamente à forma como ela foi trabalhada, forma essa que se mostrou mais flexível em tempos, espaços e papéis.

No excerto 22 o léxico **'corresponderam'** remete a **'aprenderam'**. O substantivo **'expectativas'** denuncia que o professor de fato espera observar os efeitos de sua prática por meio da aprendizagem de seus alunos isto é, a aprendizagem deles é o que evidencia se as práticas do professor ofereceram

sucesso. Interessa também focalizar o adjetivo **'mediador'**, ou seja, na avaliação praticada o professor não podia mais exercer centralidade total no processo de decisão e realização das atividades, devia mediar esses percursos atento às necessidades de reencaminhamentos.

Também em **'construção do conhecimento'** infere-se uma concepção de que os saberes não estão prontos, acabados e à disposição de quem os quer, é necessário construí-los ao longo de investidas e de avaliação dos percursos.

Por fim, a construção seguinte: **'alcançaram melhores resultados de aprendizagem da LE-alvo a partir do estudo de gêneros textuais que possibilitem a utilização da língua-alvo com intenções e/ou finalidades específicas'**. A utilização de verbos, modalizações, adjetivo, substantivos se apresentam aqui na constituição de uma concepção sobre efeitos de sucesso, também na concepção de língua(gem) como discurso ou prática social.

3.2.6 Considerações Acerca das Representações

Na observação trazida já no início da proposta de implementação me coloco na condição de um profissional reflexivo, visto que acentuo a necessidade de repensar sobre as dificuldades encontradas no campo da avaliação como parte integrante dos processos de ensinar e aprender língua inglesa. Esse posicionamento de indagação pode suscitar interpretações que permitem entender o professor como alguém preocupado em mudar o quadro encontrado, alguém que pretende melhorar o desempenho próprio para, possivelmente, melhorar também o desempenho de seus alunos.

Eu pontuo que pretendo "interpretar de forma crítica o desempenho dos alunos". Posso inferir que durante a prática cotidiana não tinha realizado tal tarefa nessa perspectiva. Acreditei que dessa forma a avaliação poderia acontecer de forma mais correta ou justa no que diz respeito à verificação da aprendizagem de seus alunos. Pode-se depreender que 'interpretar de forma crítica' sugere ir para além dos aspectos de erros e acertos, significa orientar-se por uma análise mais apurada dos processos envolvidos na aprendizagem evidenciada pela avaliação como percurso e não como produto final.

De posse dessas reflexões, intervenho como descrito no quadro de ações durante o PDE-PR, partindo do princípio de que “trazer os alunos para a esfera de colaboração” era o melhor caminho indicado no sentido de conhecer primeiro suas concepções, sentimentos, desejos e inseguranças em termos de avaliação da aprendizagem. Nessa perspectiva descentralizadora do poder do professor em tomar decisões, a interação aluno-professor-objeto do conhecimento e processo de aprendizagem se solidifica pela prática do questionário e estudo dos resultados do mesmo. A corresponsabilidade pelo processo de elaboração de proposta de ensino de inglês é então compartilhada, o que pôde, no segmento das ações durante toda a implementação, ter motivado situações outras onde a corresponsabilidade, a cooperação, a colaboração entre alunos e conhecimento foram indicadores de sucesso.

Na chamada a essa corresponsabilidade acabei por promover e/ou estimular a agentividade dos alunos em exercer, já de início, papel ativo sobre a própria aprendizagem, o que reconfigura uma prática de ensino motivada pela reflexão e crítica, pela pesquisa e intervenção didático-pedagógica. Para um olhar otimista, tais práticas sinalizam, de certa forma, um movimento contrário ao que geralmente é (ou era) praticado e propagado por tendências metodológicas passadas quando o professor, visto como detentor do saber e das decisões sempre vistas como acertadas, não conclamava seus alunos a iniciar quaisquer projetos de mudanças ou transformações na forma de opinar e sugerir, escolher, elaborar e experimentar visões e práticas outras que, à primeira vista, pareciam não merecer crédito algum.

Na prática investigativa quando da análise de dados do questionário, preoquepei-me em guiar-me pelas indicações dos alunos como forma de fortalecer as relações dialógicas entre professor e alunos, entre professor-alunos e objetos de conhecimento e demais elementos constitutivos dos processos de aprendizagem. Entendo a coautoria nessa fase de proposições como um “divisor de águas” entre o que eu fizera até então, ou seja, até meu ingresso no PDE-PR.

Relato, assim, que por essa experiência inicial como prática de pesquisa ou prática investigativa partilhada entre alunos e professor, mudei significativamente em relação a ouvir mais meus alunos no que diz respeito aos seus anseios, certezas e incertezas sobre determinado assunto ou aspecto da aprendizagem de língua inglesa na escola, em especial sobre a avaliação. Percebe-

se ainda que na atualidade, isto é, desde o término da minha participação no PDE-PR, as práticas de diálogo para a coautoria e corresponsabilidade tem se mostrado mais frequentes, conforme será detalhado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

EFEITOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PRÁTICA REPRESENTADA NA NARRATIVA PÓS-PDE

Neste capítulo detalharei o modo como minhas práticas subsequentes à participação no PDE-PR foram realizadas e quais continuidades e/ou rupturas puderam ser verificadas. Para tanto, retomo os temas que caracterizaram a intervenção pedagógica, sendo eles seguidos por excertos da NE.¹⁹

Sondagem do aluno no momento do planejamento;
Organização curricular em torno de gêneros textuais;
Práticas de avaliação.

4.1 SONDAGEM DO ALUNO NO MOMENTO DE PLANEJAMENTO

Há uma continuidade na prática da sondagem e/ou pesquisa inicial de minha parte para perceber/saber quais são as características do contexto que tenho em mãos e dos sujeitos envolvidos e como esses elementos podem orientar escolhas e elaboração das propostas de trabalho com a língua-alvo. Contudo, não menciono o uso sistematizado de instrumentos de pesquisa como questionários, demonstrando que, por razões distintas, as adaptações têm ocorrido, no sentido de compactar as discussões em forma mais oral do que escrita, para depreender, de forma mais ágil e prática, quais indicadores na sondagem podem orientar a construção do trabalho com a língua, passando pelas escolhas de materiais, de assuntos, temas, recursos, instrumentos avaliativos.

Arelado às questões de tempo e número de alunos, número de aulas por turma e semana, número de aulas livres (hora atividade) para uma preparação de melhor qualidade de instrumentos investigativos e análise de dados, é que procuro perceber quais têm sido as escolhas de sucesso e quais não têm trazido efeitos mais significativos. Apreensivo por questões até burocráticas que ainda massificam e ‘periodizam’ as práticas em sala de aula em blocos, bimestres, semestres, número de avaliações do sistema escolar, aferição de notas, opto por mecanismos que, de certa forma, facilitam essa busca de subsídios com os alunos,

¹⁹ A narrativa em seu texto literal encontra-se no Apêndice B.

a fim de definir quais conteúdos e linhas metodológicas irão compor os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Não se pode, contudo, depreender que houve descontinuidade da preocupação levantada quando do meu ingresso no programa PDE-PR. Compreendo, contudo, que essas características se mostram de forma ainda importante na prática em sala de aula e até fora dela. Nota-se isso pelas colocações que indicam a proposição de diálogo, de sugestão, de revisão de propostas de agendamento, de critérios, de correção e aferição de valores.

O excerto a seguir traz algumas evidências:

Excerto 1:

Tenho buscado o estabelecimento de maior observação / percepção quanto às atitudes dos alunos em relação à diversidade de atividades didático-pedagógicas propostas no cotidiano. Identificação de reações em relação às atividades de menor e maior impacto no envolvimento e desenvolvimento dos alunos. Diálogo com os alunos sobre tais reações, busca de entendimento de capacidades / saberes que são mais evidentes e quais precisam ser motivados / incentivados. Pratico ações mais democráticas / flexíveis na elaboração, seleção, distribuição e realização de conteúdos, atividades, instrumentos, espaços e tempos para avaliar.

Exemplo disso são algumas conversas entre professor e alunos para buscar temas / assuntos que poderiam ser de interesse de estudo por meio da língua-alvo. Por vezes, os alunos encontram espaço para propor, eles mesmos, modos ou atividades que gostariam que fizessem parte das aulas, dadas as suas argumentações e analisadas pelo professor e pelo grupo.

Como prática de organização, geralmente as atividades e momentos de avaliação são pré-agendados, mas isso também passa por uma avaliação / opinião dos alunos no sentido de analisar as reais necessidades e condições que colaboram ou não para as essas práticas de agendamento. Isso, por vezes, ganha outros contornos de decisão frente ao desejo de alunos em poder sugerir outros encaminhamentos, como atividades em pares e grupos, discussão aberta (verbalizada) sobre o que está sendo proposto como conteúdo e instrumento para avaliação, bem como critérios para a correção e aferição de valores (notas).

4.2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EM TORNO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Após o trabalho desenvolvido por meio de uma Unidade Didática como instrumento de avaliação caracterizado pela escolha de um gênero textual (depoimento) como forma de subsidiar a aprendizagem em LEM-inglês, minhas ações subsequentes têm sido marcadas pela prática de explorar os gêneros em sala tendo como foco promover a reflexão nos alunos frente ao que leem.

Na organização curricular em torno de gêneros textuais, procuro atentar ao fato de que os gêneros a serem propostos não precisam obrigatoriamente ser aqueles elencados exclusivamente nas orientações das DCE para LEM-inglês. Vejo que, na adoção de alternativas que partem dos alunos, os efeitos de

aprendizagem têm sido, às vezes, muito mais significativos, pois os alunos se sentem coautores das escolhas, da aula.

Por um instrumento padronizado chamado PTD (Plano de Trabalho Docente)²⁰, proponho que o trabalho com gêneros seja um eixo orientador para a prática de ensino. Contudo, saliento que aquela seleção e abordagem são passíveis de mudanças, as quais ocorrem geralmente em termos de inversão de ordem bimestral, maior ou menor ênfase em função dos efeitos de aprendizagem observados, em função do engajamento e desenvolvimento dos alunos, em relação aos temas que se mostrem mais interessantes em determinados momentos ou períodos escolares e da própria vivência característica das crianças e adolescentes.

Quando organizo o currículo da disciplina orientado por gêneros não acentuo que essa abordagem será necessariamente a única forma ou procedimento que poderá trazer efeitos positivos de aprendizagem. Busco trabalhar com gêneros sem descartar que outras visões e abordagens metodológicas podem contribuir para que o aluno aprenda mais eficazmente. Não se trata de uma mistura complexa de abordagens, apenas entendo que atrelar outros procedimentos e/ou metodologias podem justamente contribuir para que a abordagem em torno dos gêneros assimile outros contornos.

No tratamento dos gêneros abordados em sala como, por exemplo, notícias, reportagens, textos informativos, cartas, bilhetes, depoimentos, biografias, diálogos, entrevistas, histórias em quadrinhos, charges e outros, procuro propor atividades que possibilitem o desenvolvimento da leitura e da escrita, mesmo que nem sempre essas habilidades se efetivem proporcionalmente iguais. Também concebo e pratico o trabalho com os gêneros de modo a tentar fazer com que os alunos compreendam o papel da linguagem como mediadora das intenções e ações socialmente construídas, tendo como princípio fundamental apresentar aos alunos que os gêneros são formas caracteristicamente marcadas na linguagem por essas intenções e ações almejadas, daí o fato de eles, os gêneros, se apresentarem distintamente.

²⁰ O Plano de Trabalho Docente é um documento elaborado pelo professor no intuito de organizar o ensino-aprendizagem em sala de aula. De acordo com cada especificidade, ele pode ser organizado por períodos distintos (mensal, bimestral, trimestral, semestral, anual). Sua elaboração deve ter como referência o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição escolar e a Proposta Pedagógica Curricular (PPC).

Também proponho que o trabalho com os gêneros possibilite que os alunos desenvolvam novas estratégias de leitura e possam desencadear processos de reflexão por meio de atividades diferenciadas onde, de maneira individual ou coletiva, possam expressar suas reações em relação ao que leem, possam expressar não só o entendimento da língua mas, sobretudo, como a linguagem se manifesta em determinados espaços e quais as razões para tal.

Enfatizo, por meio de exercícios orais ou escritos, a necessidade de que os alunos se posicionem relativamente ao que leem pelos diferentes gêneros trazidos para a sala de aula, apresentando que a leitura por si mesma não agrega todos os sentidos possíveis para aquele texto/gênero que leram, mas que esses sentidos podem ser repensados e reconstruídos à medida que reflitam e opinem com suas argumentações.

No trabalho em torno dos gêneros busco fomentar que a linguagem é o instrumento principal de observação e aprendizagem, já que ela se manifesta por formas (línguas, gêneros e lugares os mais diversos possíveis). O excerto seguinte expõe tal prática:

Excerto 2:

Assim, a adoção de gêneros diversificados nem sempre acontece pela “carga afetivo-emotiva” ou “função objetivada” que eles podem suscitar, mas sim na busca de discutir e aprender sobre língua (gem), pela abordagem de assuntos e conteúdos diversos e atuais. Após o PDE, houve uma mudança de foco na escolha, isto é, guia-se mais pelo tópico/assunto que pode ser de interesse do que pelo gênero propriamente dito.

4.3 PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Como efeitos visíveis após a participação no PDE-PR verifica-se que, tanto para mim quanto para meus alunos, a avaliação ganhou um status diferenciado em relação àquele anterior, que apenas vislumbrava a avaliação como prática sempre e exclusivamente individualizada, com tempo mínimo determinado, estivesse concluída ou não. Na atualidade, permito-me rever o que foi proposto como avaliação quando do questionamento dos alunos face aos resultados alcançados ou não, seja em forma de tarefas, atividades de sala ou trabalhos expositivos. Permito-me substituir o que já foi feito por outras formas de avaliação como perguntas orais, dinâmicas e/ou jogos sobre a língua-alvo, permito-me retomar o que parecia acabado e determinado como indicador da aprendizagem, ou seja, os

resultados são tomados como ponto de partida para rever o conteúdo não aprendido e, geralmente, expresso por notas baixas isto é, a intenção é a de revigorar o conteúdo não aprendido e não aumentar a nota simplesmente para atender às metas do sistema de médias. Ilustro a seguir:

Excerto 3:

As práticas avaliativas de caráter individual (registro individualizado) ainda ocorrem com maior frequência. Porém, algumas estratégias alternativas são encaminhadas nos momentos pré e durante a avaliação como, por exemplo, perguntas e provocações sobre o que será avaliado, questionamentos sobre procedimentos que seriam melhor apropriados para atingir melhores resultados em conteúdos distintos, propostas de trabalho em pares, trios, grupos para interação. Divisão da avaliação em partes e dias /aulas diferenciadas concretização.

Ao considerar a participação ativa dos alunos nos processos e momentos de escolhas de procedimentos, formatos e tempos para essas realizações avaliativas, não deixo de exercer minha função essencial que é a de oportunizar situações de ensino mais democráticas e favoráveis à aprendizagem; contudo, ao buscar ouvir meus alunos reconheço-me como aquele que não detém todos os saberes e formas de fazer o ofício de professor, reconheço-me como alguém que está sempre em formação continuada, mesmo que inconscientemente, intensifico as relações de responsabilidade e cidadania que todos, alunos e professores, necessitam ter sobre os próprios projetos de vida, sejam eles pessoais ou profissionais.

Não continuo com a avaliação em formato de unidades didáticas especificamente, informação esta que evidencia, de fato, uma não continuidade dessa escolha de instrumento de avaliação realizado no PDE-PR. Considero que essa descontinuidade após o PDE-PR justifica-se pela dificuldade em se trabalhar com avaliações extensas e que consomem maior tempo centrado em um único instrumento. Os sistemas de ensino continuam pressionando o professor com conteúdos curriculares, tempos e notas, com número excessivo de aulas e alunos, com infindáveis livros de registro de classe a serem preenchidos diária e rotineiramente. Esses fatores, então, acabam por limitar as possibilidades de que o professor construa suas unidades didáticas avaliativas como o feito durante o PDE-PR.

Entretanto, é indispensável relatar que embora os instrumentos não se constituam atualmente de unidades didáticas, o que procuro fazer em termos de processos avaliativos é oportunizar diferentes instrumentos, metodologias e

procedimentos, objetivos e temas/conteúdos que possam estar distribuídos de maneira mais equilibrada tanto em termos de conhecimentos quanto de tempo e de espaço pedagógicos para sua realização. Ocorrem nesse cenário as provas escritas, atividades orais, condução de correções no quadro de giz pelo aluno para o grupo, trocas de atividades e tarefas entre os pares para correção e posterior explicação entre eles. São trazidos também para o campo da avaliação alguns assuntos que os alunos se referem como gravidez na adolescência, carreiras e profissões, doenças, projetos que descrevem atividades comunitárias, o mundo da música, da moda, das culturas.

No PDE-PR o instrumento de autoavaliação fez parte obrigatória do instrumento da avaliação, isto é, da unidade didática. Na prática atual as reflexões autoavaliativas tendem a ser mais orais e discutidas em grupo, buscando analisar não só o desempenho do individual, mas também do grupo de alunos como um todo para, possivelmente, fazer com que os alunos pensem sobre o que depende deles em especial e o que depende dos outros, do contexto, do professor. São ações rápidas que podem fomentar o desenvolvimento de senso crítico e responsabilidades individuais e compartilhadas.

Nessas atividades são propostas algumas perguntas similares àquelas do instrumento de autoavaliação no PDE-PR. Algumas delas:

- O que vocês têm a dizer sobre o desempenho de vocês na avaliação?
- A nota que conseguiram explica exatamente o que vocês sabem sobre a disciplina?
- Por que essa nota alcançada satisfaz/não satisfaz suas expectativas?
- Qual a melhor/pior parte dessa avaliação?
- Essa avaliação que vocês fizeram se parece/não parece com nossas aulas?
- O que eu, professor, coloquei na avaliação parece mais fácil ou mais difícil do que aquilo que costumamos ver nas aulas?
- Se você fizesse agora essa avaliação você faria igual ou diferente? Por quê?
- O que poderia ter sido feito diferente?
- Vamos refazer o que erramos? Vamos fazer outra avaliação?

- Vamos considerar essa nota (resultados) ou descartamos? Se descartar, teremos que substituir por outra. O que acham?
- O que vocês acharam do texto? O que facilitou/dificultou a sua leitura?
- O assunto facilitou/dificultou a leitura: Por quê?
- Quais dúvidas foram as mais prejudiciais?

Na insistência em procurar não romper totalmente com o que foi desenvolvido durante a participação no PDE-PR, preocupo-me com minha própria formação para que esta não se desconecte completamente com o que foi praticado na formação continuada, apesar das reinterpretações constantes da realidade para recriações e adaptações inevitáveis. Digo, ainda, que as tais adaptações e recriações não podem ser vistas como entraves ou decadências didático-pedagógicas, elas constituem, na verdade, um exercício prático e positivo que também vão sempre contribuir para a formação do professor.

Também já comentado em quadros narrativos anteriores, desenvolver uma linguagem em sala de aula que possa construir interações mais sólidas entre professor, alunos, saberes e práticas ainda é um grande desafio na formação continuada. Especificamente no que tange à avaliação, objeto de estudo no PDE-PR, os desafios se estendem em argumentar eficazmente para alunos que eles podem e devem ser responsáveis pela aprendizagem, não responsáveis em tirar nota, mas em compreender porque aprendem ou não aprendem, o que podem e devem fazer para reverter quadros de insucesso, o que podem, por meio da linguagem, sugerir como práticas inovadoras.

Por excertos ocorrentes em sala de aula percebe-se a continuidade do que fora feito no PDE-PR, ou seja, uma constante necessidade de perguntar o que foi entendido, como entendem, porque entendem ou não, como algo poderia ser compreendido de forma diferente, que estratégias podem auxiliar no desenvolvimento do que é esperado dos alunos e do professor.

Há uma preocupação em manter a continuidade daquilo que era praticado durante o PDE-PR. Existem léxicos ocorrentes em sala de aula que trazem essa demonstração de democracia e continuidade, como por exemplo, “**liberdade de expressão, alternativas, diálogo, opiniões, incentivo**”. Isso é demonstrado no excerto abaixo:

Excerto 4:

Busco incentivo à prática da liberdade de expressão, da interação, da co-responsabilidade, da colaboração entre pares/ grupos de alunos. Valorizar o diálogo, as opiniões, a sugestão, a argumentação como linguagens necessárias para o professor e para os próprios alunos como caminhos para transformações nos modos de ensinar, avaliar, autoavaliar e aprender .

Exemplo: Os alunos deixam opiniões, sugestões ao final da avaliação, das atividades, das aulas que aconteceram de forma escrita. Tecem críticas abertas aos modos, as formas e critérios em que foram avaliados e expostos (tempo, material, espaços, ações individualizadas ou em pares/grupos, uso de matérias/mídias alternativos).

Novamente percebe-se que a prática ocorrida durante a intervenção pedagógica no PDE-PR foi a de propor instrumento de avaliação contemplando a oportunidade de autoavaliação também por instrumento concreto. Nesses excertos da narrativa do professor pós PDE-PR observa-se que essa prática autoavaliativa ocorre de forma mais solta, improvisada, devido à, como já mencionado anteriormente, necessidade de adaptação frente às características atuais do trabalho do professor que lida diariamente com muitos alunos e quantidade expressiva de materiais didáticos, recursos de apoio à aula.

Ao propor como projeto de intervenção no PDE-PR, abordagem e prática da avaliação em LEM-inglês, de modo a romper com paradigmas autoritários e visões tradicionais sobre o tema avaliação (instrumento reduzido e/ou reducionista, tempo pedagógico escasso, práticas isoladas e individualistas, falta de diálogo, falta de interação), demonstro conhecer os textos/documentos oficiais que orientavam sobre essa necessidade, ou seja, a necessidade de que o professor abordasse e praticasse a avaliação considerando-se pressupostos mais amplos, como por exemplo, a questão do caráter processual e reflexivo que a avaliação deve ter, como preconizado, por exemplo, no texto das DCE-PR (PARANÁ, 2008, p. 31).

No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica.

A aproximação entre o texto das DCE e a problemática levantada por mim no PDE-PR pode conferir um sentido exposto sobre avaliação e um sentido (re)interpretado quando do conhecimento desse texto prescritivo da política de diretrizes. Isto é depreendido em minha narração que, na intervenção por mim

proposta, vislumbro trabalhar com a avaliação de modo que ela possa “sanar dificuldades detectadas nos momentos propostos para avaliações sistematizadas, em momentos únicos, de ênfase apenas conteudista, que a avaliação atue produzindo maior estímulo à percepção do aluno como agente responsável”

Pode-se falar em discursos e/ou quadro sócio histórico e cultural do ponto de vista que, apesar de haver discussões amplas no campo da avaliação em áreas diversas e, em especial, das línguas estrangeiras, os contextos escolares – esferas marcadamente socio-históricas e culturais têm sido reprodutoras de formas e métodos avaliativos que preconizam a competitividade, a aferição de notas melhores e piores, a quantificação do quanto se aprendeu em detrimento da qualificação do que se aprende.

Essas práticas revelam teorias e visões de ensino e aprendizagem implicitamente arraigadas no professor, na escola, nas esferas de mercado e trabalho e, por isso, na sociedade como um todo, gerando visões entre bom versus ruim, capaz versus incapaz, apto versus inapto, culto versus inculto e assim por diante. Isso é, então, uma marca socio-histórica e cultural a qual eu estava preso, por meus dizeres e narrativas quando do projeto PDE-PR.

Entretanto, no enfrentamento dessa problemática, vejo-me no desejo de modificar tais práticas, revelando reflexões que possivelmente me colocaram em posição de conflito, de estagnação que levou à mobilização própria para reconfigurar um quadro, o meu quadro de visões e práticas sobre avaliação em LEM-inglês.

As mudanças não ocorreram pelo não conhecimento de documentos e discursos oficializados pelas prescrições. Contrário disso, elas não aconteceram por razões outras que, segundo minha própria visão não permitiam esses movimentos no meu agir cotidiano.

Ao preocupar-me em reconceituar e redimensionar minhas práticas avaliativas, expressei entender a necessidade de mudança que o meu contexto escolar, socio-histórico e culturalmente situado, precisava. Nesse movimento de rever conceitos, métodos, práticas e metas a serem observadas, lanço-me, então, num desafio de reinterpretar e recriar a compreensão do que é prescrito, o desafio de reelaborar e refazer o meu agir docente, configurando assim, uma ruptura necessária à transformação.

A partir dessa transformação, narro, então, as práticas que dela se originaram, em especial demonstrando que não só na avaliação os processos

metodológicos necessitam ser reavaliados, mas também na continuidade das aulas no dia a dia escolar.

Houve, assim dizendo, um desenvolvimento reflexivo no sentido de tentar movimentar-se melhor e mais frequentemente em opções outras que confirmam ao meu trabalho e à minha formação características de não autoritarismo, não estagnação, não ao fazer dissociado das realidades que se apresentam no contexto de atuação, realidades sempre calcadas no socio-histórico e cultural constitutivos de cada momento e contexto da prática.

Excerto 5:

Minhas práticas têm sido aquelas que possibilitam investir nas capacidades do aluno em poder repensar a nota/valoração/conceito atribuído pelo professor no sentido de que reflita sobre possíveis caminhos e/ou estratégias para melhoria. Enfocar discussões que consideram as condições em que a avaliação aconteceu (objetivos/ tempo e espaço pedagógicos/ forma ou formato/ assunto/ tema/conteúdos/ recursos/ oportunidades de interação/.

Tenho por meta transpor mais democraticamente as fronteiras entre o “certo” e o “errado” no sentido de avaliar o raciocínio empregado, a motivação presente, os percursos ou processos percorridos pelo aluno na tentativa de concretizar o que é pedido/explorado na avaliação.

Não descarto erros, ao contrário disso, parto deles mesmos para o entendimento do que não foi alcançado, apresentar os “erros” como algo que têm seu valor para aprendizagem.

Uma atenção especial para os vocábulos “**investir/transpor/não descartar**”. Também é possível inferir desse léxico verbal empregado como uma aprendizagem voltada para a continuidade de um processo iniciado no PDE-PR, uma continuidade de ações que se fundamentam na crença, talvez, de que pela reconceituação de visões de ensino, (re)conceitua-se também o que chamo de ‘campo semântico do professor’ na utilização da língua(gem).

O léxico aqui destacado propõe interpretações semânticas que estejam mais vinculadas a movimentos intersubjetivos de escolhas, uma seleção que pode, de certo modo, evidenciar processos intersubjetivos em mim que, ao invés de empregar outras formas como “**levar o aluno / conduzir / garantir / valorizar / considerar / entre outras formas**”, entendo que essas escolhas se interpõem às práticas antes mais centradas no professor, práticas até autoritárias, expressas por formas linguísticas provavelmente também autoritárias.

Interessa também reter desse excerto narrativo as dualidades de ‘erro e acerto’ que, de acordo com minha narração, não constituem mais fronteiras adversas para mim, mas podem ser entendidos como fatores proximais que se complementam no objetivo do ensino e da prática da aprendizagem.

Vejo como eficaz o ato de detalhar mais, procurar explicitar com amplitude quando narro as práticas e/ou memórias da prática após o PDE-PR. Seria uma necessidade de convencer pelo detalhe? De justificar-me por haver adaptações entre esses dois momentos ou períodos de atuação? Teria ainda, por esses detalhamentos, a intenção provável de apresentar-se por uma nova identidade profissional calcada pela reflexão mais apurada dos objetivos, dos meios, dos fatos sobre o ser professor?

As narrativas sugerem novamente, as realidades de ‘durante e pós-PDE-PR’, pois na narração da atual prática docente, menciono que **“por vezes, algumas falas antecedem a avaliação...”** O fator frequência é visualizado como uma lacuna que, de certa forma, ainda compromete uma prática de formação que se espera seja realmente continuada, que seus efeitos se mostrem mais fortemente marcados como efeitos de mudança, de transformação.

A preocupação em indagar de meus alunos sobre conteúdos e temas de interesse pode revelar uma atenção dada às necessidades e/ou interesses de determinado grupo de alunos que, refletindo as possíveis realidades de sua comunidade de vivência, trazem suas culturas e crenças, valores e atitudes para o ambiente escolar; isso pensado numa visão sócio-histórica e cultural, pode sinalizar para práticas que melhor signifiquem o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, oportunizando assim, práticas que possam contribuir para a formação ética, cidadã e participativa desses alunos na sociedade atual em que vivem.

Temas e conteúdos que podem contemplar ou, ao menos, alimentar discussões que permeiem os desejos e anseios dos aprendizes e professor em falar sobre paradoxos igualdade-desigualdade, justiça-injustiça, certo-errado, bom-ruim, individual-coletivo, e outras polaridades que provoquem discussão, desenvolvimento e crescimento. Dadas às necessidades que se apresentam no cotidiano escolar tão marcado atualmente pela diversidade nos aspectos de família, gênero, religião, cultura, habilidades e potencialidades diferentes, entendo que tais preocupações em contemplar a multiplicidade, complexidade e dinamicidade dos temas deva ser algo mais comumente praticado, mais frequentemente tratado nas aulas de línguas.

Por esses excertos narrados, exponho minha preocupação em considerar as outras vozes e discursos possíveis no processo de ensino e aprendizagem, e trazê-los efetivamente para o campo da corresponsabilidade, da colaboração.

Nessas ações demonstro confiar mais nas capacidades de meus alunos em serem agentes ativamente engajados no que se propõe como objeto, assunto, tema, formas de ensinar e aprender. Há visivelmente, por essa narrativa, uma espécie de divisão do trabalho, um estabelecimento de cooperação e compartilhamento de saberes e, com isso, uma partilha de poderes, revelando oportunidades de “**por vezes, algumas falas antecedem a avaliação...**” que nem sempre corroboram para aprendizagens satisfatórias de todos, alunos e professores em formação permanente.

Considere-se por essas ações que, tradicionalmente falando, e tradição, nesse caso, remete à minha própria formação escolar, as partilhas não eram atos comuns, atitudes corriqueiras que concebiam os alunos como corresponsáveis e coprodutores de práticas e saberes. Observo que na narrativa menciono recursos da tecnologia (Datashow, áudio, vídeo...) e isso também remete à necessidade de parcerias colaborativas.

Considero também por essa afirmação, o fato de que a tecnologia vigente ainda pode surpreender professores em formação dada à agilidade com que ela, a tecnologia, ‘se reinventa’ e é ‘reinventada’ pelos alunos quase que diariamente. Isso provoca a necessidade de partilha de saberes, de ações práticas na concretização de propostas de aula. Ciente de minhas limitações que podem surgir em quaisquer situações e contextos de sala de aula, abro espaços ‘novos’ para reforçar aspectos da corresponsabilidade, da aprendizagem colaborativa, do ensino e da aprendizagem mútuos entre alunos e professores.

Novamente, nessas práticas, ocorre a chamada de outros atores-agentes sociais, historicamente colocados e que detêm conhecimentos a serem compartilhados. A formação do professor acontece rompendo com hierarquizações, nesse caso, que em nada contribuiriam com o ser e o fazer-se professor.

Pela própria narrativa da problemática levantada por mim quando da intervenção, nota-se ou infere-se um possível desejo ou intenção em reforçar um discurso que coloca tanto professor quanto alunos como agentes ativos numa situação de equilíbrio quanto às ações e responsabilidades na aprendizagem pela via da avaliação. Esta inferência poderia, nesta análise, ser justificada pela seleção lexical que faço ao empregar “**consolidar**”, evocando assim um provável sentido semântico de algo sólido, fixo, determinante.

Parto de um pressuposto de que é necessário fazer com que os locutores e interlocutores (alunos e professores sem que esta relação seja respectiva), entendam e avaliem sobre as influências positivas ou negativas que os instrumentos avaliativos podem ter. Há uma prevalência de discursos pressupostos que orientam as ações desencadeadas na implementação.

Analiso esta narrativa partindo da construção apresentada na problemática, ou seja, “[...] **que os alunos poderiam contribuir [...]**”. Há aqui, pelo emprego do futuro do pretérito, uma proposição de hipótese por mim pré-concebida. Expresso nessa utilização um caminho que, para mim, já se mostrava em movimento de construção crítica sobre o papel que os alunos podem exercer como sujeitos ativos do próprio processo de sua aprendizagem por meio da avaliação como parte integrante dessa aprendizagem.

Retomo oportunamente que no contexto da intervenção no PDE-PR o instrumento de apontamentos escritos em termos da autoavaliação restringiu-se ao instrumento final onde, rememorando o processo bimestral, os alunos eram estimulados a pensar diversos aspectos e momentos pelos quais passaram durante aquele período de aprendizagem-avaliação.

Interessa observar o excerto a seguir:

Excerto 6:

Há espaço para negociações entre alunos e professor como, por exemplo, substituir instrumentos avaliativos por outros, empregar metodologias alternativas como pesquisas, reagendamentos, verbalização durante a avaliação para todo o grupo, “dicas” de raciocínio que emergem para auxiliar nos processos de concretização das atividades, estratégias para leitura de textos/gêneros diversos, reconsiderar/ desconsiderar avaliações de resultados de insucesso para o grupo. Retomar aspectos já avaliados, expor alunos a diferentes formas de avaliações formais (Provas ENEM, Vestibular, concursos e outros).

Afirmo categoricamente que **“Há espaço para as negociações [...]**”, isso denota um revigoramento das relações entre professor e alunos, entre conteúdos, planejamentos e práticas que culminem com objetivos alcançados satisfatoriamente.

O ponto de aproximação entre o período PDE-PR e minha prática atual passa pela constante prática de redimensionar os objetivos e procedimentos no sentido de que as propostas de ensino não fiquem estagnadas ou impossibilitadas pela inviabilidade de contexto em relação às propostas didáticas originalmente criadas. Para que a aprendizagem seja legitimada em conceitos e

aportes teórico-metodológicos por mim desenvolvidos durante o PDE-PR, o redimensionamento produz atitudes reflexivas, posicionamentos críticos entre o que *posso* e o que *devo* realizar.

Alguns vocábulos, ao meu ver, sintetizam bem uma percepção dessas negociações, desses movimentos de flexibilidade, de dialogia. São eles: **“substituir, alternativas, reagendamentos, dicas, emergem, auxiliar, textos/gêneros diversos, reconsiderar / desconsiderar, retomar, diferentes formas de avaliações”**.

Exponho com essa narração uma preocupação de minha parte em tentar oferecer o máximo de alternativas possíveis durante as práticas de forma que elas possam eficazmente compensar, de certo modo, o processo de adaptação e/ou readaptação pela qual a prática realizada no PDE-PR precisou e precisa passar constantemente em minhas aulas.

Excerto 7:

As regras não deixam de existir, contudo se apresentam com menor rigidez que às anteriores à minha participação no PDE. Espaços e tempos alternativos e estratégias até mesmo momentâneas são aproveitadas buscando-se criar oportunidade para uma pedagogia dialógica, crítica e consensual nas decisões didático-pedagógicas mais acertadas ou apropriadas.

Estas formas escolhidas por mim podem denotar um desejo paralelo e implícito de construir uma concepção ou definição outra para avaliação que não seja marcada por ações e atributos (descritos por verbos e adjetivos com carga negativa). Já na narração **“[...] priorizar o diálogo, a troca de conhecimento e o desprendimento de regras mais rígidas que quase sempre compõem os processos e instrumentos de avaliação em aulas de LE”**, posso identificar uma volta à construção de sentidos positivos à prática empreendida por mim no PDE-PR pela escolha **“priorizar”** e os substantivos que se seguem **“diálogo, troca, desprendimento, regras”**. Pode-se inferir um movimento sequencial de ações com objetivo de traçar uma trajetória rumo a uma meta específica tida como sucesso, satisfação, aprendizagem.

Já na prática pós-PDE-PR a adaptação e a flexibilidade aparecem como fatores decisivos, marcantes. Assumo na narrativa que **“aspectos democráticos e coletivos nem sempre ganham destaque na Avaliação”**. Parece contraditório se comparar com outros excertos narrados por mim quanto à prática atual, porém, visualizo que a flexibilidade e a adaptação surgem como categorias

interdependentes e dependentes das próprias situações contextuais que permitem ou não que aconteçam. Dizer que a flexibilização sempre ocorre permitindo adaptações na totalidade das aulas é mentir para si mesmo, é enganar-se.

Entretanto, pelas narrativas e análises que apresento, reitero que isso ocorre com frequência marcadamente satisfatória, que culmina com a concretização de aulas marcadas por efeitos positivos em termos da aprendizagem. Creio que isso fica evidente pela sequência: “[...] **contornos mais abertos para que a interação e a corresponsabilidade apareçam com maior solidez. As regras não deixam de existir, contudo se apresentam com menor rigidez que às anteriores [...] Espaços e tempos alternativos e estratégias [...] são aproveitadas buscando-se criar oportunidade para uma pedagogia dialógica e ao mesmo tempo dialética, crítica e consensual nas decisões didático-pedagógicas mais acertadas ou apropriadas**”. (Apêndice B, Quadro 10).

A reflexão que fundamentou minha escolha por uma turma de 1ª série do ensino médio traz referências de minha experiência como professor atuando há tanto tempo com todas as séries da educação básica e, raras exceções, essa faixa etária de fato se assemelha muito em diferentes espaços e contextos da educação básica, sejam eles públicos ou privados.

Trago outras ‘vozes de experiências’ de colegas professores que entendem ser esta série como um ‘rito de passagem’ que simboliza uma expectativa de aprofundar mais nos conteúdos, de envolver mais os alunos em pensamentos reflexivos, críticos, posicionamentos melhor argumentados sobre questões diversas.

É uma fase final do ciclo da educação básica e por isso, creio, os professores veem essa necessidade de aprofundamento, de eliciar mais a participação ativa e não mais tão passiva como geralmente ocorre no ensino fundamental. Ilustrando isso vejo na construção “[...] **é comum de se perceber um momento de passagem [...]**”.

Ao listar assuntos que geralmente são tratados com essa faixa etária ou a partir dela com o ensino médio como um todo, ratifico minha crença de que a reflexão e o aprofundamento passam necessariamente por estímulo calcado em temas de interesse, tópicos diversificados que possam ser visualizados a partir de óticas também diversificadas por meio da língua inglesa. Aí entram as oportunidades interdisciplinares. Para isso reforço minha afirmação com o uso de “**Busco constantemente [...] informar e convencer sobre aquilo que informo, convencer**

com convicção e qualidade; veja [...] de maior interesse [...] em consonância [...].”

Numa busca constante informo simultaneamente sobre práticas que fomentam e caracterizam minha própria formação continuada, uma formação entendida como aquela que não pode ser restrita ao ensino da língua em si, a língua como único objeto que possa despertar interesse e servir de utilitária e desprovida de engajamento com questões amplas nos universos social, histórico, intelectual, científico, religioso, ambiental, familiar, econômico e político. Consigo inferir dessas práticas sentidos e/ou representações para escola, alunos, língua, ensino, aprendizagem, sociedade, homem.

No excerto onde narro a razão pela qual escolhi o gênero depoimento para compor a unidade didática, instrumento da intervenção, faço uma ressalva ao fato de que a explicação dos motivos é que evidenciam a relação proximal que tenho com meus alunos ao ponto de perceber que esse gênero tem se mostrado bastante presente nas conversas e interações ocorrentes em sala de aula.

Vejo como promissor essa relação de estreitamento entre o que encontro, em primeiro plano, diante de currículo, planejamentos, diagnóstico do grupo, prescrições oficiais, e aquilo que consigo captar no contexto como sendo algo mais promissor e, portanto relevante como proposta de ensino e aprendizagem de LEM-inglês.

A captação das características mais pungentes do grupo de alunos por mim é uma prática quase que intuitiva, inerente ao dia a dia escolar, aptidão que foi alcançada pela experiência profissional, pela vivência em diferentes contextos escolares sempre marcados por diversidades e/ou multiplicidades de sujeitos e situações. Entretanto, acredito que na sistematização proposta pelo PDE-PR tal prática evoluiu em direção aos aspectos de diagnóstico, intervenção, análise e propostas de solução.

Excerto 8:

Há ainda, em minha prática, uma preocupação em levar gêneros textuais diferenciados à sala de aula, sobretudo atrelados a assuntos ou temas que possam ser do interesse de alunos e séries diferentes. Na minha visão, a diversidade de situações, pessoas, momentos sócio-histórico-culturais pelos quais passa a sociedade contemporânea podem suscitar possibilidades de aprendizagem da língua-alvo sob a perspectiva de reflexão e crítica, independentemente dos gêneros que são veiculados para expressar esses temas/assuntos.

Tenho por importante atentar para o seguinte trecho do excerto acima: “[...] **os alunos costumam relatar fatos ou pequenas histórias que acontecem no seu cotidiano [...] buscam apoiar-se nos aspectos emotivos, nos pontos de vista individualizados e detalhamentos na tentativa, talvez, de convencer a quem recebe suas mensagens ou depoimentos**”. Na captação daquela realidade dos alunos, vi que o aspecto de emotividade podia ser um ponto forte e facilitador para a intervenção que eu objetivava. O fato de contarem histórias cotidianas orientou-me, acredito, para levantar a hipótese de que também poderiam se interessar pela história de outros, por depoimentos que não fossem os seus próprios.

Para mim, esse exercício de considerar as nuances e evidências que o contexto da sala de aula traz é imprescindível para a formação do professor, digo a formação reflexiva, crítica em torno do que é proposto, do que poderia ser feito e do que de fato se mostra mais convidativo em termos de possibilidades reais de ensino e aprendizagem satisfatórios.

Quero ainda observar as construções em subjuntivo: **“de que os alunos manifestassem também o mesmo interesse [...] e [...] que entendessem sua estrutura textual e discursiva”**. Essas construções salientam e/ou enfatizam semanticamente um desejo intrínseco de minha parte de que meus alunos alcançassem aquele objetivo, aquela meta planejada.

Nessa expectativa incluíam-se a compreensão e utilização do gênero em sua concretização textual e discursiva, ou seja, havia já um desejo em propor um trabalho para além de apenas leitura linear e caracterização de um texto em partes e feições linguísticas. Queria, sobretudo, trabalhar a potencialidade discursiva do gênero; observe-se ainda **“[...] que os alunos manifestassem também o mesmo interesse [...]”**.

Na formação continuada de professores de LEM uma das abordagens possíveis é aquela que considera o discurso e/ou prática social como eixo estruturante que orienta para a seleção de conteúdos outros e planejamentos de aula como, por exemplo, as DCE-PR que prescrevem tal proposta para a educação básica. Aproximei, então, naquela intervenção, os discursos prescritivos das orientações oficiais àquela captação contextual que fiz com meus alunos de 1ª série do ensino médio. Pode parecer uma aproximação forçada, contudo não vejo

como negativo o fato de ter podido traçar essa relação entre o prescrito e o desejável que, ao final do processo, tornou-se viável e realizável.

Outro dado a ser observado é que nas ações de implementação a partir da utilização do gênero discursivo, deixo transparecer minha visão ou concepção sobre língua(gem) apoiando em pressupostos de Vygotsky (2000) que considera, sobretudo, a linguagem como mecanismo essencialmente mediador das interações sociais e que, portanto, contribui e/ou permite que o conhecimento que os saberes sejam negociados, partilhados socialmente para que os conhecimentos sejam (re)construídos. Que a linguagem não se restrinja apenas ao texto/discurso que é tratado nas aulas de LEM, mas que a língua(gem) permeie todas as relações estabelecidas na sala de aula como lócus social eficaz de práticas discursivas consistentes sobre os atores, aspectos e assuntos ali existentes e que são constitutivos da própria aula e das identidades discente e docente em constante formação.

Na narrativa da prática pós-PDE-PR, atento para o fato de que anteriormente ao PDE-PR eu esquematizava meus planejamentos de aula pautando-me na escolha/proposição de gêneros quase que por Unidades Bimestrais. Elencava uma série de gêneros a serem trabalhados e não fugia disso. Na prática atual ainda planejo guiando-me pelas prescrições em gêneros (DCE, 2008), porém, não me prendo àquela rigidez fundamentada somente em períodos letivos como bimestres ou gêneros similares. Busco mais intensamente estar atento às temáticas cotidianas que se apresentam e aí sim poder trazer tópicos motivadores em formas de gêneros diferentes.

Nesse trabalho de mudança de prática e não de prescrição, consigo visualizar uma crítica mais assentada sobre as relações de tempo e modo de operar com assuntos por meio de textos/gêneros diferentes sem, contudo, focalizar um ensino cronologicamente marcado por gêneros que elenquei como efetivos. Nisso, soma-se o fato de outros sentimentos que podem atuar na minha (e nossa) proposição de assuntos e gêneros sem, contudo, atrelar-se apenas aos campos da emoção, do afeto como fundamentei a escolha por depoimento durante o PDE-PR.

Há uma concepção de minha parte de que o ensino de LEM-inglês a partir de gêneros pode mostrar-se como prática promissora à aprendizagem, dada a colocação a seguir: **“Acreditei que por meio dessa proposta, trabalhar com a LE a partir do estudo de gêneros, os alunos estariam, possivelmente, engajados**

[...]”. Posso inferir que há aqui uma evocação de outras vozes e outras experiências que também sinalizaram para tal proposição, não apenas atrelada às prescrições DCE e percepções sobre aquela turma de alunos. De alguma forma, essa crença sobrevinha de outras situações experimentadas com a utilização de gêneros que se mostraram eficazes na efetivação de objetivos de ensino e de aprendizagem.

A tomada de decisões parece muitas vezes não ter ligações com situações vividas em contextos similares ou mesmo diferentes. Contudo, tenho por pressuposto que nenhuma ação acontece “do nada” para “algum lugar”. Qualquer ação, parece-me, nasce de um pressuposto teórico ou prático conhecido ou experimentado em determinado tempo e espaço.

Considero como tempo e espaço as salas de aula pelas quais eu mesmo, em particular, tenho percorrido em docência ao longo da trajetória. Considero ainda os espaços acadêmicos, os espaços textuais e discursivos aos quais somos nós, professores, expostos pelas vias das políticas de Governo que orientam por DCE, Parâmetros, Cadernos, Orientações de Currículo, Projetos de formação, ofícios, comunicados, tendências marcadas em espaços socialmente colocados como grupo de amigos professores, mídias e sociedade em geral.

Todos esses tempos e espaços compõem as escolhas que faço como professor de LEM-Inglês no/para o contexto da escola pública em minha cidade, em bairro, em localidades ou comunidades distantes da minha. Esses fatores, somados, atuam diretamente na escolha que faço diariamente mesmo que as reflexões sobre tais escolhas não estejam registradas sistematicamente em forma de projetos interventivos, como no caso do PDE-PR. Inevitavelmente, faço parte desses tempos e espaços constitutivos e condutores das práticas docente e discente.

Assumo a posição de um professor que almeja apresentar ao aluno a potencialidade da língua(gem) como prática viva inerente ao desejo do ser humano em expressar o que sente, o que pensa, o que quer e como o quer fazer para alcançar objetivos de vida. Quero apresentar a potencialidade que a linguagem tem em possibilitar mudanças e transformações nas relações circulares entre os universos micro e macro que constituem o existir em quaisquer sociedades e culturas. Esse anseio fica explicitado nas atividades propostas durante a intervenção, transcritas no referido apêndice.

O ponto que merece destaque é que a mesma preocupação sobre texto e discurso tem marcado as aulas após o PDE-PR. Em função de diferentes aspectos que permearam minha formação docente inicial e continuada, posso agora afirmar que essa visão ou percepção da linguagem como mediadora de interações sociais compõem significativamente minha identidade profissional como professor de LEM-inglês.

Além de conceitos construídos a partir das ligações que tive com Parâmetros Curriculares, Projeto Correção de Fluxo, cursos e eventos de formação em IES, encontros esporádicos de professores de inglês, rememoro que quase sempre tive a preocupação em trabalhar a LEM-inglês sob uma perspectiva linguístico-discursiva, claro que sempre marcando os níveis de aprofundamento em função de meus conhecimentos em tal perspectiva e em função de objetivos e realidades contextuais encontradas.

Acredito, sinceramente, que essa captação da linguagem como discurso e não somente como texto passou por um desenvolvimento gradual em minha trajetória de professor de LEM-inglês. Acentuo aqui o papel que os materiais didáticos tiveram nesse processo gradual, pois recobro com certa convicção que em especial a partir de meados dos anos 90 é que pude perceber, na diversidade de livros didáticos à venda no mercado para a educação básica, que uma grande parte deles já anunciava esse tratamento com a língua(gem) numa perspectiva mais voltada a uma sócio-discursividade, a uma multiplicidade de temas, o que contribuiu em muito para os constructos e práticas que trago atualmente.

Por isso, acredito que mesmo antes da formulação das DCE-PR orientando para o trabalho com gêneros do discurso, eu mesmo já praticava minhas aulas com certa dosagem desses construtos discursivos em LEM-inglês. Não posso deixar de mencionar aqui que no campo das influências o trabalho desenvolvido pelas Universidades Estaduais de Londrina e de Maringá entre os anos de 1997 e 1998 para o Projeto Correção de Fluxo²¹ do então Governo, contribuiu fortemente para a constituição desses constructos pois, os materiais didáticos produzidos por instituições à época pautavam-se no trabalho com a LEM-inglês de modo a desenvolver as capacidades de leitura e escrita para além do texto ou seja, para

²¹ O Projeto Correção de Fluxo foi proposto pela SEED no então Governo como forma de reverter quadros de insucesso dos alunos expressos por evasão escolar, reprovação e, com isso, índices altos de defasagem idade-série.

que alcançasse o discurso nas partes de sua construção e em seus níveis de complexidade.

A narrativa por mim produzida fica, nesta análise, caracteristicamente marcada por incursões de trajetória de minha formação e de como as outras vozes foram presentes e influentes na constituição do que hoje sou e faço como professor de inglês. É uma narrativa calcada na rememoração do que foi importante e que, agora é por mim 'relido', é que me possibilita compreender melhor como a trajetória percorrida influenciou o presente, de como posso atribuir outros sentidos para o que faço com base nessas experiências vividas e agora analisadas com vistas ao que ainda poderei fazer na/para a docência e a formação continuada que vislumbro.

No levantamento da problemática na narração acentuo uma crença pessoal-profissional que considera que o ensino e aprendizagem de uma LEM organiza-se melhor quando se propõe uma gradação em termos diversos. Gradação para mim significa mais do que apenas níveis de aprofundamento em saberes e conhecimentos; significa também conhecer o aluno e o contexto gradativamente.

Partir do pressuposto que uma determinada série escolar sabe, ou ao menos deveria saber determinados tópicos linguísticos e que detêm determinados níveis de reflexão é um exercício arriscado. Prefiro entender cada grupo de alunos como novos no terreno da LEM-inglês, claro que não desconsidero a trajetória pela qual passaram, mas não busco interpretar isso como fato absoluto e generalizado.

Em diferentes casos, meu trabalho tem sido marcado mais pelo o que é proposto ao grupo do que por aquilo ou aquele nível que era esperado que o grupo soubesse. Na narrativa me coloco como um professor democrático e preocupado com essa gradação. Vejo por essa narração, que minha escolha por um trabalho gradual não parece estar ancorada apenas na crença de que a aprendizagem pode ser facilitada, pode trazer efeitos mais significativos.

Observe-se o seguinte excerto:

Excerto 9:

Priorizo ainda a prática da GRADAÇÃO na proposição de textos (nível de vocabulário, estruturas gramaticais, assuntos/temas, complexidades linguístico-discursivas no intuito de priorizar a aprendizagem continuada, como num processo de maturação reflexiva, crítica, linguístico-discursiva. Acredito que essa é uma estratégia que traz resultados satisfatórios e motivadores para o aluno em termos de autoconfiança e construção de conhecimentos.

Vejo, além disso, uma intencionalidade explícita ao mencionar que **“A fim de mobilizar o interesse dos alunos em aprender a LE e facilitar essa aprendizagem “[...] ou seja, não é uma escolha inocente apenas para “facilitar”, é sobretudo uma escolha refletida e decidida criticamente como forma de “mobilizar o interesse” crendo, talvez, que um desinteresse poderia surgir caso propusesse um ritmo diferente ao trabalho”**. Não é exagero dizer que além de pensar na aprendizagem de sucesso, pensei obviamente num ensino de sucesso para mim mesmo que não queria me encontrar num contexto o desinteresse, algo que poderia comprometer todo aquele processo de avaliação, unidade didática, bimestre.

Essa reflexão, como demonstrei em análises de outros excertos narrativos, levou a ações intencionalmente objetivadas para que a implementação de meu projeto acontecesse de forma eficaz, tanto para meus alunos e para a escola preocupada com seus prazos e resultados, quanto para mim mesmo que realizava satisfatoriamente meu trabalho docente, meu cronograma de curso, minha formação continuada. Somaram-se, assim, diversos objetivos que constituíram aquele quadro.

Num outro excerto narrativo, preendo-me ao emprego de **“Realizamos”** ao narrar/descrever o que é proposto e feito na prática PDE-PR. Como já exposto anteriormente, a intervenção foi marcada por ações plurais, com pouca preocupação e ênfase nas realizações individualizadas pelos alunos. A tônica foi o que chamei de ‘solidariedade pedagógica’ justamente para evitar isolamentos nada promissores por parte de meus alunos.

Por essa construção, verbalizo um conceito construído e praticado com vistas ao coletivo, à colaboração, à correlação de saberes e ações, à corresponsabilidade em ensinar e em aprender. Vejo nessa ação uma ruptura com as desigualdades que são geradas na sala de aula e geralmente comprometem negativamente a construção e socialização de conhecimentos, comprometem a formação do aluno e do professor. Mais do que verbalizar opções de língua(gem) sinto a necessidade constante de reforçar esses aspectos ainda na atualidade isto é, de pluralizar mais as decisões, as ações e os efeitos.

Como se vê posteriormente, na prática atual priorizo a gradação em diversos aspectos para trabalhar com a LEM-inglês, possivelmente marcado pelos

efeitos positivos que essa escolha tem trazido ao trabalho, sendo que esses efeitos podem estar traduzidos de várias formas, estejam elas mais ou menos evidentes.

Na problemática narrada acredito que naquele momento do PDE-PR deparei-me, mais uma vez, com uma espécie de ‘tradição do medo’ dos alunos, do desconforto em ler em uma LEM, sobretudo o Inglês por sua presença hegemônica nos currículos. O desafio foi exatamente o de desmistificar a impossibilidade que um aluno tem em ler na LEM-alvo de estudo.

Senti que seria um desafio à parte traçar estratégias para romper com esse medo tão arraigado naqueles alunos, apesar de estarem no início do ensino médio e eu mesmo já ter sido professor de alguns deles em anos anteriores. O dado preocupante para mim como professor está nas marcações de **“Quase sempre”** e **“na maioria das vezes”**. Essas expressões praticamente totalizam negativamente as proposições de trabalhar com a LEM-inglês numa perspectiva satisfatória.

Narro ainda o fato de que me deparei com um conceito do que era “ler” para aqueles alunos ou seja, só se lê quando se lê “literalmente palavra por palavra”. Minha ação incluiu apresentar ou consolidar outra visão sobre leitura satisfatória em LEM-inglês. Acredito que pelos procedimentos escolhidos e pelo material produzido ocorreu uma (re)composição do conceito que eles tinham sobre a leitura, fortalecendo assim minhas próprias convicções sobre atividades e estratégias que buscam desenvolver essa atividade.

Recorto aqui a seguinte narração da intervenção na escola durante o PDE: **“[...] promover a interação e a junção do conhecimento que está distribuído são mecanismos eficazes para a desmistificação da leitura em LE como algo sempre difícil, isolado ou “ato solitário” quase impossível [...]”**. Pela prática realizada por todos – eu mesmo e os alunos – houve a construção de um conceito de leitura fundamentado na interação, na negociação de sentidos durante o próprio ato de ler e compreender, interpretar e visualizar as esferas mais externas do texto. Construiu-se, assim, para aqueles alunos e para mim mesmo uma visão de leitura que concebe a interação imediata no ato de ler, e não apenas na interação que geralmente ocorre após a leitura. Foi uma construção procedimental nova para mim que ressignificou minha atuação e conseqüentemente a formação.

Faço uma referência, de certo modo, às aproximações de caráter afetivo-emotivas pelo fato de que, ao já conhecer meus alunos de séries anteriores,

a leitura fica numa condição mais confortável, menos ameaçadora para aqueles que demonstram receio, timidez. Nessa narração acentuo então o valor das sensações e sentimentos como elementos inerentes ao humano, ao que pode ser melhor realizado.

Como na discussão do excerto anterior a esse, observo aqui que há uma concepção provável entre meus alunos de que a leitura só se constitui como processo concretizado quando realizada de forma literal em termos de compreensão de vocabulário que constitui o sentido do texto. Recorro a essa interpretação pela observação de que eles, os alunos, não demonstram autonomia e segurança quanto àquilo que leem.

Na reflexão que fiz, posso considerar que apesar de expressar conhecimento na LEM-inglês, meus alunos não conferem a si mesmos o desenvolvimento de autonomia e segurança ao que entendem dos textos, ou seja, mesmo lendo razoavelmente bem os textos, parecem não acreditar que o fazem com efeito.

Pautado nesta preocupação entendo que minha motivação diante daquele fato fundamentou-se na mesma insegurança que eles demonstravam na leitura e, recordo com convicção, que procurei desenvolver um movimento de encorajamento de meus alunos para que dessem o direito a si mesmos de se entenderem como leitores efetivos na LEM-inglês.

Por mais que tenha buscado uma postura mediadora e não agir como centralizador nas ações de sala, houve momentos em que atuei na condução de atividades exercendo uma influência mais central, menos dividida entre todos. A leitura, por exemplo, requereu de minha parte essa postura, dadas as dificuldades que encontravam. A narrativa a seguir ilustra bem essa postura: **“Daí a necessidade constante de minha parte em intervir como “condutor” não da leitura, mas principalmente das estratégias que pudessem levar à mesma.”** Destaco os eventos lexicais como evidências desta afirmação.

Excerto 10:

Na prática cotidiana ainda necessito de investir em estratégias como mediador da leitura e da construção de sentidos a partir de textos lidos.

Linguagens alternativas fazem parte dessas estratégias: imagens, oposições às ideias reais do texto, exercícios lexicais, exploração do assunto em língua materna, discussões e debates prévios e posteriores à leitura em LEM.

O grande desafio permanente é o de incentivar a leitura, utilizar-se da linguagem para acessar sensações de cunho emotivo-afetivo, sensibilização para os temas, para as próprias capacidades que o aluno, muitas vezes, nem percebe que as têm, É lidar constantemente com práticas da autoestima, da autoconfiança.

Na intervenção à essa problemática após o PDE-PR, denuncio essa continuidade de ação em relação à leitura; veja no excerto a seguir:

Excerto 11:

Na prática cotidiana ainda necessito de investir em estratégias como mediador da leitura e da construção de sentidos a partir de textos lidos. Linguagens alternativas fazem parte dessas estratégias: imagens, oposições às ideias reais do texto, exercícios lexicais, exploração do assunto em língua materna, discussões e debates prévios e posteriores à leitura em LEM.

O grande desafio permanente é o de incentivar a leitura, utilizar-se da linguagem para acessar sensações de cunho emotivo-afetivo, sensibilização para os temas, para as próprias capacidades que o aluno, muitas vezes, nem percebe que as têm, É lidar constantemente com práticas da autoestima, da autoconfiança.

Destaco o trecho **“Na prática cotidiana ainda necessito de investir em estratégias como mediador da leitura e da construção de sentidos a partir de textos lidos”**. O léxico “necessito” chama a atenção pelo fato de aparecer nos dois momentos, ou seja, durante e após o PDE-PR. O que posso inferir desse emprego lexical é que há uma crença pessoal de que há tal necessidade, não só pelas evidências de dificuldades apresentadas por eles, mas parece haver uma pré-suposição de minha parte de que os sentidos de leitura e texto só podem ser construídos por minha intervenção.

Apesar disso, por outro lado a insistência de minha parte em buscar o desenvolvimento de meus alunos no campo da leitura e construção de sentidos a partir dela ocorre com frequência; o léxico a seguir sumariza minhas próprias concepções e representações que faço sobre ensino e aprendizagem: **“O grande desafio permanente [...] incentivar [...] acessar sensações de cunho emotivo-afetivo, sensibilização [...] próprias capacidades que o aluno, muitas vezes, nem percebe que as têm, [...] constantemente com práticas da autoestima, da autoconfiança”**.

A seleção lexical nesta passagem acentua o valor expressivo que a semântica pode trazer à construção e interpretação de sentidos sobre narrações diversas, sobre os fatos e pessoas envolvidos nos eventos.

Na primeira parte da narrativa consigo identificar que naquele instante houve uma complicação que nesta narrativa fica marcada pelo questionamento das alunas em relação ao gênero que trabalhávamos. Utilizo ‘complicação’ não num sentido ou ideia negativa, dificultoso ou obstáculo. Emprego esse léxico aqui como entendendo que os questionamentos que ocorrem durante qualquer momento de aula pode ser visto como um complicador do ponto de vista que requer, então, do professor, capacidades de refletir e movimentar-se teórica e metodologicamente em relação ao que foi levantado e então precisa ser ensinado/aprendido.

Retomando a narrativa do período PDE-PR como aporte às práticas atuais, vejo que com o levantamento do fator complicador eu mesmo construí o entendimento de que por meio daquelas relações entre o aluno e o gênero uma **“noção de discurso ia se constituindo”**. Nesse excerto é possível evidenciar essa reflexão observando-se as reflexões e inferências feitas pelas duas alunas ao perceberem um imbricamento entre os possíveis gêneros que ali se interpunham e, portanto, sinalizavam para metas específicas concomitantemente.

O trecho completo dessa observação: “M” **questionou** quanto ao fato da autora do texto **ser** brasileira, **morando** nos Estados Unidos, **falando** sobre influências da Cultura Americana no Brasil ao mesmo tempo em que, visivelmente, **tomava** uma Coca-Cola exposta na gravura; fatores esses que **levaram** “M” a **questionar** até mesmo a posição em que a autora **segurava** a bebida numa intenção provável, e segundo “M”, de **promover** aquele produto (APÊNDICE A).

As partes em destaque constituídas essencialmente por verbos denotam em ação, um certo estado de acontecimentos que levam a uma percepção sobre coisas, fatos, pessoas. Essas marcações verbais na narrativa transportam quem as lê para sensações mais próximas ao que é apresentado, como forma de estreitar a relação entre leitor e texto/discurso(s). Essas mesmas formas por mim narradas possibilitam a construção de sentidos numa forma de processo gradual e consequente.

Outra aluna ainda observou que **“o texto era um depoimento, mas estava servindo também como uma propaganda [...]”**; vejo aqui o quanto a

percepção de minha parte naquele momento pode ter contribuído para a construção de sentidos que ocorriam naquelas interações. O léxico “ainda” por mim empregado exerce uma função de somar ao que acontecia, isto é, ao processo de criação de sentidos para leitura, texto e discurso para a aula.

Essa ocorrência levantada por mim como um complicador no encaminhamento da aula mostrou-se de suma importância para que minhas decisões teóricas e metodológicas encontrassem bases que sustentassem as explicações. Em “**A partir daí foi possível iniciar uma discussão mais direcionada quanto às finalidades expressas dos gêneros e quanto ou como os gêneros se interpõem ou inter-relacionam [...]**”; o que se expressa por essa narrativa é a ideia de que caso aqueles questionamentos não ocorressem, talvez as discussões não seriam tão eficazes, já que eu mesmo prefiro narrar “**A partir daí [...] uma discussão mais direcionada.**”.

No trecho observado é possível identificar que acreditei que os questionamentos de meus alunos é que influíram para que os objetivos e práticas da aula fossem (re)orientados e, portanto, ressignificados. Há uma expressão identitária em minha postura como aquele professor que aproveitou as oportunidades que o contexto produziu para que, de forma interativa a seus alunos, reencaminhasse meios, falas, recursos, práticas na explanação de um assunto e/ou conteúdo.

Esse movimento a que chamo de identitário mostrou-se como uma das facetas nas quais o professor está imerso o tempo todo ao tratar com contextos de sala que se caracterizam sempre pelo inesperado, pelo imprevisível, pelo oportuno.

Nas ações que se seguiram na intervenção narrada, observo novamente a presença de marcadores verbais como mecanismo de evidenciar as ações necessárias num processo onde se pretende intervir. “Nesse momento **foi** necessário **retomar** junto aos alunos as características essenciais que os mesmos **havam aprendido** sobre depoimentos em termos linguístico-gramaticais e discursivos e também **especular** junto a eles as possíveis razões que “**dividiam**” ou “**estruturavam**” aquele texto **sendo** os dois primeiros parágrafos mais **identificados** como depoimento enquanto o terceiro, o quarto e o quinto parágrafos **sugeriam** mais um texto dissertativo que **finalizava** com um posicionamento da autora; posicionamento este que, mais adiante, **sugeriu** também alguns exercícios onde os alunos **pudessem** se **posicionar** criticamente ao assunto **lido e discutido**”.

É viável aqui observar a variedade temporal em que as formas verbais são utilizadas, o que pode ser compreendido como uma necessidade clara de traçar movimentos de relações entre pensamentos e ações, ou seja, os tempos se interpõem na necessidade de informar que na construção do conhecimento almejado as incursões entre passado-presente são cruciais na obtenção de metas para o futuro que, no caso, era a aprendizagem.

A organização verbo-temporal empregada nessa narrativa pode apresentar-se como um procedimento que caracteriza minha forma de narrar com detalhamento das situações, buscando apresentar e/ou enunciar um contexto e fato que estejam marcadamente situados ao pretense leitor a quem quero alcançar. É uma estratégia justificada por um desejo de expressar-se o mais claro possível tanto para o leitor na aproximação vivida do que narro, quanto para mim mesmo como professor, caracteristicamente como professor da área de línguas.

4.4 CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO

Focalizando o campo dos efeitos do PDE-PR em minha formação e carreira profissionais, pretendo narrar ainda neste capítulo a respeito de meu ingresso e participação no curso de Mestrado em estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina nos anos de 2013 e 2014.

Início esta narrativa trazendo à tona o fato de que após concluir o PDE-PR no ano de 2011 senti um desejo de certa forma reavivado de ingressar regularmente num processo de formação continuada em nível de pós-graduação, especificamente num curso de Mestrado ofertado pela Universidade Estadual de Londrina na área de estudos da linguagem.

Devo também trazer à tona o fato de que, após a conclusão de um curso de Especialização em Língua Inglesa no ano de 1995 iniciei como professor de língua inglesa na rede básica de ensino com carga horária máxima e isso, como pude perceber ao passar do tempo, comprometeu seriamente as possibilidades reais para que eu pudesse dar continuidade à formação continuada nesse nível que, a partir daquela época, despontava e desaparecia quase que periodicamente, dadas às dificuldades já mencionadas.

Associado a esse fato como elemento de dificuldade, atuei também por determinado período na função de Direção Auxiliar além de ministrar aulas em

sala de um Colégio em Londrina, o que consumia muito mais de tempo e disposição em participar de quaisquer possibilidades outras de um curso de longa duração e profundidade em estudos como no caso da Pós. Somente no ano de 2009 é que, desprovido então da função de Direção e podendo afastar-me por um ano é que decidi participar do PDE-PR. Trago esse histórico como parte necessária e indispensável como justificativa ao meu ingresso posterior no Mestrado.

Relembro, em tempo, que nos anos de 2005 e de 2010 participei do processo de seleção para ingressar no Mestrado mas em ambos os momentos não concluí satisfatoriamente uma e outra etapas da seleção, fato esse que quase me levou a desistir totalmente dessa empreitada em minha vida profissional.

Após a conclusão do PDE-PR em 2011 ocupei novamente a função de Direção no Colégio onde trabalho atualmente e durante o ano de 2012 estive totalmente ocupado por essa função. Saliento, porém, que após um ano da conclusão do PDE-PR e estando na função de Diretor, vi novamente a possibilidade de ingressar no curso de Mestrado; considerei essa possibilidade pelo fato de que naquele momento me encontrava totalmente fora das atividades da sala de aula e isso possivelmente contribuiria para que eu me dedicasse mais aos estudos propostos por esse curso.

Diante desse quadro favorável decidi então ingressar como aluno especial em uma disciplina ofertada pelo programa do curso na área de formação de professores de línguas estrangeiras que tratava do ensino e aprendizagem de inglês como língua franca. Essa disciplina interessou-me justamente por eu nunca ter ouvido falar dessa perspectiva em relação à língua inglesa. Fiz algumas conjecturas próprias sobre o que seria “língua franca” e após iniciar a referida disciplina pude perceber que minhas conjecturas não pareciam tão distantes do que era tratado.

Julgo indispensável relatar este fato porque entendo que a partir desse contato com o meio acadêmico é que reativei expectativas em relação a cursar a pós-graduação, além de crer que tal retorno à Universidade já poderia sinalizar como um dos efeitos do PDE-PR em relação a estudar mais, envolver-se mais com as questões de formação de professores.

Durante o período da disciplina em curso senti interesse em ampliar minhas visões sobre as questões que envolviam ensino, aprendizagem, avaliação e conseqüentemente a formação do professor de língua estrangeira dadas às leituras, discussões e atividades que permearam aquelas aulas. Além disso, senti-me ainda

mais motivado a tentar novamente a seleção para o curso pelo fato de que alguns colegas incentivavam quanto ao programa do curso, a área escolhida, as disciplinas que eram ofertadas, as formas em que as aulas aconteciam naquele nível que tratava especificamente com professores de línguas que atuavam em diferentes níveis, segmentos e instituições de ensino.

Ressalto aqui a importância dessas motivações internas e incentivos externos para participar do curso, pois como vi no próprio PDE-PR, são nas interações sociais que as opiniões se encontram e se desencontram, as experiências de estudos e profissionais assumem vias de trocas, os saberes se multiplicam, os conhecimentos se solidificam, as decisões são acertadas. No período breve na disciplina cursada no segundo semestre de 2012 as motivações foram extremamente decisivas para que eu decidisse participar regularmente do curso. Ilustro essa importância narrando ainda o fato de que hesitei, é verdade, em participar da seleção em outubro pelo fato de que não havia concluído as leituras da bibliografia que julgava necessárias à seleção mas, novamente aconselhado (incentivado fortemente) por uma colega,– digo isso em relação a acreditar na possibilidade de ler, produzir um pré-projeto, estudar de fato para realizar as provas.

O processo de seleção era composto por etapas distintas que incluíam uma prova escrita sobre tema específico de interesse do candidato, prova de proficiência em língua estrangeira, projeto de pesquisa, currículo e entrevista. Parece redundante ressaltar estas partes, mas acredito ser necessário pelo fato de que passar por etapas eliminatórias e classificatórias para ingressar em um curso não parecia algo tão fácil e corriqueiro pois, à exceção do PDE-PR com menos etapas seletivas, minha formação profissional dera-se quase que sempre por inscrição em eventos, cursos, encontros e outras modalidades mais ágeis de formação docente.

Nesse sentido, o PDE-PR trouxe e/ou aprimorou em minha vida profissional certo senso de organização de tempos e espaços, isto é, na seleção para o curso da Pós-graduação precisei organizar-me em aspectos de ansiedade, estudos, precisão nas escolhas que faria caso ingressasse. Finalizadas as etapas “(re)tornei-me” ao espaço acadêmico no início de 2013.

Observo que na área que escolhi, ou seja, “Formação de professores de línguas estrangeiras”, encontrei disciplinas que eram de meu interesse não apenas porque haviam exigências obrigatórias para o cumprimento de

determinados créditos em determinadas áreas, mas sobretudo porque acreditei na relação direta que aquelas disciplinas tinham – ou poderiam ter – com a área por mim escolhida. Eram elas: Educação colaborativa de professores de línguas: questões teóricas e metodológicas; Gêneros textuais, ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas estrangeiras.

Também havia disciplinas como Perspectivas críticas na formação de professores de línguas estrangeiras, Metodologia de pesquisa em estudos da linguagem, Análise do discurso, Estudos avançados em linguagem e educação, História do Português no Brasil. Todas elas, de forma direta ou menos evidente se mostravam atreladas às discussões e possibilidades vinculadas ao atual panorama de formação de professores de línguas e de seu papel como agentes transformadores da realidade sócio histórica e cultural do mundo contemporâneo.

Afinal, como posso narrar meu percurso nas disciplinas? Julgo necessário pontuar quais foram as sensações e/ou percepções que pude extrair ao cursar assuntos ou tópicos aparentemente diferentes mas intrinsecamente interligados por um eixo único: a formação continuada de professores de línguas. Encontrei, por exemplo, na disciplina de Gêneros Textuais diversas características que sinalizavam para possibilidades outras de trabalhar com as línguas e como essas possibilidades atuam e podem definir a formação e a identidade de professores. Em Perspectiva Críticas extraí construtos que consideram a necessidade iminente de pensar e realizar a formação do professor de línguas sob uma perspectiva crítico-reflexiva frente às demandas emergentes do mundo atual.

Ao retomar a trajetória sócio histórica da língua portuguesa no Brasil pude compreender melhor a importância que têm os fatos políticos e históricos na formação, na difusão e consolidação da(s) língua(s) como forma de opressão e/ou democratização de poderes políticos e sociais. Na disciplina de Análise do Discurso, a sua tônica trouxe-me conhecimentos a respeito de como textos, discursos e instituições compõem as forças do “ser” e do “agir”; de como a linguagem exerce poder na (re)constituição de indivíduos e suas identidades. Indispensável atribuir ainda o valor das disciplinas de Estudos avançados em Linguagem e Educação e Metodologia de Pesquisa que, juntas, contribuíram para formação de conceitos, visões e práticas quanto ao exercício de pesquisar, investigar e propor alternativas no campo do ensino, da aprendizagem, da linguagem.

Considero importantíssimo detalhar nessa narrativa sobre o programa de curso porque é justamente na soma de leituras, discussões, proposições das aulas ministradas pelos respectivos professores, nas interações entre colegas que as visões e expectativas sobre formação de professores puderam ser (re)configuradas e/ou (re)direcionadas para a proposta de pesquisa exigida para o cumprimento do programa de curso.

Particularmente, eu mesmo tinha como meta investigar a formação do professor de língua estrangeira tendo em foco a sua (re)construção identitária partindo de Grupos ou Comunidades de Prática. Mais adiante, em conversas com a professora orientadora de pesquisa, vislumbramos outra alternativa investigativa que de início, confesso pareceu-me “assustadora” pois pensei ser muito “complexo” essa ideia de “analisar a si mesmo” como professor em formação continuada a partir da participação no programa PDE-PR.

A proposta em analisar a própria participação não se distancia totalmente da preocupação em investigar a formação identitária do professor de língua estrangeira. Nessa proposta agora de pesquisa o foco é justamente buscar compreender, por meio de narrativas próprias, de que forma se dá a atividade de crítica e reflexão que caracterizam a formação do professor-pesquisador. Interessa acrescer ainda que nessa perspectiva de trabalho as bases que fundamentam a formação são exatamente as crenças, experiências, práticas e conclusões construídas pelo professor-pesquisador sobre a sua participação no PDE-PR.

Nesse exercício de “olhar a si mesmo” de “perto e longe” como professor-pesquisador da própria prática, os referenciais teóricos têm tido o papel de ampliar as visões sobre essas práticas, isto é, como a literatura concebe e valoriza o papel das narrativas do professor como objeto de investigação validamente ético e científico. Devo dizer que nessa etapa exata em que escrevo este texto, reflito com ansiedade em relação aos aspectos em que poderei chegar ao observar as próprias narrações que expressam momentos distintos desde a conclusão do PDE-PR até ao ingresso no curso de Mestrado em Estudos da Linguagem; e diga-se que, na verdade, as motivações já se construía de tempos anteriores ao PDE-PR como já expus neste mesmo texto narrativo.

Na construção desta narração ressalto que me encontro nas fases de análise das mesmas narrações produzidas como objeto de estudo e análise da pesquisa ou seja, encontro-me justamente na parte decisiva de minha pesquisa que

é tentar compreender os processos formativos pelos quais passei e que precisam ser melhor compreendidos e explicitados nesta pesquisa-narrativa que tem como premissa o trabalho qualitativo, o caráter interpretativista de cada momento e/ou instância significativa de todo o processo de ingresso e participação tanto no PDE-PR como os efeitos advindos daquela participação.

Na construção de uma pesquisa nesse nível de formação as leituras de referenciais teóricos são imprescindíveis como fomentadoras de reflexão e posicionamento do pesquisador. Os aportes teóricos que se tornam relevantes e/ou importantes nem sempre são aqueles que ancoram ou apoiam pressupostos do pesquisador de forma tão direta e otimista. Em algumas situações as visões opostas corroboram justamente para ampliar as visões e percepções daquele que pesquisa e sobre aquilo que se pesquisa.

No campo das análises em específico, devo mencionar o fato de que diferentes possibilidades se mostram como caminhos a serem percorridos. A pesquisa narrativa pode ser estudada em diferentes perspectivas que consideram campos distintos como a Semântica Argumentativa, a Análise do Discurso, os estudos Psicológicos sobre formação de identidade pessoal-profissional, o estudo de léxico no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional entre outros. Nas narrativas construídas pelo professor em etapas distintas desta pesquisa, diferentes aspectos foram observados como pontos de partida para observação e análise

Alinhando as atividades que aconteceram durante o PDE-PR com algumas do curso de Pós-graduação, posso dizer que também trouxeram contribuições para efetivas minha participação no curso de Mestrado; ambos oportunizaram a utilização de ambientes virtuais coletivos para as interações em leituras, discussões em fóruns, apontamentos, tarefas. A construção e socialização de conhecimentos nesses espaços se constituíram como práticas indispensáveis à formação continuada dos professores.

De modo peculiar e particular acrescento que durante o primeiro semestre de 2013 utilizei-me de uma breve licença de trabalho o que contribuiu em muito para a conclusão de parte das disciplinas de curso, o que não ocorreu no segundo semestre por razões de legislação. Já no ano de 2014 obtive afastamento integral das atividades de trabalho também por permissão da legislação estadual vigente. Esses fatores precisam ser explicitados pois, como no PDE-PR, o tempo exclusivo para estudos se constitui como indispensável para uma formação

continuada que possa expressar qualidade que culmine em efeitos positivos, tanto para a formação docente e, espera-se, para a Educação em nível mais amplo.

O caminho percorrido entre o PDE-PR e o Mestrado agora em curso se constitui como um caminho único apenas identificado por características, por momentos e objetivos distintos que culminam numa só trajetória que é a formação continuada. O PDE-PR constitui-se como ponto crucial para “reviver outras possibilidades de formação” centradas na autoconfiança de capacidades para propor e investigar aspectos e/ou pontos determinados da formação do professor.

O PDE-PR, mesmo compreendido por um programa mais simplificado de curso em relação ao Mestrado, trouxe incentivo para minha atuação agora como professor-pesquisador e credibiliza a si mesmo como programa que pode atuar como propulsor de novas perspectivas de formação para o professor da rede básica de educação.

O fato de o PDE-PR propor uma “perspectiva investigativa” trouxe oportunidades de repensar minha própria prática, as concepções sobre ensino e aprendizagem, métodos e/ou metodologias que consolidavam minha atuação como professor de inglês. No exercício de observar atentamente o contexto de minhas aulas e, especificamente, de minhas concepções, práticas e instrumentos de avaliação da aprendizagem para com meus alunos o que constituiu meu objeto de estudo no Programa de Formação, pude perceber que a reflexão sobre todos os aspectos que permeiam a aprendizagem estão intrinsecamente ligados e atuam como responsáveis para o sucesso dela.

As interações estabelecidas com outros profissionais educadores não só da mesma área de conhecimento, mas também de outras áreas foram extremamente importantes para o desenvolvimento de reflexões que eu fazia sobre a proposta do próprio programa, das atividades desenvolvidas, das políticas públicas responsáveis para a formação do professor, da diversidade de contextos e de sujeitos envolvidos nos espaços e tempos de nossa formação individual e coletiva,—digo “nossa” já agregando todos os participantes daquela formação.

No campo dos “desapontamentos” foi possível perceber que em concordância com a maioria dos professores de língua inglesa eu também gostaria de ter tido mais cursos voltados à área específica de língua, uma vez que esse é nosso “objeto” de trabalho, possivelmente nesses cursos minhas expectativas estivessem mais voltadas à possibilidade de que as trocas especificamente

conceituais e didáticas entre professores de inglês fossem mais proveitosas, tanto para o aprimoramento linguístico e cultural de cada um, quanto também como oportunidades de redirecionar nossos projetos de intervenção e produções didáticas.

Em síntese, a participação no PDE-PR trouxe para minha formação a preocupação em estar mais atento ao fato de que os problemas que se apresentam no contexto de sala de aula não são necessariamente conflitos que representam barreiras intransponíveis, mas são situações problemas que podem enriquecer a formação continuada do professor quando este atenta para o fato de que os problemas sinalizam para possíveis direções a serem tomadas, direções que precisam ser exploradas, analisadas e contempladas como as mais viáveis para cada momento e situação caso tragam sucesso ao que se espera, isto é, o ensino eficaz, a aprendizagem significativa, a construção de conhecimentos.

Outra forma de visualizar positivamente a proposta do PDE-PR enquanto programa de formação foi o fato de que por meio do ambiente GTR pude expor uma proposta de intervenção apresentada pela unidade didática que, longe de ser uma espécie de “receita mágica” para o ensino de LE-Inglês, pôde, segundo os participantes daquele mesmo ambiente coletivo de aprendizagem, contribuir como sugestão didática para os professores em seus diferentes contextos de atuação e ainda pôde provocar retomadas e discussões sobre nossas próprias práticas de trabalho, sugestões de implementações, substituições, reformulações no próprio material.

Trabalhar de forma coletiva e colaborativa no ambiente virtual GTR visando à aprendizagem como centro daquela atividade e do próprio PDE-PR significou ampliar minhas capacidades como professor agora “tutor” e por consequência também aprendiz, uma vez que todo o conhecimento advindo daquela prática interativa foi resultado das interações produzidas por todos os professores participantes na apreciação e avaliação do material proposto .

Infelizmente, o que não aconteceu foi a manutenção dos contatos entre aqueles professores participantes do GTR como forma de fortalecer as discussões engendradas durante o curso e, assim, dar continuidade a novos e possíveis desencadeamentos de interação que trouxessem desenvolvimento sobre aspectos que permearam a formação online e/ou outros de interesse à profissão. Parece contraditório dizer que houve senso de comunidade durante o PDE-PR,

talvez de coletividade seria mais apropriado, pois um senso de comunidade permitira interpretar como um grupo mais sustentável e duradouro.

Caso houvesse continuidade do GTR mesmo após o término do PDE-PR daqueles professores participantes, talvez outros eventos e atividades de formação continuada entre eles pudessem ser fomentados e mesmo orientados pela própria SEED no sentido de manter de fato uma continuidade efetiva e eficaz sobre os temas e produções desenvolvidos no curso obrigatório ao professor tutor do PDE-PR e aqueles professores cursistas que, no máximo, somavam 25 participantes para cada curso o que não expressa o grande contingente de professores que poderia então envolver-se.

Após a finalização de minha participação no Programa vejo que aquelas práticas didático-pedagógicas implementadas passaram a fazer parte de minhas aulas e, devo acrescentar que, em função do grande número de turmas e alunos com os quais o professor da rede pública atua, adaptações tiveram e ainda tem de ser feitas na atualidade no sentido de oportunizar para meus alunos o exercício da reflexão e reação frente ao seu próprio desenvolvimento. Ficou evidente que pelas atividades do Programa a formação do professor necessita passar por aportes que não são mais somente o livro de estudo acadêmico e que “desemboca” na sala de aula num contexto escolar qualquer e longínquo da realidade sócio-histórica e cultural pela qual passa a sociedade contemporânea, sociedade essa que se encontra num contexto globalizado do consumo de bens e da apropriação de saberes diversos, mesmo que isso ainda não seja uma realidade concreta unânime que tem alcançado todos os sujeitos.

Em considerações finais neste estudo com base nessas descrições e apreciações, pode-se dizer que a participação no PDE-PR trouxe para mim ganhos significativos em aspectos determinantes, a saber:

- Desenvolvimento de capacidade em produzir material de ensino e aprendizagem de inglês a partir da problematização de questões de seu contexto de trabalho que, no compartilhamento com outros professores do grupo participante daquela turma e com demais professores cursistas do GTR, ganharam contornos e dimensões mais significativos em função da partilha de preocupações comuns, de objetos de pesquisa similares, e metodologias experimentadas pelos pares.

- Estimulo à leitura mais intensa sobre temas de interesse ao desenvolvimento da intervenção na escola.
- Motivação para compartilhar com o coletivo da escola outros sentidos para as práticas de ensino e aprendizagem.
- Possibilidade para o desenvolvimento de posturas de organização quanto ao tempo e ao espaço do professor para dedicar-se aos seus estudos orientando-se, inclusive, por cronogramas não só do programa, mas também criando seu “cronograma próprio” de estudos.
- Despertar de um anseio pessoal-profissional em poder produzir e proporcionar melhores saberes e práticas para uma reconfiguração da ação docente ao retornar do PDE-PR à escola.
- Desejo de manter relações de contato com outros professores participantes do programa no sentido de revigorar as trocas entre materiais didáticos produzidos e seus efeitos em diferentes contextos de ensino pelas realizações desses professores.
- Surgimento de uma inquietação propriamente dita em relação às reais possibilidades de continuidade de formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para expor as considerações às quais cheguei, proponho apresentá-las seguindo uma sequência gradual em resposta às perguntas desta pesquisa:

1) *Quais efeitos da política podem ser identificados na retextualização do projeto de intervenção pedagógica por mim desenvolvido (AF)?*

Os efeitos que a política de formação continuada PDE-PR identificados na retextualização são expressos pelas representações (re)construídas por mim a respeito de escola, alunos, ensino, aprendizagem, intervenção pedagógica e avaliação. Pela observação e análise dos excertos tratados no capítulo 3, posso reiterar o papel expressivo que a formação no programa exerceu numa reconfiguração sobre esses elementos constituintes de minha prática profissional.

Ao conceber a escola como espaço para intervenção a problemas da práticas houve, para mim, um redimensionamento desse espaço como propício a produção de conhecimento, e não apenas espaço onde problemas contextuais são diagnosticados como empecilho ao ensino e à aprendizagem. Considerando tal espaço com todas as suas características sociais, culturais, físicas e humanas, pude contemplar a possibilidade de rever conceitos e práticas quanto ao ensino da LEM-ínglês e da potencialidade da língua(gem) no revigoramento do potencial que ela, a escola, oferece como campo de pesquisa justamente por ser o local 'vivo' onde os processos se constroem mutuamente.

Refiro-me a processos entendendo que diversas ações e/u mudanças ocorrem em níveis, sujeitos, papéis e concretizações distintas.

Na escola como espaço produtor de conhecimento, a reconceituação de sua natureza passa a ser mais do que apenas espaço sistematizado ou sistematizador de uma única prática docente, uma postura revelada por um papel de professor como 'condutor' do conhecimento. Na escola produtora, todos os elementos são interdependentes.

Na retomada de análises nesta dissertação, é possível perceber que há uma conotação negativa diagnóstica e registrada no AF, negatividade esta face as condições físicas e humanas que, de certa forma, evidenciam uma concepção de escola como deficitária em propiciar uma educação que pudesse ser expressa

como 'satisfatória', 'eficaz', 'de qualidade almejada'. Contudo, no cerne desta constatação reside uma percepção de que algo precisa, então, de ser feito.

Em virtude do quadro diagnosticado, uma intervenção que possa reverter o quadro conceitual e prático da escola. Isso sinaliza então que o professor PDE deve se lançar nessa proposição de (re) elaborar uma representação de escola diferente do que está posto isto é, o desafio de construir um novo 'sentido' ou 'significado' que melhor represente a escola, tendo em foco as capacidades que ela, a escola, embora deficitária, ainda pode oferecer como espaço de produtividade, de coletividade, de responsabilidade e desenvolvimento, partindo justamente do campo da problemática identificada.

Ressalto ainda que essa nova representação de escola foi possibilitada por uma intervenção pedagógica que ocorreu num micro espaço localizado que foi uma sala de aula com uma única turma de alunos; o que não deixa de evidenciar a possibilidade de que toda uma unidade escolar possa ser representada de forma diferente da encontrada. A 'nova' representação de escola passou por uma projeto teórico, pela produção e utilização de material didático e de um artigo final de reflexões e conclusões e essas etapas somadas, ao meu ver, já revelam-se como efeito constitutivo da política do PDE-PR na busca de representações outras para as realidades identificadas sobre concepção de escola e prática escolar.

O efeito da política PDE-PR revela-se para mim exatamente nesta possibilidade de que mesmo após significativo tempo de atuação na docência, a escola ainda possa ser representada numa perspectiva de mudança a quadros insatisfatórios; depreendo que este espaço, a escola, é que oferece subsídios teórico-práticos que podem suscitar novos processos e práticas de representações mais satisfatórias em termos de ensino, de aprendizagem.

Como efeito dessa política, identifico mudanças em meu pensar e agir em relação à representação da escola pública como espaço que enriquece a produção de conhecimento que tradicionalmente vinha apenas da academia, das formações externas ao espaço escolar. É um efeito de (re)formulação de processos de refletir, de criticar e de agir em relação ao que a escola é e àquilo que pode ser numa outra representação. É um efeito incisivo em meu pensar e agir docente como professor de escola pública, mesmo que em diferentes contextos e/ou comunidades escolares particularizados. Construí uma representação de escola que inclui suas

características negativas como essencialmente pontos positivos a serem estudados e compreendidos para propostas de mudança e melhoria.

Diante disso, concluo que houve um desenvolvimento em termos de refletir e intervir para que a escola pudesse passar para um 'outro campo' de representação mais positivo que àquele encontrado e evidenciado pelos próprios excertos do AF que, pela via da linguagem, apresentam uma escola com problemas pontuais, dificuldades tidas em primeira mão como obstáculos para novas, diferentes ou melhores representações coo espaço produtor efetivo na produção e socialização de conhecimento. Houve, por assim dizer, uma consonância entre o que a política de formação (Documento Síntese, 2013) e o que eu mesmo pude experimentar por meio da intervenção na escola.

Um dos pressupostos do PDE-PR reforçam esse processo de reconcepção da escola vivenciado por mim: "organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica." (Documento Síntese, 2013, p. 2). Ou ainda que: "A implementação do PDE, como um Programa que pretende a transformação da escola e dos professores, exige um período de transição, pois implica em mudanças na cultura das instituições e no modo de pensar e estruturar a formação." (Documento Síntese, 2013, p. 3).

Na sequencia desses efeitos focalizo agora as representações sobre os alunos.

Afirmo uma representação positiva dos alunos durante e após a formação no PDE-PR. Acredito que no chamamento dos alunos à coletividade, á corresponsabilidade e coautoria de ações com vistas à produção de conhecimento. É preciso dizer que o efeito da política sob a representação de alunos ficou num campo do fortalecimento sobre aquilo que eu acreditava ou seja, na possibilidade de que na divisão e/ou compartilhamento de procedimentos, de motivação ao engajamento coletivo o ensino e a aprendizagem seriam consequentemente mais eficazes, trariam respostas mais significativas e consistentes para todo o grupo. Atuando à época do PDE-PR há aproximadamente quinze anos na rede de ensino, as práticas de trabalho coletivo, de partilha de tarefas e socialização de conhecimento faziam parte de minhas aulas. Contudo, saliento conscientemente que, pela proposição do projeto de intervenção pedagógica na escola, esse campo

de métodos e/ou metodologias ganhou novas dimensões, ou ao menos dimensões mais sólidas e conscientes de minha parte.

Pelos excertos registrados no AF, as representações de alunos construídas ao longo da intervenção me permitem agora identificar que esse foi um efeito positivo da política que, como já mencionei, fortaleceu ainda mais minhas práticas em sala de aula em termos de democratizar mais os poderes de decisão, de sugestão, de coletividade, de senso de colaboração para alcançar os objetivos de ensinar e de aprender, não considerando esses processos em extremidades separadas por agentes separados; mas considerando principalmente que todos – alunos e professor – eram agentes interdependentes na produção das atividades e do conhecimento. O Documento Síntese (2013, p. 3) reforça que: “Objetiva-se que essa formação provoque efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tais como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes”. Nesse conjunto de metas depreende-se a prática da sala de aula que conseqüentemente reconfigurou para mim um fortalecimento sobre representação possível de alunos como sujeitos que não necessitam e/ou não podem mais ser vistos por mim como sujeitos em dependência total, sujeitos aprendizes que só aprendem com um professor centralizador de ações, decisões, escolhas, efeitos e atitudes que possam permitir o ensino e a aprendizagem de todos envolvidos no contexto da sala, da escola.

As práticas da coletividade, da liberdade de expressão e ação são pontos contundentes que, ao meu ver, proporcionaram novos ‘rumos’ para a elaboração de novas representações para alunos diferentes daquelas que eu tinha até então. Essas representações às quais chamo de ‘novas’ passaram a fazer parte da prática após o PDE-PR, ou seja, são efeitos da política que atualmente se apresentam mais frequentemente em minhas aulas, (vide excertos NE), o que tem contribuído significativa e continuamente para que as representações de alunos se mantenham em movimento, haja vista que a cada ano atuo com múltiplas séries e grupos de alunos do ensino fundamental e médio.

Essencialmente, o que fica como efeito mais forte na representação de alunos é o fato de que eles não são sujeitos passivos, ou tão passivos quanto eu concebia nos primeiros anos de atuação na docência, até mesmo quando ingressei

no programa de formação. Alunos representam a grande parte dos movimentos de pensar e agir nas salas de aula e isso já os representa de alguma forma.

Embora as representações no AF também tenham sinalizado para campos de dificuldades apresentados pelos alunos como, por exemplo, insegurança nas iniciais nas atividades de escrita, leitura, autonomia de opiniões, concluo que há muito mais evidências de desenvolvimento positivo em termos de sua atuação na intervenção que propus como um percurso espaço-temporal diferente para o ensino e aprendizagem de todos. Daí minha conclusão em identificar uma representação extremamente positiva dos alunos como sujeitos ativos na/para a educação.

Cabe não só a mim como educador de diferentes saberes por meio da LEM-inglês, buscar compreender e motivar as potencialidades dos alunos para que suas representações como agentes no ensino e na aprendizagem estejam sempre em movimento, em desenvolvimento para que a política PDE-PR mantenha esse efeito de representação de alunos ainda presente em minhas turmas; cabe também às equipes gestoras e pedagógicas da escola apoiar o professor em termos possíveis (espaços, tempos, materiais, recursos) para que as práticas em sala possibilitem novas representações a serem construídas pelos sujeitos.

A representação de ensino que pude registrar na retextualização do projeto e expresso no AF, sinaliza para o campo da dificuldade, do desafio. O que evidencia isso são os excertos que tratam da avaliação em LEM-inglês que era o meu foco de intervenção. Naquela proposição em intervir para transformar minhas práticas avaliativas, o ensino foi representado como um processo dificultoso de escolhas, instrumentos e procedimentos avaliativos que, por sua vez, traduziam de alguma forma minha concepção sobre avaliação.

Pelas representações de ensino na narrativa do período PDE-PR vejo que o ponto crucial localiza-se no desejo de uma mudança de paradigma conceitual e prático, isto é, ao desejar 'romper com avaliações isoladas, conteudistas, marcadas por tempos e espaços insuficientes' revelo um processo de reflexão e crítica ao que entendia sobre o ensino e avaliação como esferas dissociadas para a aprendizagem. Entendia avaliação mais como produto do que processo, uma representação calcada na tradição de conteúdos apreendidos em detrimento do conceito de aprendido.

Pelas marcações linguístico-discursivas nos excertos retextualizados no AF, faço representações de um ensino que precisa ser modificado radicalmente, em especial entendê-lo como esfera da avaliação e vice-versa.

O desejo de mudança sinaliza para um efeito proposto pelo PDE-PR que é o de que o professor munido de suas necessidades contextuais, exercite capacidade de refletir e agir em função da necessidade que diagnosticou que, naquele caso, era a avaliação em LEM-inglês. O efeito de refletir sobre um diagnóstico que precisa ser modificado é expresso nos pressupostos do programa; veja em “reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem.” (Documento Síntese, 2013, p. 2).

Ressalto aqui que nas representações de ensino expostas no AF está, até de maneira explícita, a relação de poder que as prescrições oficiais ainda exercem sobre as escolhas didático-pedagógicas para o ensino, ainda que se anseie por mudanças e/ou transformações. Explicando melhor, representei o ensino como campo a sofrer a intervenção em especial no foco da avaliação; há narrativas que evidenciam tais intenções de minha parte. Contudo, na proposição das mudanças e transformações que queria, ancorei-me nas orientações das DCE LEM-inglês quando da seleção de gênero textual na composição do material didático. Revelei ou reiterei assim a força de imposição que as prescrições ainda têm sobre as escolhas que fazia para o ensino. O próprio Documento síntese do PDE-PR enfatiza que:

Também cumpre ao Programa proporcionar aos professores tanto o aperfeiçoamento dos fundamentos pedagógicos e disciplinares de caráter teórico-prático, a ser construído na relação entre seus estudos e a concretude escolar do processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, o PDE constitui importante estratégia metodológica de implementação e consolidação das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino. (p. 4).

Há de fato em minhas narrativas no AF uma representação de ensino que se constitui no desejo de ousar para transformar as práticas e conseqüentemente os efeitos de aprendizagem; entretanto a mesma representação de ensino como área que precisa ser modificada apresenta-se calcada numa continuidade, numa tradição ou, arriscaria dizer', um cumprimento às prescrições a que estou sujeito como professor de LEM-inglês na rede básica estadual de ensino. Vejo, assim, que a representação de ensino não passou apenas por uma reconfiguração pautada em alternativas, em mudanças, em ousadias de

procedimentos e/ou metodologias, mas também calçou-se no Contexto da Produção dos textos da Política para o ensino de LEM-inglês nas escolas estaduais da educação básica. Desse modo há evidência de que o cumprimento de prescrições se evidenciam no Contexto a Prática e no Contexto de Efeitos da política de formação continuada o que, neste caso, reforça a relação interdependente dos Contextos da ACP proposta por Ball (1994, 2012).

A representação de ensino não se construiu no/pelo campo da prática apenas, mas também revela o campo teórico, do discurso oficializado e de sua força via linguagem.

A representação de aprendizagem revelada como efeito da política é aquela que a considera válida quando expressa maior significação para os alunos. Nessa concepção de aprendizagem a reflexão e a crítica têm papel central que contribui para uma representação positiva e/ou significativa de aprendizagem. No processo de tentar rever conceitos e construir novas práticas de aprendizagem, construiu-se simultaneamente uma outra concepção e prática de avaliação.

A representação de aprendizagem também é marcada por um desejo ou crença de que é preciso romper com práticas tradicionalmente insatisfatórias, ou seja, libertar-se do autoritarismo rumo à democracia de ações, rumo ao trabalho coletivo para garantir o sucesso almejado.

Nesse movimento de transformar as práticas, a aprendizagem não pode, então, estar comprometida por visões e práticas de classificação, de seleção. Nesse cenário (re)constituído para o ensino, a aprendizagem fica representada por ações coletivas, colaborativas, desprendida das modalidades de erro e acerto como mecanismos únicos de verificação do que precisa ser aprendido.

Observando que a política de formação PDE-PR propõe ao professor as práticas da reflexão e crítica para ações de mudança e/ou transformação, vejo que também compartilhei em determinados níveis de aprofundamento e objetivos os mesmos pressupostos com meus alunos durante o programa e a utilização do material didático em sala de aula. Na proposição de realizar uma Unidade Didática para o ensino e aprendizagem de LEM-inglês com alunos do ensino médio, parti do princípio de que queria romper com regras excessivamente rígidas na realização de leitura de textos, de escrita, de discussão, de aprendizagem de vocabulário e oralidade. Busquei construir com os alunos uma aprendizagem que revigorasse a crença de que eles, os alunos, possuíam um

potencial aquém do que eles mesmos imaginavam. Fundamentei, assim, as práticas que pudessem revigorar a autonomia, a emancipação de decisões sobre procedimentos, metodologias, sugestões do grupo como sujeitos mais importantes do processo de ensinar e aprender.

Localizo essa representação de aprendizagem como um efeito da política no sentido de que a formação do professor precisava ancorar-se na prática da reflexão e crítica, assim procurei disseminar a mesma prática com meus alunos. Vislumbro então que a política PDE-PR teve, em meu caso, papel motivador nesse sentido, isto é, no rever de minhas concepções e práticas, possibilitei que meus alunos revissem suas concepções e práticas em LEM-inglês de forma concomitante.

O documento síntese (2013, p. 6) ao tratar da formação do professor aponta para o seguinte: “[...] ao dominarem as razões pelas quais tantas correntes pedagógicas se distanciam, se aproximam e se opõem entre si, os professores poderão responder em sua prática cotidiana, com mais propriedade às demandas da educação pública”.

Dessa forma entendi que precisava (des)construir e (re)construir práticas que viabilizassem a aprendizagem de forma mais eficaz e efetiva, com sentidos significativos para os alunos. Partir de práticas já conhecidas e aprofundar-se nas mesmas significou um exercício de autonomia, de emancipação para (re)elaborar outras perspectivas de metodologias e práticas de aprendizagem.

A representação de aprendizagem que se registra no/pelo percurso no PDE-PR é essencialmente a de que não se aprende sozinho, em isolado, desconectado com o coletivo, com o espaço físico e afetivo-emotivo; não se aprende com sucesso se não houver propósitos que levem ao desenvolvimento de pensamento crítico, de posicionamento agente, de construção e socialização coletiva e colaborativa de conhecimentos. O que representa a aprendizagem como efeito de um programa ou política, são os próprios efeitos que ela provocou ou possibilitou no contexto da sala de aula, pelo que o professor em formação praticou com seus alunos é que são reveladas suas aprendizagens.

A representação construída para a intervenção pedagógica pode ser compreendida em alguns pontos-chaves que a caracterizam: a) ancorou na proposta de Gênero Textual por minha observação da classe, na linguagem cotidiana dos alunos em contar histórias, depoimentos, além de aproximando esta decisão às DCE-PR e ao próprio instrumento de sondagem inicial (questionário) onde

apontavam preferências sobre textos e temas de interesse. Assim, a proposta e construção da Unidade Didática parte também do contexto com um todo.

A intervenção partiu também da possibilidade de aprofundar na língua(gem) como discurso (s), a coautoria teve papel importante na escolha do tema/assunto e das práticas didáticas (tipos de exercícios, atividades, procedimentos) para a intervenção, a coautoria significou responsabilidade, estímulo, o que motivou a aprendizagem.

A representação de intervenção pedagógica surge também como um efeito positivo do programa de formação cuja proposta essencial já previa a detecção de áreas ou situações problema, reflexão, produção e utilização de material didático feito pelo professor.

Outro ponto forte que representa a intervenção é a (trans)formar do espaço físico como relevante para a mudança, para o sucesso. Papéis precisaram ser revistos e (re)concebidos. Materiais e recursos, bem como metodologias à aprendizagem precisaram ser analisados, criticados, reelaborados processualmente.

Conclusivamente, a intervenção pedagógica é representada por ações plurais e sistematizadas desde o início, um efeito da pesquisa do contexto, das necessidades e interesses do grupo, das características sócio históricas e culturais do mesmo grupo de alunos, conseqüentemente um efeito do programa Contexto dos Textos) que foi reinterpretado e praticado (Contexto da Prática) e trouxe evidências positivas (Contexto de Efeitos). Nesse cenário, intervir significou 'conhecer', 'refletir', 'desafiar', 'coletivizar', significou, sobretudo, (trans)formar o espaço físico, as práticas, os meios de operação, de procedimentos, as visões e conceitos, os materiais, os objetivos e os sujeitos.

O efeito da política sobre a avaliação recai principalmente na (re)elaboração de uma concepção que não considerava a avaliação como parte processual de ensino e de aprendizagem, mas sim era vista e praticada por mim como momento de conclusão desses processos. Há um efeito visível de que a perspectiva do PDE-PR sinalizada para uma inovação e transformação do contexto preconizado pela investigação do próprio professor aconteceu. O efeito visto pela inquietação frente ao problema e/ou campo da avaliação em LEM-inglês e pela proposição de novos ou diferentes encaminhamentos de produção de material (instrumento) avaliativo e exercício de metodologia diferenciada para tal.

Indico que houve inovação da prática avaliativa como efeito concreto da política de formação materializado no contexto da sala de aula, contudo saliento nas mesmas representações de avaliação que a força ou poder da prescrição ainda se faz presente. Isso demonstrado pelo fato de que mesmo na inovação encontra-se a tradição de notas, pontos, período bimestral, sistema escolar. Nesta percepção do poder prescritivo reconheço uma aceitação de contexto específico, ou seja, ao organizar a avaliação dessa forma pontual e sistematizada trago o Contexto da Produção dos Textos que regem o sistema educacional da rede pública, nesse caso pode-se inserir o sistema de registro (SERE)²², projeto político pedagógico da escola, proposta curricular, planejamento do professor.

A avaliação reforçou a proposição de trabalhar com gêneros, evidenciou certa eficácia dessa escolha didático-metodológica no ensino e na aprendizagem da língua-alvo, o que também apresenta a influência do Contexto dos Textos (DCE-LEM). Também compreendo que o seguinte excerto do Documento Síntese PDE-PR (2013) bem ressalta a força da prescrição mesmo durante a formação continuada do professor e que isso se materialize na sala de aula.

Também cumpre ao Programa proporcionar aos professores tanto o aperfeiçoamento dos fundamentos pedagógicos e disciplinares de caráter teórico-prático, a ser construído na relação entre seus estudos e a concretude escolar do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o PDE constitui importante estratégia metodológica de implementação e consolidação das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino (PARANÁ, 2013, p.6).

Diante dessa colocação prescritiva, entendo que um dos efeitos da política PDE-PR não é apenas promover possibilidades de mudança e/ou transformação da realidade escolar pelo professor na condição de pesquisador, mas traz também uma intencionalidade de assegurar ou legitimar o Contexto de Influência e o Contexto da Produção de Textos. Em meu caso específico como professor participante do programa de formação continuada cumpri, de certa forma, um papel de garantir a fora desses contextos, uma vez que ancorei a produção do

²² O Sistema Estadual de Registro Escolar (Sere) é um “Sistema de Informações” desenvolvido com a finalidade principal de racionalizar as atividades burocráticas da secretaria da escola. Atualmente é composto pelo Sistema Escola Web, Sistema Seja e um Banco de Dados Central que armazena os dados gerados pelas escolas. O Sere é utilizado por todas as escolas estaduais, praticamente pela totalidade das escolas municipais e muitas escolas privadas do Estado do Paraná. As que utilizam o Sere têm seus dados importados para o Sistema Educacenso-Censo Escolar, evitando o “retrabalho” no cadastramento dos alunos e no registro dos dados de movimentação e rendimento escolar. Portal [diadiaeducacao](http://diadiaeducacao.com.br), acesso em 18/05/2015.

material didático na proposição de gêneros textuais. Vejo que a política também tem como efeito a manutenção de determinadas concepções e práticas de ensino que culminam obviamente nos processos e instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Outro ponto que importa salientar é que no efeito de inovar minhas visões e práticas avaliativas, concebi que meu papel deveria ser reconfigurado da centralidade para uma participação mais mediadora no processo de avaliar meus alunos, partindo do princípio de que a proposta de trabalho era um caminho proposto que poderia sofrer as alterações provindas dos alunos, das práticas que se desenvolviam gradativamente e dos objetivos alcançados ou não. Isso tudo combinado revela um efeito de ruptura com visões tradicionais sobre professor como único agente da produção e disseminação do conhecimento, sobre alunos como meros receptores passivos do conhecimento.

Apesar de salientar que a avaliação também fica representada pela força das prescrições dos textos e discursos oficiais, concluo que esses movimentos de repensar e reconfigurar os modos de operar com a avaliação, permitiu reconfigurar papéis de alunos e professor, de espaços e tempos gradativos à aprendizagem, de coautoria para avaliar, avaliado e autoavaliar. A avaliação finaliza-se assim como um efeito positivo da política de formação pelo saldo da inovação, da mudança e/ou transformação almejada e alcança por todos quando da intervenção.

2) Quais efeitos da política podem ser identificados na retextualização da minha prática como professor após conclusão da participação no PDE-PR?

Para apresentar os efeitos na minha atuação docente pós PDE-PR, divido-os em práticas que evidenciam aspectos de continuidade da política de formação e também os aspectos de descontinuidade, a saber:

- busca constante por mecanismos que facilitam a interação e a compreensão do contexto de escola e de alunos que tenho em mãos.
- maior flexibilidade quanto às escolhas didático-pedagógicas para o ensino, a aprendizagem e a avaliação em LEM-inglês.
- promoção de maiores espaços para o diálogo e a interação entre os alunos durante as aulas na realização de atividades e nas avaliações.
- modos e/ou procedimentos diversificados para aferir valores sobre efeitos de aprendizagem.

- promoção do diálogo como caminho para o entendimento por parte do aluno sobre suas dificuldades e possíveis estratégias para superação.
- valorização das oportunidades de interação na sala de aula como caminho viável para (re)conceituar língua(gem) e discurso(s) que se apresentam.
- busca por temas e assuntos que despertem maior interesse e motivem a aprendizagem da língua-alvo.
- planejamento de conteúdos mais flexível, mesmo que ancorado nas prescrições das DCE-LEM que orienta para a abordagem da língua estrangeira a partir do conteúdo estruturante 'discurso'.
- maior flexibilidade na escolha e na prática de gêneros textuais para o ensino da LEM-inglês.
- gradação nos níveis de complexidade dos textos/gêneros a serem trabalhados.
- percepção mais acentuada de minha parte acerca de situações diagnosticadas como problemáticas e passíveis de intervenções.
- retomadas permanentes de conteúdos trabalhados e não aprendidos pelos alunos, por meio de refacção de tarefas, atividades, avaliações.
- incentivo à prática da autoavaliação por parte dos alunos sobre aprendizagem, ensino, atividades, instrumentos, metodologias, recursos de apoio como forma de motivar desenvolvimento de pensamento crítico para ações de coautoria corresponsabilidade.
- estímulo à criatividade para que os alunos produzam atividades complementares àquelas que foram abordadas em sala de aula.
- estímulo à prática de colaborativa em sala de aula para construção e socialização de saberes/conhecimentos.
- a avaliação, em particular, se apresenta em contornos marcadamente mais democráticos em diversos aspectos anteriores ao PDE-PR. (não em momentos únicos, tanto individualizada quanto em coletivo, que não serve apenas de verificação final de processo, que a atribuição/aferição de notas seja (re)discutida para entendimento do aluno sobre dificuldades, facilidades, estratégias de superação, insistência na prática da autoavaliação do como sujeito agente de sua aprendizagem na observação do que lhe foi apresentado e/ou coproduzido em sala de aula, nas condições em que o processo avaliativo transcorreu, nas expectativas face aos objetivos alcançados, entre outros aspectos).

- na concretização dessas práticas, a linguagem empregada em sala de aula passou a exigir de mim constantes (re)elaborações discursivas no intuito de permitir que transformações cotidianas aconteçam nas áreas do ensino que proponho e/ou propomos, na constatação da aprendizagem, no processo de avaliar, ser avaliado e autoavaliar.

Por eventos do Contexto da Prática reforço que há um movimento reflexivo inevitável e constante que reitera outras visões, concepções sobre escola, ensino, aprendizagem, intervenção, alunos, gestão, avaliação, metodologias, recursos, projetos, materiais didáticos que culminem com efeitos de sucesso em termos da educação em/por meio da LEM-inglês.

Já no campo da descontinuidade de práticas do PDE-PR, indico pontos que se relacionam a diferentes ângulos da política de formação isto é, relacionam-se a Contextos distintos de sua formulação aos seus efeitos. Entre eles destaco:

- sondagem do contexto e dos sujeitos em formato de questionários. Essa prática realizada durante PDE-PR evidenciava uma idealização daquele momento quando, antes mesmo de retornar do afastamento à escola, realizei uma sondagem com os alunos para estudos posteriores. Na totalização de turmas, aulas e número de alunos essa prática torna-se inviável justamente pelo excesso de trabalho que causaria, comprometendo outras atividades e responsabilidades também excessivas que tenho durante o período letivo.

- produção material didático extenso como instrumento para avaliação. Durante a formação no PDE-PR a produção de material mais extenso e mais aprofundado para avaliação foi possível em função do tempo do afastamento que possibilitou meu engajamento em sondagem inicial para análise de dados e posterior construção de uma Unidade Didática prevista exatamente para as aulas que ocorreriam em um bimestre (agosto/setembro de 2009) compreendendo em torno de 18 aulas foram utilizadas para a concretização da proposta com a turma escolhida para a implementação.

Relato por isso que a referida Unidade Didática contava com 30 páginas, sendo que 25 delas eram de atividades e/ou exercícios práticos. A viabilidade para a realização dessa forma de avaliação deu-se pelo fator tempo isto é, o tempo que tive para sondagem, produção e utilização em sala de aula durante um bimestre por completo. Essa descontinuidade é marcada justamente pelo tempo

que não permite, mesmo com as horas atividades na escola, tempo esse que acaba sendo destinado a preenchimento de livros, organização de materiais e recursos de apoio à aula como livro didático, equipamentos de áudio/vídeo, correções de tarefas menores, atendimento a situações distintas com alunos e/ou comunidade.

- utilização de um único instrumento de avaliação extenso durante todo um período bimestral. Essa descontinuidade do PDE-PR é marcada claramente ao observar que há a busca de praticidade de minha parte em termos de correções e registros, também facilita a retomada de erros e acertos como pontos convergentes à aprendizagem, não necessariamente divergentes. No PDE-PR o instrumento processual e extenso apresentado por uma Unidade Didática foi trabalhado com um único grupo de alunos (21 no total); isso não se compara à totalidade de turmas na situação pós PDE-PR que, atualmente, fica em torno de 14 salas com 35/40 alunos cada; equacionando tudo isso tenho então cerca de 500-560 alunos. Daí entram em campo reinterpretações e recriações daquele instrumento Unidade Didática utilizado durante a formação, que incluem redução de conteúdos pedidos, redução do número de atividades, divisão das tarefas em pares e pequenos grupos, além da redução de tempo dentro dos bimestres que organizam o ano letivo da escola. São adaptações que constroem a política em sua essência, em sua origem registrada nos Contextos de Influência e da Produção de Textos.

Outro ponto é a prática de sistematizar projetos teóricos pautado em leituras aprofundadas sobre temas/áreas problemáticas do contexto. No PDE-PR isso já era uma exigência dado aquele tempo do afastamento como propício a tal prática. No cotidiano escolar isso não se dá não apenas pelo fato de que existe uma 'exigência formal' para formação, mas de fato as leituras teóricas ficam em segundo plano, dadas as condições de trabalho que acabam por exigir que eu busque maior auxílio em leituras didáticas (livros, planos de aula, atividades e tarefas sugeridas).

As práticas que eu realizava durante o PDE-PR quando da intervenção pedagógica incluíam registros e/ou notas após cada aula para posterior análise e compreensão que orientaram para a produção do AF.

Na atualidade preciso selecionar atentamente o que realmente merece ser observado como ponto ou situação a ser problematizada e isso não se dá criteriosamente após cada aula, mas numa observação mais flexível em termos de períodos, sem, contudo, antever a produção de textos acadêmico sobre isso. São observações mais soltas, não tão cercadas de detalhamento; são anotações feitas

no planejamento da turma em meu computador, no livro de registro de classe, em apontamentos avulsos que auxiliam na reorientação do trabalho.

A pergunta 3 da pesquisa:

3) *O que esses efeitos sugerem a respeito das possibilidades e constrangimentos da abordagem de formação continuada adotada pela política?*

Pelos efeitos observados tanto na continuidade das práticas do PDE-PR quanto da descontinuidade das mesmas após o programa, vejo que é possível apontar aspectos que melhor sintetizam a política de formação continuada em suas possibilidades e seus constrangimentos, bem como sinalizam para eventuais implementações na política. Ilustro com o quadro a seguir:

Quadro 5 – Possibilidades e Constrangimentos do PDE-PR

Possibilidades	constrangimentos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oportunidade significativa de formação. ✓ Inovação (prática da reflexão e pesquisa, trabalho colaborativo) ✓ Afastamento / redução de trabalho ✓ Incentivo financeiro (bolsa-auxílio) ✓ Professor sujeito de autoridade para diagnosticar, intervir, buscar compreender. ✓ Aproximação das relações Universidade e Escola. ✓ Retorno às práticas acadêmicas (leituras, projeto de intervenção, produção didática, análises, artigo). ✓ (re) concepção / conceituação sobre formação. ✓ Dialogia entre prática e teoria. ✓ Disseminação de conhecimentos (EaD, GTR) ✓ Revigoreamento / estímulo às capacidades inerentes à profissão. (locução, interlocução de saberes e práticas). ✓ (Re) configuração de sentidos novos/diferentes à prática docente (autonomia, autoconfiança, erros, acertos, zonas de convergência e conflito no / para o conhecimento). ✓ Proposição de alternativas à ação docente. ✓ Motivação à continuidade de estudos. ✓ Acresce outros referenciais sobre escola, alunos, ensino, aprendizagem, avaliação, Educação. ✓ Legítima um 'professor-educador-pesquisador'. ✓ Permite desenvolver explanação / argumentação = linguagem discursiva. ✓ Permite repensar cotidianamente a prática, a profissão, a trajetória, a identidade profissional que se busca. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reorientação / reestruturação na concepção e prática do que deveria ser a formação continuada'; já que o programa apresenta ao final aspectos de descontinuidade de determinadas práticas. ✓ Mecanismos que facilitem o acesso de mais participantes na (re)elaboração da política (Contexto de influência). ✓ Número limitado de vagas para formação considerado o efetivo da rede de ensino. ✓ Desarticulação com a realidade atual das IES em termos de atendimento aos professores participantes (por exemplo, a ampliação de corpo docente). ✓ Reorientação da concepção e das práticas de aproximação Universidade e Escola para produção e disseminação de conhecimento. ✓ Carga horária destinada à área específica do professor participante deveria ser mais expressiva durante a formação. ✓ O retorno à carga completa de trabalho do participante (quase que unanimemente 40 horas/semanais) após a intervenção perde sua originalidade. ✓ (re) adaptações algumas vezes muito distantes do projeto inicial. ✓ A não manutenção de espaços de interação como o GTR. ✓ Quais mecanismos e/ou espaços poderiam viabilizar uma intervenção mais direta na política PDE-PR (Contexto da Estratégia Política).

- ✓ Desmistifica que a escola e o professor não são produtores de conhecimento válido.
 - ✓ Contribui, **em casos específicos de alguns professores**, para o desejo em prosseguir em estudos mais avançados.
- Campo fértil para pesquisas que visem compreender e, possivelmente, sugerir estratégias de melhoria.

Fonte: Do autor, 2015.

A formação continuada na sua forma original do PDE-PR fica a desejar. Não que o professor não queira mais atuar da forma almejada, mas porque as dimensões de trabalho e número de alunos inviabilizam uma totalidade dessa concretização. Ficam, os professores, a mercê de adaptações inúmeras que de alguma forma aproximem ou evidenciem o que aprenderam e desenvolveram no PDE-PR com o quadro e/ou contexto que se lhes apresenta.

Atentando especificamente ao Contexto da Estratégia, vejo então que determinadas sugestões poderiam ser pontuadas para o PDE-PR. Entre elas que o professor formador fizesse parte do GTR. O próprio GTR (ou outra nomenclatura) continuasse como espaço de interação para os professores após o término do PDE-PR. Também que nas edições do programa os professores pudessem participar em mais de um grupo de interação para revigorar e aprofundar em sua formação. Outra possibilidade de inovação incluiria que, entre as atividades propostas pelo programa o professor da escola também praticasse atividades como oficinas e cursos para além do papel de simples ouvinte ou participante passivo.

Também vejo como necessário que houvesse mecanismos de acompanhamento sobre os efeitos decorrentes da formação do professor no PDE-PR, fato que poderia funcionar muito mais como mecanismo de incentivo à formação do que apenas como forma de monitoramento. Que juntas, Universidade e Escola pudessem efetivamente intervir mais e eficazmente no Contexto da Estratégia para a melhoria do programa.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, Márcia Aparecida. Formação **continuada de professores alfabetizadores**: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento. 2009. 158f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, 2009.
- AUDI, L. C. C. **Eu me sinto responsável**: os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR) sobre a formação de professores de inglês. Londrina, 2010, 104 p.
- BARCARO, C. F. **A menina que falava inglês**: a construção identitária de uma professora de inglês sob as lentes da pesquisa com base em narrativas. 2012. 187 fl. Dissertação (Mestrado) em estudos da linguagem, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.
- BAYER, Mariana Ferreira. **O Programa PDE Escola**: uma análise de sua implementação em Gurarapuava – PR. 2012, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.
- BENWEL, B; STOKOE, E. **Discourse and Identity**. Edinburgh: Edinburg University Press, ch. 4, pp. 129-162, 2006.
- BIZ, A. C.; FRANCISCHETT, M. N. **O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR) na formação continuada de professores do Paraná**. In: ORSO, Paulino José et al (Orgs). Anais da XI Jornada do HISTEDBR - A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização. Cascavel, PR: Out 2013.
- BORBOREMA, C. D. L. Política **de ciclo na perspectiva do ciclo de políticas**: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ. 2008. 222 fl. Dissertação (Mestrado) ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. **Education in cycles in the perspective of policy cycle**: curriculum interpretations and recontextualizations in the municipal schools of Niteroi/RJ. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming **education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- CAMARGO, G. P. Q. P.; RAMOS, S. G. M. Narrativa de professores de língua inglesa em formação continuada: desvendando a experiência humana de se tornar professor. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 4, n. 6, março de 2006.

CANAZART, C. A. Avaliação e autoavaliação: perspectivas de ensino, aprendizagem e construção colaborativa de conhecimento em língua inglesa por meio do estudo de gênero textual. Projeto de Intervenção Pedagógica. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE 2009 / 2010. Londrina, 2010, 20.p.

CAPES, Ministério da Educação. Formação de Professores da Educação Básica. 13 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em: 15 out. 2014.

CELANI, M. A. A. **Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?** In: LEFFA, V.J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2006.

CHIMENTÃO, L. K. O sentido da formação contínua para professores de língua inglesa. Londrina, 2010, 164 p.

CLANDININ, J.; CONNELLY, F.M. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research** San Francisco: Jossey Bass, 2000.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 316 p.

FILHO, J.C.P.A. **Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira**. In Aplenge – Ensino e Pesquisa. Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, p.29-41, 1997.

FIORIN, R. Investigação da Proposta de Implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR) no Estado do Paraná: aspectos positivos e negativos, Londrina, 2009, 144 p.

FORTES, Melissa Santos; ZULLES, Ana Maria Sthal. **Testes de itens isolados e testes de desempenho. Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas/ Diógenes Candido de Lima (org.)**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009 (Estratégias de ensino; 11), p. 223-225.

FREITAS, Maria A. de O. **O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira**. Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: ED. UEL, 2002, p. 79-107.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios Brasileiros. Relatório Final, Junho, 2011.

GIMENEZ, T. **Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada**. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H.

JOSLIN, Melina de Fátima Andrade. **A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa-PR**. 2012. 144 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

LIBERALI, F. C. **As linguagens das reflexões**. In: A formação do professor como um profissional crítico. Linguagem e reflexão, Maria Cecília Camargo Magalhães (Org.), Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 63-85.

_____. **Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável**. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs). Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social. Campinas: Pontes, 2010. p. 71-91.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAGALHÃES, M. C. C. **A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos**. In: A formação do professor como um profissional crítico. Linguagem e reflexão, Maria Cecília Camargo Magalhães (Org.). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 45-62.

MAGALHÃES, Maria Cecilia e FIDALGO, Sueli. **Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos**. In: Políticas Educacionais; questões e dilemas, MAINARDES, J.; BALL, STEPHEN. (Orgs). São Pulo, Cortez: 2011. p. 143-174.

MATEUS, E. F. **Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo**. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. (Orgs.). Questões de método e linguagem na formação docente. São Paulo, Pontes, 2011. p.187-209.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes**. Coleção: Educação e linguagem: Campinas, SP. Pontes Editores, v. 3, 2013, 277 p.

MATEUS, E.F. **Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 9, n. 1, 2009, p.307-328.

_____. **Educação contemporânea e o desafio da formação continuada**. In: GIMENEZ, T. (Org.) Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina. EDUEL, 2002, p. 3-14.

NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Coleção ciências de educação, Porto editora, Portugal, 2007, 215 p.

OLIVE, James L. **Reflecting on the Tensions Between Emic and Etic Perspectives in Life History Research: Lessons Learned**. FOS-Forum: quantitative social research, Open Journal Systems, Volume 15, No. 2, Art. 6 – May 2014.

OLIVEIRA, R. M. M. A. **Narrativas**: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. Narratives: contribution to teacher education, to pedagogical practices and to research in education. R. Educ. Pública. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011

PARANÁ, **Lei Complementar nº 103, de 15 de abril de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Diário Oficial do Paraná, Curitiba, 15 de abril de 2004, nº 6687.

PARANÁ, Secretaria de Estado da educação. PDE-PR. Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública Estadual. Documento síntese. Curitiba, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. PDE-PR. Uma nova política de formação continuada e de valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual. Documento Síntese. Curitiba, 2007, 13 p.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica – língua estrangeira moderna**. Paraná, 2008, 86 p. Disponível em: <<http://linguagemsemfronteiras.blogspot.com.br/2011/07/resenha-discurso-e-mudanca-social.html>>. Acesso em: 15 out. 2104.

PESSOA, R. R. **Formação crítica de professores de línguas estrangeiras**. In: SILVA, K. A.; DANILE, F. G.; KANEO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs). A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I. Campinas: Pontes, 2011, p. 31-48.

POSSI, E. H. B. **PDE-PR/PR (2007-2009)**: um estudo sobre transformações e permanências. 228f. programa de mestrado em educação. Dissertação (Mestrado), Londrina, 2012, 218 p.

RAMOS, S. G. M. O programa de desenvolvimento educacional do Estado do Paraná e sua proposta de formação continuada: foco nos grupos de trabalho em rede. 2011. 264 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2011.

REIS, P. R. **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação**. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

RIETOW, G.; ENS, R.; BERTOTTI, R.G. **Impacto da política de formação continuada**: PDE-PR-Paraná e a nota do IDEB em escolas estaduais de Curitiba. In: 26º Simpósio Brasileiro da ANPAE: Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social, 2013, Recife. Anais da 26º Simpósio Brasileiro da ANPAE: Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social. Recife: Ed. UFPE, 2013. v. 1. p. 1-17.

ROAZZI, Antonio. **Pesquisa e contexto: métodos de investigação e diferenças sócio-culturais em questão**. Departamento de Psicologia Experimental, Oxford, Inglaterra. Cad. Pesquisa, São Paulo (62) : 35-44, Agosto, 1987. P. 35-44.

ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F.; (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: Por entre discursos e Práticas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol.33, Campinas, SP. Pontes Editores, 2013, 194 p.

ROSA, M.; OREY, D. **Etnomodelagem: as perspectivasêmica e ética na pesquisa em etnomatemática e modelagem**. Anais do V seminário internacional de pesquisa em educação matemática, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2012, 20 p.

SAITO, Claudia. L. N. **Homem aranha II – uma análise dos mecanismos enunciativos de um Gênero da esfera da criação cinematográfica**. Gêneros textuais: teoria e prática II. Palmas e União da Vitória-Pr: Kaygangue, 2005, p. 37-57.

SANTOS, D.,V.,C. **Acerca do conceito de representação**. Revista de Teoria da Historia Ano 3, Número 6, dez/2011 Universidade Federal de Goiás, 2011, 27 p.

SANTOS, S. A narrativa como estratégia de formação e de reflexão sobre a prática docente. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.2, p.207-217, maio/ago. 2008.

SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M. SALOMÃO, A. C. B. (Orgs). **A formação de professores de línguas: novos olhares – volume II**. Campinas: Pontes, 2012. P.23-49.

SILVA, L. O.; DIEHL, V. R. O; NETO, V. M. **Narrativa escrita: relacionando a produção de conhecimento e a formação docente**. UFRGS, 2007.

SILVA, M. R. D. F. V.; COSTA, M. D. C. **Narrativas e pesquisa em educação: possibilidades formativas e investigativas**. GT-01 - VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI - GT 01 – Formação de professores, 2010, P. 1-14.

SOUZA, M. I. G. F. M.; FERNANDES, M. A. F. **O autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores**. Self-study and narrative-biographical approaches in teacher education. El autoestudo y las abordagens narrativo-biográficas en la formación de los profesores. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 297-306, maio-ago. 2014.

SOUZA, V. V. S. Formação continuada de professores de língua estrangeira no século XXI: uma análise de elementos. **Revista Intercâmbio**, v. XVIII, São Paulo: LAEL, 2008, p. 155-170.

SZUNDY, P. T. C.; ARAUJO, J.C.; NICOLAIDES, C.S.; SILVA, K. A. **Linguística aplicada e sociedade- ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2011, 253 p.

TELLES, J. A. (Org.). Formação inicial e continuada de professores de línguas – Dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas SP: Pontes Editores, 2009, 204 p.

TURBIN, A. E. F.; FERRO, G. D. M. A formação continuada do professor de inglês: um evento de letramento. **Entreletras – Revista do curso de mestrado em ensino de língua e literatura da UFT**, n. 3, 2011-2.

ANEXO

ANEXO A

Artigo final PDE-PR

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO: PERSPECTIVAS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE CONHECIMENTO EM LÍNGUA INGLESA POR MEIO DO ESTUDO DE GÊNERO TEXTUAL

Professor PDE-PR: Claudinei Aparecido Canazart
Professor Orientador: Prof. Me. Michelle Salles El Kadri

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar resultados de uma intervenção pedagógica realizada com vinte e um alunos da primeira série do ensino médio do período matutino no Colégio Estadual Dr. Willie Davids. Como parte intrínseca do programa PDE-PR, a intervenção pedagógica teve por objetivo propor a avaliação da aprendizagem em LE-inglês por meio de uma unidade didática cuja perspectiva de trabalho propunha o estudo da língua-alvo por meio do gênero textual depoimento e por um instrumento de autoavaliação produzido ao final da mesma unidade. A metodologia desenvolvida caracterizou-se pela prática democrática e colaborativa para a realização das atividades propostas. Os resultados demonstram que os alunos salientam ser beneficiados por tal proposta. Concluo, portanto... que a investigação contribuiu para que os alunos conseguissem avançar num movimento de maturação frente à avaliação como processo no desenvolvimento de reflexão e de autonomia em relação aos próprios estudos.

Palavras-chaves: Avaliação. Autoavaliação. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O interesse em investigar os instrumentos avaliativos no ensino e aprendizagem de LE-inglês surgiu a partir da necessidade de refletir sobre situações encontradas no decorrer de minha própria atuação docente que se referem às dificuldades em propor instrumentos avaliativos, avaliar os conteúdos

trabalhados, interpretar de forma crítica o desempenho dos alunos e, principalmente, fazer com que os alunos percebessem a importância do seu papel como agente crítico e responsável por sua própria aprendizagem.

Vistos de forma mais abrangente, estes indicadores sinalizavam para uma necessidade de tentar sanar dificuldades detectadas nos momentos propostos para avaliações sistematizadas, em momentos únicos, de ênfase apenas

conteudista, com a preocupação mais voltada à aferição de notas ou valores e que não provocava nenhum tipo de reflexão no aluno sobre sua própria atuação no processo de ser avaliado (VASCONCELOS, 2005).

Portanto, a problemática encontrada é a de fazer com que a avaliação atue produzindo maior estímulo à percepção do aluno como agente do processo, exercendo questionamentos frente aos conhecimentos relevantes nas avaliações: porque, como e para quê a aprendizagem ocorreu e assim reconduzir as ações. Propõe-se, então, reforçar e réssignificar essas avaliações enquanto indicadores de situações didático-pedagógicas acertadas ou que devam ser modificadas.

Entendendo a língua-alvo como meio de construção de sentidos, ideias, opiniões e que, portanto, não pode estar desvinculada de sua função formativa, tem-se, então, a necessidade de consolidar seus locutores e interlocutores como agentes indispensáveis não só para o ensino-aprendizagem e a utilização dessa língua, mas, sobretudo agentes responsáveis em buscar entender e avaliar como os instrumentos de avaliação podem exercer influências positivas e/ou negativas na aprendizagem. Da mesma forma, busca ressaltar que os próprios alunos ou aprendizes poderiam contribuir para as mudanças e intervenções necessárias no processo de avaliação que pudessem dar maior significação aos mesmos instrumentos, metodologias e papéis dos agentes ou “atores” envolvidos no processo a partir de resultados percebidos durante o desenvolvimento da Unidade Didática bem como de relatos de autoavaliação realizados ao final de toda a sequência da referida unidade.

No intuito de propor práticas que pudessem levar a uma construção e concretização do conhecimento que pudesse expressar maior significação, um dos princípios norteadores dessa investigação foi o de que o professor deveria romper com os aspectos geralmente expostos sobre a avaliação como sendo de trabalho isolado, momento de extrema tensão ou situação de pura opressão e julgamentos, de autoritarismo, de caráter mais classificatório que diagnóstico (LUCKESI, 2008) que fragmentam e fragilizam o aprendizado e estigmatizam situações ou que definem alunos como incapazes ou inaptos. Assim é necessário detalhar que o trabalho teve ênfase na prática que chamo de ‘solidariedade pedagógica’, pois buscou priorizar o diálogo, a troca de conhecimento

e o desprendimento de regras mais rígidas que quase sempre compõem os processos e instrumentos de avaliação em aulas de LE.

Assim, o objetivo deste artigo é expor a prática de intervenção pedagógica realizada no programa PDE-PR que teve como objetivo de: 1) indagar sobre as concepções e visões dos alunos sobre a prática de avaliação e de autoavaliação para o desenvolvimento da reflexão, os procedimentos e metodologias empregados na realização das atividades didáticas; e 2) relatar os resultados de sucesso e de insucesso alcançados e suas possíveis razões bem como práticas didáticas outras que poderiam, numa etapa seguinte, servir de reencaminhamentos dessa proposta de intervenção. Durante a execução desta investigação como parte essencial do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE-PR, ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná em 2009, etapas determinadas foram seguidas a fim de que a pesquisa estivesse estruturada em momentos distintos, os quais foram: 1) a delimitação de uma área e tema de investigação oriundos de reflexão sobre avaliação e autoavaliação de alunos de LE-inglês; 2) a proposição de objetivos a serem alcançados a partir da intervenção didático-pedagógica que ocorreria e 3) a busca por subsídios teóricos de apoio às hipóteses levantadas para a referida intervenção no campo da avaliação por meio de material didático construído e proposto posteriormente.

Dessa maneira, este artigo está organizado da seguinte maneira. Após apresentado a explicitação dos objetivos e justificativa da proposta de intervenção pedagógica, apresento a metodologia utilizada. Em seguida, apresento tanto a unidade didática utilizada como instrumento de aprendizagem e avaliação quanto a minhas próprias percepções enquanto professor-pesquisador. Apresento também as percepções dos alunos e, por fim, as considerações finais.

Vale ressaltar, que devido ao limite de palavras, optei por apresentar o referencial teórico de maneira diferenciada: este permeia todo artigo em seus momentos de análise e interpretação de dados. Essa escolha se deu por acreditar que seria mais viável uma fundamentação teórica de forma continuada e atrelada aos dados analisados do que em feita em separado e/ou à parte dos indicadores obtidos.

2 METODOLOGIA

Na condução prática da pesquisa foram aplicados inicialmente questionários de sondagem composto por 21 questões para 21 alunos de 1ª série do ensino médio do turno matutino em um colégio na área urbana da cidade de Londrina a fim de verificar suas visões processos e instrumentos avaliativos nas aulas de LE-Inglês, bem como questões referentes a conteúdos ou temas abordados nas aulas, atividades desenvolvidas, práticas didáticas oportunizadas, metodologias e sugestões outras que oferecessem elementos de análise que contribuíssem para a elaboração de uma Unidade Didática posterior e que, de forma abrangente, pudesse contemplar os aspectos relevantes levantados na sondagem inicial. O resultado dessa sondagem apontou que os alunos colocam como uma das práticas pedagógicas negativas a pouca interação nos momentos de avaliação e aprendizagem e a avaliação “sem consulta” em materiais de apoio. Foi este resultado que baseou a produção da unidade didática desenvolvida.

A escolha pela turma de alunos do ensino médio deu-se pelo fato de que, fato de estarem na 1ª série dessa etapa da escolarização é comum de se perceber um momento de ‘passagem’ de um determinado ciclo que é o ensino fundamental para uma nova etapa de ensino onde, geralmente, professores de áreas diferentes entendem ser crucial o desenvolvimento crítico mais aprofundado sobre questões diversas do cotidiano local e global. A escolha da referida turma deu-se a partir de aspectos relacionados à faixa-etária que, na concepção desse professor- pesquisador, provavelmente oportunizaria reflexões mais aprofundadas em relação aos temas que seriam trabalhados. Para a realização da intervenção pedagógica com a utilização da unidade didática como instrumento e processo de avaliação, alguns critérios ou procedimentos tiveram de ser adotados em relação ao número de aulas que seriam utilizadas, ao material didático concreto a ser oferecido aos alunos e às práticas didáticas que seriam incentivadas durante todo o processo.

É sabido por professores, em especial da rede pública de ensino, que muitas vezes os estabelecimentos de ensino não contam com grandes recursos financeiros que viabilizem a experimentação de práticas didáticas que requeiram algo além do mero livro didático e caderno de anotações. Considerando que ao longo de um bimestre (agosto e setembro de 2010), seria apropriado que as atividades não fossem fragmentadas por questões materiais, optou-se então que o

material didático seria oferecido aos alunos em forma de fotocópias e também em transcrições no quadro de sala de aula a fim de que todos pudessem visualizar as atividades propostas sem se preocupar em não obter todos os registros, textos e exercícios que eram propostos, mesmos quando tivessem que trabalhar em pares ou grupos. Vale ressaltar que esta prática efetivamente viabilizou o trabalho com a unidade didática o que, indiscutivelmente, coloca em questão o fato de que nem sempre as propostas didáticas produzem resultados mais satisfatórios devido aos obstáculos de percalço tais como a falta de motivação de alunos em adquirir materiais extras ao livro didático, a não colaboração por parte de alguns gestores escolares e não iniciativa de professores e alunos em buscar formas e recursos alternativos a fim de alcançarem o objetivo principal que é o conhecimento a ser aprendido.

Como procedimentos de acompanhamento da pesquisa desenvolvida, o professor optou por fazer notas de campo. Na metodologia da análise dos dados, além dessas considerações, o professor utilizou-se de das avaliações dos alunos, dos relatos apontados no instrumento de autoavaliação e de questões outras que ocorriam de forma oral em sala de aula. Como estratégia de sondagem contínua às atividades propostas em sala de aula, o professor indagava por vezes diversas o que os alunos estavam sentindo dentro daquela proposta “diferenciada” de aprender e de ser avaliado tendo nesses questionamentos a intenção permanente de eliciar nos alunos a prática da reflexão e da exposição crítica de suas visões e sensações enquanto aprendizes da LE, do gênero e da avaliação à qual não mais eram simplesmente submetidos, mas principalmente motivados a participar. Vinte e um alunos responderam ao questionário composto por 21 questões. Na interpretação de dados discutida mais adiante, a preocupação centrou-se em não apresentar conclusões otimizadas por dados estatísticos apenas, mas essencialmente buscou-se compreender as respostas ou apontamentos dados pelos alunos que pudessem ser vistos como resultados de fato relevantes sobre a proposta de aprendizagem e de avaliação, ou seja, indicadores que pudessem sugerir novos caminhos e práticas a serem adotados na concretização do conhecimento e na formação dos alunos como agentes ativos do processo escolar. Para tanto é necessário ressaltar que algumas questões em especial trazem, durante a análise, exemplos das reproduções de respostas produzidos pelos alunos, as quais foram escolhidas aleatoriamente.

3 A UNIDADE DIDÁTICA PROPOSTA POR GÊNERO TEXTUAL: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DO PROFESSOR

A Unidade Didática foi concebida a partir de uma abordagem por Gênero Textual para o ensino e aprendizagem de LE-inglês, sendo que a mesma foi estruturada em quatro partes para o trabalho consecutivo com o gênero “depoimento”.

A escolha de tal gênero fundamentou-se na hipótese de que, em várias situações de sala de aula, os alunos costumam relatar fatos ou pequenas histórias que acontecem no seu cotidiano utilizando-se da oralidade, valendo-se de recursos linguísticos que, se analisados mais atentamente, buscam apoiar-se nos aspectos emotivos, nos pontos de vista individualizados e detalhamentos na tentativa, talvez, de convencer a quem recebe suas mensagens ou depoimentos. Assim, a proposição desse gênero ancorou-se na expectativa de que os alunos manifestassem também o mesmo interesse em comunicar-se nesse gênero em LE e, sobretudo, que entendessem sua estrutura textual e discursiva de forma mais ampla, tendo em vista que:

É importante, neste processo, que o professor organize o ambiente pedagógico, observe a participação dos alunos e considere que o engajamento discursivo na sala de aula se faz pela interação verbal, a participação da escolha de textos consistentes, e de diferentes formas: entre os alunos e o professor; entre os alunos e a turma; na interação com o material didático; nas conversas em Língua Materna e Língua Estrangeira; no próprio uso da língua, que funciona como recurso cognitivo ao promover o desenvolvimento de ideias (VYGOTSKY, 1989 apud DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 2008, p. 70).

Além desse aspecto, acreditou-se nessa proposta que, ao se trabalhar com a LE a partir do estudo de gêneros, os alunos estariam, possivelmente, engajados num processo de leitura e compreensão que os levasse a um crescimento significativo em termos de discurso e língua como práticas sociais intencionais e não simplesmente entender textos como meros transmissores de informação despreziosa, de estilos soltos e inocentes linguisticamente falando. Nos estudos de Schneuwly (1994, apud CRISTÓVÃO; TORRES, 2006, p. 42) há a proposição de que “o gênero textual seja um instrumento mediador e transformador da relação tripolar da sala de aula – professor-aluno-objeto do conhecimento.

A fim de mobilizar o interesse dos alunos em aprender a LE e facilitar essa aprendizagem por meio do gênero proposto, a Unidade de ensino foi construída seguindo uma sequência didática que buscava, sobretudo, desenvolver-se gradualmente em termos de tempo e espaço pedagógicos e também oferecer uma gradação em nível de exercícios e atividades com o objetivo de orientar o aluno a ir construindo os conceitos e conhecimentos necessários para a compreensão superficial e mais detalhada que se esperava sobre o gênero e dos aspectos da língua inglesa além, é claro, da intensidade dos discursos que perpassavam o texto e/ou gênero proposto. Schneuwly e Dolz (1999 apud CRISTÓVÃO; TORRES, 2006, p. 43) propõem que “o material didático seja organizado em forma de seqüência didáticas como instrumento de intervenção escolar.”

Esta perspectiva é fundamentada a partir de concepções de ensino, aprendizagem e avaliação como as de Luckesi (2008), Correia (2009), Fortes (2009) que apontam para a importância da participação ativa do aluno nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, pois, compreendendo e exercendo responsabilidade sobre e durante esses processos, pode reorientar e ressignificar sua própria aprendizagem uma vez que lhe é dado o 'direito' de coautoria para as escolhas pedagógicas e a 'voz' no desenvolvimento das mesmas bem como as considerações sobre os resultados.

A parte I do material que abordava a caracterização do gênero discursivo “depoimento” foi construída a partir de três textos ou trechos de gêneros diferentes para que os alunos identificassem qual era o depoimento. Na condução desses questionamentos os alunos indicaram sem grandes dificuldades algumas evidências

linguístico-gramaticais inerentes ao gênero as quais facilitaram a execução dos exercícios práticos que se seguiram.

Nessa etapa prática tornou-se evidente que os alunos, ao serem indagados sobre o que os levou a identificar o gênero depoimento, tiveram que acessar seus conhecimentos sobre tempos verbais, narrador, textos narrativo e descritivo e também algumas hipóteses sobre as intenções daquele tipo ou gênero, embora a intenção dessa etapa era exclusivamente a de oferecer alguns subsídios acerca do gênero sem grandes aprofundamentos ou detalhamentos sobre discurso, intencionalidade ou intertextualidade; nesse momento introdutório ao gênero os temas de interesses sobre Cultura Americana não foram diretamente abordados na

mensagem do texto, conquanto dois alunos reconheceram, no texto do depoimento, a citação de um clássico do cinema norte-americano – *Psicose* – de Alfred Hitchcock, apesar da pouca idade em relação à época de sucesso do referido filme o que, poderia, numa análise mais minuciosa, levar-nos a compreender o poder e a permanência de ícones e /ou símbolos culturais americanos perpassando gerações diferentes. Vê-se então que recorrer a uma rede de conhecimentos ou saberes pluridisciplinares requer que o aluno faça uso de suas experiências familiares, escolares ou mesmo de entretenimento e que trazem contribuição importante para os exercícios de leitura de gêneros em LE e as outras “leituras possíveis” que o mesmo faz das informações e saberes que subsidiam todo o seu conhecimento.

Na etapa seguinte ou parte II da Unidade, o trabalho desenvolvido propunha um entendimento mais detalhado das partes que compunham o gênero, desde seus aspectos de criação ou produção, a autoria, o valor das imagens na constituição do texto e discurso, dos veículos de comunicação pertinentes ao gênero, da voz narrativa ou possíveis “vozes” presentes no texto, na constituição e função de cada parte dele. Ressalte-se aqui que na condução dessa etapa alguns questionamentos foram propostos antes da leitura propriamente dita do texto e que, na leitura do mesmo, por ocasião de alguns alunos não terem comparecido àquela aula, foi proposta uma utilização diferenciada do espaço físico da sala de aula com a re- alocação dos lugares dos alunos na sala a fim de que todos pudessem, de alguma forma, estarem mais próximos uns dos outros acreditando que um trabalho mais detalhado e coeso de leitura pudesse acontecer e, sobretudo, provocando uma interação maior nas trocas de informação durante o exercício de leitura. Quase

sempre os alunos demonstram certa timidez ao serem convidados a ler em voz alta e, na maioria das vezes, ao serem pedidos para ler sozinhos em silêncio, sentem-se inseguros e desestimulados para tal atividade por acreditarem que, mesmo sem observar mais atentamente o texto, não detêm vocabulário suficiente para ler, entendendo que ler significa compreender literalmente todo o léxico que compõe o texto já na primeira leitura. Assim, o professor optou por realizar a leitura do texto junto aos alunos procurando mobilizar nos mesmos seus conhecimentos sobre vocabulário diverso, a formação de palavras, explorando estratégias diferentes de leitura, acessando hipóteses possíveis, fazendo inferências linguístico-gramaticais e acessando o conhecimento prévio sobre o assunto que seria lido. É inegável reconhecer que, a realocação física dos alunos visando

uma maior interação produziu o que identifiquei como “efeitos de solidarização” entre os pares o que evidenciou que promover a interação e a junção do conhecimento que está distribuído são mecanismos eficazes para a desmistificação da leitura em LE como algo sempre difícil, isolado ou “ato solitário” quase impossível devido às dificuldades que cada aluno tem, pois, ao interagirem na busca da informação, as diferentes capacidades ou habilidades foram “provocadas” à medida que um aluno podia auxiliar o outro na compreensão de um determinado termo ou ideia presente nas sentenças, parágrafos e conseqüentemente no texto como um todo.

As condições materiais sob as quais os professores trabalham constituem a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais. Portanto, os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas [...] (GIROUX, 2009, p. 29).

É claro que se deve mencionar o papel importante que o professor teve e talvez ainda um pouco central na condução da prática da leitura uma vez que os alunos, mesmo demonstrando conhecimentos da língua, partilham ainda de certa falta de autonomia e segurança quanto àquilo que lêem ou entendem em textos em LE. Daí a necessidade constante do professor intervir como “condutor” não da leitura, mas principalmente das estratégias que pudessem levar à mesma.

Outra prática mais experimentada pelo professor foi a de utilizar a linguagem metalinguística para a explicação de algumas palavras apoiando-se ainda em pequenas frases, sentenças contextualizadas no quadro ou mesmo a linguagem gestual evitando, assim, a tradução literal de todos os termos ou expressões o que, sem dúvida, ocorreu em algumas instâncias da leitura.

Durante o trabalho de leitura do texto que se constituía em cinco parágrafos, a percepção sobre “discurso” foi sendo construída à medida que uma determinada aluna a qual chamarei de “M” questionou quanto ao fato da autora do texto ser brasileira, morando nos Estados Unidos, falando sobre influências da Cultura Americana no Brasil ao mesmo tempo em que, visivelmente, tomava uma Coca-Cola exposta na gravura; fatores esses que levaram “M” a questionar até mesmo a posição em que a autora segurava a bebida numa intenção provável, e segundo “M”, de promover aquele produto. Nesse instante outra aluna a quem identifiquei como “L” ainda observou que o texto era um depoimento, mas estava

servindo também como uma propaganda. A partir daí foi possível iniciar uma discussão mais direcionada quanto às finalidades expressas dos gêneros e quanto ou como os gêneros se interpõem ou inter-relacionam e como isso era possível de ser percebido naquele determinado texto que estava sendo lido. Nesse momento foi necessário retomar junto aos alunos as características essenciais que os mesmos haviam aprendido sobre depoimentos em termos linguístico-gramaticais e discursivos e também especular junto a eles as possíveis razões que “dividiam” ou “estruturavam” aquele texto sendo os dois primeiros parágrafos mais identificados como depoimento enquanto o terceiro, o quarto e o quinto parágrafos sugeriam mais um texto dissertativo que finalizava com um posicionamento da autora; posicionamento este que, mais adiante, sugeriu também alguns exercícios onde os alunos pudessem se posicionar criticamente ao assunto lido e discutido.

Nessa prática colaborativa desenvolvida na etapa II da Unidade Didática foi possível constatar o valor da ruptura de certos padrões de procedimentos metodológicos, de conceitos ou pré-conceitos quanto à eficácia ou não de práticas didáticas que, se não forem experimentadas, não podem ser concebidas como ruins ou boas sem que haja uma verdadeira percepção de seus aspectos positivos para o ensino e a aprendizagem da LE-alvo. Numa investigação pautada em fundamentos teórico-práticos em busca de comprovações de hipóteses, as colocações ou considerações de cunho mais subjetivo parecem não denotar ou mesmo sugerir confiabilidade, criticidade e, portanto, pouca ou quase nenhuma credibilidade como ciência ou conhecimento concreto. No entanto, ao praticar a leitura em LE-inglês partindo-se de uma abordagem por gênero onde texto e discurso ocorrem simultaneamente e num contexto de escola pública que, sabe-se quase que por unanimidade, traz poucos estímulos físicos e materiais que atuem mais eficazmente para a aprendizagem de inglês, torna-se indispensável considerar observações de alunos que ao final da leitura dizem

“Professor, esse texto é político, econômico, cultural...”, ou ainda

“Gostei muito dessa aula professor, nunca mais vou ler um texto da mesma maneira.” ;

“Hoje a aula foi proveitosa, a leitura foi crítica, aprendemos mais, foi diferente”,

“Quanta coisa esse texto traz...”

É inevitável admitir que metas ou objetivos de caráter mais educativos foram alcançados tendo a língua como meio de leitura, reflexão e posicionamento crítico ao que acontece dentro e fora da sala de aula, mesmo que em pequenas observações críticas. Não se trata de elogios ou autoelogios que promovam apenas bem-estar ou impressão de leitura e de conhecimento, mas representam pequenos (ou grandes) avanços rumo a uma construção de identidade como aluno e como indivíduo numa sociedade que requer e ao mesmo tempo sugere, através de uma escolarização mais autônoma, formas alternativas e possíveis de aprender a conhecer o mundo, os valores, as culturas diversas e adversas, a conhecer a si mesmo e aos outros.

Na mesma etapa II de atividades didáticas alguns indicadores também sugeriram esse processo de “maturação” enquanto leitores quando, ao realizarem os exercícios de pós-leitura, os alunos construíram associações diversas quanto ao tema do gênero ou seja, A Americanização da Cultura Brasileira; foram feitos apontamentos ou mesmo julgamentos que por vezes concordavam que há uma espécie de massificação e subestimação da cultura brasileira, muitas vezes ficando à margem das preferências dos próprios brasileiros que, por razões inúmeras, optam por filmes, roupas, carros, músicas e produtos quase sempre norte-americanos na crença de que tudo o que é nacional é necessariamente inferior ou desprestigiado; por outro lado alguns alunos questionavam até que ponto cultural somente a cultura “do outro” é sadio e, portanto, imprescindível para ser reconhecido como tendo um “status”. Outros alunos ainda argumentaram que, como a autora do depoimento propõe, é inevitável fechar-se num mundo cultural único e auto-suficiente, sem fazer partilhas e concessões já que culturas, política, economia, informação e tecnologias estão juntas na composição do mundo. Argumentaram ainda que, como o pai da narradora citado no texto, não podemos declarar-nos totalmente contra valores culturais norte-americanos ou mesmo advindos de outras culturas sendo que inevitavelmente ou inconscientemente possuímos bens materiais e culturais e até mesmo utilizamos saberes linguísticos “estrangeiros” no nosso cotidiano.

Na visualização do desenvolvimento reflexivo dos estudantes o professor também (re)constrói suas concepções de ensino e de aprendizagem que não devem mais se pautar passivamente em materiais e práticas didáticas que não ofereçam possibilidades de crítica e redefinição dos papéis e responsabilidades pelo

ensino que se espera ser mais consciente, objetivado, transformador e não corrosivo das capacidades de intervenção por parte dos alunos no redirecionamento das atividades de aprendizagem.

Não se pode, diante do anseio e necessidade de mudança na forma de ensinar e de aprender, render-se ao discurso e a prática do comodismo descompromissado frente ao objeto do conhecimento, ou seja, a língua, aos locutores e interlocutores na construção do saber sistematicamente elaborado; a priorização nesse contexto de ensino e aprendizagem em escola pública direciona cada vez mais para uma prática inclusiva, alternada mas acima de tudo, que traga em suas propostas didáticas a proposição de construir saberes maiores que permeiem a vida escolar e a vida social, já que alunos são indivíduos atuantes na sociedade mais ampla com suas formas sociais, linguísticas, econômicas e culturais cada vez mais entrelaçadas.

Focalizando especificamente a produção escrita nessa etapa da proposta tornou-se possível diagnosticar que nos exercícios que requeriam maior habilidade nesse campo os alunos ainda demonstram grande insegurança quanto ao registro formal de suas considerações e opiniões. Não se trata de falta de argumentação frente aos questionamentos propostos em especial nos exercícios de número 63 e 74 da Unidade que versavam sobre aspectos discursivos do gênero lido e posicionamento crítico, mas evidenciou-se uma dificuldade ainda significativa em operar com o léxico para a organização de sentenças ou pequenos textos onde pudessem expor seus pontos de vista frente ao tema estudado. Nesse momento crucial para a conclusão da etapa II a intervenção mais presente do professor foi necessária em grande parte da resolução dos exercícios atendo-se mais às necessidades da escrita em si e não dos posicionamentos dos alunos, já que se esperava que eles se sentissem livres para expressar suas ideias e opiniões. Mesmo efetivando a leitura satisfatória das questões propostas os alunos temiam ou desistiam antes mesmo de tentar produzir trechos em língua inglesa acreditando não serem totalmente capazes dessa realização. Então, incentivados pelo professor a escreverem em língua inglesa despreocupados com a tão desejada “perfeição linguístico-gramatical” que ainda permeia a noção de falante proficiente para alguns alunos, foi possível construir pequenos trechos onde palavras em língua materna fizeram parte dos mesmos, com pouca exploração das ideias que, provavelmente, gostariam de escrever. Nesse contexto, viu-se como a habilidade da escrita ainda

representa um desafio maior no que se refere à capacidade e segurança para a sua produção em sala de aula, há a necessidade de investir-se mais didática e pedagogicamente falando por parte do professor que, sem dúvida e de formas alternativas, deverá insistir nessa prática desde os primeiros contatos com LE na rede pública estadual de ensino, geralmente iniciada na 5ª série ou 6º ano, através de projetos diferenciados do livro didático, do planejamento da escola, da própria prática habitual que não tem garantido resultados mais satisfatórios. Apesar das dificuldades verificadas no campo da escrita, o que predominou nesta etapa de atividades foi realmente o espírito coletivo para a aprendizagem e a crítica em relação ao que se sabe e também àquilo que não se sabe, papéis foram revistos e realocados nas interações para a concretização das atividades, algumas lideranças surgiram à medida que alguns alunos se dispunham a sugerir ou mesmo auxiliar os demais e mesmo ao reconhecerem suas limitações quanto à produção escrita ou ainda em relação àquela maneira ou “nova forma” de conceber e aprender a língua-linguagem como discurso. Como aponta Giroux (2009, p. 72):

[...] com o uso de liderança entre colegas e ritmo próprio modificado, desenvolvem-se relações democráticas em sala de aula e a unidimensionalidade das relações sociais tradicionais da sala de aula dá lugar à possibilidade de encontros sociais infinitamente mais ricos.

A etapa III – “Avaliando o Gênero Depoimento” propunha-se não apenas a testar a aprendizagem quanto ao gênero proposto no projeto de intervenção pedagógica isto é, atuar como um verificador daquilo que fora trabalhado anteriormente sem, contudo, levar em conta o próprio planejamento escolar proposto bem o tempo e espaço pedagógicos de um cronograma maior do ano letivo; por isso a avaliação desenvolvida como parte do projeto também atuou como avaliação efetiva daquele bimestre a fim de que os resultados servissem também como dados para aferição da “nota”, sistema esse adotado pela escola e que previa uma escala entre zero a cinquenta pontos como um dos indicadores de referência para compreender o desempenho dos alunos naquele período. Assim a atividade de avaliação foi distribuída da seguinte forma: trinta pontos pela e realização das atividades e exercícios de leitura e compreensão; dez pontos para as questões de produção escrita e dez pontos para os relatos de autoavaliação.

Concluiu-se, baseado nas notas de campo do professor, que nesta etapa da Unidade Didática por gênero os objetivos essenciais foram alcançados à medida que os alunos corresponderam não apenas às expectativas do professor como mediador da construção do conhecimento em leitura e escrita e avaliação, mas que, segundo eles próprios, alcançaram melhores resultados de aprendizagem da LE-alvo a partir do estudo de gêneros textuais que possibilitem a utilização da língua-alvo com intenções e/ou finalidades específicas.

Abaixo, apresento as percepções dos alunos em relação a prática pedagógica adotada.

4 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS

Os alunos foram convidados a realizar a autoavaliação como parte do processo de avaliação de todo o trabalho desenvolvido acerca de leitura e reflexão a partir do gênero, a fim de que pudessem, por meio de um instrumento próprio isto é, os relatos autoavaliativos, repensar toda a prática realizada, os procedimentos, as atividades, os aspectos textuais e discursivos assim como a performance deles e os resultados que obtiveram após toda aquela sequência didática. Nesse momento, eles puderam fazer reflexões que os levassem a exercer considerações e/ou julgamentos quanto aos sucessos alcançados e também os insucessos evidenciados pela experiência prática em poder avaliar a si mesmos, ao projeto de intervenção para o ensino e aprendizagem, às interações sociais ocorridas em sala, ao grupo, aos conhecimentos, ao contexto como um todo.

Analisando o conjunto de respostas dadas pelos relatos autoavaliativos, um possível quadro explicativo pôde ser construído partindo-se da seleção de informações coletadas consideradas relevantes, as quais foram:

As Perguntas 1 e 2²³ buscavam informações quanto ao nível de segurança naquela concepção e formato de avaliação e suas justificativas: muitos alunos indicaram que consideravam estar num nível quatro, Lembrando que a escala oferecia opções de 1 a 5 considerando-se 1 o nível mais baixo e 5 o mais alto em termos de segurança. Buscando-se entender tais indicações observou-se que as justificativas dadas na sequência remetiam ao fato de o conteúdo ter sido trabalhado numa sequência linear até o momento da avaliação e isso foi o que auxiliou na sua compreensão e assimilação satisfatória. Também constatou-se nas respostas que a interação entre os pares ou o trabalho colaborativo evidenciaram grande potencial para a resolução de atividades em LE. As indicações em nível menos satisfatório na opinião dos alunos foram justificadas pela falta de vocabulário e também o fato de não terem estudado ou, nas palavras deles, “não terem prestado mais atenção”, quanto ao assunto e ao gênero trabalhado. Nessa análise inicial já ficou evidente que a autoavaliação exerce papel importante na identificação de problemas de aprendizagem e na indicação de possíveis soluções para as mesmas,

²³ Pergunta 1: Agora tente indicar entre o mais baixo (1) até ao mais alto (5) qual foi o seu nível de confiança na hora de fazer esta avaliação em inglês. / Pergunta 2: Como você justifica / explica o seu nível?

pois alguns alunos diziam que “deveriam prestar mais atenção” ou “deveriam ter estudado mais”; nesse caso a reflexão pode tê-los ajudado a repensar sobre as responsabilidades e os “agentes responsáveis” pela aprendizagem. Fortes, (2009, p. 230) fala sobre o direito e a oportunidade do aluno em fazer escolhas de acordo com cada contexto. No sentido de desenvolver pessoas livres essa atitude mostra se tão necessária quanto viável. Porém, para que essas escolhas, oportunidades e asserções ocorram de forma realmente “livre” e autônoma faz-se necessário, obviamente, o desenvolvimento permanente de práticas didático-pedagógicas que levem o aluno de LE-inglês a pensar, investigar, agir e interagir sobre as situações, os conteúdos e as capacidades almejadas na aprendizagem.

Na pergunta de número 3²⁴, importa observar na sequência abaixo as respostas dadas pelos alunos quando perguntados sobre quais critérios eles achavam que deveriam ser avaliados naquela forma de avaliação por Unidade Didática. Sete alunos não responderam à questão.

- Esse tipo de avaliação pode ser tanto escrito como falado conciliando as duas hipóteses;
- Bom eu acho que o professor tem que parar a aula e fazer todo mundo pronunciar as palavras para que a gente possa aprender do mais simples ao mais difícil na hora de falar o inglês vira algo normal na sala de aula;
- Acho que quando o professor fala a gente debate todo esses assuntos fica bem mais fácil aprender;
- Pelo critério de participação da aula, nas leituras;
- Por critério de participação de aula;
- Na participação, desempenho, leitura, etc;
- Considero minha [...?] na aula, por exemplo, minha participação na aula tanto falando [...?] ainda no quadro falar sobre tal assunto [...?];
- A colaboração e o entendimento nas aulas o que pode fazer aprender melhor que sempre ficar escrevendo;
- Por tentar fazer a avaliação;
- Pelo passado, eu que sempre tive notas altas em inglês;

²⁴ Pergunta 3: Em que critérios você acha que você deve ser avaliado nesta forma de avaliação da “Unidade Didática”? Faça um breve relato.

- Bom queria que tivesse mais prova assim mais divertido aprende mais essa prova foi muito interessante porque rendeu demais;
- Não só as notas em si, mas o desempenho do aluno em relação à aula;
- Acho que não deve ser avaliado somente os resultados das provas, mas sim o desempenho do aluno também;
- Eu acho que fica mais fácil quando o professor debate com os alunos sobre a prova.

Ao observar mais atentamente o conjunto das respostas uma leitura possível de se fazer é a de que eles compreenderam a constituição da Unidade Didática como um processo de avaliação e não apenas aquele conjunto específico de atividades sobre o gênero como um produto final de aprendizagem ou seja, ao falar em “desempenho”, “participação na aula”, “colaboração e entendimento nas aulas” ou “quando o professor debate com os alunos”, as suposições que se fazem são as de que o processo avaliativo em LE não deve contemplar apenas aqueles aspectos linguístico-discursivos concretizados pela leitura e escrita do conhecimento proposto, mas deve contemplar também o contexto em que esse conhecimento foi produzido e socializado, as interações sociais ocorridas para as trocas de saberes, o envolvimento ou comprometimento com a proposta da aula, a mediação ou por vezes, a condução feita pelo professor no sentido de promover um trabalho colaborativo e solidário na resolução das questões.

Outro aspecto importante refere-se às questões da oralidade na LE, visto que alguns alunos afirmam que “Esse tipo de avaliação pode ser tanto escrito como falado conciliando as duas hipóteses”, ou ainda “Bom eu acho que o professor tem que parar a aula e fazer todo mundo pronunciar as palavras para que a gente possa aprender do mais simples ao mais difícil na hora de falar o inglês vira algo normal na sala de aula”, tais referências à oralidade suscitam reflexões sobre qual o espaço, o papel e a importância que essa habilidade tem ocupado nas aulas de LE; se pensarmos nos relatos cotidianos de professores de inglês no interior das escolas públicas quando falam sobre seus contextos de ensino, é impossível não recordar que as considerações que geralmente são feitas em torno do trabalho com oralidade são voltadas a uma espécie de pessimismo ou descrédito quanto a essa possibilidade visto que pelo número excessivo de alunos por sala, as condições físicas e estruturais das escolas, a falta de motivação, número reduzido

de aulas semanais, falta de materiais e até de formação docente nem sempre são favoráveis a essa prática. No entanto, diante de indicações de alunos que ainda se manifestam favoravelmente à uma abordagem da habilidade oral, ao menos com maior ênfase ou produção, é imprescindível reorientar as práticas no sentido de reforçar tal habilidade, uma vez que gênero e discurso não se traduzem apenas em linguagem escrita ou ilustrada, mas sobretudo manifestam-se também na oralidade em quaisquer línguas com características e intuídos diferenciados.

O desejo dos alunos em associar as habilidades de leitura, escrita e fala nas aulas de LE pode auxiliar a elucidar problemas nessas mesmas áreas e até reorientar práticas e objetivos que se mostrem mais favoráveis à aprendizagem pelas mesmas habilidades. Nas perguntas 4 e 5²⁵ que abordaram as questões relativas aos aspectos linguístico-discursivos tratados na avaliação, dados interessantes demonstraram que os alunos, praticamente na sua totalidade, alcançaram bom desempenho no que se referia a esses aspectos textuais como características do gênero, estratégias de leitura, o tempo e o espaço pedagógico na elaboração das atividades, e também o caráter positivo das interações entre pares e com o professor. No entanto, os itens que se referiam aos tópicos gramaticais foram os que mais ofereceram dificuldades aos alunos, provavelmente na sua identificação e funcionalidade dentro de gêneros de modo geral e não como características próprias de determinado gênero. A habilidade oral também foi mencionada como sendo ainda um obstáculo para uma aprendizagem mais abrangente ou satisfatória da língua o que sugere que ainda há a necessidade de promover situações de ensino nas quais o aluno possa vivenciar experiências de oralidade com maior frequência e a partir de materiais alternativos que focalizem também essa prática com a utilização de gêneros.

Nas questões de número 6 e 7²⁶ que indagavam sobre a aprendizagem acerca de gêneros e, em específico, sobre o gênero depoimento, a avaliação que os alunos fizeram nesses questionamentos resultou na conclusão de que os alunos consolidaram seu conhecimento sobre o fato de que existem

²⁵ Pergunta 4: Considere sempre 1 o nível mais baixo e 5 o nível mais alto para esses aspectos da avaliação, marque sua alternativa: Quanto ao seu conhecimento e desempenho: (gêneros textuais, estratégias de leitura, vocabulário, assunto abordado, aspectos da gramática, atividades em pares e grupos, compreensão total do texto, pronúncia, capacidade de escrita, interação com colegas, interação com o professor). / Pergunta 5: Em qual ou quais itens meu nível de desempenho foi o mais baixo?

²⁶ Pergunta 6: O que você aprendeu sobre Gêneros Textuais em geral? / Pergunta 7: O que você aprendeu sobre o Gênero Textual Depoimento? (Testimony).

diferentes textos constituídos por características próprias e intenções distintas que os configurem como “gêneros”; terminologia essa que, de certa forma, pareceu ser nova ou estranha para eles desde o início da Unidade; interessante também ao responderem que cada gênero acontece numa situação própria e por isso suas funções se constroem na situação é possível identificar alguma noção de língua e linguagem como prática social, dada a percepção feita pelo aluno ao declarar que a situação de produção está intimamente ligada às funções do gênero ou, melhor dizendo, que os discursos são produzidos de acordo com contextos e objetivos determinados da comunicação. Quanto à aprendizagem do gênero depoimento, os aspectos linguístico-gramaticais pareceram determinantes na compreensão do mesmo gênero

Analisando sequencialmente as questões de número 8, 9, 10, 11²⁷, sobre palavras, expressões que se destacaram no texto, estratégias empregadas para compreender vocabulário e ainda a percepção sobre quando um texto é narrado em primeira pessoa; é pertinente destacar que o léxico apresentado em forma de cognatos ou palavras transparentes mereceram atenção especial dos alunos, provavelmente para a facilitação da leitura; outras palavras não cognatas também se destacaram na leitura dos alunos talvez por seu valor semântico ou emotivo na consolidação do tema e/ou assunto lido, tais como wars, shoot, shout, everyone, cultures, everywhere, warehouse, soldiers entre outras, já que o gênero trabalhado na parte III narrava as dificuldades nas localidades destruídas em conflitos de guerras em países do Oriente Médio. Ainda no campo das estratégias os alunos retomaram as questões de interação entre os pares e com o professor, a linguagem gestual, o conhecimento prévio e a organização do trabalho de leitura ao fazer anotações constantes no texto, como grandes facilitadores no processo de leitura e interpretação. Associar os conteúdos vistos em aulas passadas também demonstrou ser uma estratégia eficiente na aprendizagem sequencial e gradativa do conhecimento.

Interessante ressaltar que em trabalhos posteriores seria viável fornecer aos alunos alguns conceitos essenciais que diferenciem “tipos de texto” e

²⁷ Pergunta 8: Que palavras ou expressões mais me chamaram a atenção na leitura do texto? / Pergunta 9: Que estratégias eu utilizei para entender palavras no texto sem o uso de dicionário ou tradução direta do professor? / Pergunta 10: Como posso perceber que um texto é narrado em 1ª pessoa? / Pergunta 11: Que tempo verbal é predominante na narrativa de depoimento?

“gênero”, pois na pergunta 12²⁸ eles demonstraram fazer uma confusão entre o que seriam essas duas faces da linguagem, haja vista que muitos deles nem sequer responderam a esta questão. Entretanto, na pergunta 13²⁹ quase que unanimemente denotaram entender que adjetivos são importantíssimos na constituição ou narração de uma cena ou fato passados, no detalhamento que facilita a compreensão e revela o evento como verossímil e convincente ao interlocutor. A autocrítica levou os alunos a algumas autossugestões de melhoramento nas dificuldades detectadas; na pergunta 14³⁰ quando sugeriram mais atividades de pronúncia, leituras e compreensão textual, interação com o grupo, o acesso a outras fontes de conhecimento de LE como músicas, vídeos, games, filmes, diferentes gêneros e produção escrita. Quanto ao tema ou assunto abordado os alunos se sensibilizaram para reflexões acerca de conflitos gerados ou não por culturas, diferenças, crenças (questão 15³¹). Na hora de atribuírem valor numérico como expressão de seu desempenho durante a avaliação em forma de Unidade Didática (pergunta 16³²) os alunos aferiram valores que variariam entre 7,0 e 90 com as justificativas sinalizando para o desempenho contínuo nas atividades, apesar de dificuldades específicas, priorizaram nas suas colocações o envolvimento, a prática solidária ou colaborativa no grupo, a flexibilização na prática e procedimentos de avaliação; embora relatassem onde tiveram maior dificuldade, o comprometimento e a responsabilidade pela própria aprendizagem e avaliação, o que pode ser entendido como um momento de maturação ao ver e interagir com a avaliação, com o conhecimento, com o outro e consigo mesmo.

Outro ponto a ser destacado é que alguns alunos ainda se referem à compreensão ou interpretação de um texto como sendo uma “tradução”, termo esse que o professor tem procurado evitar em sala tendo em vista que compreender a mensagem de um gênero qualquer não se resume apenas em decodificar símbolos gráficos ou palavras, e sim de todos os elementos que constituem a dialética da comunicação. Como forma de continuar construindo conhecimento os alunos acreditam que é necessário “prestar mais atenção” e “estudar mais” para obter maior sucesso nas avaliações posteriores criando assim

²⁸ Pergunta 12: Os depoimentos apresentam, em geral, texto do tipo: narrativo e também?

²⁹ Pergunta 13: Adjetivos são empregados nos depoimentos porquê?

³⁰ Pergunta 14: Em que aspectos tive mais dificuldade e o que eu poderia fazer para melhorar esses aspectos na hora de aprender Inglês e de ser avaliado?

³¹ Pergunta 15: Quanto ao assunto / tema apresentado neste texto eu pude aprender que....

uma prática habitual em construir o conhecimento a partir de uma rede sucessiva de práticas e saberes.

Na finalização da autoavaliação os alunos tiveram que expressar sua visão sobre a forma (ou formato) da avaliação a que se submeteram bem como de seu papel no mesmo processo (perguntas 17, 18, 19, e 20³³) e as colocações foram, em primeira instância, um pouco “evasivas” ou “subjetivas” carecendo de maiores explicações pois, eles se referiram como sendo “boa”, “ótima para expressar os conhecimentos”, “boa e fácil, consigo aprender bastante”, “legal”, “Nossa! Me pegou de surpresa! entre outras. Manifestações positivas que levam a crer que a mesma trouxe ganhos significativos para várias instâncias da aprendizagem da LE, do processo de avaliar e ser avaliado, das responsabilidades distribuídas no grupo. Na opção que tinham na pergunta 21³⁴ quanto ao fato da autoavaliação ser ou não ser importante, os alunos expuseram as razões pelas quais acreditam ter sido melhor avaliados nessa proposta pois, segundo suas considerações, na auto- avaliação:

- “o aluno reflete melhor sobre suas ações”;
- “é com o resultado dela que você sabe até onde chega seu conhecimento”, “porque você avalia você mesmo”;
- “aprendemos mais e nós mesmos entendemos sobre nossa dificuldade”, “nela eu vejo aonde encontrar meus defeitos, acertos,...”;
- “o professor fica sabendo a opinião do aluno e sobre si mesmo”, “é uma forma de tentar ser melhor”;
- “mostra realmente o que a pessoa sabe de verdade e indica cada dificuldade”;
- “a gente aprende a ser críticos”, “aprende a ser solidário”;
- “eu vejo mais fácil meus pontos fracos” entre outros.

Quanto aos seus papéis no processo de aprendizagem e avaliação, os alunos categorizaram em “desempenhar”, “participar”, “estudar”, “fazer a avaliação”

³³ Pergunta 17: Na próxima avaliação espero superar os problemas que tive em... / Pergunta 18: Para eu melhorar meu desempenho as estratégias que pretendo adotar na próxima avaliação são... / Pergunta 19: Minha visão sobre esta forma de avaliação é... / Pergunta 20: Meu papel como aluno esta forma de avaliação é...

³⁴ Pergunta 21: Escolha apenas uma e responda: a) Como eu julgo a autoavaliação? Para mim a autoavaliação é importante porque...; b) a autoavaliação não é importante porque...

sugerindo assim que compreendem que são agentes ativos da avaliação e não podem se esquivar de suas responsabilidades como “atores dispensáveis” de sua própria aprendizagem e da socialização do conhecimento na sala e fora dela.

Na finalização da intervenção pela Unidade Didática com a autoavaliação um aluno respondeu dizendo que “a autoavaliação não é importante para ele, e sim para o professor”, o que nos remete a pensar o quanto o trabalho de conscientização sobre avaliação enquanto processo coletivo precisa ainda ser praticado não apenas em aulas de LE, mas na escolarização como um todo tendo em vista (des)construir certas visões intimistas por parte de alunos e professores e buscar-se mais a (re)construção de práticas que possibilitem a todos um diálogo crítico e decisivo para a tomada de decisões didático-pedagógicas futuras e mais acertadas.

Ao não se reconhecer como “auto avaliado” este aluno, provavelmente, ainda não compreendeu a importância e a responsabilidade que os indivíduos, e não apenas alunos e professores, têm sobre as escolhas e decisões que tomam na vida escolar ou não escolar; se queremos, como professores, desenvolver em nossos alunos a atividade de reflexão e crítica como ponto de partida para a redefinição de uma sociedade mais atuante e transformadora, não podemos nos “paralisar” diante da acomodação que nós mesmos, enquanto educadores nos deparamos e nos rendemos sem ao menos observar mais atentamente os indicadores que desmotivam nossos alunos a tomarem seus lugares na participação ativa da escola como instituição social, democrática e transformadora; se não rompermos com os discursos de fracasso escolar tanto em aulas de LE como outras áreas de conhecimento não poderemos, de forma alguma, objetivar uma verdadeira transformação na sociedade mais ampla que configurem um panorama melhor e igualitário e que expresse uma Educação realmente inclusiva, que informe e sobretudo forme indivíduos e sujeitos de suas escolhas, que sejam pensadores, críticos, leitores e escritores autônomos e emancipados de práticas escolares que, ao longo de décadas, têm contribuído para a manutenção de valores errôneos e, por que não dizer, anti-valores éticos, sociais, econômicos e políticos que insistem em apregoar que a educação de qualidade só pode existir atrelada aos padrões sociais e econômicos de prestígio das classes mais altas que participam da educação em sistemas privados de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao repensar sobre os objetivos e questionamentos dessa investigação que remetiam à necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão sobre a construção de conhecimento a partir de um instrumento avaliativo alternativo (que é a Unidade Didática) e também sobre a responsabilidade que eles devem assumir e praticar quanto à sua própria aprendizagem, é possível perceber que os resultados apontados no decorrer dessa explanação foram satisfatórios do ponto de vista de desenvolvimento da crítica, da participação ativa e da autocrítica em relação aos conhecimentos construídos e à própria atuação do aluno como agente ativo do processo.

Na condução da análise dos dados percebeu-se que a proposta didática experimentada, embora delimitada aos limites de uma única turma de alunos de 1ª série do ensino médio, acabou por sugerir possibilidades de estender-se às demais turmas de mesma série ou mesmo de séries diferentes, uma vez que ao se trabalhar com o instrumento avaliativo estruturado em Unidade Didática o professor deve, de antemão, prever que seu trabalho deverá ser construído gradativa e colaborativamente no grupo, sem previsões de “professor-centralizador” ou monopolizador da metodologia e do conhecimento a ser elaborado.

Ainda como contribuição, a pesquisa trouxe incômodos no coletivo de alunos daquela turma em não querer mais serem submetidos a um único modelo ou instrumento de avaliação que não lhes permita dialogar com o outro, com o assunto e com eles mesmos na busca de entender suas facilidades e suas dificuldades de aprendizagem. Em outras palavras, a investigação contribuiu (à medida que alunos que até então, não haviam sequer pensado na possibilidade de “avaliar a avaliação” e “avaliar a si mesmos” num movimento mais democrático e dialógico com a língua e a informação) para que os alunos conseguissem avançar num movimento de maturação e autonomia de estudos.

Ao repensar as “vozes dos alunos” quanto a todo o trabalho desenvolvido no decorrer da Unidade Didática proposta, é possível concluir, em linhas gerais, que determinados aspectos foram explicitados no que diz respeito à validade da avaliação colocada em forma de processo diário e da autoavaliação como mecanismo essencial para o amadurecimento crítico do aluno:

1) A partir da prática da reflexão e da autocrítica, os alunos desenvolveram capacidades outras diferentes daquelas unicamente esperadas para a aprendizagem da LE, o aluno tem a oportunidade de não apenas estar ampliando seu universo linguístico-discursivo em LE, mas também passa a visualizar a sua educação como um todo mais amplo e complexo.

2) Nas considerações que faz sobre possíveis causas ou obstáculos à sua aprendizagem e ainda na proposição de estratégias ou alternativas de superação, o aluno exercita senso de avaliação e análise sobre si mesmo, sobre o objeto de ensino, sobre o contexto em que se deram as práticas didáticas, sobre probabilidades de melhoria em como isso poderia ser alcançado. Refletindo sobre sua prática e avaliando todos esses aspectos de contexto de aprendizagem, o aluno passa, mesmo que de forma mais tímida, a exercitar sua autonomia enquanto estudante inserido num sistema educacional que inevitavelmente exige cada vez mais que o aluno possa ser capaz de associar conhecimentos prévios e conhecimentos sistematizados no sentido de construir sua formação mais consistente e multidisciplinar. Na experimentação de avaliar a si, ao processo, ao objeto de aprendizagem, aos instrumentos, aos objetivos e ao outro nas interações de sala de aula, o aluno passa da instância de mero aprendiz passivo-receptivo para uma etapa mais consistente de participação ativa e coautora das decisões e encaminhamentos rumo à aprendizagem mais satisfatória. A voz dos alunos demonstrou, nesta intervenção, que é possível sim trabalhar sob uma perspectiva colaborativa, processual e autoavaliativa no ensino e na aprendizagem de LE- inglês uma vez que os envolvidos sejam estimulados a questionar, refletir, analisar e sugerir propostas de mudanças que sinalizem para a construção dos papéis e das responsabilidades reais no ambiente de sala que culminem com melhores proposições e práticas que consolidem o conhecimento almejado.

Acredito que ao conduzir uma proposta de investigação em sua sala de aula o professor precisa estar disposto a romper consigo e às vezes com outros, disposto a romper com visões e práticas tidas até então como consagradas e melhores e admitir que outras formas e outras pessoas, alunos ou não, podem contribuir para a construção do espaço e tempo pedagógicos, na construção do conhecimento e no compartilhamento dos sucessos e insucessos alcançados. A formação docente está intrinsecamente ligada à formação discente visto que ensinar

e aprender são processos que se realizam mutuamente na constante troca de informações e vivências.

Como declarou Paulo Freire (apud Giroux, 1997, p. 68) “deve-se ensinar aos estudantes a prática de refletir sobre a prática. Uma maneira de fazer isso é ver e avaliar cada experiência de aprendizagem, sempre que possível, com respeito a suas conexões com a totalidade socioeconômica mais ampla.” Ou ainda entender que “[...] a questão principal é abordar o que significa ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa.” Para a formação continuada e permanente do professor, a pesquisa em sala de aula pode trazer resultados favoráveis para sua autonomia docente e emancipação pedagógica que, tradicionalmente, tem se apoiado apenas em cursos e eventos possíveis que acabam por frustrar o docente que por razões diversas fica a espera ou mesmo à mercê de certas “receitas pedagógicas” que não funcionam em contextos diferentes e que assim padronizam as formas de educação sem levar em conta as reais necessidades e potencialidades de determinado contexto escolar, “receitas” essas que não consideram muitas vezes a capacidade de cooperação entre alunos e professores no sentido de propiciar reflexões e práticas que garantam a formação simultânea de ambos e que fujam daqueles padrões hierárquicos e extremamente inflexíveis nas escolhas do professor em sala de aula e que não trazem sucesso para educadores e educandos que necessitam, cada vez mais, sair do isolamento pedagógico que praticam rumo à disseminação de saberes e práticas que possibilitem a criação de uma rede de conhecimento com aqueles educadores interessados em melhorar a Educação

No que diz respeito a esse professor-pesquisador em especial, a intervenção pedagógica realizada trouxe claramente a oportunidade de rever, repensar e reelaborar a própria prática de ensino que viabilizasse melhores resultados de aprendizagem e desenvolvimento da participação ativa dos alunos; participação em termos de motivação frente às atividades propostas, formas alternativas de questionar, aprender e expor resultados de aprendizagem mais interessantes e a prática do envolvimento entre o grupo. Na objetivação da pesquisa que a de fazer com os alunos se vissem e se responsabilizassem pelo processo da avaliação através da autocrítica, da autoavaliação, os ganhos para o professor

representam aspectos da formação continuada, crítica e permanente que se espera aconteçam no espaço escolar, em especial, no contexto da escola pública que, face às dificuldades múltiplas que apresenta no trabalho cotidiano, fica quase sempre é estigmatizada como espaço incapaz de produzir conhecimento, formação docente e conseqüentemente formação discente que valorize o aluno ou aprendiz como também agente produtor e disseminador de conhecimentos práticos que fazem com que o próprio professor repense suas condições de trabalho do ponto de vista mais positivo, ou seja, o quanto o espaço escolar público pode suscitar reflexões que sugerem ou direcionem para novos encaminhamentos didático-pedagógicos que, pensados a partir dos problemas, podem representar possíveis soluções ao alcance daqueles que se inter-relacionam no tempo e no espaço escolar que são o grupo envolvido, o professor-mediador e então pesquisador, as práticas de sucesso pedagógico, o objeto e os objetivos do conhecimento, as alternativas que vislumbram novas perspectivas de ensino e de aprendizagem da LE.

Em termos práticos, uma intervenção pedagógica voltada a investigar e implementar ações no campo da avaliação, quando realizada com seriedade e como processo de aprendizagem docente e discente traz a inquietação permanente do professor que não poderá mais se acomodar com as situações de sala de aula que oferecem subsídios práticos para a busca de sanar problemas de sua atuação, problemas na aprendizagem de seus alunos, nas visões da escola acerca de avaliação processual, democrática, inclusiva e portanto, mais justa. Na busca de provocar mudanças na forma de pensar e de agir em termos de aprendizagem e avaliação, torna-se, então, indispensável ao professor-educador, e agora pesquisador de sua prática, considerar a relevância do papel dos alunos e assumir papel de ouvinte muitas vezes, em detrimento de sua postura quase sempre centralizadora de decisões e de visões sobre o que é de fato aprender, interagir e avaliar o que resultou de toda uma proposta didática que se preste a atender a maioria dos alunos, a respeitar às capacidades e diversidades de visões, de objetivos, e fazer reflexões permanentemente do que realmente pretende ensinar, do que gostaria que seus alunos aprendessem de forma consciente e crítica, e de como verificar esses dados de conhecimento aprendido sem fazer do processo avaliativo um sistema de exclusão, massificação e padronização de conteúdos que, de uma forma ou outra, possam querer também padronizar identidades e resultados iguais para todos sem verdadeiramente representar a

construção e socialização do conhecimento de maneira ativa por parte dos envolvidos – professor e alunos, pretendendo-se proporcionar uma educação de caráter mais formativo e crítico como vemos nas colocações de Hadji (2001, P. 21) ao pontuar que “A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa!”

REFERÊNCIAS

- CORREIA, Edna Pires. **Avaliação:** uma reflexão. In Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas/ Diógenes Candido de Lima (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2009 (Estratégias de ensino; 11) p. 221
- CRISTÓVÃO, V.L.L; TORRES, A.C.G. **Gênero textual como instrumento para o engajamento do aprendiz no processo de avaliação da produção escrita.** In: MACHADO, Loreni Teresinha; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; FURTOSO, Viviane Bagio (Org). Aspectos da linguagem: considerações teórico-práticas. Londrina: UEL, 2006, v. p. 37-58.
- FORTES, Melissa Santos; ZULLES, Ana Maria Sthal. **Testes de itens isolados e testes de desempenho. Ensino e Aprendizagem de língua inglesa:** conversas com especialistas/ Diógenes Candido de Lima (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2009 (Estratégias de ensino; 11), p. 223-225.
- GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem/ Henry A. Giroux; trad. Daniel Bueno. – Porto Alegre : Artmed, 1997.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna.** Paraná, 2008, 86 p.
- KLEIMAN, Ângela. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada.** (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. 344 pp. (Coleção Ideias sobre Linguagem).
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** trad. Patrícia C. Ramos, Porto Alegre: ARTMED Editora. 2001.
- HELOISA. **Letramento digital:** um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: Gêneros textuais: reflexões e ensino. Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (organizadores). Palmas e União da Vitória, PR; Kaygangue, 2005.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção dialética - libertadora do processo de avaliação escolar. 15. ed. São Paulo: Libertad 2005. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 3).

APENDICE

APÊNDICE A

Das narrativas das práticas após o pde em relação às problemáticas levantadas durante o programa

Os textos narrativos foram construídos a partir de pontos apresentados no artigo final isto é, situações problematizadas para a intervenção:

Quadro 1:

<p>Situação diagnosticada / Problematizada para Intervenção (Artigo Final PDE): Refletir sobre situações encontradas no decorrer de minha própria atuação docente que se referem às dificuldades em propor instrumentos avaliativos, avaliar os conteúdos trabalhados, interpretar de forma crítica o desempenho dos alunos. (p.3).</p> <p>Contexto da Prática (Forma / Ação de Intervenção no PDE): Apliquei um questionários de sondagem composto por 21 questões objetivando: verificar as visões dos alunos sobre processos e instrumentos avaliativos nas aulas de LEM-Inglês, bem como questões referentes a conteúdos ou temas abordados nas aulas, atividades desenvolvidas, práticas didáticas oportunizadas, metodologias e sugestões outras que oferecessem elementos que contribuíssem para a elaboração de uma Unidade Didática posterior e que, de forma abrangente, pudesse contemplar os aspectos relevantes levantados na sondagem inicial.</p> <p>Contexto de Efeitos (Após PDE): Tenho buscado o estabelecimento de maior observação / percepção quanto às atitudes dos alunos em relação à diversidade de atividades didático-pedagógicas propostas no cotidiano. Identificação de reações em relação às atividades de menor e maior impacto no envolvimento e desenvolvimento dos alunos. Dialogo com os alunos sobre tais reações, busca de entendimento de capacidades / saberes que são mais evidentes e quais precisam ser motivados / incentivados. Pratico ações mais democráticas / flexíveis na elaboração, seleção, distribuição e realização de conteúdos, atividades, instrumentos, espaços e tempos para avaliar.</p> <p>Exemplo disso são algumas conversas entre professor e alunos para buscar temas / assuntos que poderiam ser de interesse de estudo por meio da língua-alvo. Por vezes, os alunos encontram espaço para propor, eles mesmos, modos ou atividades que gostariam que fizessem parte das aulas, dadas as suas argumentações e analisadas pelo professor e pelo grupo.</p> <p>Como prática de organização, geralmente as atividades e momentos de avaliação são pré-agendados, mas isso também passa por uma avaliação / opinião dos alunos no sentido de analisar as reais necessidades e condições que colaboram ou não para as essas práticas de agendamento. Isso, por vezes, ganha outros contornos de decisão frente ao desejo de alunos em poder sugerir outros encaminhamentos, como atividades em pares e grupos, discussão aberta (verbalizada) sobre o que está sendo proposto como conteúdo e instrumento para avaliação, bem como critérios para a correção e aferição de valores (notas).</p>

Quadro 2:

Situação diagnosticada / Problematizada para Intervenção (Artigo Final PDE):

Na interpretação de dados {...} a preocupação centrou-se em não apresentar conclusões otimizadas por dados estatísticos apenas, mas essencialmente buscou-se compreender as respostas ou apontamentos dados pelos alunos que pudessem ser vistos como resultados de fato relevantes sobre a proposta de aprendizagem e de avaliação, ou seja, indicadores que pudessem sugerir novos caminhos e práticas a serem adotados na concretização do conhecimento e na formação dos alunos como agentes ativos do processo escolar.

Contexto da Prática (Forma / Ação de Intervenção no PDE):

Na interpretação das respostas observei o aspecto qualitativo como trajetória apropriada para os encaminhamentos que seriam tomados na elaboração da Unidade Didática como forma de Avaliação, bem como dos procedimentos metodológicos que seriam empregados.

Contexto de Efeitos (Após PDE):

no conjunto das ações cotidianas, procurei priorizar a ênfase qualitativa nas proposições que fazia para a sala de aula e também na participação ativa dos alunos na exposição de suas sugestões, opiniões, julgamentos sobre a aula, os assuntos tratados, conteúdos, abordagens didáticas, utilização de recursos midiáticos à aprendizagem.

Quadro 3:

Situação diagnosticada / Problematizada para Intervenção (Artigo Final PDE):

O resultado dessa sondagem apontou que os alunos colocam como uma das práticas pedagógicas negativas a pouca interação nos momentos de avaliação e aprendizagem e a avaliação “sem consulta” em materiais de apoio.

Contexto da Prática (Forma / Ação de Intervenção no PDE):

Foi este resultado que orientou a produção da unidade didática que, quando implementada durante um bimestre letivo (agosto/setembro de 2010) teve como ponto forte a ênfase nas interações de alunos em pares e grupos no sentido de corresponder ao anseio apontado pelos mesmos em relação aos aspectos de procedimentos ou metodologias negativas “de isolamento” durante as avaliações.

Contexto de Efeitos (Após PDE):

As práticas avaliativas de caráter individual (registro individualizado) ainda ocorrem com maior frequência. Porém, algumas estratégias alternativas são encaminhadas nos momentos pré e durante a avaliação como, por exemplo, perguntas e provocações sobre o que será avaliado, questionamentos sobre procedimentos que seriam melhor apropriados para atingir melhores resultados em conteúdos distintos, propostas de trabalho em pares, trios, grupos para interação. Divisão da avaliação em partes e dias /aulas diferenciadas concretização.

Quadro 4:

Situação diagnosticada / Problematizada para Intervenção (Artigo Final PDE):

Eu pretendia fazer com que os alunos percebessem a importância do seu papel como agente crítico e responsável por sua própria aprendizagem.

Contexto da Prática (Forma / Ação de Intervenção no PDE):

Durante a prática da avaliação por meio da Unidade Didática os alunos foram motivados a não buscar respostas prontas do professor como únicas e exatas. Eram estimulados a reler, repensar e debater com os pares a fim de chegar a um consenso sobre o assunto ou conteúdo apresentado. Deveria “arriscar” mais por meio das suposições, exercícios escritos e exposição de opiniões e de suas compreensões sobre o texto, o assunto.

Esses momentos mostravam, curiosamente, que os alunos tinham certa dificuldade em expandir-se no grupo uma vez que isso era permitido pela proposta do professor naquela modalidade ou formato de avaliação, provavelmente acostumados a não poder interagir com maior frequência e liberdade entre seus pares.

Além disso, os alunos tinham, ao final da unidade didática, um questionário composto na maior parte de perguntas abertas para sua “autoavaliação” como parte do processo da avaliação propriamente dita.

Contexto de Efeitos (Após PDE):

O hábito da “reflexão” tem sido praticado os momentos que “permeiam” a avaliação (antes durante depois). As provocações são feitas na oralidade sobre o que vai ou pode ocorrer no momento, no (s) instrumento (s) e nos conhecimentos a serem avaliados. Não há um instrumento formalizado (escrito) para anotar tais reflexões.

Os aspectos de conscientização sobre as responsabilidades se ancoram em práticas que visam sensibilizar os alunos para as oportunidades que estão sendo criadas para a realização da avaliação e as possibilidades que os conhecimentos podem trazer à vida pessoal, social intelectual e profissional das pessoas.

Atitudes de caráter afetivo-emotivo são empregadas no intuito de trazer estímulo à autoconfiança, autonomia e autocrítica dos alunos.

Exemplo práticos oralizados: (adaptações).

- “o que vocês acham desse tipo de avaliação? Parece fácil? Difícil?
- preferem fazer sozinhos ou gostariam de trocar informações com seu colega?
- Podemos fazer juntos? Todos nós, discutindo o “porquê” das melhores respostas aos exercícios?
- Onde vocês querem que eu auxilie?
- Qual é a parcela que vocês têm em aprender?
- Só eu, professor, posso ensinar nesse momento?
- Pensem nos resultados anteriores da aprendizagem: vocês acham que estavam melhores ou piores em relação aos conhecimentos? Por quê? O que / quem fez com que vocês aprendessem mais ou menos?
- O que aconteceu antes que é bom que não aconteça novamente?
- O que vocês fizeram na avaliação anterior que seria interessante utilizar/fazer de novo?

Quadro 5:

<p style="text-align: center;">Situação diagnosticada / Problematizada para Intervenção</p> <p>(Artigo Final PDE):</p> <p>Meu objetivo era o de sanar dificuldades detectadas nos momentos propostos para avaliações sistematizadas, em momentos únicos, de ênfase apenas conteudista, que a avaliação atue produzindo maior estímulo à percepção do aluno como agente responsável.</p> <p>.Contexto da Prática (Forma / Ação de Intervenção no PDE):</p> <p>Fiz uma proposição da Avaliação como processo e não produto final extremamente delimitado por instrumento e tempo pedagógico. Além de conteúdos específicos da língua inglesa, os alunos também respondiam / refletiam sobre sua própria “performance” ou atuação, suas condições de desempenho, suas motivações e interesses, suas ações práticas para ser responsável pela avaliação.</p> <p>A ênfase foi na interação entre alunos como fator de colaboração para a argumentação e autoconfiança, o estímulo às trocas objetivas e subjetivas sobre conteúdos, temas, sentimentos e opiniões.</p> <p>Contexto de Efeitos (Após PDE):</p> <p>Busco incentivo à prática da liberdade de expressão, da interação, da co-responsabilidade, da colaboração entre pares/ grupos de alunos. Valorizar o diálogo, as opiniões, a sugestão, a argumentação como linguagens necessárias para o professor e para os próprios alunos como caminhos para transformações nos modos de ensinar, avaliar, autoavaliar e aprender .</p> <p>Exemplo: Os alunos deixam opiniões, sugestões ao final da avaliação, das atividades, das aulas que aconteceram de forma escrita. Tecem críticas abertas aos modos, as formas e critérios em que foram avaliados e expostos (tempo, material, espaços, ações individualizadas ou em pares/grupos, uso de matérias/mídias alternativos).</p>

Quadro 6:

<p style="text-align: center;">Situação diagnosticada / Problematizada para Intervenção (Artigo Final PDE):</p> <p style="text-align: center;">Não apenas aferição de notas. Provocar no aluno reflexões sobre seu papel no processo de ser avaliado.</p> <p style="text-align: center;">Contexto da Prática (Forma / Ação de Intervenção no PDE):</p> <p>No cumprimento do sistema educacional bimestral, valores (notas) tiveram que ser atribuídos às atividades. No entanto, além de atividades pré-pontuadas, os alunos também foram convidados a aferir valores e justificar objetiva/subjetivamente sobre essas aferições, como uma forma de pensar a nota (números) e expressá-la de forma argumentativa. Assim, sua responsabilidade em avaliar / aferir valores necessitava de exercício de reflexão e crítica ao que ele apontava como merecedor.</p> <p style="text-align: center;">Contexto de Efeitos (Após PDE):</p> <p>Minhas práticas têm sido aquelas que possibilitam investir nas capacidades do aluno em poder repensar a nota/valoração/conceito atribuído pelo professor no sentido de que reflita sobre possíveis caminhos e/ou estratégias para melhoria. Enfocar discussões que consideram as condições em que a avaliação aconteceu (objetivos/ tempo e espaço pedagógicos/ forma ou formato/ assunto/ tema/conteúdos/ recursos/ oportunidades de interação/</p> <p style="text-align: center;">Tenho por meta transpor mais democraticamente as fronteiras entre o “certo” e o “errado” no sentido de avaliar o raciocínio empregado, a motivação presente, os percursos ou processos percorridos pelo aluno na tentativa de concretizar o que é pedido/explorado na avaliação.</p> <p style="text-align: center;">Não descarto erros, ao contrário disso, parto deles mesmos para o entendimento do que não foi alcançado, apresentar os “erros” como algo que têm seu valor para aprendizagem.</p>

Quadro 7:

<p style="text-align: center;">Situação diagnosticada / Problematizada para Intervenção (Artigo Final PDE):</p> <p>Aluno exercendo questionamentos frente aos conhecimentos relevantes nas avaliações:</p> <p style="text-align: center;">Contexto da Prática (Forma / Ação de Intervenção no PDE):</p> <p>Durante a implementação da Unidade Didática, os alunos eram indagados sobre os assuntos / conteúdos que eram tratados, sobre sua relevância para a vida, para a aprendizagem de língua inglesa. No instrumento de autoavaliação, eram perguntados sobre o que tinham aprendido com maior ou menor facilidade, o que teria motivado essas aprendizagens.</p> <p style="text-align: center;">Contexto de Efeitos (Após PDE):</p> <p>Por vezes, realizo algumas falas que antecedem a avaliação e as aulas de um modo geral, no intuito de sondar junto aos alunos em que medida / frequência determinados assuntos ou conteúdos poderiam ser explorados na avaliação. Que aspectos eles acham interessantes de serem explorados em maior quantidade do que outros em termos de língua, assuntos, tipos de atividades, gêneros de textos, recursos de apoio (data show, vídeo, áudio...)</p>

Quadro 8:

<p style="text-align: center;">Situação diagnosticada / Problematizada para Intervenção (Artigo Final PDE):</p> <p>Consolidar seus locutores e interlocutores como agentes indispensáveis para entender e avaliar como os instrumentos de avaliação podem exercer influências positivas e/ou negativas na aprendizagem.</p> <p style="text-align: center;">Contexto da Prática (Forma / Ação de Intervenção no PDE):</p> <p>O Próprio instrumento de Autoavaliação na composição de suas questões amplamente abertas, com possibilidades de expressões subjetivas quanto ao processo de avaliar e autoavaliar (unidade didática, tempo bimestral, conteúdos, gênero textual, espaços, correção, valoração/aferição, estratégias e sugestões para mudanças e melhorias. O objetivo foi o de reconceituar, com os alunos, Avaliação como espaço / caminho para aprendizagem e não unicamente demonstração competitiva de resultado ou produto numérico.</p> <p style="text-align: center;">Contexto de Efeitos (Após PDE):</p> <p>Na atualidade face às dificuldades encontradas por mim encontradas , adaptações são feitas no sentido de agilizar essa pratica em forma de conversas avaliativas, elencar opiniões para mudanças, retomar / ou (re) oportunizar momentos para que a avaliação aconteça de forma mais tranquila, refletida.</p> <p>Troco experiências com outros professores sobre instrumentos e metodologias de avaliação que trouxeram sucesso para os mesmos grupos de alunos.</p> <p>Tento provocar pensamento critico sobre o papel / a atuação que o aluno teve na avaliação, seu comprometimento com objetivos próprios para além de apenas “notas”.</p>

Quadro 9:

<p style="text-align: center;">Situação diagnosticada / Problematizada para Intervenção</p> <p>(Artigo Final PDE): Que os alunos ou aprendizes poderiam contribuir para as mudanças e intervenções necessárias no processo de avaliação.</p> <p>Contexto da Prática (Forma / Ação de Intervenção no PDE): Novamente, o instrumento da autoavaliação ao final da unidade didática serviu como espaço para tais apontamentos. Além disso, algumas atividades foram redimensionadas em suas formas originais durante a implementação da proposta, especialmente nas formas de interação entre alunos, no uso de material de apoio (cópias), no ritmo ou ênfase destinado a determinadas atividades mais do que em outras.</p> <p>Contexto de Efeitos (Após PDE): Há espaço para negociações entre alunos e professor como, por exemplo, substituir instrumentos avaliativos por outros, empregar metodologias alternativas como pesquisas, reagendamentos, verbalização durante a avaliação para todo o grupo, “dicas” de raciocínio que emergem para auxiliar nos processos de concretização das atividades, estratégias para leitura de textos/gêneros diversos, reconsiderar/ desconsiderar avaliações de resultados de insucesso para o grupo. Retomar aspectos já avaliados, expor alunos a diferentes formas de avaliações formais (Provas ENEM, Vestibular, concursos e outros).</p>

Quadro 10:

<p style="text-align: center;">Situação diagnosticada / Problematizada para Intervenção</p> <p>(Artigo Final PDE): [...] propor práticas que pudessem levar a uma construção e concretização do conhecimento que pudesse expressar maior significação.,</p> <p style="text-align: center;">Contexto da Prática (Forma / Ação de Intervenção no PDE): Um dos princípios norteadores dessa investigação foi o de que o professor deveria romper com os aspectos geralmente expostos sobre a avaliação como sendo de trabalho isolado, momento de extrema tensão ou situação de pura opressão e julgamentos, de autoritarismo, de caráter mais classificatório que diagnóstico que fragmenta e fragiliza o aprendizado e estigmatiza situações, ou que define alunos como incapazes ou inaptos. (LUCKESI, 2008) ênfase na prática que chamo de ‘solidariedade pedagógica’, pois buscou priorizar o diálogo, a troca de conhecimento e o desprendimento de regras mais rígidas que quase sempre compõem os processos e instrumentos de avaliação em aulas de LEM.</p> <p style="text-align: center;">Contexto de Efeitos (Após PDE): Novamente, pelas adaptações que acabam por exigir de mim certas “reinvenções” de práticas no cotidiano escolar, nem sempre a avaliação acaba assumindo aspectos tão democráticos e coletivos quanto se deseja. Entretanto, para mim é imprescindível que a Avaliação provoque e permita “diálogos” possíveis entre o aluno, o conteúdo, assunto, seus pares, o espaço, o tempo, os objetivos e as práticas exploradas como caminho para aprendizagem. Sem falar hipocritamente, a avaliação ganha, na minha atual prática, contornos mais abertos para que a interação e a corresponsabilidade apareçam com maior solidez.</p> <p>As regras não deixam de existir, contudo se apresentam com menor rigidez que às anteriores à minha participação no PDE. Espaços e tempos alternativos e estratégias até mesmo momentâneas são aproveitadas buscando-se criar oportunidade para uma pedagogia dialógica, crítica e consensual nas decisões didático-pedagógicas mais acertadas ou apropriadas.</p>

Quadro 11:

<p style="text-align: center;">Situação diagnosticada / Problematizada para Intervenção</p> <p>(Artigo Final PDE):</p> <p>A escolha pela turma de alunos do ensino médio deu-se pelo fato de que, por estarem na 1ª série dessa etapa da escolarização é comum de se perceber um momento de 'passagem' de um determinado ciclo que é o ensino fundamental para uma nova etapa de ensino onde, geralmente, professores de áreas diferentes entendem ser crucial o desenvolvimento crítico mais aprofundado sobre questões diversas do cotidiano local e global.</p> <p style="text-align: center;">Contexto da Prática (Forma / Ação de Intervenção no PDE):</p> <p>Enfatizo maior liberdade de expressão por meio do questionário de sondagem, comentários sobre suas respostas que orientaram as escolhas posteriores (conteúdos/assuntos/gênero textual, avaliação.)</p> <p style="text-align: center;">Contexto de Efeitos (Após PDE):</p> <p>Busco constantemente estimular os alunos à aprendizagem da língua-alvo por meio de temas/assuntos que lhes sejam, de modo geral, de maior interesse como notícias, mercado de trabalho, engajamento em atividades civis organizadas, adolescência, sexualidade, ética e cidadania, ciência e tecnologia, projetos de vida acadêmica, comunitária, consumo e profissão. Nesse exercício as sugestões de alunos e outros professores são analisadas e praticadas em consonância com perspectivas inter e/ou multidisciplinares.</p>

Quadro 12:

Situação diagnosticada / Problematizada para Intervenção (Artigo Final PDE):

A escolha de tal gênero fundamentou-se na hipótese de que, em várias situações de sala de aula, os alunos costumam relatar fatos ou pequenas histórias que acontecem no seu cotidiano utilizando-se da oralidade, valendo-se de recursos lingüísticos que, se analisados mais atentamente, buscam apoiar-se nos aspectos emotivos, nos pontos de vista individualizados e detalhamentos na tentativa, talvez, de convencer a quem recebe suas mensagens ou depoimentos.

Contexto da Prática (Forma / Ação de Intervenção no PDE):

Assim, a proposição desse gênero ancorou-se na expectativa de que os alunos manifestassem também o mesmo interesse em comunicar-se nesse gênero em LEM e, sobretudo, que entendessem sua estrutura textual e discursiva. Como ponto de apoio verificou-se o seguinte: “É importante, neste processo, que o professor organize o ambiente pedagógico, observe a participação dos alunos e considere que o engajamento discursivo na sala de aula se faz pela interação verbal, a participação da escolha de textos consistentes, e de diferentes formas: entre os alunos e o professor; entre os alunos apenas, na interação com o material didático; nas conversas em Língua Materna e em Língua Estrangeira; no próprio uso da língua, que funciona como recurso cognitivo ao promover o desenvolvimento de ideias.” (Vygotsky, 1989 apud Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, 2008, p. 70).

Contexto de Efeitos (Após PDE):

Há ainda, na prática desse professor, uma preocupação em levar gêneros textuais diferenciados à sala de aula, sobretudo atrelados a assuntos ou temas que possam ser do interesse de alunos e séries diferentes. Na minha visão, a diversidade de situações, pessoas, momentos sócio-histórico-culturais pelos quais passa a sociedade contemporânea podem suscitar possibilidades de aprendizagem da língua-alvo sob a perspectiva de reflexão e crítica, independentemente dos gêneros que são veiculados para expressar esses temas/assuntos.

Assim, a adoção de gêneros diversificados nem sempre acontece pela “carga afetivo-emotiva” ou “função objetivada” que eles podem suscitar, mas sim na busca de discutir e aprender sobre língua (gem), pela abordagem de assuntos e conteúdos diversos e atuais. Após o PDE, houve uma mudança de foco na escolha, isto é, guia-se mais pelo tópico/assunto que pode ser de interesse do que pelo gênero propriamente dito.

Quadro 13:

Situação diagnosticada / Problematizada para Intervenção (Artigo Final PDE):

Acreditei que por meio dessa proposta, trabalhar com a LEM a partir do estudo de gêneros, os alunos estariam, possivelmente, engajados num processo de leitura e compreensão que os levasse a um crescimento significativo em termos de discurso e língua como práticas sociais intencionais e não simplesmente entender textos como meros transmissores de informação despreziosa, de estilos soltos e inocentes linguisticamente falando.

Contexto da Prática (Forma / Ação de Intervenção no PDE):

Pela proposição de atividades de leitura e escrita face ao gênero/texto estudado. Atividades essas que buscavam desenvolver capacidade de pensamento reflexivo, posicionamento crítico em relação aos assuntos “intra-textuais” e “extra-textuais”. Exemplos podem ser observados no próprio material Unidade Didática.

Ex: Exercise 14: Think about Yara’s position on Americanization of Brazilian Culture. Do you believe she is right? If she was not living in the United States at the time she wrote the text, would she have the same position? Is she an “Americanized person”?

Exercise 15: If the text was written by a Native American what would be his / her point of view about American influences in Brazilian Culture?

Exercise 16: And you? What’s your position about American influences in Brazilian Culture? Are you against or for? Are you an “Americanized person”? How? Are you a Nationalist.

Contexto de Efeitos (Após PDE):

As mesmas práticas se repetem em exercícios de leitura e escrita que focalizam a utilização da língua (gem) como mediadora de ações intencionais, isto é, por meio de recursos linguístico-discursivos é que os sujeitos se expressam. Procuro praticar atividades com os alunos onde eles possam visualizar não só as feições linguísticas da língua inglesa, mas também a influencia que as marcas linguísticas (léxico, gramática, ilustrações e outras linguagens não verbais) têm finalidades distintas como mecanismos da linguagem e do (s) discurso (s) projetado (s).

Essas percepções passam, na maioria das aulas, por atividades estruturadas e / ou apenas oralizadas a fim de que os alunos possam também desenvolver-se em suas capacidades argumentativas mesmo que em primeiro plano sejam em língua materna, para depois materializarem-se na escrita em língua inglesa.

Quadro 14:

Situação diagnosticada / Problematizada para Intervenção (Artigo Final PDE):

A fim de mobilizar o interesse dos alunos em aprender a LEM e facilitar essa aprendizagem por meio do gênero proposto, a Unidade de ensino foi construída seguindo uma sequência didática que buscava, sobretudo, desenvolver-se gradualmente em termos de tempo e espaço pedagógicos e também oferecer uma gradação em nível de exercícios e atividades com o objetivo de orientar o aluno a ir construindo os conceitos e conhecimentos necessários para a compreensão superficial e mais detalhada que se esperava sobre o gênero e dos aspectos da língua inglesa além, é claro, da intensidade dos discursos que perpassavam o texto/ou gênero proposto.

Contexto da Prática (Forma / Ação de Intervenção no PDE):

Realizamos a leitura individual, leitura em pares para auxílio de vocabulário, leitura construída com o professor na condução de roteiro de perguntas mais superficiais exercícios / registros de informações mais amplas dos textos registro de informações mais detalhadas dos textos. atividades de reflexão/posicionamento crítico a partir dos assuntos/discursos presentes nos textos

Contexto de Efeitos (Após PDE):

Priorizo ainda a prática da **GRADAÇÃO** na proposição de textos (nível de vocabulário, estruturas gramaticais, assuntos/temas, complexidades linguístico-discursivas no intuito de priorizar a aprendizagem continuada, como num processo de maturação reflexiva, crítica, linguístico-discursiva. Acredito que essa é uma estratégia que traz resultados satisfatórios e motivadores para o aluno em termos de autoconfiança e construção de conhecimentos.

Quadro 15:

Situação diagnosticada / Problematizada para Intervenção (Artigo Final PDE):

Quase sempre os alunos demonstram certa timidez ao serem convidados a ler em voz alta e, na maioria das vezes, ao serem pedidos para ler sozinhos em silêncio, sentem-se inseguros e desestimulados para tal atividade por acreditarem que, mesmo sem observar mais atentamente o texto, não detêm vocabulário suficiente para ler, entendendo que ler significa compreender literalmente todo o léxico que compõe o texto já na primeira leitura. (p.8).

Contexto da Prática (Forma / Ação de Intervenção no PDE):

Optei por realizar a leitura do texto junto aos alunos procurando mobilizar nos mesmos seus conhecimentos sobre vocabulário diverso, a formação de palavras, explorando estratégias diferentes de leitura, acessando hipóteses possíveis, fazendo inferências lingüístico-gramaticais e acessando o conhecimento prévio sobre o assunto que seria lido. Foi proposta uma utilização diferenciada do espaço físico da sala de aula com a realocação dos lugares dos alunos na sala a fim de que todos pudessem, de alguma forma, estarem mais próximos uns dos outros acreditando que um trabalho mais detalhado e coeso de leitura pudesse acontecer e, sobretudo, provocando uma interação maior nas trocas de informação durante o exercício de leitura (p.9-10)

[...] a realocação física dos alunos visando uma maior interação produziu o que identifico como “efeitos de solidarização” entre os pares o que evidenciou que promover a interação e a junção do conhecimento que está distribuído são mecanismos eficazes para a desmistificação da leitura em LEM como algo sempre difícil, isolado ou “ato solitário” quase impossível devido às dificuldades que cada aluno tem, pois, ao interagirem na busca da informação, as diferentes capacidades ou habilidades foram “provocadas” à medida que um aluno podia auxiliar o outro na compreensão de um determinado termo ou ideia presente nas sentenças, parágrafos e conseqüentemente no texto como um todo.

Contexto de Efeitos (Após PDE):

Na atualidade e em diferentes níveis da escolarização a demonstração de resistência quanto à leitura, principalmente em voz alta, ainda está muito presente. No entanto, para mim o que contribui fortemente para romper com esses obstáculos está na forma em que estimo meus alunos. O fato de já os conhecer de séries anteriores, por exemplo, facilita muito essa atividade pois, o aluno já se sente menos intimidado a se expor, a cometer erros, a perguntar, a dizer o que não sabe de fato.

As estratégias para exercícios de leitura, compreensão e discussão sobre temas têm sido pautadas em estratégias diversas tais como: motivações pré-leitura (warm-up), provocações sobre pontos “polêmicos” de temas dos textos, práticas desafiadoras para a leitura em voz alta (jogos, competições, exercícios de áudio e vídeo para desenvolver pronuncia).

O sucesso da leitura / da escrita ficam condicionadas à eficácia ou não das estratégias utilizadas pelo professor e pelo grupo de alunos.

Quadro 16

<p style="text-align: center;">Situação diagnosticada / Problematizada para Intervenção</p> <p>(Artigo Final PDE): Os alunos, mesmo demonstrando conhecimentos da língua, partilham ainda de certa falta de autonomia e segurança quanto àquilo que lêem ou entendem em textos em LEM.</p> <p style="text-align: center;">Contexto da Prática (Forma / Ação de Intervenção no PDE): Daí a necessidade constante de minha parte em intervir como “condutor” não da leitura, mas principalmente das estratégias que pudessem levar à mesma. Outra prática mais experimentada foi a de utilizar a linguagem metalinguística para a explicação de algumas palavras apoiando-me ainda em pequenas frases, sentenças contextualizadas na lousa ou mesmo a linguagem gestual evitando, assim, a tradução literal de todos os termos ou expressões o que, sem dúvida, ocorreu em algumas instâncias da leitura. (p. 10-11)..</p> <p style="text-align: center;">Contexto de Efeitos (Após PDE): Na prática cotidiana ainda necessito de investir em estratégias como mediador da leitura e da construção de sentidos a partir de textos lidos. Linguagens alternativas fazem parte dessas estratégias: imagens, oposições às ideias reais do texto, exercícios lexicais, exploração do assunto em língua materna, discussões e debates prévios e posteriores à leitura em LEM. O grande desafio permanente é o de incentivar a leitura, utilizar-se da linguagem para acessar sensações de cunho emotivo-afetivo, sensibilização para os temas, para as próprias capacidades que o aluno, muitas vezes, nem percebe que as têm, É lidar constantemente com práticas da autoestima, da autoconfiança.</p>

Quadro 17

Situação diagnosticada / Problematizada para Intervenção (Artigo**Final PDE):**

Durante o trabalho de leitura do texto que se constituía em cinco parágrafos, a percepção sobre “discurso” foi sendo construída à medida que uma determinada aluna a qual chamarei de “M” questionou quanto ao fato da autora do texto ser brasileira, morando nos Estados Unidos, falando sobre influências da Cultura Americana no Brasil ao mesmo tempo em que, visivelmente, tomava uma Coca-Cola exposta na gravura; fatores esses que levaram “M” a questionar até mesmo a posição em que a autora segurava a bebida numa intenção provável, e segundo “M”, de promover aquele produto..

Nesse instante outra aluna a quem identifico como “L” ainda observou que o texto era um depoimento, mas estava servindo também como uma propaganda. (p. 11)

Contexto da Prática (Forma / Ação de Intervenção no PDE):

A partir daí foi possível iniciar uma discussão mais direcionada quanto às finalidades expressas dos gêneros e quanto ou como os gêneros se interpõem ou inter-relacionam e como isso era possível de ser percebido naquele determinado texto que estava sendo lido. Nesse momento foi necessário retomar junto aos alunos as características essenciais que os mesmos haviam aprendido sobre depoimentos em termos lingüístico-gramaticais e discursivos e também especular junto a eles as possíveis razões que “dividiam” ou “estruturavam” aquele texto sendo os dois primeiros parágrafos mais identificados como depoimento enquanto o terceiro, o quarto e o quinto parágrafos sugeriam mais um texto dissertativo que finalizava com um posicionamento da autora; posicionamento este que, mais adiante, sugeriu também alguns exercícios onde os alunos pudessem se posicionar criticamente ao assunto lido e discutido. (p.11).

Contexto de Efeitos (Após PDE):

Nas práticas de leitura e escrita, esta última ainda restrita a pequenos trechos/textos em respostas de exercícios, atividades, requerem que eu mesmo os estimule, os incentive para que os obstáculos da língua (léxico, estruturas...) não impeçam a concretização do processo de compreensão.

São propostas, então, atividades de discussões e debates pré e pós-leitura, emprego de palavras-chaves que possam “sintetizar” os temas lidos/discutidos, estratégias de reflexão que evidenciam as possibilidades de “ir para além do texto” no sentido de articular os sentidos / significados trazidos pelo texto e as realidades que se apresentam em diferentes contextos da vida pessoal, escolar, familiar, social.

Enunciados feitos por alunos são anotados no Quadro por outros alunos ou o professor para análise, reelaboração e caracterização dos tipos/gêneros de textos.

As crenças, valores e opiniões presentes no texto são observadas para identificar seus possíveis enunciadores (retomadas históricas, eventos importantes, pessoas e locais tidos como importantes).

As “feições” textuais e lingüístico-discursivas são analisadas levando-se em consideração as informações dos textos, os autores / narradores, as possíveis finalidades a que se remetem no sentido de entender o funcionamento da língua (gem) como mediadora das intenções almejadas. Exemplo disso são os exercícios de escrita e reescrita de textos, transposição dos sentidos do texto escrito para o texto em imagens (linguagem não verbal), produção de ideias, enunciados e discursos antagônicos ao que foi lido no primeiro momento.

Busco apresentar aos alunos que diferentes vozes podem estar sendo ou não representadas nos textos.

Quadro 18

Situação diagnosticada / Problematizada para Intervenção (Artigo Final PDE):

[...] colocações ou considerações de cunho mais subjetivo parecem não denotar ou mesmo sugerir confiabilidade, criticidade e, portanto, pouca ou quase nenhuma credibilidade como ciência ou conhecimento concreto. No entanto, ao praticar a leitura em LEM-inglês partindo-se de uma abordagem por gênero onde texto e discurso ocorrem simultaneamente. (p.13).

Contexto da Prática (Forma / Ação de Intervenção no PDE):

Torna-se indispensável considerar observações de alunos que ao final da leitura dizem “Professor, esse texto é político, econômico, cultural...”, ou ainda “Gostei muito dessa aula professor, nunca mais vou ler um texto da mesma maneira.” ;

“Hoje a aula foi proveitosa, a leitura foi crítica, aprendemos mais, foi diferente”,

“Quanta coisa esse texto traz...”

É inevitável admitir que metas ou objetivos de caráter mais educativos foram alcançados tendo a língua como meio de leitura, reflexão e posicionamento crítico ao que acontece dentro e fora da sala de aula, mesmo que em pequenas observações críticas. (p.13).

metas ou objetivos de caráter mais educativos foram alcançados tendo a língua como meio de leitura, reflexão e posicionamento crítico ao que acontece dentro e fora da sala de aula, mesmo que em pequenas observações críticas.

Contexto de Efeitos (Após PDE):

De modo geral, as colocações dos alunos sobre textos, atividades, recursos e procedimentos didático-pedagógicos e mesmo impressões mais subjetivas são, em algumas situações, considerados no sentido de estreitar as relações entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-objeto e/ou conhecimento a ser construído nas aulas.

O direito à voz caracterizada por discursos subjetivos por parte do aluno pode contribuir para um melhor conhecimento dos sujeitos envolvidos na aprendizagem e este professor tem, na medida possível do cotidiano, propiciado momentos e condições para esse “estreitamento de relações” via subjetividades. Entretanto, a aproximação entre o que precisa ser objetivamente tratado e as questões da subjetividade tem sido enfocada pela prática da reflexão, do pensamento e decisões individuais e coletivas, no intuito de criar “redes” ou “espaços dialógicos” entre o que “deve” e o que “pode” ser contemplado em determinados momentos da aula.

Não se trata de uma prática antidemocrática mas sim de buscar o equilíbrio de responsabilidades na tomada de decisões didáticas e pedagógicas, com base nas condições do contexto que se apresenta no momento.

As considerações subjetivas feitas pelos alunos tem sido amplamente observadas pelo professor na finalidade de redirecionar refletida e permanentemente as escolhas que faz, os modos como opera com o contexto, o objeto de estudo e com os sujeitos envolvidos.

Quadro 19

Situação diagnosticada / Problematizada para Intervenção (Artigo Final PDE):

[...] alguns indicadores também sugeriram esse processo de “maturação” enquanto leitores quando, ao realizarem os exercícios de pós-leitura, os alunos construíram associações diversas quanto ao tema do gênero ou seja, A Americanização da Cultura Brasileira; foram feitos apontamentos ou mesmo julgamentos que por vezes concordavam que há uma espécie de massificação e subestimação da cultura brasileira. Alguns alunos questionavam até que ponto cultivar somente a cultura “do outro” é sadio e, portanto, imprescindível para ser reconhecido como tendo um “status”. Outros alunos ainda argumentaram que, como a autora do depoimento propõe, é inevitável fechar-se num mundo cultural único e auto-suficiente, sem fazer

partilhas e concessões já que culturas, política, economia, informação e tecnologias estão juntas na composição do mundo. (12-13).

Contexto da Prática (Forma / Ação de Intervenção no PDE):

A intervenção aconteceu por meio de discussões que estimulavam os alunos a posicionarem-se frente às tais questões. As formas de expressar seus pensamentos e opiniões não obedeciam, necessariamente, formas de registro (escrita) em primeiro plano. Os alunos eram indagados sobre seus pontos de vista e ainda estimulados à argumentar mais e melhor quanto às suas opiniões. Por vezes, os professor ou outro aluno ia anotando as opiniões por palavras-chaves no quadro da sala de aula a fim de que a visualização das palavras pudesse ainda mais provocar discussões/embates sobre esse tema, até mesmo com a opinião do professor ao final das discussões.

Essa etapa mostrou-se dinâmica a medida que praticamente todos os alunos (21) queriam expor suas visões, as vezes de formas mais democráticas e amenas, outras vezes de forma mais tácita na tentativa de convencer “o outro”.

.Contexto de Efeitos (Após PDE):

Situações de estudo são “criadas” como ponto de partida para reflexões de caráter sócio-histórico e cultural que possam, linguística e discursivamente, ampliar os “horizontes” dos alunos sobre formas diferentes de ver e viver a vida, de interagir, de trabalhar e consumir ou não os bens da sociedade contemporânea;

Como exemplo disso, são textos paradidáticos e atividades de áudio e vídeo (músicas, filmes, sotaques diferentes da língua inglesa) como meio de reflexão sobre identidades e possibilidades diferentes, e não opostas, de se conhecer e experimentar algo, de relacionar-se com outros.

Nesse exercício, são abordadas, mesmo que com frequência mediana, as mídias tecnológicas que permitem esse exercício de ampliar as visões como o uso dos celulares, a pesquisa na Internet, os facebooks, as notícias autênticas veiculadas na mídia jornalística internacional e nacional, os hábitos alimentares de povos diversos, as religiões e seus ritos, as modalidades ou núcleos familiares de constituições diversas na atualidade.

As metodologias empregadas para em tais processos incluem aulas expositivas pelo professor ou por alunos (apresentações de exercícios), prática de interdisciplinaridade ou pluridisciplinaridade.

Atividades que cultuem a valorização da aprendizagem da língua inglesa não como “língua do outro” ou “de outros”, mas a língua (gem) como sendo

um bem comum a todos que almejam agregar conhecimentos diversos produzidos e disseminados por diferentes agentes e partes do mundo com suas culturas distintas.

Atividades de releitura e exposição de razões, argumentos,

Atividades de escrita em LE ou em LM como forma de posicionamento mais explícitos sobre temas.

Indicação de preferências por atividades que, segundo os alunos, podem contribuir mais eficazmente para a aprendizagem e expressão de pensamento. (inversão de ordem de exercícios, opções de filmes, documentários, cantores, propagandas. Sobre um mesmo assunto/tema.

Quadro 20:

**Situação diagnosticada / Problematizada para Intervenção
(Artigo Final PDE):**

Focalizando especificamente a produção escrita nessa etapa da proposta tornou-se possível diagnosticar que nos exercícios que requeriam maior habilidade nesse campo os alunos ainda demonstram grande insegurança quanto ao registro formal de suas considerações e opiniões. Não se trata de falta de argumentação frente aos questionamentos propostos [...]evidenciou-se uma dificuldade ainda significativa em

operar com o léxico para a organização de sentenças ou pequenos textos onde pudessem expor seus pontos de vista frente ao tema estudado.

Contexto da Prática (Forma / Ação de Intervenção no PDE):

Nesse momento crucial para a conclusão da etapa II a intervenção mais presente de minha parte foi necessária em grande parte da resolução dos exercícios atendo-se mais às necessidades da escrita em si e não dos posicionamentos dos alunos, já que se esperava que eles se sentissem livres para expressar suas ideias e opiniões.

Contexto de Efeitos (Após PDE):

Considerando o contexto da escola pública com suas características e contornos que, muitas vezes, se colocam como obstáculos ou dificuldades para um desenvolvimento satisfatório da habilidade da escrita em língua inglesa, o professor busca oportunizar que esses momentos corram com maior liberdade possível. Exemplo disso remetem à algumas falas dos alunos quando da resolução de exercícios:

“professor, é pra responder em português ou inglês?”

“professor, posso responder em inglês?”

“posso misturar inglês e português na resposta, o senhor aceita?”

“posso desenhar o que entendi na resposta?”

Nessas indagações o professor tenta apresentar a diferença para os alunos entre “responder em inglês” e “copiar o trecho em inglês que responde à pergunta”. Na tentativa de responder em inglês alguns alunos tendem a “criar palavras” baseando-se em normas gramaticais (ex: sufixo e prefixo, radicais, formas verbais).

Ex: to survive (supõem que exista “to convive”)

Ex: do (fazer) – *dí*do (desfazer), entre outros.

Diante de situações como essas, procuro fazer com que o aluno reflita melhor buscando em outras alternativas lexicais que ele possa ter para substituição, ou ainda acessar modos diferentes de dizer/escrever o que quer ou ainda, toma como base as próprias “criações lexicais estruturais” para ensinar o grupo de alunos sobre determinados aspectos linguístico-gramaticais e seus efeitos no uso da linguagem e do discurso.