



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

FERNANDA SOUZA E SILVA

AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Belém – Pará
2022

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

FERNANDA SOUZA E SILVA

AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Doutora em Linguística na linha de pesquisa de Ensino-Aprendizagem de Línguas, sob a orientação da Prof^a Dr^a Myriam Crestian Chaves da Cunha.

Belém – Pará
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S586a Silva, Fernanda Souza E.
Avaliação formativa como estratégia de desenvolvimento
profissional de professores de português língua estrangeira /
Fernanda Souza E Silva. — 2022.
257 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras,
Belém, 2022.

1. Avaliação Formativa. 2. Formação de professores. 3.
Desenvolvimento profissional. 4. Agir Didático. 5. Português
Língua Estrangeira. I. Título.

CDD 418

FERNANDA SOUZA E SILVA

AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Doutora em Linguística na linha de pesquisa de Ensino-Aprendizagem de Línguas, sob a orientação da Prof^a Dr^a Myriam Crestian Chaves da Cunha.

Data da aprovação: 11/01/2022

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Myriam Crestian Chaves da Cunha (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Margarete Schlatter

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

Prof.^a Dr^a Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva

Prof. Dr. Carlos Cernadas Carrera

Belém – Pará
2022

DEDICATÓRIA

*A minha mãe, Célia Silva e à minha eterna Orientadora
do Coração, Prof^a Myriam Cunha.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter ouvido todas as minhas preces nos momentos de angústia, pela força que me deu ao longo desta jornada, por me indicar o caminho quando eu me sentia perdida, pelas pessoas que colocou em meu caminho e por estar sempre comigo.

A minha mãe Célia Silva e a minha irmã Fabiola Silva, por compreenderem a minha ausência, por aturarem minhas crises, pelo apoio em todas as vezes que pensei em desistir, pelas risadas intermináveis e pelo amor incondicional que nos une.

Ao meu Dom, meu coraçãozinho canino, pela companhia durante as noites em claro e pela alegria que traz para a minha vida.

A minha eterna Orientadora do Coração, Prof^a Myriam Cunha, pelas palavras sempre gentis, sábias e acolhedoras, pela confiança em meu trabalho, por acreditar em minhas capacidades quando nem eu mesma acreditava, por me acalmar nos momentos de aflição e por sempre me lembrar que Deus está comigo. Sinto-me privilegiada e honrada por ter sido sua orientanda durante todos estes anos.

Ao meu *chouchou*, Eder Barbosa, pela amizade, pela parceria, pela cumplicidade, pela confiança, pela leitura de meus textos e por me apoiar, incentivar e aconselhar durante os momentos mais difíceis desta caminhada. Que sorte a minha poder te chamar de amigo.

Às amigas Alice Oliveira, Raicya Freire, Hellen Pompeu, Edirnelis Santos, Lucia Sarmento, Luciana Alves, Alyne Dias e Amanda Bastos pelas palavras de apoio, afeto e amizade que me auxiliaram a persistir nesta caminhada.

À Prof^a Walkyria Magno e Silva e à Prof^a Margarete Schlatter, pela leitura atenta de meu texto e pelas valiosas contribuições no momento do exame de qualificação desta tese.

Aos meus professores da licenciatura em Língua Francesa Prof. José Carlos Chaves da Cunha, Prof^a Tânia Vergueiro e Prof^a Sônia Lumi pelo exemplo de profissionalismo e, acima de tudo, de amor pelo francês, pelas línguas estrangeiras, pela docência e pela pesquisa que me contagiaram e me motivaram a seguir este caminho.

Aos professores-estagiários do curso pré-PEC-G, por aceitarem fazer parte desta pesquisa e pela seriedade e comprometimento que possibilitaram a continuidade do curso e deste estudo ao longo durante tempos tão conturbados.

À Coordenação de Apoio à Pesquisa de Ensino Superior (CAPES), pela concessão da bolsa e pelo apoio financeiro para realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto a formação inicial de professores de Português Língua Estrangeira (PLE). Tendo em vista o paradigma contemporâneo de formação docente, que prima pelo desenvolvimento da reflexividade como meio de preparar profissionais capazes de lidar com os desafios de situações de ensino-aprendizagem cada vez mais complexas, buscou-se, com este estudo, contribuir para a formação inicial do professor de PLE com base na avaliação formativa enquanto estratégia de desenvolvimento profissional. Diante disso, construiu-se uma articulação teórica entre o desenvolvimento profissional do professor de PLE e a avaliação formativa, adotada como princípio organizador de um dispositivo de intervenção e formação elaborado com base na perspectiva francófona de avaliação formativa – enquanto dispositivo de ensino-aprendizagem (ALLAL, 2007; MOTTIER LOPEZ, 2015) e estratégia de desenvolvimento profissional (JORRO, 2007) – bem como nos trabalhos de Pastré (2002, 2005, 2007, 2011a, 2011b), nos estudos sobre gestos profissionais (BUCHETON *et al.*, 2008) e sobre gestos didáticos (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; SCHNEUWLY, 2009). Assim, foi desenvolvido um estudo de caso interventivo (FALTIS, 1997) junto a um professor-estagiário iniciante no curso de PLE da Universidade Federal do Pará dirigido a estudantes estrangeiros pré-selecionados do Programa de Estudantes-Convênio Graduação (PEC-G) que se preparam Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Ao longo de cinco meses, buscou-se favorecer o despertar da reflexividade do participante da pesquisa por meio de atividades que envolviam a elaboração de diários reflexivos, entrevistas de autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000) e reuniões de formação centradas na análise de sua prática com intuito de favorecer a construção de um agir didático (SILVA, 2013) mais formativo. O impacto desse dispositivo de intervenção e formação na atuação profissional do professor-estagiário se fez sentir pela emergência de gestos específicos e, conseqüentemente, pelo incremento do seu repertório didático em direção a um agir didático mais voltado para o propiciamento de fontes potenciais de regulação da aprendizagem de aprendentes de PLE. Ademais, também houve aprofundamento dos seus processos reflexivos rumo a análises mais minuciosas, pautadas em operações de conceitualização da ação passada, tendo em vista a regulação do agir futuro, análises estas que foram favorecidas pelo contínuo processo de “reflexão-sobre-a-ação” (SCHÖN, 1983). Desse modo, esta investigação concluiu que a avaliação formativa, como dispositivo de formação, pode atuar efetivamente como motor do desenvolvimento da reflexividade docente e conseqüentemente, contribui positivamente para o desenvolvimento profissional do professor de PLE.

Palavras-chave: Avaliação Formativa, Paradigma da reflexividade, Desenvolvimento profissional, Agir Didático, Formação inicial, Português Língua Estrangeira.

RÉSUMÉ

L'objet de cette recherche est la formation initiale des enseignants de portugais comme langue étrangère. En tenant compte du paradigme contemporain de la formation des enseignants, qui met l'accent sur le développement de la réflexivité comme moyen de préparer des professionnels capables à faire face aux défis de situations d'enseignement-apprentissage de plus en plus complexes, cette étude avait pour but de contribuer à la formation initiale de l'enseignant de PLE en s'appuyant sur l'évaluation formative comme stratégie de développement professionnel. Dans cette perspective, une articulation théorique a été construite entre le développement professionnel de l'enseignant de PLE et l'évaluation formative, adoptée comme principe organisateur d'un dispositif d'intervention et de formation élaboré à partir de la perspective francophone de l'évaluation formative – comme dispositif d'enseignement-apprentissage (ALLAL, 2007; MOTTIER LOPEZ, 2015) et comme stratégie de développement professionnel (JORRO, 2007) – ainsi qu'à partir des travaux de Pastré (2002, 2005, 2007, 2011a, 2011b), des études sur les gestes professionnels (BUCHETON *et al.*, 2008) et sur les gestes didactiques (AEBY-DAGHÉ ; DOLZ, 2008 ; SCHNEUWLY, 2009). Pour mettre en œuvre ce dispositif, une étude de cas interventionnelle (FALTIS, 1997) a été réalisée auprès d'un enseignant-stagiaire débutant dans le cours de PLE de l'Université Fédérale de Pará destiné à des étudiants étrangers présélectionnés du “Programa Estudantes-Convênio Graduação” (PEC-G) qui se préparent à passer l'Examen de “Certificação em Língua Portuguesa para Estrangeiros” (Celpe-Bras). Pendant cinq mois, nous avons cherché à favoriser l'éveil de la réflexivité du participant à la recherche au travers d'activités qui impliquaient la préparation de journaux réflexifs, d'entretiens d'autoconfrontation (CLOT ; FAÏTA, 2000) et de réunions de formation centrées sur l'analyse de sa pratique afin de favoriser la construction d'un agir didactique (SILVA, 2013) plus formatif. L'impact de ce dispositif d'intervention et de formation sur le développement professionnel de l'enseignant de PLE participant à la recherche s'est fait sentir par l'émergence de gestes spécifiques et, par conséquent, par l'enrichissement de son répertoire didactique vers un agir didactique davantage axé sur la multiplication des sources potentielles de régulation de l'apprentissage par les apprenants de PLE. En outre, on a constaté un approfondissement de ses processus réflexifs vers des analyses plus détaillées basées sur des opérations de conceptualisation de l'action passée, en vue de réguler l'action future, ces analyses ayant été favorisées par le processus continu de "réflexion sur l'action" (SCHÖN, 1983). Ainsi, cette recherche a conclu que l'évaluation formative, en tant que dispositif de formation, peut effectivement agir comme un moteur pour le développement de la réflexivité de l'enseignant et contribue ainsi positivement au développement professionnel de l'enseignant du PLE.

Mots clés : Évaluation formative, Paradigme de la réflexivité, Développement professionnel, Agir Didactique, Formation initiale, Portugais langue étrangère.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As diferentes concepções de desenvolvimento profissional	55
Figura 2 – Etapas da aprendizagem profissional	59
Figura 3 – A Dupla Triangulação	65
Figura 4 – Análise x Avaliação	101
Figura 5 – O ciclo de formação	140

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Cronograma da intervenção	141
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Efeitos do processo de profissionalização	43
Quadro 2 – Os sentidos do termo profissionalização	53
Quadro 3 – Gêneses operatórias x Gêneses identitárias	62
Quadro 4 – A avaliação como meio de regulação no interior do sistema de formação	75
Quadro 5 – Concepção neobehaviorista x concepção ampliada da avaliação formativa	76
Quadro 6 – Características da AFA em contraposição à avaliação escolar predominante.....	85
Quadro 7 – Estrutura da interação formativa.....	90
Quadro 8 – Camadas do agir avaliativo.....	97
Quadro 9 – Posturas reflexivas e níveis de reflexividade.....	102
Quadro 10 – Eixos de preocupação predominantes dos professores.....	104
Quadro 11 – Dimensões de elaboração de soluções	105
Quadro 12 – Gestos didáticos fundamentais	110
Quadro 13 – Estudo de caso interpretativo x Estudo de caso inteutivo	133
Quadro 14 – Fases do estudo de caso interventivo.....	133
Quadro 15 – Dispositivo de intervenção-formação.....	136
Quadro 16 – Organização das questões do questionário	138
Quadro 17 – Temas das questões das entrevistas	139
Quadro 18 – Registro das aulas gravadas de Roberto	142
Quadro 19 – Registro das entrevistas de autoconfrontação com Roberto	144
Quadro 20 – Conteúdos estudados nas reuniões de formação	145
Quadro 21 – Estrutura das sinopses das aulas	147
Quadro 22 – Categorias de análise das reflexões de Roberto	151
Quadro 23 – Categorias de análise do agir formativo	152
Quadro 24 – Articulação do <i>corpus</i> de análise na dupla triangulação	153
Quadro 25 – Perfil do agir didático inicial de Roberto.....	177
Quadro 26 – Perfil do agir didático de Roberto após a intervenção	212

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1.1 A formação de professores de Português Língua Estrangeira no Brasil.....	13
1.2 Definindo o objeto de pesquisa	19
1.3 Objetivos e questões de pesquisa	23
1.4 Organização da tese	24

PARTE 1 – APORTES TEÓRICOS

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	28
--	-----------

1.1 A evolução do papel do professor de LE: entre antigas demandas e novos desafios	28
--	-----------

1.1.1 A virada cognitiva em Didática das Línguas/Culturas e o surgimento do sujeito aprendente	29
--	----

1.1.2 O advento das novas tecnologias da informação e da comunicação	31
--	----

1.1.3 O pós-método: a era do ecletismo no ensino de LE	33
--	----

1.2 Do professor ao profissional de línguas estrangeiras	37
---	-----------

1.2.1 O movimento de profissionalização docente	39
---	----

1.2.2 O paradigma do profissional reflexivo	45
---	----

1.3 Desenvolvimento profissional na formação inicial de professores	52
--	-----------

1.3.1 Desenvolvimento profissional de professores	53
---	----

1.3.2 Um modelo de desenvolvimento profissional de professores	57
--	----

1.3.3 Formação inicial como <i>lócus</i> de desenvolvimento profissional	63
--	----

CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO FORMATIVA: APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE	67
--	-----------

2.1 Avaliação formativa como fonte de regulação da aprendizagem de línguas.....	67
--	-----------

2.1.1 O surgimento da avaliação formativa	68
---	----

2.1.2 Bifurcação dos estudos em avaliação formativa em tradições anglo-saxônica e francófona	71
--	----

2.1.3 Ampliações do construto da avaliação formativa em contexto francófono	74
---	----

2.1.4 Avaliação formativa alternativa: em busca de uma integração	84
---	----

2.1.5 Regulação da aprendizagem	87
---------------------------------------	----

2.2 Avaliação formativa e formação de professores	94
--	-----------

2.2.1 Avaliação formativa como objeto de aprendizagem e dispositivo de formação profissional	94
2.2.2 Análise da atividade e reflexividade	98
2.2.3 A regulação da atividade profissional: entre eixos de preocupação e dimensões de elaboração	103
2.2.4 Os gestos do professor como categorias de análise e descrição da regulação do agir didático	106

PARTE 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

CAPÍTULO 1 – CONTEXTO DA PESQUISA	113
1.1 O lócus da pesquisa	113
1.1.1 O Programa Estudante Convênio Graduação (PEC-G)	113
1.1.2 A certificação da proficiência em português para estrangeiros: o exame Celpe-Bras	116
1.1.3 A evolução do Projeto de Extensão “Português Língua Estrangeira” na UFPA ...	118
1.1.4 Ciclos de formação didática em Português Língua Estrangeira	122
1.1.5 O curso pré-PEC-G em contexto pandêmico	124
1.2 O participante da pesquisa	125
1.3 Princípios éticos	127
CAPÍTULO 2 – QUADRO METODOLÓGICO	129
2.1 A pesquisa qualitativa	129
2.2 O estudo de caso interventivo	131
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE DADOS	135
3.1 O dispositivo de intervenção-formação	135
3.2 Instrumentos de coleta de informação	137
3.2.1 Questionários	138
3.2.2 Entrevistas	139
3.3 Etapas do ciclo de formação	140
3.3.1 Gravação de aulas	142
3.3.2 Diários reflexivos pós-aula	142
3.3.3 Autoconfrontações	143
3.3.4 Reuniões de formação.....	145
3.4 Organização dos dados	146
3.4.1 Transcrições	146
3.4.2 Sinopses	147

3.5 Procedimentos para a constituição do <i>corpus</i> de análise	148
CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	150

PARTE 3 – ANÁLISE

CAPÍTULO 1 – O PERFIL INICIAL DE ROBERTO	155
1.1 Das experiências anteriores	155
1.2 Das concepções iniciais sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação ...	159
1.3 Do agir didático inicial	165
1.3.1 Planejamento das intervenções	166
1.3.2 Apresentação das atividades	168
1.3.3 Reação às dificuldades durante a realização das atividades	172
1.3.4 Tratamento de erros	174
1.4 Características dos processos reflexivos	178
CAPÍTULO 2 – INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE ROBERTO	182
2.1 Desenvolvimento profissional no agir didático de Roberto	183
2.1.1. Planejamento das atividades	184
2.1.2 Apresentação das atividades	192
2.1.3. Reação às dificuldades	202
2.1.4. Tratamento do erro	204
2.1.5. Realização de atividades de autoavaliação	208
2.2 Características dos processos reflexivos de Roberto	214
CONCLUSÃO	223
REFERÊNCIAS	228
APÊNDICE A	245
APÊNDICE B	247
APÊNDICE C	250
APÊNDICE D	253
APÊNDICE E	254
ANEXO A	256

INTRODUÇÃO

Este estudo, que se inscreve no âmbito da didática das línguas/culturas, aborda a problemática da formação inicial de professores de línguas estrangeiras, em especial de Português Língua Estrangeira (doravante PLE¹). Adotando uma abordagem didática da formação docente, buscamos aferir o impacto da avaliação formativa enquanto dispositivo de formação no desenvolvimento profissional de professores iniciantes de PLE.

Nesta introdução, procuraremos apresentar, inicialmente, como se dá atualmente a formação de professores de PLE no Brasil. Em seguida, definiremos o objeto da presente pesquisa. Na sequência, explicitamos o objetivo geral e as questões que orientaram a realização desta tese. E, por fim, expomos a organização da tese.

1.1 A formação de professores de Português Língua Estrangeira no Brasil

A prática do ensino de PLE no Brasil não é recente. Porém, não podemos dizer o mesmo de seu estudo enquanto área de atuação profissional. As primeiras tentativas de implementação de uma prática institucionalizada datam de 1957 com o surgimento do curso de PLE voltado para alunos² estrangeiros da Universidade Católica do Rio Grande do Sul e com a publicação do manual didático *O ensino de português para estrangeiros* pela professora Mercedes Marchand (ALMEIDA FILHO, 2011, 2012).

¹ Diversas designações são atualmente utilizadas para referir-se ao campo do ensino-aprendizagem da língua portuguesa a falantes não nativos: Português como Língua Estrangeira (PLE), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português Língua Adicional (PLA), Português do Brasil para Estrangeiros (PBE), Português para Estrangeiros (PE) são algumas das nomenclaturas empregadas para se referir tanto a área acadêmico-científica quanto a prática profissional. Nesta tese, adotaremos a terminologia Português Língua Estrangeira (PLE) por duas razões: o *status* do português para os estudantes estrangeiros e suas implicações didático-pedagógicas. Do ponto de vista didático, o *status* de uma língua é definido de acordo com as especificidades da situação de ensino-aprendizagem no que tange ao indivíduo ou grupo de indivíduos que dela participam, notadamente nas relações estabelecidas entre a(s) língua(s)-cultura(s) já aprendida(s) com aquela que será objeto de aprendizagem (CASTELLOTTI, 2001). Para o público do curso no qual esta pesquisa foi realizada o português é uma língua estrangeira falada em um país geográfica, histórica e culturalmente distante com a qual não tiveram contato antes de chegar ao Brasil. Este *status* tem implicações significativas na concepção do curso, na abordagem metodológica adotada e nas estratégias de ensino utilizadas pelos professores em prol da aprendizagem dos alunos.

² Os termos “aluno” e “estudante” serão empregados nesta tese quando nos referirmos ao papel institucional do sujeito que “recebe instrução de um ou mais professores, em estabelecimento de ensino” (Dicionário Aulete).

Mais tarde, já na década de 70, foi a vez de a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de São Paulo (USP) ofertarem cursos de PLE, lançando mão de medidas administrativas distintas para viabilizar sua implantação. Enquanto na USP o PLE era ofertado como curso de extensão desvinculado da graduação e da pós-graduação, a UNICAMP o instituiu como disciplina do currículo viabilizando a contratação de corpo docente específico (ALMEIDA FILHO, 2012). A estas iniciativas somaram-se outras, do aumento do número de cursos de extensão universitária e da oferta de disciplinas avulsas de PLE na graduação (para alunos de Letras/Português) à oferta de formação de professores em algumas poucas universidades (FURTOSO, 2001).

Contudo, é apenas no início dos anos 90 que a discussão sobre o ensino do PLE adquire forças no âmbito da comunidade acadêmico-científica brasileira. A fundação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ), em 1992, durante o III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, realizado na UNICAMP, evidencia, por meio de seus objetivos³ principais, a consciência generalizada, entre os participantes do evento, da necessidade imperiosa de se trabalhar em prol da institucionalização da área e de incluí-la mais sistematicamente no meio acadêmico brasileiro.

Esta mobilização acadêmico-científica a favor de um ensino “menos amador”⁴ (FURTOSO, 2001) acontece como desdobramento de uma série de iniciativas empreendidas pelo Governo brasileiro com intento de introduzir o Brasil política e economicamente no cenário internacional. A adesão do país a diversos tratados de cooperação política, econômica, educativa e cultural⁵ resultou no aumento do interesse pela aprendizagem do PLE. O número

³ São objetivos da SIPLÉ: incentivar o ensino e a pesquisa na área de Português como língua estrangeira (PLE) e como segunda língua (PL2); promover a divulgação e o intercâmbio da produção científica na área; implementar troca de informações e contatos profissionais com instituições e outras associações interessadas em PLE e PL2; promover o intercâmbio cooperativo entre cursos de pós-graduação e pesquisa no que se refere à atuação docente e discente; apoiar a criação e a melhoria de cursos de graduação e pós-graduação em PLE e PL2 (Disponível em: <https://www.siple.org.br/a-cosntrucao-da-siple>. Consultado em 15/02/2020).

⁴ Em um levantamento realizado em 2001, Furtoso (2001) verificou que, naquele momento, o ensino e a pesquisa em PLE no Brasil aconteciam em três tipos de direcionamento: de ensino de PLE, de formação de professores e de pesquisa em pós-graduação. O primeiro grupo é composto por universidade que ofertavam PLE em cursos de extensão universitária (UFBA, PUC-RIO, UFRGS, UFSC, UnB, UEM, UNIRIO, UFRJ, UFF, UFSM, UFMG, UFPR) ou em disciplinas de graduação, em faculdades de Letras, para discentes estrangeiros das instituições (UnB, UFJF, UNICAMP); o segundo abrange as IES que possuíam formação específica para professores de PLE, com disciplinas curriculares no curso de Letras (UNICAMP, UERJ, UFRGS), com cursos de licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua voltada para educação indígena e para surdos (UnB) ou com cursos de especialização em “Formação de Professores de PLE” (PUC-RIO); o terceiro grupo, por sua vez, compreendia universidades cujos programas de pós-graduação possuem linhas de pesquisa na área de PLE (UnB, UNICAMP, UEL, UFRGS, UFMG, UFBA, PUC-RIO, UFF, PUC-RS, UFPR).

⁵ Dentre as quais podemos citar: MERCOSUL – o Mercado Comum do Sul, criado em 1991, e que reúne atualmente Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai como membros plenos e Chile, Bolívia, Peru, Colômbia e Equador como membros associados; IBAS – Fórum de Diálogo IBAS iniciativa trilateral formada por Índia, Brasil

crecente de acordos de cooperação educacionais firmados entre IES brasileiras e estrangeiras (notadamente de países africanos, latino-americanos e, mais recentemente, asiáticos) desencadeou uma progressiva tomada de consciência da relevância estratégica do ensino de PLE para o processo de internacionalização das universidades brasileiras. De fato, uma das premissas para a efetivação deste processo é o estabelecimento de políticas linguísticas que possibilitem tanto aos estudantes/pesquisadores brasileiros realizarem estudos em universidades fora do Brasil, quanto aos estudantes/pesquisadores estrangeiros serem inseridos nas instituições brasileiras⁶ (FRANCISCO, 2020).

Um indicativo bastante significativo do atual panorama da internacionalização das IES brasileiras e, conseqüentemente, do valor estratégico da área de PLE é o número de estudantes estrangeiros matriculados nestas instituições graças, entre outros, aos Programas Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e Estudantes-convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)⁷.

Se em um primeiro momento, o interesse pelo PLE era prioritariamente acadêmico, um dos efeitos da maior visibilidade do Brasil a nível internacional foi a diversificação dos públicos interessados em aprender a língua portuguesa – filhos de brasileiros expatriados, imigrantes, etc. Esta ampliação teve como resultado a constituição de novos contextos didático-pedagógicos e conseqüentemente a criação de novas denominações – PLH (português língua de herança); PLAc (português língua de acolhimento); PLA (português como língua adicional), entre outras – propostas com intuito de melhor delimitar as especificidades das situações de ensino-aprendizagem com as quais os professores precisam lidar.

A ausência de políticas públicas de formação de professores de PLE contribuiu, até pouco tempo, para a reprodução, a nível nacional, de um fenômeno muito comum no ensino de línguas como o inglês, o francês, o espanhol etc.: o “mito do nativo” baseado na crença, amplamente compartilhada, de que basta ser falante nativo para ser habilitado a ensinar a

e África do Sul com objetivo de reforçar a cooperação Sul-Sul; UNASUL – União das Nações Sul-Americana composta pelos doze países da América do Sul; BRICS – acrônimo do grupo formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (CARVALHO; SCHLATTER, 2011).

⁶ Uma das iniciativas nesta direção foi a implementação do Programa Idioma sem Fronteiras (IsF), lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012 e instituído pela Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014, que visava a “propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores [...] das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas [...] bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa” (BRASIL, 2014, s/p). Embora o fortalecimento do ensino do PLE, tanto no Brasil quanto no exterior, figurasse entre os objetivos deste programa, apenas em 2016 o português foi incluído no leque de línguas ofertadas.

⁷ Ao longo dos últimos vinte anos, mais de 10.000 estudantes de graduação e mais de 3.000 de pós-graduação já foram selecionados pelos Programas PEC-G e PEC-PG segundo site do Ministério das Relações Exteriores (Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php> e <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.php>. Consultado em 15/02/2020).

própria língua. Ademais, o desconhecimento das especificidades da didática da língua materna e da didática da língua estrangeira que leva a presumir que as licenciaturas em Português vernáculo contemplam a formação em PLE também favoreciam esta situação. Felizmente, com o avanço das pesquisas na área e com o aumento da exigência de profissionais capacitados por parte das instituições de ensino, a formação universitária passou a ser pré-requisito para o exercício desta atividade (FURSOSO, 2001; MENDES, 2018; 2019).

Passou-se a acreditar, então, que o professor de português língua materna (PLM) era o profissional mais preparado para lecionar PLE. Não demorou para que trabalhos como o de Silveira (1998) e Lunardelli (2000), citados por Furtoso (2001), evidenciassem que ensinar português para estrangeiros requer conhecimentos teóricos e metodológicos diferentes daqueles necessários para o ensino de do português para falantes desta língua. Isto se explica pelo fato de os objetivos do curso, o público – principalmente no que diz respeito à relação com a língua-cultura brasileira –, a abordagem metodológica, os gestos de ensino do professor e os de aprendizagem dos alunos são diferentes. O idioma pode ser o mesmo, porém a língua enquanto objeto de ensino, aprendizagem e avaliação, atendendo a objetivos didáticos dirigidos a públicos bastante diversos, exige um tratamento didático profundamente diferente.

Todavia, a carência de políticas claras de capacitação de profissionais aptos a ensinar PLE não impede que iniciativas de professores, pesquisadores e gestores, que se identificam com a área e acreditam em seu potencial estratégico, sejam implementadas para suprir essa carência (KANELOYA, 2018; MENDES, 2018; SCARAMUCCI; BIZON, 2020). Atualmente, a formação do professor de PLE no Brasil acontece, em pequena proporção, no âmbito de cursos de graduação e, de modo mais amplo, por meio de projetos de extensão universitária. Conforme Scaramucci e Bizon (2020) e Mendes (2018, 2019), até o momento, no Brasil, apenas quatro universidades brasileiras ofertam o curso de licenciatura plena em português, língua estrangeira ou segunda (PLS), são elas: a Universidade de Brasília (curso de licenciatura: “Letras - Português do Brasil como Segunda Língua”); a Universidade Federal da Bahia (curso de licenciatura: “Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna ou Português como Língua Estrangeira”); Universidade Estadual de Campinas (curso de licenciatura “Letras - Português como Segunda Língua / Língua Estrangeira”) e a Universidade da Integração Latino-Americana (curso de licenciatura “Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras”). Há também oferta de disciplinas avulsas, obrigatórias ou optativas, nos currículos do curso de Letras de muitas universidades, país afora, como: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Universidade Federal

de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e Universidade Federal Fluminense (UFF) (QUEIROZ, 2020).

Contudo, é no âmbito de cursos de extensão, como o Programa Português para Estrangeiros da UFRGS e o Curso de Português para estrangeiros: língua e cultura brasileira da UFC, para citar alguns⁸, voltados para o ensino do português para estrangeiros, que foram/são formados muitos dos professores de PLE em serviço (MENDES, 2018). Entre esses cursos, encontra-se o curso de PLE voltado para jovens estrangeiros pré-selecionados para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) da Universidade Federal do Pará (UFPA), lócus desta pesquisa. Em funcionamento desde 2008 (SILVEIRA; BATISTA, 2007; SANTOS; BATISTA; SILVA, 2012), o chamado curso Pré-PEC-G da UFPA⁹ é tradicionalmente oferecido na modalidade presencial, em ritmo intensivo, tendo em vista preparar estes estudantes para submeter-se ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

O corpo docente do curso, que atua sob a coordenação de um professor da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), é composto de “estagiários”, discentes das licenciaturas de Alemão, Espanhol, Francês e Inglês dessa Faculdade e dos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA, detentores de uma licenciatura em uma língua estrangeira, que se revezam em duplas¹⁰ no decorrer da semana.

Estes estagiários recebem uma formação didático-pedagógica que se apoia nos conhecimentos metodológicos desenvolvidos em sua própria licenciatura, mas que procura suprir necessidades de formação didática específica ligada à atuação em PLE e, em particular, à preparação ao exame Celpe-Bras. Ademais, como veremos nos próximos capítulos, são realizadas reuniões semanais com a coordenação que se constituem como momentos em que os

⁸ De acordo com o levantamento realizado por Queiroz (2020) a formação de professores também acontece nos cursos voltados para o público pré-PEC-G das seguintes instituições: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ-MG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁹ Participamos do referido projeto de extensão universitária desde 2013, intervindo, inicialmente, somente como professora do curso de PLE e, a partir de 2018, atuando também na formação de professores-estagiários.

¹⁰ As aulas acontecem de segunda a sexta, das 14h30 às 18h00, e são divididas em dois períodos nos quais o comando da aula é alternado entre a dupla de professores-estagiários escalada para o dia.

estagiários, experientes e novatos, podem compartilhar dúvidas, experiências e estratégias utilizadas no ensino-aprendizagem de PLE.

A este respeito, Costa (2018a, p. 89-90) relata que, no âmbito dos cursos de extensão, a capacitação dos discentes que atuam em cursos de PLE parece seguir um roteiro baseado no trabalho colaborativo e na troca de experiências que já se cristalizou como “um dos pressupostos nos programas de formação em PLA [Português Língua Adicional]”. Trata-se de ambientes em que graduandos, mestrands e doutorandos interagem “num ambiente em que todos se assumem em formação [...] gerando um espaço de trocas entre diferentes níveis de experiência”. As discussões a respeito do contexto em que atuam, das dificuldades que encontram no cotidiano das aulas, das dúvidas de cunho didático-metodológico, parecem se apresentar como uma forma que os coordenadores destes cursos encontram para propiciar uma capacitação específicas para estes professores, mas não apenas isso. Além da formação dos docentes dos cursos de PLE em reuniões pedagógicas, os projetos de extensão são também um espaço fértil para pesquisas na área da formação de professores, em nível de mestrado e doutorado, motivadas por questões que emergem nestes contextos de prática (MENDES, 2018; QUEIROZ, 2020).

Partindo do princípio de que “criar oportunidades para a construção de reflexão sobre a prática configura-se como espaço profícuo e significativo para o desenvolvimento do professor de PLE em ação” (GÓMEZ, 2018, p. 24), um dos pontos amplamente discutidos na literatura sobre formação de professores de PLE é a relação entre teoria e prática. Autores como Costa (2013, 2018a), Azevedo e Piris (2015), Azevedo (2014), Dutra (2010), Coitinho (2007), Furtoso (2001) acreditam que o diálogo reflexivo com situações concretas de ensino é imprescindível para a superação do modelo cientificista de formação de professores.

Baseados no paradigma profissional reflexivo de Donald Schön (1999), tais estudos advogam pela *reflexão na e sobre a prática* como meio privilegiado de formar atores capazes para lidar com a complexidade do ensino de línguas estrangeiras, neste caso de PLE, na contemporaneidade. Na perspectiva da epistemologia da prática de Schön (1999), a atividade profissional é portadora de conhecimento uma vez que é ao se deparar com a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, que muitas vezes, o professor elabora novas maneiras de lidar com situações inerentes a esse processo.

Todavia, de acordo com Dutra (2010, p. 17), em geral, espera-se que os professores sejam reflexivos sem ensiná-los “o que é a reflexão, quais os passos de um processo de reflexão,

quais as atitudes de um profissional reflexivo”. Tais questões não são abordadas em formação, mas são exigidas de profissionais já atuantes. Por isso, para esta autora, é imperiosa a necessidade de se apostar na reflexão crítica sobre a prática desde os primeiros momentos da formação docente, notadamente no âmbito da capacitação de professores que *a priori* não são formados para ensinar sua língua materna para estrangeiros, em contextos que são cada vez mais diversos e complexos.

Ademais, ao analisar dispositivos de formação baseados no paradigma reflexivo, Schneuwly (2015, p. 34) conclui que, em geral, nestas pesquisas, a reflexão do profissional recai prioritariamente sobre “a relação entre os indivíduos independentemente do que os vincula estruturalmente, o conhecimento a ser transmitido e a ser aprendido”¹¹. Para este autor, a formação de professores reflexivos seria mais eficaz se articulada com as práticas cotidianas do ofício de professor que, por sua vez, não podem “ser descritas abstratamente, fora [...] da lógica inerente a seus objetos e instrumentos”, em outras palavras fora da didática da disciplina. Somente nesta perspectiva, seria possível formar um professor reflexivo, na verdade, um professor triplamente reflexivo “consciente dos instrumentos da profissão; capaz de refletir sobre os conteúdos e suas possíveis organizações; apto a analisar as potencialidades e os problemas dos alunos para se apropriarem dos saberes” (SCHNEUWLY, 2015, p. 35).

É para a formação de professores de PLE que pretendemos contribuir, nesta tese, apostando na noção de desenvolvimento profissional e adotando como eixo norteador a perspectiva avaliativa em sua modalidade formativa.

1.2 Definindo o objeto da pesquisa

De acordo com Quevedo-Camargo (2020), nos cursos de Letras, a temática da avaliação raramente é incluída nos currículos de licenciaturas em línguas estrangeiras. De fato, ao longo do percurso universitário, o futuro professor de línguas estrangeiras pouco se questiona sobre esta dimensão da atividade docente. Na melhor das hipóteses, as preocupações predominantes com o “ensinar” – Que atividades propor? Quais materiais utilizar? Que estratégias implementar

¹¹ Do original: “le rapport entre les individus indépendamment de ce qui les relie structurellement, le savoir transmis à apprendre”. Esta e todas as demais citações em línguas estrangeiras nesta tese são de nossa responsabilidade.

para captar e manter a atenção dos alunos? – acabam deslocando a reflexão sobre o “avaliar” para os últimos anos de formação.

Em um contexto como o do curso Pré-PEC-G, as características do exame para os quais os estudantes estrangeiros são preparados exigem dos professores estagiários capacidades de avaliativas diferentes daquelas que geralmente vivenciam em seu percurso escolar. Trata-se de um olhar avaliativo que, por um lado, oriente as atividades de ensino rumo aos objetivos da formação e, por outro, leve os aprendentes a se envolver de maneira cada vez mais ativa em seu processo de aprendizagem por meio de atividades que visam, entre outros, a desenvolver suas capacidades autoavaliativas e autorregulatórias.

Assim, a modalidade formativa, graças ao seu caráter processual e à sua dimensão reflexiva, configura-se como uma estratégia pertinente em prol da aprendizagem do público pré-PEC-G. O desafio para os estagiários, no que tange à atividade avaliativa, então, é duplo: além de se depararem com uma prática sobre a qual pouco são instados a refletir ao longo da formação, precisam implementá-la em uma perspectiva formativa articulada com as exigências da perspectiva certificativa do exame Celpe-Bras. A dificuldade, para quem assume a formação desses estagiários, é a ausência de trabalhos acadêmicos relacionados à avaliação formativa para essas situações de preparação para a certificação em PLE¹².

Como veremos mais detalhadamente nos próximos capítulos, a proposta da avaliação formativa introduziu uma ruptura na função do que se conhecia como avaliação da aprendizagem até a década de 1960. A uma lógica de avaliar tendo como objetivo constatar e medir para verificar o que foi ou não aprendido e, então, certificar somou-se uma lógica de acompanhamento voltada para a implementação de processos regulatórios que visam à superação de possíveis dificuldades enfrentadas pelos aprendentes.

¹² No âmbito do PLE, dentre as inúmeras questões levantadas como efeito retroativo do Celpe-Bras, poucas são voltadas para a modalidade formativa da avaliação, principalmente no que diz respeito à formação de professores. Em um levantamento realizado em sites de compilação de publicações de PLE – acervo Celpe-Bras e no blog Foca no PLE –, encontramos apenas três artigos abordando esta modalidade avaliativa. São eles:

BASTOS, Amanda Teixeira; SILVA, Fernanda Souza e; OLIVEIRA, Marcia Alves. Interculturalidade e avaliação formativa na preparação para a parte escrita do Celpe-Bras: Uma proposta de sequência didática. Porto Alegre: Cadernos do IL, n.º 59, p. 52-70, outubro, 2019.

SILVA, Fernanda Souza e; CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. Avaliação formativa na produção oral: análise de uma experiência em um curso de português língua estrangeira. Revista Signótica, 30(4), p. 647-674, 2018.

SILVA, Livia Cristina Virgulino; CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. Análise das produções textuais no exame CELPE-BRAS: Subsídios para uma avaliação formativa da escrita. Revista do Gelne, v. 19, p. 114-129, 2017.

A pesquisa foi complementada com uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no qual nenhuma ocorrência foi encontrada.

Ao longo de mais de 50 anos, os estudos sobre a avaliação formativa se multiplicaram em diversos domínios. Segundo Morrissette (2010), o extenso número de contribuições, tanto teóricas quanto empíricas, até recentemente era centrado nos aprendentes e abordava a sua implicação no processo avaliativo a partir de diferentes ângulos, tais como: a motivação, as concepções relativas às práticas avaliativas dos professores, a avaliação mútua ou a autoavaliação.

Bem mais recentemente, estas investigações têm se voltado para o professor, principalmente para a análise e compreensão das concepções que fundamentam suas práticas avaliativas e para a influência da avaliação formativa em seu desenvolvimento profissional. Neste último ponto, os estudos apontam que “a integração intencional e estratégica de práticas de avaliação formativa teria um impacto importante na perspectiva do desenvolvimento profissional de professores, permitindo-lhes lançar um olhar mais reflexivo sobre suas práticas de apoio às aprendizagens dos alunos”¹³ (MORRISSETTE, 2010, p. 12). Daí a pertinência desta modalidade avaliativa como estratégia privilegiada para o dispositivo de formação proposto nesta tese.

Entendemos que a lógica de regulação, característica da avaliação formativa, está no cerne do paradigma da reflexividade que predomina, pelo menos teoricamente, na formação de professores contemporânea. Neste sentido, acreditamos, juntamente com Morrissette (2010) e com Jorro (2007), que a avaliação em sua modalidade formativa e os processos de profissionalização, especialmente o de desenvolvimento profissional, são um “par conceitual pertinente”¹⁴ (JORRO, 2007, p. 3) para a formação do professor reflexivo. Entende-se por desenvolvimento profissional o processo contínuo de transformação, de racionalização e de desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais do sujeito ao longo do tempo (UWAMARYIA; MUKAMURERA, 2005; FIORENTINI; CRECCI, 2013; ROLDÃO, 2007). Compreender a pertinência da avaliação formativa para este processo requer, primeiramente, a distinção dos diferentes papéis que a atividade avaliativa pode desempenhar na formação docente.

Para Hadji (2006), a avaliação pode desempenhar três funções em contexto de formação: de verificação do grau de alcance dos objetivos da formação, de acompanhamento do

¹³ Do original: “l’intégration intentionnelle et stratégique de pratiques d’évaluation formative aurait un impact important dans la perspective du développement professionnel des enseignants, leur permettant de poser un regard plus réflexif sur leurs pratiques de soutien aux apprentissages des élèves”.

¹⁴ Do original: “paire conceptuelle pertinente”.

desenvolvimento do formando e de capacitação à prática avaliativa. Nesta última perspectiva, à qual nos alinhamos, avaliação e formação são imbricadas em um movimento que favorece tanto a mudança dos sujeitos quanto das ações que implementam. Não se trata de apresentar diversas modalidades de avaliação aos discentes, mas de levá-los a implementá-las em situações reais de ensino e de aprendizagem com intuito de tornar inteligível por meio da prática e, notadamente, da análise da prática, o que se faz efetivamente em termos de avaliação e quais são os contornos reais desta atividade.

Considerando, então, que a formação de professores “combina objetos e procedimentos variados articulando construção de saberes e capacidades de agir”¹⁵ no âmbito de uma disciplina, o principal desafio do pesquisador “consiste em delimitar o todo da parte e inversamente a parte do todo sem perder de vista a relação entre os diferentes elementos”¹⁶ (GAGNON, 2015, p. 125). Por isso, apostamos no agir didático (SILVA, 2013) do professor de PLE, mais especificamente nos gestos didáticos que implementa (BUCHETON, 2009; BUCHETON; SOULÉ, 2009; BUCHETON, 2019), bem como nos processos reflexivos que o subjazem como objetos de análise desta tese.

Conforme veremos adiante, no âmbito da didática das línguas-culturas os gestos didáticos são intrinsecamente relacionados a um objeto de ensino-aprendizagem. É por meio deles que o saber é delimitado, decomposto e apresentado aos alunos. É justamente deste conjunto de unidades de *savoir-faire* (CHABANNE; DEZUTTER, 2011) que os professores iniciantes procuram se apropriar quando começam sua carreira profissional. Para lidar com as situações que se apresentam em sala de aula, buscam apoio em experiências já vividas como aprendente de línguas estrangeiras, como observadores ao longo dos estágios etc. Todavia, Clot (1999, p. 2) adverte que não podemos imaginar a transmissão de um gesto como “o lançamento de uma bola que saltaria de geração em geração”¹⁷. Com base em Bakhtin, este autor defende que os gestos estão para a atividade profissional como a palavra está para a atividade linguageira e que sua apropriação envolve ciclos de sucessivos ajustes “em função dos contextos heterogêneos que cruza, no seio dos quais ele se refrata e dos quais sai enriquecido, mas também eventualmente amputado”¹⁸.

¹⁵Do original: “combine des objets et des démarches variés, tout en articulant construction de savoirs et capacité d’agir”.

¹⁶Do original: “consiste à délimiter le tout de la partie et, à l’inverse, la partie du tout, et ce, sans perdre de vue les liens entre les différents éléments”.

¹⁷Do original: “le dégagement d’un ballon qui rebondirait de génération en génération”.

¹⁸Do original: “en fonction des contextes hétérogènes qu’il traverse, au sein desquels il se réfracte et dont il sort enrichi, mais aussi éventuellement amputé”.

Assim, considerando o acima exposto, acreditamos que a implementação de um dispositivo de intervenção-formação pautado na avaliação formativa como estratégia de observação, compreensão, ajuste e otimização (PERRENOUD, 1998a) do agir didático pode contribuir significativamente para o início do desenvolvimento profissional em duas dimensões: na análise e regulação de gestos implementados por professores iniciantes e no aprofundamento dos processos de reflexão que acompanham a prática profissional.

Delineadas as linhas gerais desta pesquisa e as razões que as justificam, passaremos agora para os objetivos e questões que orientaram este estudo.

1.3 Objetivos e questões de pesquisa

Com base no acima exposto, voltamos nosso olhar para a formação de professores estagiários que atuam no curso pré-PEC-G da UFPA presumindo que a avaliação formativa pode ser pertinente para seu desenvolvimento profissional. Assim, chegamos à seguinte questão norteadora da nossa investigação: *Como uma formação pautada na concepção de avaliação formativa como dispositivo de formação pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes de PLE?*

Para respondê-la empreendemos um estudo de caso interventivo junto a um professor do curso pré-PEC-G que tem como objetivo mais amplo “*contribuir para a formação inicial do professor de PLE com base na avaliação formativa enquanto estratégia de desenvolvimento profissional*”. Para atingir este objetivo, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- Articular diferentes enfoques teóricos acerca da profissionalização docente e do desenvolvimento profissional na perspectiva do agir didático em PLE.
- Identificar as características da avaliação formativa como dispositivo de formação, relacionando-as aos pressupostos teóricos do paradigma reflexivo de formação de professores.
- Elaborar e implementar um dispositivo de intervenção e formação de professores de PLE pautado na avaliação formativa como meio de regulação do agir didático.
- Discutir possíveis efeitos do dispositivo experimentado no fomento ao desenvolvimento profissional de professor de PLE.

Apresentados os objetivos que nortearam a realização desta pesquisa, passamos à apresentação de como esta tese está organizada.

1.6 Organização da tese

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, este trabalho está dividido em três partes. A Parte 1 é dedicada aos eixos teóricos que sustentam esta investigação e é composta por dois capítulos. O capítulo 1 é dedicado à reflexão sobre a formação de professores do ponto de vista do desenvolvimento profissional. Nele, discutimos, primeiramente, acerca de como a evolução do papel do professor de LE desvelou a dupla necessidade de renovação do ensino, tendo em vista lidar com os novos desafios, e de profissionalização do professor. Depois, tratamos especificamente do movimento de profissionalização docente (NÓVOA, 2009; TARDIF, M., 2013) orientado pelo paradigma do profissional reflexivo (SCHÖN, 1983, 1992, 2000; SCHNEUWLY, 2012, 2015). Refletimos também sobre o conceito de desenvolvimento profissional situando-o como processo voltado para o fomento da profissionalidade (BOURDONCLE, 1991; BARRETO, 2011, 2016; PAULA JUNIOR, 2012) e distinguindo as diferentes perspectivas nas quais é abordado na formação de professores (UWAMARIYA; MUKAMURERA, 2005; PANA-MARTIN, 2015).

No segundo capítulo da Parte 1, abordaremos a avaliação formativa, eixo do dispositivo de formação proposto nesta tese. Iniciamos apresentando um breve percurso histórico da avaliação formativa como dispositivo de ensino-aprendizagem, desde a pedagogia do domínio (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983) às ampliações deste construto em contexto francófono (ALLAL; 1988, 1989, 1993; NUNZIATI, 1990). Em seguida, abordamos esta modalidade avaliativa na perspectiva da integração das correntes teóricas francófona e anglo-saxônica no âmbito de uma avaliação formativa alternativa tal como proposta por (FERNANDES, 2006). De modo particular, discutimos o conceito de regulação da aprendizagem (ALLAL, 2007; MOTTIER LOPEZ, 2012), fundamental para entender a proposta de avaliação formativa que orientou a formação dos professores estagiários de PLE. Em um segundo momento, refletimos sobre a avaliação formativa como dispositivo de formação. Para tal, retomamos as funções da avaliação em contexto de formação (HADJI, 2006) e apresentamos as camadas da atividade avaliativa propostas por Jorro (2009, 2016) para esclarecer os objetos sobre os quais podem incidir uma formação em avaliação.

Em seguida, apresentamos as categorias que nos permitem aferir a evolução dos processos reflexivos do participante ao longo das atividades de análise da prática, quais sejam: as posturas reflexivas e níveis de reflexividade (JORRO, 2005, 2007), voltadas para a dimensão avaliativa da reflexão; e os eixos de preocupação e dimensões de elaboração de soluções (BUYSSSE, 2011, 2018), que remetem àquilo que o professor busca regular após analisar suas ações e aos conhecimentos aos quais recorre para encontrar soluções aos problemas encontrados. Por fim encerramos a Parte 1 voltando-nos para as ações docentes e, mais precisamente para os conceitos de gestos profissionais e de gestos didáticos (SCHNEUWLY, 2000, 2009; AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2007; CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2009) O foco nesta subseção são as particularidades do agir didático dos professores em sala de aula.

Na parte 2 desta tese, expomos as escolhas e o percurso metodológicos desta pesquisa. De início, focamos o contexto institucional em que os professores-estagiários de PLE atuam: o lócus, o Programa de Estudantes-Convênio Graduação (PEC-G), o projeto de extensão “Português Língua Estrangeira”. Também descrevemos os ciclos de formação didática em PLE, atividades voltadas para a preparação dos estagiários para atuação no contexto do curso pré-PEC-G, e as ações implementadas para adaptar o curso ao contexto remoto imposto como resultado imediato das medidas de prevenção contra o COVID-19. Na sequência, apresentamos o participante da pesquisa, os princípios éticos e a abordagem metodológica que a orientaram. Em seguida são expostas as fases do estudo de caso interventivo (FALTIS, 1997) aqui relatado, assim como o dispositivo de intervenção-formação implementado junto aos professores-estagiários iniciantes do ano letivo de 2020. Por fim, expomos os procedimentos de constituição, seleção e análise dos dados.

Na terceira parte do trabalho, apresentamos a análise desses dados em dois capítulos. No primeiro, voltado para a elaboração de um perfil inicial, começamos pela análise das experiências anteriores de aprendizagem de línguas estrangeiras e das concepções de ensino-aprendizagem-avaliação em língua estrangeira e em PLE que orientam as ações em sala de aula do participante da nossa investigação. Em seguida, observamos (em gravações de aula) a prática do participante com intuito de descrever o seu agir didático com base nos gestos didáticos que implementa segundo as categorias de análise do agir formativo elaboradas com base no referencial teórico sobre avaliação formativa. Por fim, voltamos para a análise da dimensão reflexiva (recorrendo a diários reflexivos e aos registros de entrevistas de autoconfrontação e de reuniões de formação) e discutimos as posturas reflexivas, eixos de preocupação e dimensões de elaboração de soluções privilegiados pelo participante. No segundo capítulo da análise, a

fim de compreender o impacto da avaliação formativa na formação deste professor, buscamos identificar a emergência de indícios de desenvolvimento profissional a nível do agir didático e da reflexão sobre este agir.

Por fim, nas conclusões, retomamos as perguntas de pesquisa relacionando-as com as conclusões que emergiram da análise dos dados e apontaremos as limitações do presente estudo.

PARTE 1 – APORTES TEÓRICOS

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Este capítulo será dedicado à reflexão sobre o desenvolvimento profissional de professores em formação inicial. Nossa exposição abordará inicialmente como as mudanças ocorridas principalmente nos planos social, tecnológico e didático (RICHER, 2011; LEFFA, 2016) repercutiram no papel do professor de LE e reforçaram a necessidade da profissionalização deste *métier*. Após estabelecer distinções necessárias no âmbito da formação profissional, focaremos o conceito de desenvolvimento profissional, analisando sua pertinência para a formação inicial do professor reflexivo.

1.1 A evolução do papel do professor de LE: entre antigas demandas e novos desafios

O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de LE no século XXI tem sido alvo de interesse constante nas últimas décadas (SIRDEY, 2008; VOLPI, 2008; RICHER, 2011; LEFFA, 2012, 2016; DEFAYS; MEUNIER, 2014; RODRIGUES, 2016; ROMERO, 2019). As discussões empreendidas em torno deste tema convergem para uma conclusão: uma das principais características deste profissional, senão a principal, é a capacidade de analisar, criticar e regular sua prática considerando as particularidades do contexto em que atua, de modo a facilitar as aprendizagens pretendidas.

Tal concepção do papel do professor é fruto de um movimento de complexificação pelo qual a problemática do ensino-aprendizagem de LE vem passando desde as últimas décadas do século XX. Dentre os fatores que contribuíram para esse movimento, abordaremos três que estão alinhados com os objetivos desta tese, os quais sejam: a virada cognitiva dos anos 70, o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação e a era pós-método ou eclética na didática das línguas.

1.1.1 A virada cognitiva em Didática das Línguas/Culturas e o surgimento do sujeito aprendente

Ao longo da história da didática das línguas, as metodologias e abordagens de ensino evoluíram em consonância com as necessidades sociais e com os modelos ideológicos de sua época. Neste decurso, até a segunda metade do século XX, grandes progressos foram feitos no que diz respeito à concepção de língua, e aos métodos de ensino, como veremos nas seções a seguir, porém, poucos foram os avanços no que tange aos papéis desempenhados pelos sujeitos do ato pedagógico, principalmente do aprendente.

Até os anos 70 sob influência do behaviorismo, o ensino de LE era centrado no professor, como detentor do saber, e no método, como roteiro que deveria ser seguido para se atingir um objetivo¹⁹. Todas as questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem giravam em torno das questões “o que ensinar?” e “como ensinar a língua?”. Preocupado principalmente com as suas “maneiras de fazer” (PUREN, 1999), o professor mantinha um certo distanciamento do aluno, cujas características individuais até então eram ignoradas.

O advento da psicologia cognitiva foi decisivo para mudar a concepção acerca do papel do aluno em sua formação. Em didática das línguas, esta nova orientação se materializou no conceito de “centração no aprendente” – um dos pilares da Abordagem Comunicativa do ensino de LE –, que, não por acaso, segundo Puren (1995, p. 134) “coincide com a passagem, nas Ciências Humanas, de uma epistemologia do objeto a uma epistemologia do sujeito”²⁰. Trazer o aprendente ao centro das atenções implica reconhecer a pluralidade e a individualidade dos sujeitos e, portanto, dos processos de aprendizagem. Em outras palavras, implica preocupar-se com as dimensões cognitivas, sociais e afetivas relativas ao aprendente tais como: aptidões, atitudes, motivações, personalidade, necessidades, interesses, estratégias e estilos preferenciais de aprendizagem.

Assim, como uma das consequências diretas desta virada paradigmática, é neste período que, em didática das línguas, o substantivo *aprendente* passa a substituir o de *aprendiz* (usado como tradução do inglês “*learner*”, porém mais apropriado para a aprendizagem de um ofício)

¹⁹ Leffa (2012, p. 393) resume a essência do método, em sua forma tradicional, pelo acróstico SOPA, que é assim constituído: “1) Seleção dos itens linguísticos a serem trabalhados pelo professor; 2) Ordenação dos itens, de acordo com algum critério pré-estabelecido; 3) Prática dos itens selecionados para que sejam fixados pelos alunos; e 4) Avaliação da aprendizagem realizada pelos alunos”.

²⁰ Do original: “[...] coincide avec le passage, dans les Sciences Humaines, d'une épistémologie de l'objet à une épistémologie du sujet”.

e de *aluno* (que designa o sujeito inscrito em uma instituição de ensino) para se referir ao sujeito didático que constrói, por meio do discurso e da interação com outros atores, saberes e competências (CUQ, 2003; DAUNAY; FLUCKIGER, 2011; DAUNAY, 2011). A descoberta da “instância aprendente do sistema didático”²¹ (DAUNAY, 2011, p. 50) foi decisiva pois desencadeou o surgimento de novas investigações interessadas na figura do sujeito que aprende, em suas características e no desenvolvimento de sua autonomia como meio de fomentar a sua aprendizagem. Doravante o processo de ensino não poderia mais ser pensado sem levar em conta o seu destinatário, como ressalta Tardif (1992, p. 52):

O professor que se inspira nos princípios cognitivistas estima que o seu papel não consiste somente em organizar o ambiente de modo que ele contenha tudo o que é necessário para o desenvolvimento do aluno [...], mas concebe também que ele deve intervir diretamente para ajudar o aluno a selecionar os elementos mais úteis. Suas intervenções assemelham-se às de um treinador que conhece muito bem aquilo que oferece o máximo de probabilidade de fazer do aluno um especialista tanto do ponto de vista cognitivo como metacognitivo.²²

Desta maneira, colocar o aprendente no centro do ensino não significa somente partir de seus objetivos e necessidades, mas, principalmente, fornecer-lhe a orientação e o apoio necessário ao desenvolvimento de competências de linguagem e de aprendizagem. Para o professor, esta mudança de papel (ROLDÃO, 2007, p. 95), de mero transmissor a “facilitador”, “organizador”, “conselheiro”, “analista” (GERMAIN, 1993, p. 206), traz consigo novas expectativas acerca do conteúdo e do objetivo do ensino, como observa Porcher (1992, p. 6):

[...] maneiras de aprender, técnicas para aprender fazem parte das competências que se deve ajudar o aprendente a adquirir, a construir, a aperfeiçoar, para que ele exerça melhor seu ofício de aprendente. É um dos papéis, e sem dúvida o papel maior do ensino. Ensinar, ajudar a aprender.²³

Neste contexto, em que ficava cada vez mais evidente que o ensino não se convertia automaticamente em aprendizagem, os estudos de Oxford (1985, 1990) e O'Malley e Chamot

²¹ Do original: “instance apprenante du système didactique”.

²² Do original: “L’enseignant qui s’inspire des principes de la psychologie cognitive estime que son rôle ne consiste pas seulement à organiser l’environnement de sorte qu’il contienne tout ce qui est nécessaire au développement de l’élève [...] mais il conçoit également qu’il doit intervenir directement pour aider l’élève à sélectionner les éléments les plus utiles. Ses interventions ressemblent à celles d’un entraîneur qui connaît très bien ce qui offre le maximum de probabilité de faire de l’élève un expert tant du point de vue cognitif que métacognitif”.

²³ Do original: “[...] manières d’apprendre, techniques pour apprendre, font partie des compétences qu’il faut aider l’apprenant à acquérir, à construire, à perfectionner, pour qu’il exerce au mieux son métier d’apprenant. C’est l’un des rôles, et sans doute le rôle majeur, de l’enseignement. Enseigner, aider à apprendre”.

(1990)²⁴ no âmbito das estratégias de aprendizagem de LE (CYR, 1998) têm o mérito de explicitar que o aprendente não constrói o seu conhecimento de maneira aleatória e passiva, mas que lança mão de técnicas para lidar com as dificuldades de aprender uma LE e comunicar nesta língua. Ademais, ao postular a possibilidade de tomada de consciência e regulação das estratégias, estes estudos fornecem aos professores pistas de procedimentos para ajudar os aprendentes a desempenhar o seu papel de maneira cada vez mais reflexiva e ativa.

Com o surgimento do sujeito aprendente, passam a figurar entre os pressupostos necessários ao exercício da docência conhecimentos referentes ao processo de aprendizagem, aos seus componentes, aos modos de facilitá-lo etc. Como consequência, tem início um processo de complexificação do trabalho do professor de LE (RICHER, 2011) que viria a se intensificar na década de 1990 com a abertura das “estradas do ar e da informação”²⁵.

1.1.2 O advento das novas tecnologias da informação e da comunicação

A revolução desencadeada com o surgimento das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC) está na origem de mudanças irreversíveis em vários aspectos da sociedade contemporânea. A disponibilização da internet ao grande público e a socialização dos computadores domésticos nos anos 1990 (LINS, 2013) possibilitaram a comunicação, em tempo real, entre pessoas de línguas-culturas diferentes, reduzindo distâncias e estreitando relações. Mais tarde, já nos anos 2000, as redes sociais e a banda larga encurtaram ainda mais as distâncias. No presente, “a internet deixou de ser uma rede que acessamos para tornar-se a rede que nos envolve” (LINS, 2013, p. 48) graças principalmente aos *tablets*, *smartphones* e ao advento da web 2.0 e as redes 3G, 4G – e em breve 5G – que ampliaram exponencialmente o acesso e a rede de comunicações e de relações. A virtualização da sociedade refletiu-se

²⁴ O'Malley, Chamot *et al.* (1985) propõem um modelo de classificação da dimensão cognitiva das estratégias de aprendizagem, até então ignorada por outros autores, estreitando os laços entre a Didática das Línguas e a psicologia cognitiva. Assim, classificam-nas em três categorias: metacognitivas, cognitivas e socioafetivas. As pesquisas realizadas por estes autores de 1985 a 1988 evidenciaram os efeitos positivos da mobilização de estratégias no desenvolvimento da competência de comunicação em LE (CYR, 1998; SAGNIER, 2012).

²⁵ Sá-Chaves (2001, p. 84) refere-se à revolução científica e tecnológica impulsionada pelo advento das novas tecnologias da informação, como “conquista das estradas do ar e da informação”, característica da terceira fase do processo de globalização. Conforme esta autora, as primeiras fases foram consecutivamente “a construção das estradas que, por via terrestre, cobriram o império romano, facilitando todo o tipo de permuta e a circulação de todo tipo de bens, conhecimento incluído” e aos feitos dos portugueses que “ao abrirem as estradas do mar nos idos de 500, expandiram essa rede de intercomunicação e promoveram as trocas culturais que, em todos os domínios do conhecimento, até hoje se reconhecem”.

inevitavelmente em diversas práticas sociais historicamente definidas, dentre as quais, os processos de ensinar e aprender LE.

Há três décadas, o domínio de uma LE, do inglês principalmente, era uma necessidade conhecida, porém hipotética. Como “uma tempestade que ouvimos a distância, mas que sabemos que temos poucas chances de sermos atingidos por um raio” (SIRDEY, 2008, s/p). Falar uma LE, há até pouco tempo, representava um grande diferencial. Ter o inglês, o espanhol no currículo era indício de preparo para o mundo profissional. Hoje, em um mundo onde a qualquer momento podemos ter que passar de uma língua à outra, seja para ler um artigo, para escrever um e-mail, para participar de uma reunião, para ouvir um *podcast* ou para atender um cliente, nunca foi tão urgente ter conhecimento de uma ou várias LE (LEFFA, 2016).

Graças à expansão da internet, não apenas diversas práticas sociais foram ressignificadas, como os papéis desempenhados pelos sujeitos que delas participam foram alterados. De espectadores, receptores da informação, os usuários passaram a participar de maneira mais ativa e engajada dos processos de interação, tornando-se, assim, coprodutores e até produtores de conteúdos disponíveis na rede (LEFFA, 2016). A formação em LE tornou-se, assim, imprescindível para a participação em diversas práticas sociais mediadas pela linguagem e isso concerne diretamente aos professores de língua que são cada vez mais solicitados para atender às novas demandas.

Neste contexto, o ofício do professor é, paradoxalmente, reforçado por um lado – dada sua pertinência para a comunicação em um mundo cada vez mais conectado – e desvalorizado por outro, uma vez que a aprendizagem da LE é vista sobretudo como uma atividade instrumental, a serviço de outras atividades, como relatam Defays e Meunier (2014, p. 2-3):

Está longe o tempo em que se ensinavam as línguas por si próprias [...] as línguas devem, concreta e rapidamente, ser úteis para alguma coisa, e por ordem de prioridade, para a carreira de quem se dá ao trabalho de aprendê-las e para as instituições que se dão ao trabalho de ensiná-las.²⁶

Isso se reflete em um número crescente de cursos particulares de línguas que não se restringem mais ao ensino chamado generalista (de longa duração, com manuais e conteúdos comuns a todos os alunos), mas que passaram a oferecer cursos intensivos que visam a levar os

²⁶ Do original: “Semble révolue l’époque où l’on enseignait et apprenait les langues pour elles-mêmes [...] les langues doivent concrètement et rapidement être utiles à quelque chose, et par ordre de priorité, à la carrière de celui qui se donne la peine de les apprendre et aux institutions qui se donnent la peine de les enseigner”.

alunos à fluência em períodos cada vez mais curtos e para públicos com objetivos específicos (RODRIGUES, 2016). O professor de LE encontra-se, assim, entre dois princípios antagônicos: o humanismo e o utilitarismo. Cabe ao professor encontrar um equilíbrio entre o ensino paciente da língua em consonância com as características do aprendente, por um lado, e a necessidade da comunicação instantânea, por outro.

Como vimos anteriormente, a virada cognitiva repercutiu na valorização do aprendente, que passou a ocupar o centro das preocupações didáticas, e no reconhecimento da importância do fomento de sua autonomia. A revolução tecnológica, por sua vez, impôs uma metamorfose nas condições contextuais do ensino de LE – a sala de aula não é mais o único lócus da aprendizagem, os objetivos mudaram, os recursos pedagógicos e tecnológicos se multiplicaram –, nas possibilidades de interações interlinguísticas e culturais – que se expandiram exponencialmente – e na urgência de se desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes (LEFFA, 2012; 2016). Paralelamente, também como reflexo da efervescência do desenvolvimento científico e socioeconômico das últimas décadas do século XX, a coerência universal, característica das propostas metodológicas até então conhecidas, começa a ser questionada e a Abordagem Comunicativa de ensino de LE marca o início do chamado período Pós-Método (LEFFA, 2012; 2016) ou da era eclética (PUREN, 1994) na Didática das Línguas.

1.1.3 O pós-método: a era do ecletismo no ensino de LE

Conforme Chardenet (2015), a sucessão e a variedade de abordagens de ensino de LE estão diretamente relacionadas com o avanço de pesquisas realizadas nas dimensões dos objetos de aprendizagem, dos sujeitos e dos suportes. Nas subseções anteriores, abordamos a descoberta do sujeito aprendente e a revolução tecnológica como meio de caracterizar o trabalho do professor de LE no século XXI num contexto cada vez mais amplo e complexo.

No que diz respeito ao objeto de ensino-aprendizagem, as últimas décadas do século XX foram marcadas pela passagem progressiva de um enfoque puramente linguístico a uma perspectiva languageira, acompanhando a chamada “virada pragmática” das ciências da linguagem. No primeiro enfoque, centrado na noção estruturalista de língua enquanto sistema estático e descontextualizado, o ensino visava prioritariamente o conhecimento das dimensões fonológicas, morfossintáticas e lexicais da língua. No segundo – a perspectiva languageira –, a

língua/linguagem passou a ser encarada como meio de interação social que permite ao sujeito agir no mundo, sobre o outro e com o outro, e cuja apropriação envolve o desenvolvimento de capacidades de uso em contextos específicos. Em didática das línguas-culturas, este movimento, do linguístico ao languageiro, passa obrigatoriamente pela noção de competência comunicativa, um dos conceitos-chave, senão o conceito-chave do ensino-aprendizagem de línguas desde os anos 1980 (BOURGUIGNON, 2013; CHARDENET, 2015).

O surgimento da noção de competência comunicativa foi um marco no redirecionamento do discurso, mas também, nas práticas de ensino de línguas. O debate em torno da necessidade de uma renovação metodológica pautada na função comunicativa da linguagem se iniciou ainda sob forte influência de princípios estruturalistas e gerativistas e da concepção behaviorista de aprendizagem. Contudo, a partir da década de 1970, as ideias comunicativistas encontraram solo fértil para se desenvolver graças ao progresso dos estudos do discurso, da psicolinguística, da pragmática linguística e da sociolinguística. No âmbito desta última, em uma reflexão crítica sobre a concepção chomskyana de competência, o sociolinguista norte-americano Dell Hymes propõe o conceito de competência comunicativa – que abrange o conhecimento de regras gramaticais (competência linguística), mas também de regras de uso da língua (competência pragmática/funcional) – para designar a capacidade do locutor de se comunicar de maneira adequada em função de fatores que condicionam a situação de comunicação (MOIRAND, 1982; AMBROSETTI, 1986; BÉRARD, 1991).

De modo a tornar este conceito mais claro e funcional para metodólogos e professores de línguas, a sua transposição para a Didática das Línguas-Culturas passou, inicialmente, pela definição de seus componentes, trabalho realizado por Canale e Swain (1980) e, mais tarde por Moirand (1982). No plano didático, a noção de competência de comunicação expandiu o objeto de ensino-aprendizagem, abarcando aspectos sociolinguísticos até então ignorados. O percurso da formação, antes planejado com base na progressão gramatical, passa a se desenvolver em torno de uma sucessão de situações voltadas para o desenvolvimento de competências de comunicação – compreensão oral e escrita e de produção oral em escrita – por meio de atividades nas quais os aprendentes são levados a fazer em sala de aula o que fariam em um contexto real de comunicação em LE.

As problemáticas até aqui abordadas – a emergência do sujeito aprendente, a multiplicação de suportes de aprendizagem e a expansão do objeto –, se articularam na abordagem comunicativa, constituindo um “fator decisivo para entrada na era eclética atual”

(PUREN, 1994, p. 29) e resultando, inevitavelmente, em uma significativa reconfiguração do trabalho do professor, como observa Richer (2011, p. 65):

[ao professor] foi, então, imposto a identificação das necessidades dos aprendentes, a necessidade de conjugar o ensino do sistema linguístico com as suas normas sociais de utilização (como consequência da adoção do conceito de competência comunicativa), a didatização de documentos autênticos com uma linguagem socialmente ancorada e culturalmente marcada, a consideração pelas estratégias de aprendizagem do aprendente, o seu gradual empoderamento como corolário inelutável da centração no aprendente, a diversificação das atividades de ensino, etc.²⁷

Em didática das línguas-culturas, o ecletismo metodológico representa uma reação às metodologias constituídas elaboradas a partir da redução da complexidade das situações de ensino-aprendizagem, resultante do que Morin (2015) chama de “paradigma da simplificação”²⁸. Ao invés de serem orientadas por prescrições metodológicas rígidas, visando à coerência global de procedimentos de ensino, na perspectiva eclética as escolhas metodológicas obedecem a um único critério: a eficácia. Leffa (2016, p. 42) fala de um “ecletismo inteligente”, com base no qual o professor seleciona métodos, técnicas, estratégias e atividades que facilitarão a aprendizagem no contexto em que atua.

O princípio de eficácia está no âmago da proposta metodológica do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001). Embora tenha sido elaborado com intuito de viabilizar a harmonização de discursos e de práticas no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas na Europa, o QECR tem exercido uma ampla influência na elaboração de programas, materiais, exames de proficiência, entre outros, para além da União Europeia, configurando-se como um quadro de referência “padrão” a nível mundial (SCARAMUCCI, 2019).

Partindo do princípio de que é a ação social que determina a comunicação, este documento preconiza que o ensino-aprendizagem de línguas deve ser orientado por uma

²⁷ Do original: “le professeur s’était alors vu imposer l’identification des besoins des apprenants, la nécessité de coupler l’enseignement du système de la langue avec ses normes sociales d’utilisation (conséquence de l’adoption du concept de compétence de communication), la didactisation de documents authentiques porteurs d’une langue ancrée socialement et marquée culturellement, la prise en compte des stratégies d’apprentissage de l’apprenant, son autonomisation progressive, corollaire incontournable de la centration sur l’apprenant, la diversification des activités d’enseignement, etc.”.

²⁸ Morin (2015, p. 11-12) chama de paradigma da simplificação “os princípios de disjunção, de redução e de abstração” cujas “consequências nocivas só começaram a se revelar no século XX”. Este pensamento simplificador “é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (*unilat multiplex*). Ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade”.

perspectiva acional, deslocando, assim, o centro de gravidade do agir social de referência e, conseqüentemente, o objetivo atribuído ao ensino de LE. Embora a noção de “ação social”, e o campo semântico que dela deriva, tenha entrado em voga com a publicação do QECR, todas as configurações didáticas que se sucederam ao longo da história da didática das línguas-culturas se constituíram em função de saberes de ação social que os alunos deveriam ser capazes de fazer na língua alvo, conforme relata Puren (2002, p. 7, grifos do autor):

Na metodologia tradicional formava-se um “leitor” fazendo-o *traduzir* (documentos), na metodologia ativa formava-se um “comentarista” fazendo-o *falar sobre* (documentos); na AC formava-se um “comunicador” criando situações languageiras para fazê-lo *falar com* (interlocutores) e *agir sobre* (estes mesmos interlocutores); na perspectiva acional [...] propõe-se formar um “ator social”; o que implicará necessariamente, se quisermos continuar a aplicar o princípio da homologia entre fins e meios, fazê-lo *agir com* os outros durante o tempo de sua aprendizagem propondo-lhe ocasiões de “co-ações” no sentido de ações comuns com finalidade coletiva.²⁹

Tendo como parâmetro de uso social da língua situações iniciais e pontuais de comunicação, o agir de referência da abordagem comunicativa era o ato de fala, enquanto ação individual por meio do qual o aprendente comunica e age sobre seus interlocutores. Em resumo, a comunicação em si era o meio e o objetivo da formação em LE. Para os autores do QECR, a comunicação está a serviço de uma ação social coletiva. Não se trata mais de preparar os aprendentes para intervir enquanto locutores em ações pontuais, como pedir um café, pedir ajuda para montar um armário, mas de prepará-los para se envolverem em projetos coletivos de longa duração nos quais precisarão estudar, trabalhar, cooperar, no seu país ou em um país estrangeiro, com nativos da língua alvo (PUREN, 2006; BOURGUIGNON, 2003).

Como resultado da complexificação do objeto de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, dos objetivos da formação, o adjetivo “languageiro” foi adotado pelo QECR para marcar a ampliação da competência comunicativa, que, além das competências linguística e pragmática, passou a abarcar uma competência sociocultural (HUVER, 2002). Esta nova configuração didática ratifica a realidade com a qual o ensino-aprendizagem de língua vem se confrontando desde os anos 1970: a complexidade. Assim, diferentemente das metodologias constituídas, o QECR “não se destina a promover um método particular de ensino” (CONSEIL

²⁹ Do original: “Dans la méthodologie traditionnelle on formait un « lecteur » en le faisant *traduire* (des documents), dans la méthodologie active on formait un « commentateur » en le faisant *parler sur* (des documents); dans l'AC on formait un « communicateur » en créant des situations langagières pour le *faire parler avec* (des interlocuteurs) et agir sur (ces mêmes interlocuteurs); dans la perspective actionnelle [...] on se propose de former un « acteur social »; ce qui impliquera nécessairement, si l'on veut continuer à appliquer le principe fondamental d'homologie entre les fins et les moyens, de le faire *agir avec* les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective”.

DE L'EUROPE”, 2001, p. 110), mas se configura com um documento orientador que procura incitar o professor a refletir constantemente sobre a sua prática:

O Conselho da Europa tem como princípio metodológico fundamental considerar que os métodos a serem utilizados para a aprendizagem, ensino e investigação são os considerados mais eficazes para alcançar os objetivos acordados em função de determinados aprendentes em seu ambiente social. A eficácia depende das motivações e características dos aprendentes bem como da natureza dos recursos humanos e materiais que podem ser mobilizados. O respeito por este princípio fundamental conduz necessariamente a uma grande variedade de objetivos e a uma variedade ainda maior de métodos e materiais.³⁰

Tais orientações repercutiram, mais uma vez, na ampliação das funções do professor, que se torna responsável por grande parte das escolhas e decisões inerentes às situações de ensino-aprendizagem: a elaboração dos objetivos, a escolha das teorias de referência e as estratégias de ensino, por exemplo. Cabe a ele buscar, no âmbito das estratégias e procedimentos disponíveis no arcabouço de sua disciplina de base, selecionar ou elaborar dispositivos de ensino pertinentes para o contexto em que atua. Tais responsabilidades requerem competências que estão além daquelas do “professor operador” da metodologia audiovisual ou do “professor-analista” da abordagem comunicativa (RICHER, 2011). Por isso, autores como Celani (2008), Volpi (2008), Richer (2011) e Rodrigues (2016) defendem que somente um “professor profissional de línguas” será capaz de lidar com a complexidade dos públicos e da problemática didática que caracterizam o ensino-aprendizagem de LE dos dias de hoje.

1.2 Do professor ao profissional de línguas estrangeiras

A reconfiguração do papel do professor, que passou de fonte exclusiva do saber a pessoa que gerencia situações suscetíveis de facilitar a aprendizagem, se traduziu na adoção de diversos termos – orientador, facilitador, monitor, tutor, expert – passíveis de delinear as novas funções

³⁰ Do original: “Le Conseil de l’Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l’apprentissage, l’enseignement et la recherche sont celles que l’on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. L’efficacité est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants ainsi qu’à la nature des ressources humaines et matérielles que l’on peut mettre en jeu. Le respect de ce principe fondamental conduit nécessairement à une grande variété d’objectifs et à une variété plus grande encore de méthodes et de matériels”.

deste ator já não mais central. De fato, com o fascínio pelos aspectos cognitivos e sócioafetivos da aprendizagem de uma LE, as discussões acerca do ensino se tornaram secundárias, o que resultou em um certo esvaziamento da reflexão sobre a instância interventiva do sistema didático (CUQ; GRUCA, 2005; CUQ, 2003), uma certa “obsolescência”, segundo o termo ousado de Dagues (2018).

Em uma crítica do conceito de centração no aprendente, Puren (1995) reforça este discurso chamando, não sem razão, a atenção para a supressão do sujeito que se centra no aprendente, que não poderia ser outra pessoa senão o professor. As pesquisas em torno de questões como autonomia (HOLEC, 1981; PAIVA, 2006; MAGNO E SILVA, 2008), autoaprendizagem de LE (HOLEC, 1990; PORCHER, 1992), estratégias de aprendizagem (O’MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1985, 1990; CYR, 1998), motivação (DÖRNYEI, 2001; DÖRNYEI; USHIODA, 2011), entre outras fundamentais para a compreensão da apropriação de uma língua pelo aprendente, não foram acompanhadas na mesma proporção de reflexões voltadas para o desenvolvimento de competências que possibilitassem aos professores primeiramente compreender o que se espera efetivamente de sua intervenção e como lidar com a complexidade dos aprendentes e de seus processos.

A discussão realizada na seção anterior ilustra como o atual cenário do ensino-aprendizagem de LE supõe um professor reflexivo capaz de agir, adotando estratégias e métodos eficazes para o alcance dos objetivos da formação, com base na análise do contexto de sua intervenção. Contudo, pouco se fala, na didática das línguas-culturas, deste ator reflexivo e do seu desenvolvimento profissional. Neste contexto, foram as discussões realizadas, sobretudo, no âmbito das ciências da educação e da sociologia, que nos ajudaram a compreender como a noção de “profissional reflexivo”, cunhada por Schön (1983), se constituiu como paradigma de formação de professores graças, principalmente, à sua difusão fomentada pelo movimento de profissionalização docente dos anos 1980.

Assim, esta seção se desenvolverá em torno de um duplo objetivo: a) apresentar, em linhas gerais, no que consiste esse movimento de profissionalização docente, bem como o conceito de profissional reflexivo que lhe subjaz; b) discutir suas implicações para a formação de um profissional de línguas estrangeiras como meio de construir a compreensão dessa reflexividade na articulação com as diversas dimensões didáticas.

1.2.1 O movimento de profissionalização docente

Se em didática das línguas-culturas as três últimas décadas do século XX foram marcadas pela redefinição dos objetivos e das abordagens de ensino, nas ciências da educação as mudanças, impulsionadas pela efervescência do contexto político, econômico e social, foram decisivas para o retorno do sujeito professor ao centro das reflexões e discussões educacionais. É o que resume Nóvoa (2009, p. 28):

Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores.

As condições para a “recentração” na figura do professor vinham se delineando desde meados do século XX, quando a educação se configurou como fator estratégico na passagem de uma sociedade industrial a uma sociedade da informação e do conhecimento, impulsionando, assim, a organização de sistemas escolares amplamente estatizados e burocratizados em prol da democratização do acesso ao ensino. Porém, o investimento na oferta de educação para todos não foi acompanhado pelo aumento do esperado sucesso acadêmico para uma parte significativa dos alunos (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001).

A constatação da obsolescência dos parâmetros educacionais frente às novas demandas, apontada como um fator importante, mas não o único, para o insucesso escolar em grande escala, está no âmago de um amplo movimento de reformas educacionais. É neste contexto que o tema da profissionalização surge como uma necessidade substancial para a melhoria do ensino, alinhando-se à tendência observada, ao longo do século XX, no seio de outros grupos de especialistas (médicos, advogados, engenheiros etc.). Este movimento dá-se, sobretudo no contexto do desenvolvimento das universidades modernas, que passaram paulatinamente a assumir a formação de profissionais com base em conhecimentos oriundos da pesquisa científica (TARDIF, M., 2013).

A reflexão em torno da profissionalização do professor se desenvolve na esteira do movimento reformista desencadeado nos Estados Unidos em torno dos seguintes objetivos: 1) melhorar o desempenho do sistema educativo; 2) passar de ofício à profissão; 3) construir uma base de conhecimentos para o ensino (TARDIF, M., 2013). Não demorou para que as reflexões

norte-americanas chegassem à Europa e à América Latina, onde se desenvolveram em consonância com as inclinações sociais, políticas e filosóficas destas regiões.

Esse movimento fez surgir nos estudos sobre a docência termos como: *atividade docente, métier, ofício do professor, profissão, profissionalidade, profissionalismo*, termos esses nem sempre empregados com o mesmo significado nos diversos contextos geográficos. Daí a recomendação de prudência, feita por autores como Perrenoud (1994) e Imbernón (2006), em relação ao emprego do vocabulário relacionado à profissionalização (ofício, profissão...), dada a polissemia que o caracteriza. Nesta seção, considerando a existência de diferentes aportes teóricos na área, importa-nos delimitar o referencial que fundamentará nosso estudo.

De antemão, é importante frisar que o próprio conceito de trabalho docente não está bem delimitado, posto que esta atividade varia, em termos de saber e saber-fazer, de acordo com a disciplina e com o período histórico. A natureza dos objetos de aprendizagem, objetivos e procedimentos de intervenção didática diferencia o ensino de LE e o da matemática, por exemplo. Ao longo dos anos, o avanço das discussões teóricas e da compreensão dos fatores cognitivos, sociais e afetivos envolvidos na aprendizagem de LE também resultou em mudanças significativas no que se espera atualmente de professores de LE em termos de agir didático.

Outro aspecto relevante a se considerar em relação à profissionalização docente, em especial a do professor de LE, é que este fenômeno tem se dado, nas primeiras décadas do século XXI, em duas perspectivas diferentes, porém complementares: a anglo-saxônica e a francófona. De acordo com Bourdoncle (2000), a discussão sobre a noção de profissional, nos países anglo-saxônicos, remonta às primeiras décadas do século XX, mais especificamente a 1957 com a publicação de “*Is Social Work a Profession*” de Abraham Flexner. Não demorou para que a sociologia das profissões se tornasse uma das áreas mais amplas da sociologia anglo-saxônica.

Atualmente, na literatura anglo-saxônica, para ser considerado uma profissão, um ofício precisa reunir as seguintes características: 1) a existência de uma ampla base de conhecimentos científicos que subsidiará os julgamentos e práticas profissionais; 2) uma longa formação teórica, certificada por um exame; 3) autonomia profissional reconhecida jurídica e socialmente; 4) um código de ética profissional orientada para o respeito ao cliente; 5) e uma forte corporação profissional (WHITTY, 2000; TARDIF, M., 2013). A profissão constitui-se como um subconjunto do ofício caracterizado pela capacitação específica e autonomia para exercer uma determinada atividade laboral. Médicos, advogados e arquitetos são exemplos

emblemáticos do que significa ser profissional nesta perspectiva. O ensino, por não se encaixar completamente nos critérios acima, é considerado uma “semi-profissão”³¹ como a enfermagem e o trabalho social (PERRENOUD, 2000; WHITTY, 2000; DEMIRKASIMOGLU, 2010).

No mundo francófono, o termo *profissão* está mais atrelado às atividades fundamentadas em saberes e em competências socialmente objetivadas por meio de processos de racionalização. Mais do que um enquadramento da atividade profissional ou do status de seus membros, a profissão à moda francesa é multiforme – não estabelece um tipo ideal – e concentra-se, principalmente, na descrição, reflexão e análise das capacidades dos indivíduos em desempenhar suas funções de maneira eficaz, em consonância com os objetivos das mesmas, em situações de trabalho complexas e, conseqüentemente, imprevisíveis. (WITORSKI, 2008; BARRETO, 2016).

Neste cenário, no qual é tênue a distinção entre ofício e profissão, que muitas vezes são usados como sinônimo, Perrenoud (1993, p. 60) propõe falar de “grau de profissionalização de cada ofício”³² que aumenta na medida em que, na solução de problemas complexos inerentes à atividade laboral, a busca por respostas preestabelecidas cede espaço à reflexão e à mobilização de estratégias situadas condizentes com os objetivos almejados.

De acordo com o autor supracitado ou com Bourdoncle (1993) e Nóvoa (1992), o ensino é um ofício em processo de profissionalização, uma vez que, em concordância com o que discutimos anteriormente (Seção 1.1 deste capítulo), a atividade docente vem se distanciando cada vez mais da aplicação estrita de metodologias pré-construídas; ao contrário, consiste cada vez mais na elaboração de procedimentos didáticos-pedagógicos orientados pelos propósitos da formação e adaptados às características do público como às condições de ensino. Desta maneira, o que caracteriza um professor profissional é o saber e o saber-fazer que ele mobiliza diante da complexidade dessas situações, como ressalta Perrenoud (2000, p. 2, grifo do autor):

No sentido francófono, são as competências necessárias para exercer de maneira *eficaz* o ofício de professor nas condições atuais e perante públicos diversos e difíceis [que caracterizam um professor profissional]. O verdadeiro profissional é aquele que é eficaz junto aos estudantes que não aprendem por seus próprios meios ou por meio de qualquer método didático, aqueles cuja herança cultural, sua relação com o conhecimento, seus conhecimentos

³¹ De acordo com Perrenoud (1994, p. 4), os sociólogos classificam o ensino como uma semi-profissão também por conta do caráter híbrido desta atividade que “se aproxima, em alguns aspectos, da medicina ou do direito (pela duração do treinamento, pela importância do conhecimento e pela complexidade das situações) e, em outros aspectos, de uma profissão de execução (pela dependência dos professores em relação aos programas, aos procedimentos de avaliação, aos horários e métodos de ensino decididos sem sua participação e impostos de forma mais ou menos restritiva)”.

³² Do original: “degré de professionnalisation de chaque métier”.

anteriores, seu projeto, seu desejo de aprender os distanciam da cultura escolar.³³

Para Wittorski (2008), em virtude dos sentidos dados aos termos “profissão” e “profissional”, as tradições anglo-saxônica e francófona divergem fortemente no que diz respeito ao processo de profissionalização: a primeira é pautada na constituição social da profissão e a segunda no desenvolvimento profissional dos indivíduos. A nosso ver, estas duas perspectivas se complementam e os debates que fomentam são igualmente profícuos para o desenvolvimento de dispositivos de formação exigidos pelos desafios dos dias atuais. Porém, considerando o que foi dito anteriormente sobre a necessária explicitação das bases teóricas que subsidiam a noção de profissionalização adotada nesta investigação, nos alinhamos à perspectiva francófona, notadamente aos estudos de Perrenoud (1993, 1994, 2000), Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier (2008) e Altet (2008). A razão principal é primazia conferida por estes autores aos processos de racionalização que caracterizam esta abordagem.

Para os autores supramencionados o movimento de profissionalização coloca a ênfase naquilo que o professor exerce desde sempre, a saber, a construção de estratégias orientadas pelos objetivos da intervenção didática ao invés da aplicação de regras e técnicas pré-construídas. Assim, partindo da representação de profissional como um indivíduo autônomo, provido de competências, construídas com base em saberes reconhecidos, bem como em saberes oriundos da experiência que ele pode mobilizar em qualquer situação, define-se a profissionalização como um processo voltado para a racionalização de conhecimentos mobilizados na ação e de práticas consideradas eficazes em um contexto determinado (PERRENOUD; PAQUAY; ALTET; CHARLIER, 2008).

Bourdoncle (2000) chama a atenção para o fato de que, na perspectiva francófona, a noção de profissionalização refere-se, ao mesmo tempo, a um objetivo – processo a ser fomentado – e procedimentos necessários para o alcance deste objetivo. Perrenoud (1994), por sua vez, sinaliza o uso indistinto das expressões *profissionalização do ensino*, *profissionalização docente*, *profissionalização do trabalho do professor* e *profissionalização da formação docente*. De fato, mais do que sinônimos para um mesmo fenômeno, os

³³ Do original: “Au sens francophone, ce sont les compétences requises pour exercer *efficacement* le métier d'enseignant dans les conditions d'aujourd'hui et face à des publics divers et difficiles. Le vrai professionnel est celui qui se montre efficace auprès des élèves qui n'apprennent pas par leurs propres moyens ou selon n'importe quelle didactique, ceux que leur héritage culturel, leur rapport au savoir, leurs acquis préalables, leur projet, leur envie d'apprendre éloignent de la culture scolaire”.

complementos acima denotam aspectos distintos da atividade profissional que podem ser objetos da profissionalização e que conferem sentidos diferentes aos dispositivos que subsidiam. Sistematizamos estes objetos no Quadro 1, bem como o sentido que conferem ao processo aqui abordado:

Quadro 1 –Efeitos do processo de profissionalização

Objeto	Sentidos	Implicações
Atividade	- A atividade passa de uma condição de ofício à de profissão, ou ainda, do estado de atividade ao de ofício reconhecido e remunerado.	- Formalização dos saberes necessários à implementação da atividade (universitarização); - Remuneração da atividade.
Grupo que exerce a atividade	- O grupo, que atua em favor do seu reconhecimento, vê o seu status social e sua autonomia profissional aumentar.	- Criação de uma associação profissional.
Saberes relacionados à atividade	- Os saberes se ampliam em termos de especificidade, racionalidade e eficácia ao mesmo tempo em que se diversifica a sua natureza, resultando em sua reformulação em termos de competência.	- Organização e validação dos saberes próprios à implementação da atividade, conforme os critérios de eficácia e de legitimidade.
Indivíduo que exerce a atividade	- O sujeito incorpora progressivamente os modos de fazer e de ser de seu grupo profissional.	- Elaboração de dispositivos voltados para a aquisição de saberes, para o desenvolvimento de competências profissionais e para a construção de uma identidade profissional.
Formação à atividade	- As ações de formação preparam para o exercício de uma atividade profissional, o que influencia o seu programa (redigido preferencialmente em termos de competência), sua pedagogia (que privilegia os estágios e a alternância com a formação teórica), seus métodos específicos (simulação, análise da prática, resolução de problemas...) e sua relação com o meio profissional (de onde viriam boa parte dos formadores).	- Construção de percursos de formação pautados na integração entre teoria e prática suscetíveis de capacitar indivíduos para exercer uma determinada atividade econômica.

Fonte: elaborado pela autora com base em Bourdoncle (2000, p. 118) e Wittorski (2008).

Esta abordagem é pertinente não apenas por distinguir os diversos objetos em torno dos quais processos específicos de profissionalização se desenvolvem, mas, principalmente, por possibilitar compreender a importância de cada aspecto para o processo global de profissionalização. Objetivar as dimensões da atividade profissional influencia diretamente a

elaboração de dispositivos de ação favoráveis à profissionalização, como ilustra Bourdoncle (2000, p. 119):

Assim, a profissionalização da formação envolve vários mecanismos pedagógicos, metodológicos, institucionais e políticos (alguns deles baseados em análises políticas, econômicas e sociológicas, e não exclusivamente pedagógicas), enquanto a profissionalização dos indivíduos é da mesma natureza da socialização profissional e utiliza os mesmos mecanismos para atuar sobre os indivíduos através das situações e interações que ocorrem neles (o que é tanto uma questão de sociologia quanto de psicologia).³⁴

Isto posto, o dispositivo de formação-intervenção proposto neste estudo foi elaborado em torno de três objetos de profissionalização docente: (i) o do indivíduo – voltado para o desenvolvimento da reflexividade; (ii) o do saber – neste caso, a avaliação formativa enquanto saber e saber-fazer estratégico para a facilitação das aprendizagens de PLE e para a capacitação docente; (iii) o da formação – definida como momento privilegiado dedicado não apenas à aquisição de conhecimentos, mas, sobretudo, à sua mobilização em situações reais de trabalho.

No Brasil, onde, segundo Tardif. M. (2013), a “idade da profissionalização”³⁵ ainda está nos estágios iniciais e a pesquisa sobre a temática da profissionalização docente é discutida sob forte influência de autores internacionais, notadamente Bourdoncle (1991, 1993), Nóvoa (1995, 1999), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005, 2008), Perrenoud (2000, 2002). No âmbito dos estudos centrados na problemática do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pesquisadores como Leffa (2001), Celani (2008), Vieira-Abrahão (2010), Dalla Corte e Krause-Lemke (2018) e Gondar e Ferreira (2020) têm mostrado a pertinência desta temática para a superação de uma série de crenças equivocadas a respeito dos pré-requisitos necessários ao ensino de línguas, ao status desta profissão e aos objetivos e características da formação nesta área.

³⁴ Do original: “Ainsi, la professionnalisation de la formation met en œuvre des dispositifs divers, d'ordre pédagogique, méthodologique, institutionnel et politique (dont certains relèvent d'ailleurs d'analyses politiques, économiques, sociologiques... et non exclusivement pédagogiques), tandis que la professionnalisation des personnes est de même nature que la socialisation professionnelle et recourt aux mêmes dispositifs d'action sur les individus par l'intermédiaire des situations et des interactions qui s'y déroulent (ce qui relève autant de la sociologie que de la psychologie)”.

³⁵ Este autor define o percurso da constituição histórica da profissão docente em três idades: 1) a idade da vocação, quando o ensino constituía uma profissão ligada ao exercício da fé de caráter moralista desempenhada, sobretudo, por mulheres religiosas sem formação específica; 2) a idade do ofício, marcada pela estatização do ensino quando o Estado assume o controle tanto da profissão quanto da formação docente, marcando, conforme Nóvoa (1999), o início do processo de profissionalização; 3) a idade da profissionalização, finalmente, que começa a se cristalizar lentamente na segunda metade do século XX (TARDIF.M, 2013; CÁRIA; OLIVEIRA, 2014).

É consensual, entre os autores consultados, o papel decisivo desempenhado pelo fomento da reflexividade como mecanismo-chave para a formação de professores autônomos capazes de se adaptarem à mudança constante nos parâmetros da atividade que desempenha, tendo em vista o alcance dos objetivos de ensino cada vez mais exigentes. Neste cenário, o estudo seminal de Donald Schön (1983) constitui um divisor de águas, não apenas para a profissionalização, mas para a discussão da docência em geral. Para este autor, o que define o profissional não é a capacidade de escolher uma boa solução para os problemas encontrados, diante de um inventário de instrumentos, métodos e estratégias; mas a capacidade de agir de maneira eficaz diante de imprevistos, movido por uma espécie de intuição alimentada por saberes tácitos oriundos da prática. É em torno daquilo, outrora chamado de “arte da prática” (BOURDONCLE, 1993, p. 97), que Schön cunha o conceito de profissional reflexivo, ao qual dedicaremos a próxima seção.

1.2.2 O paradigma do profissional reflexivo

Na seção anterior, discutimos como o tema da profissionalização docente vem sendo abordado nas últimas décadas como objeto de reflexão de diferentes linhas de pesquisa que se concentram, cada uma, em determinadas dimensões deste construto. De acordo com Perrenoud (2002, p. 10), o desenvolvimento de um projeto tão ambicioso, devido à complexidade e à multidimensionalidade da atividade docente, requer o empenho de “numerosos atores coletivos, durante décadas, para além das conjunturas e das alternâncias”, o que levou a um número crescente de aportes teóricos. Assim, conforme mencionamos anteriormente, nos alinhamos aos estudos realizados por Bourdoncle (1993) e Perrenoud (2002) que associam a profissionalização do professor ao paradigma do profissional reflexivo cunhado por Schön (1983, 1992, 2000).

Para Schneuwly (2012), há um antes e depois da obra seminal de Schön, na formação de professores e de profissionais em geral. Porém, longe de ser uma ideia nova, muito do que se encontra em *The Reflective Practitioner: how professionals think in action* já estava presente no pensamento epistemológico de autores como Leon Tolstói, Lev Vigotsky, Jean Piaget e John Dewey. Cada um deles, à sua maneira, retratava o professor como um inventor, um improvisador que, em sua tarefa de propiciar aprendizagens, lida cotidianamente com uma

serie de imprevistos que requerem uma reflexão intensa e aprendizagem por meio da experiência (SCHÖN, 1992; PERRENOUD, 2002).

Vale ressaltar que, ao conceituar mais especificamente a figura do profissional reflexivo, Schön não se referia especificamente à profissão docente, mas às profissões liberais exercidas nas áreas de direito, medicina, arquitetura etc., tradicionalmente fundamentadas em saberes científicos sólidos e com dimensão aplicada bem clara, mas que enfrentavam uma dupla crise nos inícios dos anos 1970. A primeira delas referia-se à falta de confiança no conhecimento científico, que se mostrava cada vez mais insuficiente para a resolução de problemas que emergiam do cotidiano. Schön (2000) chama de “zonas indeterminadas da prática” essas situações problemáticas que escapam das estruturas bem delineadas de trabalho e para as quais a aplicação de teorias ou técnicas derivadas do conhecimento científico não oferece solução ao profissional. Como consequência desta, uma crise semelhante se instalou no âmbito da formação: se os profissionais não estavam preparados para agir de maneira eficaz diante de situações que extrapolavam o seu arcabouço teórico era porque nem o ensino ministrado nas universidades, nem o modelo de formação adotado os preparava adequadamente para atuar em zonas de indeterminação (SCHÖN, 2000).

No cerne de tais crises estavam a natureza do conhecimento profissional e as limitações da racionalidade técnica, epistemologia da prática profissional então dominante. De acordo com esta perspectiva do agir profissional, os problemas da prática podem ser solucionados mediante a aplicação da teoria e da técnica científica, conforme descreve Schön (2000, p. 37):

Na perspectiva da racionalidade técnica [...] um profissional competente está sempre preocupado com problemas instrumentais. Ele busca os meios mais adequados para a conquista de fins fixos e não-ambíguos – na medicina, a saúde; no direito, o sucesso da disputa judicial; nos negócios, o lucro – e sua eficácia é medida pelo sucesso em encontrar, em cada instância, as ações que produzem os efeitos pretendidos, consistentes com seus objetivos.

O conhecimento que possibilita o alcance dos objetivos almejados é então considerado como sólido e estável. Neste contexto, o profissional é visto como um “aplicador” (SCHNEUWLY, 2015) ou como um “homem de solução” (BOURDONCLE, 1993) e a sua competência está diretamente relacionada à sua capacidade de escolher e aplicar “teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática” (SCHÖN, 2000, p. 37).

Militando contra a epistemologia da racionalidade técnica, Schön (1983) propõe uma inversão na relação entre conhecimento e competência profissional: ao invés de questionar como lançar mão do conhecimento oriundo da pesquisa para lidar com imprevistos, investiguem-se cuidadosamente as competências mobilizadas por profissionais habilidosos para solucionar problemas inesperados. Assim, este autor evidencia, por meio da análise de práticas bem-sucedidas de advogados, arquitetos, engenheiros, entre outros, que, perante situações problemáticas, estes profissionais reconceitualizam a sua ação, objetivando-a e construindo novas maneiras de ver o problema; também elaboram hipóteses de solução por meio de um processo contínuo de reflexão.

Para diferenciar o agir instrumental – característico da racionalidade técnica – e explicar o agir do profissional reflexivo, Schön (1983, 2000) recorre a três conceitos-chave: *o conhecer-na-ação (knowing-in-action)*, *a reflexão-na-ação (reflection-in-action)* e *a reflexão-sobre-a-ação (reflection-on-action)*.

O *conhecer-na-ação* refere-se aos conhecimentos tácitos, interiorizados, relacionados ao saber-fazer, ao saber desempenhar uma determinada atividade, que pode ser observado, por exemplo, em performances físicas como andar de bicicleta, fazer malabarismos ou, na esfera profissional, na análise instantânea de documentos ou no diagnóstico rápido de doenças. Trata-se, de um tipo de conhecimento que se manifesta na ação e independe da capacidade de explicitar ou descrever as regras ou procedimentos que estão por trás dela (SCHÖN, 2000). O *conhecer-na-ação* tem raízes no conhecimento comum de uma determinada comunidade profissional – teorias de base, atividades características, situações de trabalho específicas – que habilita seus membros a dar conta das tarefas da profissão. Contudo, nem sempre este conhecimento é suficiente, notadamente quando algum evento se desenvolve fora das expectativas. Em tal cenário, pode-se ignorar a situação inesperada ou refletir sobre ela de duas maneiras: durante a ação ou retrospectivamente.

Ao refletir-na-ação, o profissional pensa no que está fazendo enquanto está fazendo, sem interromper a ação. A *reflexão-na-ação* envolve o profissional em um processo de investigação acerca do que está acontecendo e de que estratégias pode implementar na solução do problema encontrado (PERRENOUD, 2002). O que define este tipo de reflexão de outras formas de reflexão é o seu impacto imediato no andamento da ação, uma vez que “o repensar de algumas partes de nosso *conhecer-na-ação* leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 34). Este modo de proceder resulta

na construção de um repertório de maneiras de agir que podem ser mobilizados em contextos semelhantes configurando um conhecimento prático (PIMENTA, 2012).

Porém, embora tente dar uma forma à *reflexão-na-ação*, Schön (2000) reconhece que não se trata de um processo tão claro e facilmente observável. De fato, assim como o *conhecer-na-ação*, a *reflexão-na-ação* pode se desenvolver sem a necessidade de explicitação das ações implementadas. Ademais, a distinção entre conhecer e refletir na ação, nem sempre é nítida visto que, um profissional habilidoso ajusta constantemente o seu agir às variações do contexto. Um exemplo de como estes processos são imbricados é a improvisação realizada por músicos experientes de jazz, que, escutando um ao outro reconhecem aonde a música está indo e, recorrendo ao seu repertório de figuras musicais, se ajustam aos outros instrumentos em função disto.

O terceiro conceito-chave do paradigma do profissional reflexivo é o *refletir-sobre-a-ação*, que, diferentemente dos precedentes, envolve a reflexão explícita e deliberada sobre a própria ação, seja para compará-la a uma prescrição, para analisar o que poderia ou deveria ter sido feito ou para criticá-la. Esta reflexão retroativa só tem sentido quando tem como objetivo compreender, aprender e integrar o que aconteceu em uma situação particular. Assim sendo, não se limita a uma descrição do fato, mas envolve uma análise crítica baseada em regras, teorias ou em outras ações imaginadas ou implementadas em contexto semelhante (PERRENOUD, 2000).

Ao explicitar o que caracteriza o agir de profissionais habilidosos, Schön mostra que estes, longe de serem apenas aplicadores de teoria, como prevê a racionalidade técnica, são seres que usam sua reflexividade como componente essencial de sua competência profissional. A proposta de uma epistemologia baseada na reflexão contribui para a revalorização da prática espontânea, perspicaz, intuitiva ou “do talento artístico profissional” (SCHÖN, 2000, p. 29), que a concepção funcionalista das profissões substituiu pela aplicação da ciência e da técnica (BOURDONCLE, 1993).

Não demorou para que o paradigma do profissional reflexivo se tornasse objeto de pesquisas que, embora reconhecendo o potencial transformador desta nova epistemologia da prática, apontaram aspectos que, dada sua complexidade, carecem de aprofundamentos. No entender de Schneuwly (2012, 2015) e de Perrenoud (2002) o conceito de reflexão que está no cerne do paradigma do profissional reflexivo constitui uma espécie de matriz geral que, embora seja mobilizada para fins específicos, funciona do mesmo jeito independentemente do

conteúdo, dos contextos e dos instrumentos sobre os quais recai, o que resulta em uma espécie de esvaziamento do processo de *reflexão-na-ação*. Em outros termos: se por um lado a nova epistemologia do agir profissional traz à tona aspectos fundamentais da prática habilidosa, por outro, deixa de lado elementos imprescindíveis para a sua implementação eficaz. De fato, com o fascínio pelo talento artístico profissional e pelos processos de reflexão subjacentes, Schön deixou de lado os objetos e os instrumentos inerentes à atividade profissional, possivelmente por fazerem parte do escopo da racionalidade técnica. A *reflexão-na-ação* configura-se assim como uma “prática universal”, como se bastasse refletir, independentemente do “sobre o quê” e do “como” da reflexão, para ser um profissional competente. É como se médicos, advogados, engenheiros compartilhassem os mesmos esquemas de observação, análise e ajuste de suas práticas (PERRENOUD, 2002; SCHNEUWLY, 2012, 2015; TARDIF, M.; MOSCOSO, 2018).

Porém, para Perrenoud (2002), longe de ser um ponto fraco, o caráter “integrador e aberto” deste paradigma revela uma pista interessante para a delimitação de novas problemáticas e novos campos conceituais a partir da epistemologia da prática baseada na reflexão, dentro de cada profissão, conforme sua realidade, suas prescrições, suas teorias predominantes, seus métodos e instrumentos. Tendo em vista que os objetivos desta tese se alinham ao paradigma reflexivo, discutiremos especificamente os efeitos da proposta schöniana na profissão docente.

Já mencionamos anteriormente nesta seção que, inicialmente, Schön não se interessou pelo ensino, uma vez que, nesta área, as bases científicas e técnicas da atividade profissional não desempenham o mesmo papel que na formação de engenheiros, médicos e administradores. Mais tarde, no entanto, percebeu que a nova epistemologia da prática na formação do professor reflexivo encontrava terreno fértil no contexto das reformas educativas e da reivindicação de profissionalização dos anos 1980. A reflexão estaria centrada, principalmente, nas concepções de conhecimento, aprendizagem e ensino que orientam a ação docente (SCHÖN, 1992).

O professor reflexivo, seria, nesta perspectiva, um profissional que reconhece o conhecimento tácito revelado nas ações dos alunos e busca ajudá-los a articular o próprio *conhecer-na-ação* com o saber escolar. Este tipo de ensino configura-se como uma forma de *reflexão-na-ação* contínua, voltada para a individualização da intervenção docente com base na compreensão da dificuldade dos estudantes e que se desenvolve em quatro momentos, segundo Schön (1992, p. 83):

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento,

reflete sobre este fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação [...]. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese.

Além da acuidade da observação e do diagnóstico, bem como da pertinência da ação reguladora, outra característica deste profissional é um amplo conhecimento de métodos e de estratégias de ensino, aos quais ele não adere cegamente, mas que compõem o seu repertório de ações possíveis de serem implementadas diante de imprevistos (SCHÖN, 1992). Porém, ainda que tente dar uma forma à *reflexão-na-ação* docente, a proposta de Schön ainda é obscura e limita-se a dar indicações gerais sobre um processo extremamente complexo que pouco contribui para esclarecer o pensamento do professor enquanto trabalha e, menos ainda, para orientar sua formação. Um ponto de partida para a superação das limitações deste paradigma no âmbito da educação e para uma melhor compreensão do que realmente está em jogo no processo de *reflexão-na-ação* docente é se perguntar, como o faz Schneuwly (2012, p. 82), a que objeto se aplica a reflexão:

[...] o que se torna objeto de reflexão em uma atividade – a de ensinar – situada, como já dizia Comenius [...], em um tríptico que compreende *docere, discere, scire* [...] em uma relação entre pessoas, professor e alunos, assumindo atividades diferentes, complementares – *docere* e *discere* – intermediadas por um objeto comum que é o saber – *scire*.³⁶

Após análise minuciosa dos trabalhos reunidos por Paquay e Sirota (2001), que traçaram um panorama amplo das abordagens reflexivas propostas até aquele momento e de seu impacto na formação docente, Schneuwly (2015) conclui que, embora sua contribuição seja indiscutível, as investigações que primam pela reflexividade no ensino deixam de lado um componente essencial do sistema didático: o objeto ensinado. Em geral, o conteúdo da reflexão gira em torno de aspectos relacionais dos atores da situação didática – i.e professor e alunos – ou de crenças e representações destes e como elas impactam o processo de ensino-aprendizagem deixando pouco ou nenhum espaço para o que os une. Pensando desta maneira, uma reflexão que não

³⁶ Do original: “ce qui devient objet de la réflexion dans une activité – celle d’enseigner – située, comme le disait déjà Comenius [...], dans un triptyque comprenant *docere, discere, scire* [...] dans un rapport entre des personnes, l’enseignant et les élèves, assumant des activités différentes, complémentaires – *docere* et *discere* – médiatisées par un objet commun qui est le savoir – *scire*”. Em que « *docere* » é ensinar e « *discere* », aprender (tradução nossa).

contempla, para além de aspectos relacionais, o saber envolvido na formação cobre apenas uma pequena parte do trabalho docente.

Para Chevallard (1997, p. 2-3), esta “redução pedagógica” baseia-se no princípio, próprio da cultura educacional dominante, de que o “saber estudado *não é problemático*”³⁷ (grifo do autor) e que este seria, portanto, apenas um “revelador da imperfeição nativa e da incompletude dos alunos – que qualquer outro saber revelaria também”³⁸. Não privilegiar as dimensões didáticas e o questionamento sobre os objetos, significa ignorar que o saber em questão é transposto de um contexto no qual tem uma utilidade autêntica para outro no qual se torna um objeto de ensino e de aprendizagem e que, para tal, sofre uma série de transformações para facilitar a sua apropriação (SCHNEUWLY, 2012, 2015).

Reconhecer as limitações do paradigma do professor reflexivo não anula a sua pertinência, mas sinaliza a necessidade de uma articulação da proposta schöniana com os elementos técnicos e instrumentais inerentes à atividade docente, o que constitui uma pista promissora para novas pesquisas. Vale ressaltar que, desde seu surgimento, o modelo do profissional reflexivo se difundiu rapidamente no âmbito da educação, na esteira dos primeiros trabalhos em torno da profissionalização docente que se desenvolviam concomitantemente. Neste contexto, o conceito de profissional reflexivo foi utilizado como um construto reorganizador da formação profissional de professores que vem evoluindo em torno de três eixos: formação baseada na pesquisa, valorização da formação prática em dispositivos de alternância e análise da prática como elemento constitutivo da formação (SCHNEUWLY, 2012). Daí a pertinência da perspectiva schöniana da epistemologia da prática para esta pesquisa, principalmente no que diz respeito aos dois últimos eixos supramencionados.

Os propósitos da pesquisa relatada nesta tese nos levam a dedicar atenção especial à *reflexão-sobre-a-ação*, que embora não seja muito desenvolvida no texto seminal de Schön, foi fundamental para o dispositivo de formação que implementamos, pois, o distanciamento característico deste processo permite ao professor um olhar retrospectivo tanto sobre a ação em si quanto sobre a reflexão por trás dela (*a reflexão-na-ação*). Assim, a *reflexão-sobre-a-ação* envolve um tipo de metaconhecimento da ação que, por meio da observação, análise e crítica

³⁷ Do original: “le savoir étudié n’est pas *problématique*”.

³⁸ Do original: “révélateur de l’imperfection native et de l’inachèvement des élèves – que tout autre savoir révélerait aussi bien”.

que lhe são característicos, permite ao profissional compreender suas ações passadas e prever intervenções futuras.

Apostar na *reflexão-sobre-a-ação* constitui uma via promissora para o processo de formação primeiramente por ser ao mesmo tempo um objetivo e o meio para alcançá-lo. Áreas como as ciências do trabalho e a didática profissional, por exemplo, recorrem atualmente, em suas pesquisas, a gravações de profissionais em serviço, entrevistas de autoconfrontação, visitas de formação, entre outros, como estratégia privilegiada de capacitação de profissionais, procedimentos estes que têm a *reflexão-sobre-a-ação* como princípio de base. Na formação de professores em geral, e de professores de LE em particular, a implementação desta estratégia como meio de propiciar a (re)conceitualização de práticas cotidianas do ofício docente que, por sua vez, não podem “ser descritas abstratamente, fora [...] da lógica inerente a seus objetos e instrumentos” é decisiva para a formação de um profissional “consciente dos instrumentos da profissão; capaz de refletir sobre os conteúdos e suas possíveis organizações; apto a analisar as potencialidades e os problemas dos alunos para se apropriarem dos saberes” (SCHNEUWLY, 2015, p. 35).

Em segundo lugar, a *reflexão-sobre-a-ação* é pertinente pela sua influência para a formação de um agir profissional marcado pela reflexividade. Ao colocar o futuro professor em situação permanente de observação, análise e regulação de sua prática na perspectiva dos processos de aprendizagem, contribui-se espontaneamente, desde a formação inicial, para a construção de uma postura reflexiva fundamental para o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

1.3 Desenvolvimento profissional na formação inicial de professores

Tendo estabelecido o perfil do profissional reflexivo, resta-nos refletir acerca dos dispositivos suscetíveis de fomentar sua formação. Em uma profissão em que aprendente e objetos de ensino se transformam em uma velocidade cada vez maior, a necessidade de continuar aprendendo ao sabor da prática é redobrada. Por isto, optamos por abordar a formação docente na perspectiva do conceito integrador de desenvolvimento profissional (MARCELO, 2009; ROLDÃO, 2017). Dedicaremos esta seção à sua apresentação bem como à discussão da formação inicial como ponto de partida deste processo.

1.3.1 Desenvolvimento profissional de professores

Antes de explorar o conceito de desenvolvimento profissional, um dos pilares teóricos desta tese, faz-se necessário realizar outra importante discussão acerca do construto de profissionalização. Além de incidir sobre vários objetos, como discutimos na seção 1.2.1 deste capítulo, a profissionalização abarca dois processos distintos que remetem a referenciais teóricos, procedimentos e instrumentos diferentes.

Há um consenso entre autores como Bourdoncle (1991), Uwamariya e Mukamurera (2005), Barreto (2011, 2016) e Paula Junior (2012) em atribuir à profissionalização duas orientações, de processos particulares. O primeiro deles, a *profissionalidade*, remete à racionalização e ao grau de domínio de saberes e de desenvolvimento de competências inerentes ao exercício da profissão. Trata-se das capacidades que gestores de sistemas educativos e associações de especialistas buscam fomentar nos professores, iniciantes e em serviço, por meio do processo de *desenvolvimento profissional*. O segundo, o *profissionalismo*, envolve a reivindicação e a defesa de interesses, da autonomia e do status profissional perante a sociedade, assim como o controle e o monopólio do exercício de uma determinada atividade laboral. É o que buscam os sindicatos, corporações e associações profissionais mediante um processo de *profissionalização legal* (BOURDONCLE, 1991). Estas duas orientações, interligadas e interdependentes, denotam, respectivamente, as dimensões interna e externa do processo de profissionalização. Sistematizamos essas duas noções no Quadro 2, para melhor situar as relações estabelecidas entre elas:

Quadro 2 – Os sentidos do termo *profissionalização*

	PROFISSIONALIZAÇÃO	
Desenvolvimento da/do...	profissionalidade	profissionalismo
Por meio de um processo de...	desenvolvimento profissional	socialização profissional
Visando ...	à racionalização e ao desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais.	à adesão individual à retórica, à ética e às normas coletivas da profissão.

Fonte: elaborado pela autora com base em Bourdoncle (1991).

Aderindo à noção de profissionalização enquanto conjunto de ações voltado para o incremento da *profissionalidade* docente, importa-nos compreender os mecanismos que a facilitam. Definido, inicialmente, como um conjunto de “transformações individuais e coletivas de competências e componentes identitários mobilizados ou suscetíveis de serem mobilizados em situações profissionais”³⁹ (BARBIER; CHAIX; DEMAILLY, 1994, p. 7), o conceito de desenvolvimento profissional esteve durante muito tempo atrelado a práticas de formação continuada associadas ao domínio de saberes procedimentais de professores em serviço. Contudo, graças à influência de pesquisas oriundas da psicologia cognitiva, este construto vem evoluindo e configurando-se cada vez mais como um processo que procura levar os professores a objetivar sua prática, bem como os conhecimentos que influenciam sua tomada de decisão diante de problemas do cotidiano da sala de aula (DEAUDELIN; BRODEUR; BRU, 2005; JORRO, 2007).

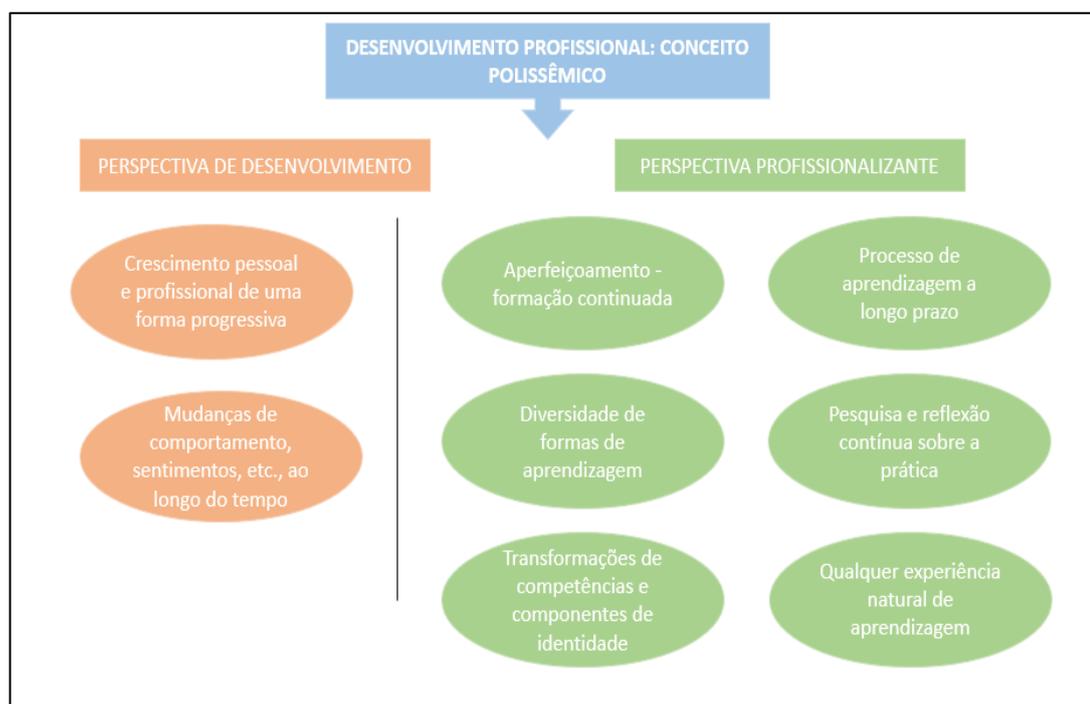
Dada sua perspectiva evolutiva, o desenvolvimento profissional vem sendo utilizado no âmbito da formação como conceito aglutinador que evidencia “o processo contínuo de transformação e construção do sujeito, ao longo do tempo” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 13) permitindo, assim, estabelecer um *continuum* entre formação inicial e formação continuada (MARCELO, 2009; ROLDÃO, 2017). As pesquisas em torno do desenvolvimento profissional evoluíram de maneira significativa nos últimos 30 anos resultando em um amplo leque de definições, conteúdos e modelos tão diversificados quanto as perspectivas teóricas que os fundamentam, o que dificulta sobremaneira a elaboração de uma noção precisa deste construto no âmbito da educação.

A necessidade de clarificação desta noção está na base da investigação realizada por Uwamariya e Mukamurera (2005) que, a partir de uma vasta pesquisa bibliográfica, identificaram duas perspectivas teóricas no interior das quais se constituem os “parâmetros do desenvolvimento profissional [...] que concernem aos conteúdos, objetivos e procedimentos privilegiados pelos professores”⁴⁰ (UWAMARIYA; MUKAMURERA, 2005, p. 135). São elas a perspectiva de desenvolvimento e a perspectiva profissionalizante. A Figura 1 abaixo sistematiza os diferentes significados que o conceito de desenvolvimento profissional assume nos textos compilados pelas autoras supramencionadas.

³⁹ Do original: “transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d’être mobilisées dans des situations professionnelles”.

⁴⁰ Do original: “paramètres du développement professionnel [...] concernant les contenus, les objectifs et les démarches privilégiées par les enseignants”.

Figura 1 – As diferentes concepções do desenvolvimento profissional



Fonte: Uwamariya e Mukamurera (2005, p. 135)

A perspectiva de desenvolvimento, que tem como base a noção piagetiana de estágios de desenvolvimento, enxerga o desenvolvimento profissional como uma sucessão de fases pelas quais o futuro professor passa ao longo da formação. Nesta visão, cada etapa é pré-requisito para a etapa posterior, de natureza mais complexa. As autoras chamam a atenção para o fato de esta perspectiva ser centrada exclusivamente no professor, deixando de lado o contexto profissional no qual desempenha sua função (UWAMARIYA, MUKAMURERA, 2005).

A perspectiva profissionalizante, por sua vez, se interessa particularmente pela profissionalidade dos professores e se desenvolve em duas direções, como observa Pana-Martin (2015, p. 111):

Segundo a perspectiva profissionalizante, o processo de desenvolvimento profissional fundamenta-se nos conhecimentos, nas competências e nos componentes identitários do sujeito. Por um lado, saberes são adquiridos e reconstruídos pelo sujeito, por outro, suas capacidades de reflexão lhe permitem evoluir para agir como profissional, assumindo sua identidade profissional.⁴¹

⁴¹ Do original: “Selon la perspective professionnelle, le processus de développement professionnel prend appui sur les connaissances, les compétences et les composantes identitaires du sujet. D’une part, des savoirs sont acquis et reconstruits par le sujet et d’autre part ses capacités de réflexion lui permettent d’évoluer pour agir en professionnel, assumant par là-même son identité professionnelle”.

Nesta última perspectiva, pautada na noção de profissionalização defendida por Paquay *et al.* (2001), Altet (2001) e Perrenoud (2002), o desenvolvimento profissional constitui ao mesmo tempo um processo de aprendizagem e um processo de pesquisa e reflexão. A partir de uma visão construtivista da aprendizagem, considera-se que o professor é um aprendente que, ao longo do tempo e ao sabor da prática, constrói e reconstrói constantemente seus saberes. Para tal, várias estratégias de formação são possíveis: resolução de problemas, análise de situações, atividades de cooperação etc. Neste sentido, o desenvolvimento profissional “é visto como um processo de aquisição de saberes que, posteriormente, provoca mudanças no professor e novidades no plano de sua prática”⁴² (UWAMARIYA; MUKAMURERA, 2005, p. 142).

Esta reconstrução contínua de aquisições é subsidiada por um trabalho intelectual de explicitação voltado para a conceitualização de ações e experiências. Os mecanismos de reflexão cunhados por Schön (1983) – *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação* – possibilitam ao profissional, em formação ou em serviço, analisar sua prática de maneira crítica, examinando seus efeitos positivos e negativos. O resultado da análise torna-se referência para ações futuras, em outras palavras, para a elaboração de novas estratégias, de novas atividades, de novas maneiras de lidar com os desafios com os quais se depara cotidianamente. O desenvolvimento profissional se configura, então, como um tipo de processo contínuo de pesquisa realizado pelo próprio professor sobre a sua prática (UWAMARIYA; MUKAMURERA, 2005; PANAMARTIN, 2015).

Ao caracterizarem as perspectivas do desenvolvimento e da profissionalização Uwamariya e Mukamurera (2005) desvelaram a riqueza e a complexidade oriundas da complementaridade destas bases teóricas. Também possibilitaram enxergar com mais clareza os contornos do desenvolvimento profissional como um processo de transformação individual para o trabalho e pelo trabalho, conduzido pelo próprio sujeito, neste caso o professor, que desempenha o papel de ator principal de sua capacitação profissional. Consequentemente, esta visão confere um novo papel às instituições responsáveis pela formação docente: o de facilitar a construção de uma postura permanente de indagação, formulação de questões e procura de soluções nos futuros professores (PANAMARTIN, 2015).

Durante muito tempo, acreditou-se que a formação inicial não poderia propiciar as condições necessárias para tal desenvolvimento pelo tempo restrito dedicado à prática docente

⁴² Do original: “est vu comme un processus d’acquisition des savoirs qui provoque, par la suite, des changements ainsi que des nouveautés sur le plan de sa pratique”.

autêntica – com todas as responsabilidades e processos de engajamento que requerem a mobilização de competências profissionais características destas situações – e pelo peso da avaliação somativa neste cenário. Porém, autores como Marcelo (2009), Beckers (2010) e Roldão (2017) argumentam que a formação inicial pode desempenhar um papel decisivo para o começo de um processo de construção profissional suscetível de se desenrolar ao longo da trajetória docente.

Contudo, a operacionalização do conceito de desenvolvimento profissional demanda do formador uma postura ao mesmo tempo de modéstia, para aceitar que não tem poder para moldar diretamente o desenvolvimento do outro, e de ambição, pois a compreensão aprofundada dos elementos capazes de agir sobre este processo pode ajudá-lo a prever situações favoráveis para o seu fomento. Ademais, sendo o desenvolvimento, em si, um processo multidimensional, uma vez que envolve o sujeito em todas as suas dimensões (cognitiva, emocional e comportamental), a apreensão externa de sua evolução é muito mais complexa do que, por exemplo, a aferição da aprendizagem de um saber (BOURGEOIS, 2012).

Consequentemente, o formador precisa se equipar com ferramentas teóricas que possibilitem não apenas propiciar condições favoráveis a este fim, mas também verificar os avanços obtidos. Por isso, recorreremos aos postulados de Pastré (2002, 2005, 2007, 2011a, 2011b) tanto para planejar as atividades de formação quanto para aferir os seus efeitos em termos de desenvolvimento profissional do participante da pesquisa aqui relatada.

1.3.2 Um modelo de desenvolvimento profissional de professores

A temática do desenvolvimento cognitivo geralmente é abordada no âmbito de pesquisas voltadas para a compreensão de como este processo se dá em crianças e adolescentes. Todavia, em uma perspectiva vigotskyana, os episódios de desenvolvimento não se extinguem após este período, mas são observados ao longo da vida adulta, na maioria das vezes em contexto profissional, quando o sujeito se confronta com problemas no desempenho de sua atividade laboral. Partindo desta premissa, Pastré (2002, 2007, 2011a, 2011b) adota o desenvolvimento de adultos por meio da atividade profissional como objeto central de seus estudos na didática profissional (DP). Durante os primeiros anos de desenvolvimento desta disciplina, privilegiou-se a análise do trabalho como dispositivo para a elaboração de atividades

e conteúdos voltados para a formação a situações profissionais de referência e para a construção da competência profissional. A constatação de que, realizando trabalhos exclusivamente nesta direção, a DP estava sendo pouco didática, foi decisiva para o surgimento de um novo eixo de pesquisas no seio desta disciplina, mais voltado, desta vez, para a análise das aprendizagens fomentadas pela análise do trabalho. É o que relata Pastré (2008, p. 17):

Durante vários anos, a didática profissional não foi muito didática: havia muito trabalho de análise, como pré-requisito para a formação, e pouca análise da aprendizagem. O verdadeiro ponto de virada didático na didática profissional foi quando começamos, com Renan Samurçay, a identificar a maior importância dos *debriefings* na aprendizagem [...] a análise do trabalho tornou-se então um meio de aprendizagem, desde que fosse considerada uma autoanálise tanto reflexiva como retrospectiva, embora auxiliada pelos instrutores. Foi feita a seguinte observação: os atores aprendem através da ação; mas eles aprendem também e acima de tudo com sua ação através da análise desta.⁴³

No cerne desta nova orientação nos estudos em DP, está a distinção entre atividade produtiva e atividade construtiva proposta por Samurçay e Rabardel (2004). Partindo da concepção antropológica da aprendizagem, estes autores defendem que toda atividade humana é portadora de aprendizagem em maior ou menor grau e postulam que “em toda atividade humana sempre há duas faces, uma atividade produtiva que é a transformação do real, e uma atividade construtiva que é a transformação de si graças à sua própria prática” (PASTRÉ, 2005, p. 232). Em situações de trabalho, a atividade produtiva é o objetivo e se extingue quando a ação é realizada, seja ela bem ou malsucedida. Contudo, em contexto de aprendizagem, a atividade construtiva é o objetivo e a produtiva torna-se um suporte para o alcance desse objetivo. Neste cenário, concluir a atividade não é suficiente, conforme expõe Pastré (2007, p. 85):

Isto significa que, neste caso, é necessária uma tarefa (produtiva) como suporte para a aprendizagem (atividade construtiva). Esta tarefa-suporte pode ser discreta (tomar notas, ouvir), ou pode ser muito visível [...]. A tarefa [produtiva] será avaliada por um critério de sucesso; a atividade construtiva que ela apoia requer outros critérios: o sucesso não é suficiente. Deve ser assegurado que a conceitualização foi realmente realizada. Toda aprendizagem funcionará, portanto, de acordo com dois registros: o registro

⁴³ Do original: “Pendant plusieurs années, la didactique professionnelle a été assez peu didactique: on y faisait beaucoup d’analyse du travail, comme préalable à la formation, et assez peu d’analyse de l’apprentissage. Le tournant proprement didactique de la didactique professionnelle, je le situe pour ma part au moment où, avec Renan Samurçay, nous avons commencé à repérer l’importance majeure des *debriefings* dans l’apprentissage [...] l’analyse du travail devenait alors un moyen d’apprentissage, à condition de la considérer comme une auto-analyse, certes aidée par les instructeurs, à la fois réflexive et rétrospective. On arrivait à la constatation suivante: les acteurs apprennent par l’action ; mais ils apprennent aussi et surtout de leur action par son analyse.”

do sucesso na tarefa, que pode ser chamado pragmático; e o registro de compreensão e conceitualização, que pode ser chamado epistêmico.⁴⁴

Neste cenário, cabe ao formador levar os formandos (no caso desta pesquisa, o futuro professor) a passar do registro pragmático ao epistêmico por meio de uma série de atividades que solicitem este último. A aprendizagem profissional se caracteriza, assim, como um processo construído na e pela ação, na qual a análise reflexiva, notadamente a *reflexão-sobre-a-ação*, desempenha um papel essencial. De acordo com Pastré (2007, 2011) grande parte das aprendizagens profissionais acontece na busca e implementação eficaz de soluções diante de problemas inesperados da prática conforme resumido pelo autor no Figura 2. Desta maneira, quando o sujeito se depara com a prática, por exemplo, quando começa a fazer intervenções durante os estágios, ele já tem uma concepção dos tipos de atividades que deve implementar, de como deve realizá-las e do que esperar como resposta de seus alunos. Porém, quando a reação dos alunos não é a esperada, o professor se vê diante de uma situação na qual o seu *modus operandi*, que já havia sido eficaz em ocasiões semelhantes, se mostra inadequado para a situação presente.

Figura 2 – Etapas da aprendizagem profissional



Fonte: elaborado pela autora com base em Pastré (2011a e 2011b).

Este modelo parte do princípio de que o sujeito (no caso deste estudo, o professor em formação) não é *tabula rasa*, mas é dotado de um repertório didático forjado ao longo de sua escolaridade ao longo de suas experiências enquanto aprendente, na escola e na universidade.

⁴⁴ Do original: “Cela veut dire que dans ce cas il faut une tâche (productive) pour servir de support à l’apprentissage (activité constructive). Cette tâche-support peut être peu visible (prendre des notes, écouter), ou elle peut être très visible [...]. La tâche va être évaluée par un critère de réussite; l’activité constructive qu’elle supporte demande d’autres critères: la réussite ne suffit pas. Il faut s’assurer que la conceptualisation a été réellement effectuée. Tout apprentissage va donc fonctionner selon deux registres: le registre de la réussite à la tâche, qu’on peut appeler pragmatique ; et le registre de la compréhension et de la conceptualisation, qu’on peut qualifier d’epistémique.”

Define-se o repertório didático como uma noção operatória que compreende o “conjunto de saberes, saber-fazer e saber-ser pedagógicos dos quais o professor dispõe para transmitir a língua alvo a um certo público em um contexto preciso” (CAUSA, 2012, p.15). Tais saberes são construídos com base entre em modelos de ensino interiorizados, em concepções⁴⁵ e conhecimentos sobre a língua que vai ensinar (e sobre a língua em geral), sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação, entre outros. Essas representações se modificam ao longo do tempo e das experiências vivenciadas pelo sujeito.

Durante as primeiras experiências de docência, os modelos de ensino adquiridos por meio da experiência, da observação e/ou da imitação constituem, para o futuro professor, referenciais de prática e, conseqüentemente, o ponto de partida da construção de seu próprio repertório didático por duas razões especificadas por Causa (2012, p. 15):

Primeiro, porque são os únicos modelos disponíveis e, portanto, imediatamente operacionais quando os estagiários estão imersos em uma situação de sala de aula pela primeira vez; segundo, porque são modelos conhecidos: fazem com que os estagiários se sintam seguros e lhes permitam sobreviver às dificuldades da sala de aula. Em outras palavras, os professores novatos, devido à sua falta de experiência profissional e de distanciamento, confiam nestes modelos porque ainda não têm "modelos alternativos" que os possam substituir.⁴⁶

Tais modelos podem servir de referência positiva ou negativa, sendo fonte daquilo que o professor iniciante quer reproduzir ou evitar em sala de aula. Veremos, no capítulo 1 da análise, como as experiências prévias do participante da nossa pesquisa foram decisivas para a configuração de seu agir inicial, notadamente no que diz respeito à preocupação de envolver os estudantes na realização das atividades. No que diz respeito ao enfrentamento de situações contraditórias, quando não encontra soluções para as dificuldades da sala em seu repertório, o

⁴⁵ Segundo Guimarães (2010, p. 83) “no processo de percepção e de interpretação das situações de ensino, as concepções dos professores – em particular sobre a disciplina que lecionam e sobre o ensino e a aprendizagem – desempenham um duplo papel face aos fatores que têm origem nessas situações [...] esse papel é simultaneamente de “interação” e de “mediação”. No primeiro caso, as concepções interagem com os fatores situacionais, atuando de forma a atenuar ou a reforçar os seus efeitos na ação do professor, conforme sejam mais ou menos compatíveis com esses fatores. Ou seja, neste papel, as concepções que o professor possui podem torná-lo menos ou mais receptivo, seja a indicações curriculares de caráter geral, seja a propostas programáticas ao nível [...] das metodologias de trabalho, seja ainda ao nível das atividades dos alunos na aula, e desse modo, influenciar a atuação do professor. No segundo caso, as concepções surgem para mediar a relação entre o professor e a situação, como que se interpondo entre um e outra, interferindo assim no modo como o professor a percebe e a interpreta.

⁴⁶ Do original: “Tout d'abord, parce que ce sont les seuls modèles disponibles, donc immédiatement opérationnels lorsque les formés sont immergés pour la première fois dans une situation de classe; ensuite parce que ce sont des modèles connus: ils sécurisent et permettent aux stagiaires de surnager face aux difficultés de la classe. Autrement dit, les enseignants novices, par manque d'expérience professionnelle et de distanciation, s'appuient sur ces modèles parce qu'ils n'ont pas encore des 'modèles alternatifs' qui pourraient les remplacer”.

professor pode: 1) prosseguir implementando as estratégias que conhece, mesmo ciente de sua ineficácia; ou 2) buscar meios para superar o problema e reorganizar o seu repertório de modo a integrar a nova situação, o que é fortemente favorável à sua aprendizagem profissional. Apoiando-se em Rabardel (1995), Pastré (2011b) chama de “microgêneses” esta sucessão de episódios de crise, ruptura e reconfiguração nos planos conceitual, praxiológico e identitário. De acordo com Pastré (2005), há gênese quando:

- “O sujeito se vê forçado pela situação a criar novos recursos;
- Ele o faz por um movimento de apropriação, de interiorização, que é, ao mesmo tempo, reformulação de elementos que ele encontra em seu meio”.

O desenvolvimento profissional de adultos está intrinsecamente relacionado a dois tipos de gêneses identificadas pelo autor supramencionado: as gêneses operatórias e as gêneses identitárias.

As gêneses operatórias envolvem “processos de reorganização que podem incidir sobre instrumentos ou sobre sistemas conceituais”⁴⁷ (PASTRÉ, 2005, p. 234), sendo assim constituídas de gêneses instrumentais e gêneses conceituais. As primeiras, delineadas por Rabardel (1995), referem-se à apropriação de artefatos, frutos da ação humana, inicialmente externos à conceitualização do sujeito (ferramentas materiais ou simbólicas, instrumentos de formação, regras, situações etc.) e ao seu repertório didático. Por exemplo, as grades de avaliação de produções que os professores-estagiários de PLE são instados a construir junto com os estudantes durante a interpretação dos comandos de atividades e que são mais tarde incorporados por estes professores quando dão aulas de outras línguas estrangeiras.

As gêneses conceituais, também incluídas nesses processos operatórios, têm a ver com “momentos em que um sujeito em aprendizagem é levado a reconfigurar o modelo operatório que ele tinha construído e que utilizava até então, ampliando-o”⁴⁸ (PASTRÉ, 2005, p. 234) que, em outras palavras, é um processo pelo qual são reconfiguradas as representações das dimensões da atividade profissional. Por exemplo, a percepção de que as produções de alunos de PLE não correspondiam ao que era solicitado levou um dos professores-estagiários do projeto, lócus da nossa investigação, a adotar a estratégia de construção de critérios de realização ao longo da compreensão do comando da questão. Neste exemplo o esquema

⁴⁷ Do original: “processus de réorganisation qui peuvent porter sur des instruments ou sur des systèmes conceptuels”.

⁴⁸ Do original: “moments où un sujet en apprentissage est amené à reconfigurer en l’élargissant le modèle opératif qu’il avait construit et qu’il utilisait jusque-là”.

“apresentação de atividade” foi reorganizado para acomodar a elaboração de um instrumento orientado para a solução do problema identificado anteriormente. A constatação da eficácia deste procedimento resultou, para o professor, na regulação da concepção do esquema em questão.

As gêneses identitárias, que constituem o segundo organizador da atividade, são relacionadas ao posicionamento profissional do sujeito. Trata-se de momentos em que o professor dá sentido à nova experiência, e, portanto, ao seu desempenho como profissional, por meio de um processo de tomada de consciência e reinterpretção. Em síntese, segundo Pastré (2005), o desenvolvimento profissional pode ser explicado a partir destes dois tipos de gêneses: as operatórias desencadeiam o desenvolvimento quando o professor, confrontado com uma situação problema, ajusta sua ação para atingir os objetivos de ensino-aprendizagem; as identitárias provocam este processo por meio da análise reflexiva de uma ação ou de uma experiência levando o professor a reconhecer e a assumir uma nova postura profissional (BECKERS, 2010). Sistematizamos no Quadro 3 os diferentes tipos de gêneses apresentados até aqui:

QUADRO 3 – Gêneses operatórias e gêneses identitárias

Processos	GÊNESES OPERATÓRIAS		GÊNESES IDENTITÁRIAS
	Gêneses instrumentais	Gêneses conceituais	
Operam no plano...	das competências profissionais		dos componentes identitários
Incidem em...	instrumentos materiais e simbólicos	sistemas de representação da atividade	autoimagem do sujeito
Consistem na...	apropriação de artefatos externos	reconfiguração das representações sobre a atividade	autorreconhecimento profissional
São fomentados por processos de aprendizagem...	pela ação	pela análise da atividade	pela ação e pela análise retrospectiva da atividade

Fonte: elaborado pela autora com base em Pastré (2005) e Pana-Martin (2015).

No âmbito da formação, a preocupação de suscitar o desenvolvimento profissional esbarra na dificuldade de verificar os resultados das intervenções formativas. Por exemplo, as gêneses operatórias, que interessam particularmente aos objetivos desta tese, supõem uma transformação da atividade do sujeito tanto na prática quanto nas representações que a orientam.

Porém, o domínio da situação, isto é, a sua realização bem-sucedida, não é um indicador suficiente para concluir que houve gênese.

No exemplo acima, da reconfiguração do esquema “apresentação da atividade”, não basta efetuar ajustes e obter as respostas esperadas dos estudantes, mas é preciso ser capaz de explicar suas escolhas fazendo referência às teorias que as subsidiaram (BECKERS, 2010; PANA-MARTIN, 2015). Daí a importância do quadro teórico da conceitualização na ação elaborada por Piaget (1974) e revisada por Vergnaud (1990, 1996) para o trabalho de Pastré (2002, 2005, 2007, 2011a e 2011b). Conceitualizar significa colocar um agir em palavras, ou, dito de outro modo, passar de um registro puramente pragmático (realizar a atividade) a um registro epistêmico (compreender e explicitar a trama por trás dessa atividade). Por isso, Pastré (2011a) é enfático ao afirmar que não há desenvolvimento sem reestruturação dos recursos cognitivos do sujeito que resultam na reorganização dos seus modelos operatórios. Assim, dispositivos que permitam aos professores em formação aprender na e pela prática e que favoreçam a (re)conceitualização da ação por meio da análise retrospectiva de suas atividades são vetores de desenvolvimento profissional, além de instrumentos pertinentes para aferir os efeitos das intervenções formativas.

1.3.3 Formação inicial como *locus* de desenvolvimento profissional

A partir do momento em que o objetivo do ensino é definido como propiciar o apoio à aprendizagem, formar-se para ensinar requer do futuro professor aprender a planejar suas ações em função dos objetivos de *aprendizagem* dos aprendentes que estão sob sua responsabilidade. Como já mencionamos anteriormente, o desenvolvimento profissional surge no âmbito da educação como um conceito integrador que, entre outros, convida a ressignificar a relação entre formação inicial e formação continuada, superando o modelo dicotômico tradicional por meio do estabelecimento de um *continuum*. É assim que Roldão (2017, p. 194) caracteriza o desenvolvimento profissional: “um processo contextualizado de socialização profissional, de construção contínua e gerido pelo próprio sujeito ao longo de seu percurso profissional – sendo a formação inicial apenas a primeira etapa, dentro de uma lógica de formação contextualizada”.

Habitualmente, esta primeira etapa da capacitação profissional é alvo de numerosas críticas quanto à concepção de ensino que veicula, à postura dos formadores, ao espaço dedicado a disciplinas didáticas e pedagógicas e à articulação entre teoria e prática

(MARCELO, 2009). Para Roldão (2017), a melhoria da qualidade e sobretudo a adequação do quadro de saberes de referência ao perfil do profissional que se busca formar passa inicialmente pela busca de alternativas que permitam integrar o momento estruturante às formações iniciais ao aprofundamento de conhecimentos e competências profissionais ao longo do exercício da profissão. Esta constatação está no cerne do dispositivo de formação em alternância proposta por Gagnon (2010, 2015).

No âmbito da formação, a alternância caracteriza-se como um movimento em duas direções: o da aquisição de saberes no âmbito da universidade e o da experiência por meio da prática ao longo dos estágios. Desta maneira, o princípio da alternância remete à ideia de aprendizagem orientada pelo agir e pela análise sobre este agir. Busca-se, então, superar o modelo de formação baseados na racionalidade técnica (SCHÖN, 1999) por meio da elaboração de dispositivos baseados no vaivém entre duas lógicas: formativa e praxiológica (VANHULLE; MERHAN RIALLAND; RONVEAUX, 2007; GAGNON; LAURENS, 2018).

Considerando que a alternância pode assumir diversas facetas de acordo com o referencial teórico em que se apoia, Vanhulle, Merhan Rialland e Ronveaux (2007) identificam quatro modelos de alternância implementados em contexto de formação em educação: aplicacionista, aculturadores, integradores precoces e integradores por etapa. Estes dois últimos, que estão na base do dispositivo proposto nesta tese, são descritos como meios de integrar os saberes profissionais e a prática. Vanhulle, Mottier Lopez e Deum (2007, p. 243) explicitam as qualidades dos dispositivos de formação do seguinte modo:

[...] espera-se dos dispositivos de formação que mediem a relação dos futuros professores com a profissão e com os saberes que ela implica. Entre outros, procedimentos reflexivos sistemáticos e recorrentes, organizados tanto na universidade quanto nos locais de estágio, proporcionam um espaço aberto para um confronto amistoso de experiências e pontos de vista [...]. Estes procedimentos tendem a ajudar os estudantes a transformar saberes múltiplos em significações úteis para pensar o seu agir profissional e a imagem de si neste agir.⁴⁹

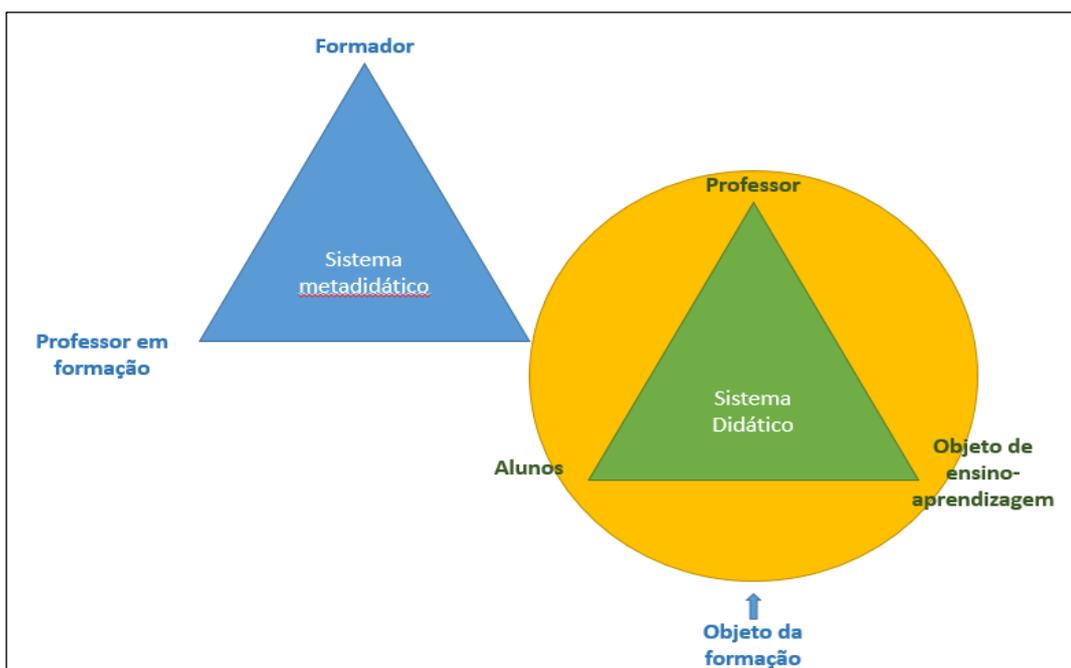
Neste contexto, a análise da atividade profissional é uma via propícia para o desenvolvimento da reflexividade dos futuros professores no que diz respeito ao seu modelo

⁴⁹ Do original: “[...] les dispositifs de formation sont censés médiatiser le rapport des futurs enseignants à la profession et aux savoirs qu’elle implique. Entre autres, des démarches réflexives systématiques et récurrentes, organisées tant à l’université que sur les lieux de stages, offrent un espace ouvert à la confrontation bienveillante des expériences et des points de vue [...] Ces démarche tendent à aider les étudiants à transformer des savoirs multiples en significations utiles pour penser leur agir professionnel et leur image d’eux-mêmes dans cet agir”.

operatório e à sua autoimagem ou, em outras palavras, para o favorecimento das gêneses operatórias e identitárias. Uma vez que, por meio da observação, só se pode interpretar o que é visível na ação profissional, os modelos integrados de alternância recorrem à verbalização do professor sobre sua prática como estratégia para ter acesso à dimensão oculta do agir profissional em construção (GAGNON; LAURENS, 2018).

A concepção de alternância apresentada por Gagnon e Laurens (2018), na qual nos inspiramos na realização desta tese, se fundamenta nos postulados da dupla triangulação e da circulação de saberes. No que diz respeito à dupla triangulação, em uma perspectiva didática, a formação de professores constitui um sistema regido pelos mesmos fenômenos, regras e modos de funcionamento que o sistema de ensino-aprendizagem. Desta maneira, a análise das situações de formação implica observar a relação entre o triângulo didático – que articula os polos do professor, aluno e saber disciplinar – e o triângulo metadidático – constituído pelos três polos do formador, formando e saber profissional –, como apresentado na Figura 3 a seguir.

Figura 3 – A dupla triangulação



Fonte: elaborado pela autora com base em Gagnon (2010, 2015) e Gagnon e Laurens (2008)

É a interação entre os sistemas didático e profissional, na qual o estudante desempenha os papéis de formando e de professor em serviço, que propicia as condições necessárias ao desenvolvimento profissional (GAGNON, 2010, 2015; GAGNON; LAURENS, 2018).

Por outro lado, o construto de circulação de saberes remete aos objetos de formação, isto é, aos conhecimentos teóricos dos quais o futuro professor precisa se apropriar para desempenhar o seu trabalho. Estes saberes só se tornam operacionais na medida em que são reproblematicados no âmbito de situações reais de ensino-aprendizagem, como explicam Gagnon e Laurens (2018, p. 317):

Uma circulação de saberes que favorece a exploração da dupla triangulação didática revela o saber-fazer visado em formação e permite sua transformação em função dos interesses do formando, dos objetivos de aprendizagem, do contexto, dos alunos. Ela é possível por meio de instrumentos de formação que têm uma dupla faceta, um uso em formação e um uso no ensino, e que, idealmente, incluem uma reflexão sobre este duplo uso. Estes movimentos de circulação de saberes implicam [...] a capacidade de retomar os objetos para questioná-los, extrai-los de seu contexto (de formação, de campo) e reconfigurá-los em novo contexto da prática.⁵⁰

Esta tese tem como eixo norteador um objetivo de formação específico envolvendo a avaliação formativa. Desta maneira, é na reflexão acerca da implementação desta modalidade avaliativa no âmbito do triângulo didático – enquanto prática de ensino – que os professores problematizarão este saber no plano do triângulo metadidático – enquanto aprendizagem da prática. Neste contexto específico, o dispositivo de formação inicial de professores de PLE elaborado nesta pesquisa busca fomentar seu desenvolvimento profissional, ao favorecer as capacidades reflexivas dos professores estagiários com intuito de provocar autorregulações da aprendizagem do ensino e da prática profissional.

Tendo apresentado o referencial teórico que subjaz à concepção, à orientação e aos objetivos da formação profissional de professores no qual apoiamos nossa investigação, dedicaremos a próxima seção à apresentação da avaliação formativa como dispositivo privilegiado de ensino, aprendizagem e formação em torno do qual foram elaboradas as estratégias orientadas para o desenvolvimento profissional do participante desta pesquisa.

⁵⁰ Do original: “Une circulation des savoirs qui favorise l’exploitation de la double triangulation didactique révèle le savoir-faire visé en formation et permet sa transformation en fonction des intérêts du formé, des objectifs d’apprentissage, du contexte, des élèves. Elle est rendue possible par des outils de formation qui comportent une double facette, un usage en formation et un usage dans l’enseignement, et qui, idéalement, incluent une réflexion sur ce double usage. Ces mouvements de circulation de savoirs impliquent la [...] capacité à ressaisir les objets pour les questionner, les décontextualiser de leur contexte (de formation, de terrain scolaire) et les reconfigurer au nouveau contexte de la pratique”.

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO FORMATIVA: APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo está dedicado ao eixo norteador da nossa pesquisa: a avaliação formativa como dispositivo de ensino-aprendizagem, mas também como dispositivo de formação profissional. Diante do número reduzido de estudos dedicados à avaliação formativa no âmbito da didática das línguas, apresentaremos um breve panorama da evolução teórica desta modalidade avaliativa, desde suas origens com a pedagogia do domínio até às ampliações deste construto em contexto francófono, culminando com a integração dos pressupostos oriundos de pesquisas anglo-saxônicas com os de origem francófona, na chamada “avaliação formativa alternativa” (FERNANDES, 2006).

Ao apresentarmos, em seguida, o conceito de regulação, nos encaminhamos da regulação das aprendizagens, com suas diferentes modalidades, para a regulação da formação, quando a avaliação passa a ser tratada como objeto de aprendizagem e como *dispositivo de formação*. Este último ponto, sendo um dos eixos da nossa investigação, nos permite orientar nossa argumentação em direção aos processos de reflexão e de regulação que podem suscitar o desenvolvimento profissional. Partindo da distinção dos diferentes papéis desempenhados pela avaliação na formação proposta por (HADJI, 2006), abordaremos as dimensões da atividade avaliativa (JORRO, 2009, 2016) que podem ser objeto de reflexão e regulação em um processo de preparação para a prática avaliativa. Em seguida, refletiremos sobre as categorias que, alinhadas ao paradigma schöniano, nos permitirão investigar os efeitos da avaliação formativa, enquanto prática, no desenvolvimento profissional no que diz respeito aos processos reflexivos (JORRO, 2005; BUYSSE, 2011, 2018) e ao agir didático (SILVA, 2013) e aos gestos didáticos fundamentais e específicos (AEBY-DAHÉ; DOLZ, 2008; SCHNEUWLY, 2009) que o configuram.

2.1 Avaliação formativa como fonte de regulação da aprendizagem de línguas

Propor um panorama da avaliação na didática das línguas não é tarefa fácil. É o que tentam Lussier e Turner (1995) e Huver e Springer (2011), que dividem o desenvolvimento da problemática da avaliação em períodos que abrangem desde os primórdios do século XX até os dias atuais, mostrando como esta questão vem se diversificando e complexificando ao longo dos anos. Contudo, as autoras supramencionadas tratam sobretudo das práticas avaliativas relativas à verificação do alcance dos objetivos da aprendizagem, inicialmente em termos de conhecimento da língua e, atualmente, em termos de uso da LE em situações reais de comunicação. Assim, constatamos que pouco espaço é dedicado à modalidade formativa da avaliação em si no ensino-aprendizagem de línguas.

Por isso, ao longo desta seção, recorreremos às ciências da educação para traçar um breve apanhado histórico da avaliação da aprendizagem. Porém, procuraremos identificar como esta atividade se configurou no seio da didática das línguas, principalmente no que diz respeito aos objetos da avaliação. O objetivo desta seção, portanto, é apresentar, em linhas gerais, a evolução deste conceito desde o paradigma da remediação até a concepção da avaliação formativa como estratégia de fomento das capacidades autorregulatórias dos aprendentes.

2.1.1 O surgimento da avaliação formativa

Luckesi (2005) observa que os processos avaliativos estão intimamente relacionados com os modelos educacionais e com os modelos de sociedade nos quais estão inseridos. Desde o início do século XX, a democratização da educação faz surgir novas demandas sociais questionando o caráter normativo da avaliação, que não leva em conta as necessidades dos educandos nem informa acerca do que foi aprendido ou não. Neste contexto, Michael Scriven publica, em 1967, o artigo *The Methodology of Evaluation* e distingue, pela primeira vez, o objetivo e as funções da avaliação. Para este autor, a avaliação de programas tem um único objetivo: definir o valor e o mérito daquilo que se avalia. No entanto, suas funções são diferentes⁵¹: a primeira é de verificar o alcance das metas do programa ao fim do processo de formação enquanto a segunda é de fornecer informações úteis para o aperfeiçoamento do programa ao longo de sua implementação. Estas modalidades avaliativas são batizadas,

⁵¹ Segundo Scallon (1983, p. 67), as diferenças entre as duas modalidades não implicam que elas sejam opostas. Ao contrário, para Scriven elas desempenhavam um papel complementar: “a avaliação formativa deve preparar a obtenção de bons resultados na avaliação somativa”.

respectivamente, de avaliação somativa e avaliação formativa (SCALLON, 1988; DEPRESBITERIS, 1989).

O conceito bidimensional da atividade avaliativa de Scriven amplia os horizontes da avaliação ao incorporar a ideia, já presente de modo incipiente na proposta de Ralph Tyler (1949)⁵², de avaliação como tomada de decisão referente à realidade observada. Mais tarde, em 1971, Bloom, Hastings e Madaus (1983) adaptam os conceitos de Scriven ao domínio da aprendizagem. A proposta destes autores⁵³ se fundamenta em uma pedagogia do domínio, cuja principal hipótese é a de que todos as pessoas podem aprender desde que sejam expostas a condições apropriadas de aprendizagem e que disponham do tempo necessário para dominar os conteúdos ensinados. Nesta perspectiva, Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 8) apresentam o que seria, até então, “uma concepção mais ampla de avaliação e de seu lugar na educação”. Entendida como um dispositivo em prol da melhoria do processo de ensino-aprendizagem⁵⁴, a atividade avaliativa intervém no início deste processo (avaliação diagnóstica), no seu decorrer (avaliação formativa) e no seu encerramento (avaliação somativa).

A avaliação formativa surge, então, pela primeira vez em sala de aula como um meio privilegiado de acompanhar sistematicamente o desempenho dos alunos. Sob forte influência da concepção neobehaviorista, a formação é vista como um processo de transformação de comportamentos no qual o aluno é conduzido pelo professor de um estado a outro. Neste contexto, a avaliação formativa consiste basicamente na realização de “testes de curto prazo do progresso do aluno”, os chamados testes formativos, que devem “informar ao aluno se ele dominou ou não a unidade e, no caso de não haver dominado, mostrar que existem certas

⁵² Em meados do século XX, Ralph Tyler exerceu uma grande influência na mudança de paradigma dos métodos de avaliação. Com base em estudos realizados no âmbito da psicologia comportamentalista Tyler defende que o papel da educação é suscitar mudanças nos padrões de comportamento dos educandos. É neste cenário que a expressão “avaliação educacional”, é usada pela primeira vez para se referir ao processo de aferição do grau de alcance dos objetivos educacionais. Pela primeira vez desviou-se o foco do produto da aprendizagem para os objetivos da formação proporcionando, assim, um pouco mais de clareza acerca do que é aprendido ou não.

⁵³ Apesar das suas limitações, a proposta de Bloom e seus colaboradores pode ser considerada como uma revolução na maneira de pensar a avaliação bem como a educação. Até então, cabia à escola proporcionar a oportunidade de aprender não de favorecer a aprendizagem que, na visão daquela época, era condicionada exclusivamente à motivação e aos dotes intelectuais dos alunos (PERRENOUD, 1998a, p. 10).

⁵⁴ Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 8) resumem a visão de avaliação que sustenta sua proposta: “1. A avaliação é um método de coleta e de processamento dos dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino; 2. A avaliação inclui uma grande variedade de dados, superior ao rotineiro exame escrito final; 3. A avaliação auxilia no esclarecimento das metas e dos objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação da medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada; 4. A avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar a cada passo do processo ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não; e caso não o esteja, que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais; 5. Finalmente, a avaliação é um instrumento, na prática educacional, que permite verificar se procedimentos alternativos são igualmente eficazes na consecução de uma série de objetivos educacionais”.

medidas que pode tomar antes de completar a unidade” (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 60).

O tratamento das informações coletadas é realizado por meio da comparação da performance dos aprendentes com uma lista de critérios de desempenho pré-estabelecidos, na qual cada um dos objetivos trabalhados ao longo da unidade de ensino é apreciado em uma lógica binária (resposta certa/errada, conteúdo adquirido/não adquirido). Os objetivos não alcançados fornecem indícios para a elaboração de hipóteses acerca da origem dos problemas enfrentados que orientarão as remediações implementadas pelo professor.

Contudo, mesmo que houvesse interesse em acompanhar o desenvolvimento do aluno, a explicação das dificuldades encontradas por eles considera apenas aspectos externos à aprendizagem (o tempo, a programação, o *feedback*) excluindo qualquer referência ao modo como eles lidaram com a atividade solicitada (ALLAL, 1989, p. 158). Trata-se aqui do princípio da caixa-preta, característico do behaviorismo, que “proíbe considerar a interioridade do sujeito avaliado” e se baseia apenas em observáveis. Para os defensores desta corrente, qualquer consideração fora disto leva a adotar uma posição mentalista, fonte de “todos os males: subjetividade, falso rigor, ineficácia etc.”, como lembra Vial (2012, p. 84).

Outra limitação da concepção neobehaviorista de avaliação formativa é que ela era formulada independentemente da natureza dos objetivos a serem desenvolvidos. Ora, houve uma importante evolução, nesse aspecto, no âmbito do ensino-aprendizagem de LE. Nesta área, a proposta de uma pedagogia mais humanista convergiu com uma ampliação significativa do conceito de língua e linguagem graças aos aportes de disciplinas como a pragmática linguística, a análise do discurso, a sociolinguística e a psicolinguística. Conforme apresentamos na subseção 1.1.3 da Parte 1, entre estas colaborações, a noção de competência comunicativa (HYMES, 1984) foi decisiva para reformular o conceito chomskyano de competência linguística e abranger as dimensões subjetivas, sociais e contextuais envolvidas no domínio de uma língua/cultura. Trata-se do início da abordagem comunicativa (AC), quando a língua passa a ser vista como um instrumento de interação social, por meio do qual os falantes agem no mundo sobre os outros e com os outros e não como um código linguístico a ser manipulado (PUREN, 1994; BOURGUIGNON, 2003).

A transição de aprendizagem de LE como aquisição de uma competência meramente linguística para o desenvolvimento de uma competência de comunicação supõe mudanças no contorno dos objetos e objetivos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na elaboração

de instrumentos de avaliação condizentes. Neste cenário, a avaliação de modalidade formativa só começou a fazer parte da reflexão em LE na década de 1980, graças aos trabalhos de Henri Holec e do *Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langue*⁵⁵ (CRAPEL) (LUSSIER; SPRINGER, 2011; LUSSIER, 1993), como veremos mais adiante.

As limitações dessa primeira concepção de avaliação formativa, a concepção “clássica” como a designou Melo (2009), e a mais divulgada até hoje, em nossa opinião, começaram a ser ressaltadas sob influência das teorias cognitivas da aprendizagem na segunda metade dos anos 70 em contexto francófono e a partir dos anos 2000 em contexto anglófono⁵⁶. Embora promissora, a proposta da pedagogia do domínio esbarrava numa concepção do aprendente que levou Linda Allal (1979) a propor uma ampliação da avaliação formativa e da pedagogia do domínio com base em preceitos cognitivistas em torno do conceito de regulação da aprendizagem.

2.1.2 Bifurcação dos estudos em avaliação formativa em tradições anglo-saxônica e francófona

No fim dos anos 70, no contexto europeu, diante das crescentes preocupações com a democratização da escola e com a melhoria da qualidade da formação, são propostas diversas reformas estruturais curriculares visando a proporcionar um ensino mais igualitário e sensível às características e necessidades dos formandos (ALLAL, 1988; MOTTIER LOPEZ, 2015). Nesta época, nota-se uma grande receptividade às ideias de Bloom e de seus colaboradores pela comunidade científica da educação, inspirando pesquisas nesse “outro lado do Atlântico”, para retomar a expressão utilizada por Jean Cardinet e Dany Laveault (2001), e uma forte adesão aos princípios da pedagogia do domínio. Contudo, na prática, poucas são as iniciativas sistemáticas de implementar os dispositivos correspondentes, dentre os quais a avaliação de modalidade formativa. Para Allal (1988), isso se deve ao fato de estes postulados irem de

⁵⁵ Centro de Pesquisas e de Aplicações em Língua.

⁵⁶ Mottier Lopez (2015) relata que até o início dos anos 2000 pouco se ouvia falar em avaliação “formativa” em contexto anglófono o que, segundo Wiliam (2011), não significa que nada estivesse sendo empreendido nesta área, já que uma série de estudos empíricos realizados no Reino Unido, estava evidenciando o impacto da avaliação formativa na aprendizagem dos alunos. Estas investigações reforçam tanto o papel do *feedback* como estratégia de apoio à aprendizagem quanto a ideia de que a avaliação formativa deve ser construída teoricamente a partir da observação do que acontece em sala de aula (MOTTIER LOPEZ, 2015; FERNANDES, 2019).

encontro aos propósitos da renovação do ensino europeu, bem como a a condições desfavoráveis no contexto pedagógico⁵⁷.

Diante deste cenário, era urgente a construção de um quadro teórico que, em consonância com a evolução dos estudos da pedagogia, sustentasse a implementação de práticas voltadas efetivamente para o apoio às aprendizagens. Foi este o propósito dos pesquisadores francófonos que se reuniram no colóquio “Avaliação formativa em um ensino diferenciado”, na Universidade de Genebra em março de 1978. As contribuições apresentadas neste encontro eram orientadas por dois objetivos: “esclarecer o procedimento de avaliação escolar de um ponto de vista sociológico, psicológico, linguístico etc.” e “construir modelos de avaliação melhores e verdadeiramente a serviço do aluno” (CARDINET, 1989, p.13). Porém, longe de negar as contribuições de Bloom e colaboradores, os trabalhos apresentados neste colóquio reelaboraram e aprofundaram alguns conceitos importantes à luz de novas concepções, notadamente sociológicas e cognitivistas, sobre o currículo, a aprendizagem e avaliação (FERNANDES, 2019). Advogou-se, a partir de então, que se o objetivo da avaliação era contribuir para a aprendizagem, o seu foco devia ser, prioritariamente, o sujeito que aprende enquanto aprende, e que para que isso acontecesse esta modalidade de avaliação precisava ser integrada ao processo de ensino-aprendizagem.

Esta releitura marca o início da chamada “ampliação conceitual da avaliação formativa em contexto francófono” e da bifurcação dos estudos sobre avaliação formativa, com uma conseqüente distinção entre suas tradições teóricas mais influentes: a tradição anglo-saxônica (com estudiosos oriundos da Austrália, da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos) e a tradição francófona, europeia e quebequense (ALLAL, 1988, 1989; PERRENOUD, 1998a; MOTTIER LOPEZ, LAVEAULT, 2008; MOTTIER LOPEZ, 2015). Vale ressaltar que tal distinção não implica oposição nem incompatibilidade. Ao contrário, as pesquisas dos dois lados reforçam o papel que a avaliação pode desempenhar na melhoria da aprendizagem e no alcance de objetivos ambiciosos de formação (FERNANDES, 2006; 2008; 2009; CARDINET; LAVEAULT, 2001; LAVEAULT, 2013).

Laveault (2013) e Fernandes (2006; 2008; 2009), em particular, ressaltam que estas duas correntes teóricas ampliaram suas respectivas pesquisas em consonância com o

⁵⁷ Para citar apenas alguns, que persistem até hoje: “o número de horas de contato entre o professor e a classe é muito reduzido (em geral, 2 a 5 horas no máximo por semana); - a divisão do horário em “fatias” (períodos de 45-55 minutos) é imposto a todos, e em geral o professor pode dispor de dois períodos consecutivos com uma turma; - o número total de alunos com os quais o professor tem contato é muito elevado (frequentemente mais de 100) e a possibilidade de conhecer bem cada aluno é reduzida” (ALLAL, 1988, p. 93).

desenvolvimento dos estudos teóricos sobre a aprendizagem, os levando a investir em estratégias diferentes para superar as limitações da avaliação formativa de natureza neobehaviorista. Uma característica do movimento de ampliação da avaliação formativa no âmbito da corrente anglo-saxônica apontada por Morrissette (2010) e por Laveault (2013) foi o número expressivo de pesquisas empíricas, alinhadas a diferentes concepções epistemológicas, visando a conhecer o impacto da avaliação na regulação do ensino e da aprendizagem (SILVA; CUNHA, 2021).

Como resultado, multiplicaram-se as expressões⁵⁸ para referir-se a este processo, o que resultou, segundo Stiggins (2005), em uma incompreensão acerca de seu significado, que ainda estava fortemente atrelado à implementação de testes formativos. Em resposta, e visando a renovar a reflexão sobre esta modalidade avaliativa o termo avaliação para a aprendizagem (*assessment for learning*) foi proposto no Reino Unido, em 1999, pelo *Assessment Reform Group*, para se referir à avaliação que “faz parte das práticas cotidianas dos alunos e dos professores que, individualmente e em interação, refletem sobre a informação proveniente de trocas, demonstrações e observações e reagem a ela, a fim de favorecer as aprendizagens em curso⁵⁹ (ALLAL; LAVEAULT, 2009, p. 102).

A adoção deste termo marca a ampliação dos estudos em avaliação formativa em países como Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido e alguns países europeus (MOTTIER LOPEZ, 2015). Inspirada em teorias socioculturais, esses estudos vão dedicar atenção especial à interação pedagógica e ao fenômeno de regulação que ali ocorrem. O foco das pesquisas passa a ser o *feedback*, isto é, a ajuda fornecida pelo professor. Muitas vezes, este conceito é confundido com a própria avaliação, “uma vez que é a partir dele que os professores comunicam aos alunos os seus estados em relação às aprendizagens e as orientações que [...] os ajudarão a ultrapassar as eventuais dificuldades” (FERNANDES, 2008, p. 353). Trata-se, segundo Fernandes (2006, 2008, 2009), de uma concepção pragmática, mais próxima da realidade das salas de aula e voltada para os problemas imediatos da aprendizagem: é uma avaliação do diálogo e das relações estabelecidas entre os atores do processo de ensino-aprendizagem, que tanto informa os aprendentes a respeito de seu desempenho em relação ao objetivo de uma determinada tarefa, fornecendo-lhe orientações para superar suas dificuldades,

⁵⁸ Para citar algumas: “formative assessment, formative evaluation, classroom assessment, assessment as learning, assessment of learning, learning-oriented assessment, dynamic assessment” (MORRISSETTE, 2010, p. 19).

⁵⁹ Do original: “fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l’information provenant d’échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours”.

quanto conscientiza o professor das necessidades e dos obstáculos encontrados pelos alunos, ponto de partida para mudanças no ensino (WILLIAM, 2006).

Em virtude dos objetivos desta tese, não nos ateremos ao exame exaustivo das pesquisas sobre avaliação formativa em contexto anglo-saxão. O conceito de *feedback*, central nesta perspectiva teórica, será retomado nas próximas seções como um dos componentes das operações de regulação da aprendizagem, em torno do qual se desenvolvem as investigações em contexto francófono que serão apresentadas a seguir.

2.1.3 Ampliações do construto da avaliação formativa em contexto francófono

Tendo atualmente a concepção socioconstrutivista e interacional da aprendizagem como quadro de referência geral, interessa sobretudo à tradição francófona compreender como os sujeitos aprendem para que, a partir de então, seja possível lançar mão de estratégias que os ajudem a regular sua aprendizagem de maneira autônoma. Historicamente, esta perspectiva teórica é marcada por dois movimentos de ampliação: o primeiro, ainda influenciado pela pedagogia do domínio de Bloom e colaboradores, em direção à integração da avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem; o segundo, voltado para o desenvolvimento das capacidades autoavaliativas do aprendente e seu envolvimento efetivo no processo de avaliação.

Segundo Vial (2012), falar de avaliação formativa em contexto francófono, no início dos anos 80, era falar de Linda Allal e do colóquio de 1978 no qual esta autora propôs a primeira reformulação desta modalidade avaliativa, em torno do conceito piagetiano de regulação, dada sua centralidade no processo de aprendizagem. Dois aspectos fundamentais do mecanismo de regulação constituem a base da proposta de Allal (1988): “um aspecto de *feedback* que permite ao sujeito situar o resultado de sua ação em relação ao objetivo”⁶⁰ e “um aspecto de orientação que permite adaptar a ação, isto é, o ajuste e ou a reorientação da ação”⁶¹ (ALLAL, 1988, p. 96).

Analisando os escritos de Bloom, Allal (1988) constata que, embora não haja menção ao conceito de regulação, a pedagogia do domínio se sustenta em um duplo processo regulatório

⁶⁰ Do original: “un aspect feedback permettant au sujet de situer le résultat de son action par rapport à un but visé”.

⁶¹ Do original: “un aspect de guidance permettant l’adaptation de l’action, c’est-à-dire l’ajustement ou la ré-orientation de l’action”.

situado tanto na atividade de aprendizagem do aluno, quanto na ação pedagógica do professor. É justamente este mecanismo que permite “garantir a articulação entre as características das pessoas em formação [...] e as características do sistema de formação”⁶² (ALLAL, 1979, p. 154) necessárias ao alcance dos objetivos desta pedagogia. Estes diferentes tipos de ajustes estão ligados à tríplice distinção de modalidades avaliativas proposta por Bloom e colaboradores (avaliação diagnóstica, somativa e formativa) nas quais se manifesta, em certo grau, uma função de regulação, como mostra o Quadro 4:

Quadro 4 – Avaliação como meio de regulação no interior de um sistema de formação

Modalidades da avaliação	Momento	Decisão a tomar	Formas de regulação	Tipo de regulação	
Diagnóstica	No início de um ou período de formação	Admissão, orientação	Garantir que as características dos alunos estejam de acordo com as exigências do sistema	Postergada	Pró-ativa
Somativa	No fim de um sistema de formação	Certificação intermediária ou final			Retroativa
Formativa	Durante um período de formação	Adaptação das atividades de ensino/aprendizagem	Garantir que os meios de formação estejam de acordo com as características dos alunos		Interativa

Fonte: baseado em Allal (1979, p. 155)

As avaliações diagnóstica e somativa têm a finalidade de recolher evidências de que os aprendentes possuem os pré-requisitos necessários ao sistema de formação. Derivam destes processos dois tipos de regulação: uma proativa e a outra retroativa. Esta última se apresenta aos moldes da pedagogia do domínio: trata-se de um retorno aos objetivos que não foram alcançados ao longo de uma sequência de aprendizagem. A regulação proativa, por sua vez, é voltada para ajustes no planejamento da formação, visando à consolidação e ao aprofundamento das aprendizagens (ALLAL, 1988). Em ambos os processos, a regulação é classificada como postergada, pois deriva de procedimentos sistemáticos de avaliação realizados em momentos pontuais da formação, geralmente mediante a aplicação de um instrumento (prova, teste ...) (ALLAL, 1988; VIAL, 2012).

⁶² Do original: “assurer l’articulation entre les caractéristiques des personnes en formation [...] et les caractéristiques du système de formation”.

A avaliação formativa, por sua vez, fornece informações que permitirão adequar o ensino no decorrer do processo de aprendizagem, bem antes de se procurar fazer um balanço das aquisições (ALLAL; PERRENOUD; BAIN, 1993, p. 9). Trata-se de um procedimento integrado à situação de ensino-aprendizagem que envolve procedimentos informais de avaliação realizados pelo professor ou pelos aprendentes. Em geral esta estratégia está diretamente relacionada ao planejamento das atividades de ensino, como observa Allal (1988, p. 98):

A instrumentalização do ciclo de avaliação/regulação reside principalmente na *estruturação da situação de aprendizagem*, ou seja, nos comandos fornecidos aos aprendentes, nas exigências inerentes às tarefas, nos recursos à disposição, nos modos de organização ou de funcionamento requeridos, permitidos ou proscritos etc. (grifo da autora)⁶³.

A regulação do processo é interativa, fruto das interações entre o professor e o(s) aluno(s), entre os alunos ou entre o aluno e os materiais didáticos. Vista desta maneira, a avaliação formativa amplia o seu escopo: de momentos pontuais situados em determinados pontos do processo a ocorrências integradas em toda a sua extensão. Desta maneira, Allal (1979) inicia o seu projeto de ampliação deste conceito estabelecendo uma comparação entre a perspectiva neobehaviorista de Bloom e uma perspectiva cognitivista⁶⁴ da aprendizagem, que Allal e Mottier Lopez (2005) sistematizam no Quadro 5.

Quadro 5 – Concepção neobehaviorista x concepção ampliada da avaliação formativa

Concepção inicial de Bloom	Concepção ampliada
- Inserção da AF depois de um período de ensino	- Integração da AF em todas as situações de aprendizagem
- Uso de testes formativos	- Uso de vários instrumentos de coleta de dados
- Feedback + correção → remediação	- Feedback + adaptação do ensino → regulação
- AF gerida pelo professor	- Envolvimento ativo do aluno na AF
- Domínio dos objetivos por todos os alunos	- Diferenciação do ensino e, até certo ponto, dos objetivos
- A remediação beneficia os alunos que foram avaliados	- Regulação em dois níveis: para os alunos avaliados, e para futuros alunos (melhoria educacional contínua)

⁶³ Do original: “L’instrumentation de la boucle d’évaluation/régulation réside principalement dans la *structuration de la situation d’apprentissage*, c’est-à-dire, dans les consignes fournies aux élèves, les exigences inhérentes aux tâches, les ressources à disposition, les modes d’organisation ou de fonctionnement requis, permis ou proscrits, etc.”.

⁶⁴ Segundo Mottier Lopez (2015), embora a autora manifeste sua adesão à teoria cognitivista/construtivista, o leitor mais atento constatará que suas propostas também já eram influenciadas pelas abordagens socioconstrutivistas e socioculturais que emergiam naquela época.

Fonte: Allal e Mottier Lopez (2005, p. 6)

O conceito de regulação interativa amplia, então, o escopo da avaliação formativa, de momentos isolados no meio da sequência de aprendizagem para a interação contínua entre professores e alunos, pois a comunicação entre os participantes do ato pedagógico não é mais apenas um meio de manifestar o domínio de um determinado objeto, mas também um catalizador da regulação. Isto é particularmente importante quando os objetos de aprendizagens envolvem não apenas conteúdos conceituais a serem memorizados (como era o caso num ensino de língua com a metodologia tradicional em que era preciso aprender regras de gramática, vocabulário), e sim conteúdos procedimentais cuja apropriação é mais complexa e demanda mais tempo, como nas abordagens comunicativa ou acional.

Ao apresentar a sua estratégia de avaliação formativa, Allal (1989) deixa bem claro que não existem receitas prontas, a serem implementadas cegamente. Pelo contrário, cabe a cada docente perante os objetivos da formação e das dificuldades de seus aprendentes, traçar as estratégias mais adequadas para o seu público. Aqui é pertinente retomar a distinção introduzida por Perrenoud (1989) acerca das intervenções de potencial regulador implementadas pelo professor em sala de aula. Enquanto agente da regulação, ele pode agir em dois planos: diretamente nas aprendizagens e indiretamente nas condições de aprendizagens. A primeira consiste em intervenções⁶⁵ realizadas diretamente junto a um aprendente ou a um pequeno grupo de aprendentes que o professor observa enquanto trabalham, a fim de identificar aqueles que precisam de ajuda. Por exemplo, em uma atividade que tem como objetivo a realização de um debate sobre a interdição do uso de celular na sala de aula de LE, os alunos do curso pré-PEC-G foram divididos em dois grupos: um favorável e outro contrário à proposta. A tarefa se desenvolveria em três etapas: 1) leitura de textos e escuta de vídeos com tomada de notas; 2) discussão em grupo para elaborar argumentos e questionamentos com base nas informações obtidas na primeira etapa; 3) realização do debate. Ao longo da atividade, o professor circula na sala para verificar se os alunos estão conseguindo avançar na tarefa, se encontram

⁶⁵ É justamente neste ponto que, embora não seja mencionado explicitamente nos primeiros trabalhos de Allal, vemos a influência das concepções de Vygotsky, notadamente do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Considerando a impossibilidade de intervir “diretamente” nas aprendizagens, é por meio de um processo de mediação, entre especialista e novato, que o professor ajuda o aprendente a superar suas dificuldades.

dificuldades... No caso de dúvidas, ele ajuda a solucionar a situação por meio de questionamentos, de sugestões ou, quando necessário, no ajuste de parâmetros da atividade.

A regulação das condições de aprendizagem, por sua vez, está do lado da organização da situação didática, da estruturação e apresentação da tarefa, das modalidades de trabalho, em outras palavras da estruturação de um ambiente propício à aprendizagem visada. Neste contexto, ocorre o que Weiss (1979) chama de “interações formativas” referindo-se aos outros tipos de interação presentes na situação didática, fora a relação professor-aprendente, que são fontes potenciais de regulação. Aqui, o conceito de interação não se restringe à dimensão social deste processo, mas se refere a uma concepção mais ampla que abrange o “confronto com o real, presente no trabalho solitário bem como na troca com os outros”⁶⁶ (PERRENOUD, 1998a, p. 129). Embora não sejam implementadas diretamente pelo professor, é ele que “orquestra” (planeja e gerencia) as interações portadoras de regulação entre os aprendentes e destes com as tarefas e materiais.

Na situação acima, da realização do debate, o professor, consciente de que não poderia acompanhar individualmente os dois grupos, previu no planejamento do dispositivo didático meios de garantir a integração de fontes potenciais de regulação na tarefa. Assim, durante a apresentação da atividade o professor solicitou que os alunos escolhessem que papel desempenhariam dentro de seu grupo: quem seria o coordenador, quem seria o secretário etc. Isto feito, entregou dois materiais, um de instrução de realização da atividade – com as etapas e o modo de realização da tarefa – e o material de apoio. Todas as atividades foram elaboradas de modo a suscitar momentos de interação e colaboração entre os integrantes de cada grupo. Os comandos das questões foram pensados de modo a não apenas facilitar a compreensão, mas a levá-los a discutir seus pontos de vista sobre o tema em questão.

Contudo, divergências teóricas à parte, a versão ampliada de Allal (1979), pelo menos em seus primeiros momentos, apesar de introduzir rupturas importantes, ainda é orientada para realização de ajustes, sobretudo nas condições de aprendizagem, não no processo de aprendizagem propriamente dito. No fim das contas, ainda se trata de uma tentativa externa de influenciar regulações internas. Vial (2012, p. 195) considera que, nestes moldes, a avaliação formativa ainda se configura como “uma tecnologia da pedagogia do sucesso”⁶⁷ visto que, até

⁶⁶ Do original: “confrontation avec le réel, présent dans le travail solitaire aussi bien que dans l’échange avec autrui”.

⁶⁷ Do original: “une technologie de la Pédagogie de la réussite”.

então, se trata de um procedimento voltado para a realização de um programa pré-estabelecido com base em regulações operadas exclusivamente pelo professor.

Os anos 80 e início dos anos 90 são marcados pela multiplicação e especialização das reflexões em torno desta modalidade avaliativa. Em contexto francófono, este conceito se difundiu para além das instâncias educativas a ponto de servir de conotação para “todo dispositivo de avaliação que visa a melhoria de um determinado procedimento” (BONNIOL, 1990 apud BONNIOL; VIAL, 1997, p. 243). Esta generalização resultou em um aumento exponencial do interesse pela pesquisa nesta área em busca de “bases teóricas mais sólidas e profundas”⁶⁸ (MOTTIER LOPEZ, 2015, p. 26).

Segundo a revisão da literatura sobre a avaliação formativa de língua francesa realizada por Allal e Mottier Lopez (2005), esta ampliação se deu em quatro sentidos: 1) na pesquisa sobre instrumentos para avaliar em uma perspectiva formativa; 2) no desenvolvimento de fundamentações teóricas; 3) no estudo de práticas já existentes e 4) na implicação do aluno na avaliação formativa. Para este último aspecto, que interessa particularmente à continuação da reflexão desta seção, os trabalhos de Bonniol (1990) e, principalmente, de Nunziati (1990), foram decisivos para uma reorientação da avaliação formativa, como veremos agora.

Bonniol (1990), na conclusão de sua tese de doutorado, defende que a partilha de critérios somativos utilizados pelos professores antes da apresentação dos produtos contribui para uma melhoria significativa do desempenho dos aprendentes. Em seu estudo junto a um grupo de professores do ensino médio de Marselha (e em colaboração com pesquisadores da Universidade de Provença), Georgette Nunziati (1990) leva as conclusões de Bonniol um pouco mais longe. Para verificar o impacto da mudança de comportamento dos avaliadores no desempenho dos aprendentes com dificuldades, apostou no envolvimento destes últimos na formulação dos critérios de avaliação das tarefas, ao invés de simplesmente comunicá-los aos alunos. Nunziati (1990, p. 48) conclui:

Diremos simplesmente que a apropriação pelos alunos dos critérios do professor, bem como a autogestão de erros e o domínio de instrumentos de antecipação e de planejamento da ação [...] se impuseram rapidamente como objetivos prioritários [...], a autoavaliação correta era considerada, a partir de então, como uma competência primordial a ser construída.⁶⁹

⁶⁸ Do original: “ancrages théoriques plus solides et approfondis”.

⁶⁹ Do original: “Nous dirons simplement que l’appropriation par les élèves des critères des enseignants, de même que l’autogestion des erreurs et la maîtrise des outils d’anticipation et de planification de l’action [...] s’imposent très vite comme des objectifs prioritaires [...] l’auto-évaluation correcte était considérée désormais comme une compétence primordiale à construire”.

Quando fala de aprendizagem da autoavaliação “correta”, Nunziati (1990) não se refere à integração de uma estratégia nova, de um novo procedimento, mas de um trabalho voltado para as representações acerca da tarefa – de sua natureza, sua importância e de seu modo de realização – que guiam as ações dos aprendentes. A avaliação é um componente natural da ação humana, ou seja, os aprendentes já desenvolveram um “sistema interno de pilotagem”⁷⁰ que orienta o seu desempenho. O desafio consiste, então, na construção de “uma ‘instância avaliativa justa’, no lugar daquela que ele forjou empiricamente”⁷¹ (NUNZIATI, 1990, p. 51).

O dispositivo pedagógico elaborado por Nunziati e colaboradores difere do que se conhecia, até então, como avaliação formativa por conceber a regulação como um instrumento do aprendente, na adaptação de sua maneira de estudar e de aprender, não como uma estratégia que afeta sobretudo o dispositivo pedagógico. Vista desta maneira, a regulação transforma-se em um verdadeiro instrumento de construção do conhecimento. A primazia dada à implicação do aprendente na avaliação de sua aprendizagem e ao desenvolvimento da competência de autoavaliação justifica uma mudança de sufixo que marque o distanciamento com as concepções anteriores de avaliação formativa: esta, então, se torna “formadora”⁷² (VIAL, 2012; NUNZIATI, 1990).

A avaliação formadora é orientada por dois objetivos fundamentais: por um lado, favorecer a apropriação dos critérios de avaliação do professor pelos aprendentes; e, por outro, incrementar o domínio das operações de antecipação e de planejamento da ação pelo próprio aprendente⁷³. Para Amigues (apud NUNZIATI, 1990), todo dispositivo pedagógico que tem a ambição de ser operacional e garantir o sucesso dos aprendentes deve, no mínimo, investir na representação correta do objetivo, na aprendizagem da antecipação e do planejamento, principalmente, na autoavaliação. Apostar neste último aspecto é imperativo para a racionalização da ação. Veremos mais adiante, na análise, como uma visão clara dos objetivos e dos procedimentos de realização das atividades é decisivo tanto para a regulação dos gestos

⁷⁰ Do original: “système interne de pilotage”.

⁷¹ Do original: “une ‘instance évaluative’ juste, à la place de celle qu’il s’est empiriquement forgée”.

⁷² A terminologia “formadora”, afinal, não se impôs na área. No âmbito das pesquisas sobre avaliação, o termo “formativa” é usado para se referir à modalidade avaliativa proposta por Nunziati. Quando nos referirmos à avaliação formativa ao longo desta seção será neste sentido.

⁷³ Estes propósitos são fundamentados na concepção de ação complexa e da construção de conceitos do psicólogo soviético Piotr Galperine e nos trabalhos de Alain Savoyant (1979) e de René Amigues (1982) sobre o mesmo tema.

didáticos do professor quanto para o envolvimento ativo dos aprendentes na avaliação de seu desempenho.

No momento de anunciar uma atividade complexa, como a produção de um e-mail de reclamação, existe uma diferença muito grande, em termos de racionalização da ação, entre apenas fazer a leitura do comando e fazer um trabalho de compreensão dos parâmetros da tarefa e das qualidades esperadas no produto. Sem uma análise prévia do texto a ser produzido em suas dimensões contextuais, discursivas e linguísticas, o aluno executa a atividade segundo seus próprios referenciais que, na maioria das vezes, não coincidem com os da tarefa. Neste contexto, investir na análise da tarefa tem como finalidade propiciar a construção de referenciais que permitam ao aprendente entender a atividade que ele precisa realizar (BONNIOL; VIAL, 1997). Estão no cerne desta estratégia os trabalhos de Vermesch (1977) acerca da diferença entre as lógicas⁷⁴ da disciplina, do expert e do aprendente no planejamento do ensino, consequentemente, das tarefas propostas.

A programação do ensino, mais especificamente na elaboração de tarefas com base no ponto de vista do expert, neste caso do professor, apresenta diversas limitações. Em seu planejamento, na elaboração de comandos e instruções, o professor se baseia sobretudo em uma lógica de ação que lhe é própria e moldada a partir de suas representações da disciplina, de seus modelos didáticos e de sua vivência como aprendente. Ademais, mesmo que conheça os alunos de sua classe, é impossível prever com precisão o que será difícil para eles. Como observa Nunziati (1990, p. 59): “o dever mais complexo é simples para aquele que sabe, enquanto o exercício mais simples é complexo para aquele que não sabe”⁷⁵.

Percebe-se, então que estas duas lógicas que orientam o planejamento do ensino não abrangem um elemento fundamental deste processo: o aprendente. Embora forneça-lhe orientações, a seu ver, claras e objetivas para a realização de uma tarefa, não há como o professor garantir que todos tratarão as informações da mesma maneira e alcançarão os propósitos da atividade. Desta maneira, dada a impossibilidade de prever orientações que deem conta da pluralidade dos modos de funcionamento cognitivo dos aprendentes, no âmbito da avaliação formadora, investe-se na análise prévia da tarefa, como estratégia privilegiada para

⁷⁴ Nos dizeres de Vermersch (1977, s/p) a lógica da disciplina consiste nas “definições e relações entre os conceitos da matéria que se quer ensinar”, que determinam o que será ensinado, em que ordem e como. Geralmente organizada e rigorosamente ordenada em programas esta ordem de ensino é condicionada pela lógica do expert que é quem define que estratégias serão necessárias para que o aprendente assimile o que precisa ser aprendido e como fazer uso deste conhecimento em diferentes situações (NUNZIATI, 1990).

⁷⁵ Do original: “le devoir le plus complexe est simple pour celui qui sait, alors que l’exercice le plus simple est complexe pour celui qui ne sait pas”.

favorecer o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação que, conforme Nunziati (1990) permitirá ao aprendente gerenciar a realização da tarefa.

No exemplo acima, da produção do e-mail de reclamação, é no momento da interpretação do comando, quando são analisados o papel a ser desempenhado pelo enunciador, para quem ele vai escrever, que gênero ele vai escrever, o que ele precisa dizer e com que propósito, que são construídos os parâmetros discursivo-textuais que vão orientar a escrita do texto. Posteriormente estas informações servirão como critérios de análise dos textos produzidos, sendo, assim, reinvestido numa avaliação somativa significativa.

No estudo realizado por Nunziati e colaboradores, antes de engajar os aprendentes em atividades, pedia-se que eles analisassem uma série de tarefas prontas de modo a apreender deles os critérios de duas naturezas: critérios de sucesso e critérios de realização. Os primeiros, herdados da pedagogia do domínio, permitiam responder à questão “como eu sei que [o produto] está bem-feito?”⁷⁶ (VIAL, 2012). Os critérios de realização estão voltados para a análise das estratégias utilizadas na construção do produto e permitem responder às perguntas “o que eu devo fazer para construir este produto? A que ações mentais, a que operações tenho que sujeitar as ferramentas, os saberes e as noções de que disponho?”⁷⁷ (VIAL, 2012, p.107). É no vaivém entre estes dois tipos de critérios (centrados no produto e nos procedimentos respectivamente) que a regulação da atividade em curso se torna possível. Em linhas gerais, espera-se que os procedimentos e instrumentos sugeridos no âmbito da avaliação formativa repercutam na implementação de processos de autorregulação cada vez mais conscientes.

No ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, esta valorização do envolvimento do aprendente na atividade avaliativa coaduna-se com o interesse pela atividade aprendente surgido com a “centração no aprendente” da abordagem comunicativa tal como apresentamos na seção 1.1.1 do capítulo anterior. Também está alinhado com a complexidade das ações de linguagem, quando se trata, por exemplo, de aprender a produzir a textos pertencentes a diversos gêneros, como aqueles que os estudantes precisam escrever: sem a análise das características de diversos textos não há como construir coletivamente uma representação das qualidades esperadas, muito além daquelas indicadas pelas normas da língua.

⁷⁶ Do original: “ comment sais-je que c’est bien fait ?”.

⁷⁷ Do original: “Que dois-je faire pour fabriquer ce produit ? Quelles actions mentales, quelles opérations dois-je faire subir aux outils, aux savoirs et aux notions dont je dispose?”.

Reconhecer o caráter individual nos percursos de construção do conhecimento está no cerne do conceito de aprendizagem autodirigida que encontrou terreno fértil na formação de adultos (GREMMO; RILEY, 1997). A abordagem comunicativa teve um impacto significativo na transposição deste conceito aos dispositivos de ensino-aprendizagem de LE. Neste contexto, a autoavaliação é entendida com um objeto de aprendizagem complementar ao desenvolvimento da competência de comunicação, o que implica uma reconfiguração de atividades e dos papéis a seres desempenhados pelos atores da situação pedagógica, como observam Huver e Springer (2011, p. 83):

Então, para o professor, trata-se de formar o aprendente para se autoavaliar e, para o aprendente, de se formar para a autoavaliação, o que implica das duas partes a construção de novas competências, mas também a renegociação de lugares e de status em sala de aula e, portanto, um trabalho importante sobre as representações.⁷⁸

Isto posto, Cunha (1998) defende que a articulação dos pressupostos da abordagem comunicativa e os da avaliação formativa pode ser particularmente proveitosa para o ensino de LE em uma perspectiva comunicativa. O envolvimento do aprendente na autoavaliação por meio da apropriação dos critérios utilizados na apreciação de suas produções implica um trabalho sobre as representações do aprendente, não apenas no que tange à atividade a ser realizada, mas sobre “a linguagem, o seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais” (GERALDI, 2013, p. 191). Trazer à tona estas representações possibilita a regulação daquelas que não são adequadas. Ao priorizar o desenvolvimento das capacidades autoavaliativas favorecendo, assim, atividades de cunho metalinguístico e, conseqüentemente, o ajuste de representações inadequadas acerca do objeto de aprendizagem, a avaliação formativa se constitui como uma estratégia genuinamente didática (CUNHA, 1998).

Bonniol (*apud* NUNZIATI, 1990, p. 53) afirma que, com a proposta formadora, “a avaliação formativa emancipa-se pela primeira vez da pedagogia por objetivos”⁷⁹ uma vez que “o problema da [...] formação passou a ser colocado em termos de lógica do aprendente e acesso à autonomia e não mais nem termos de lógica do expert e da orientação pedagógica”⁸⁰. No

⁷⁸ Do original: “Ainsi, pour l’enseignant, il s’agit de former à l’autoévaluation, ce qui implique de part et d’autre la construction de nouvelles compétences, mais aussi la renégociation des places et des statuts au sein de la classe et, donc, un travail important sur les représentations”.

⁷⁹ Do original: “l’évaluation formative échappait pour la première fois à la pédagogie par objectifs”.

⁸⁰ Do original: “Le problème [...] de la formation était posé en termes de logique d’apprenant et d’accès à l’autonomie et non plus en termes de logique d’expert et de guidage pédagogique”.

entanto, embora promissores, os pressupostos da avaliação formativa de tradição francófona encontram pouco eco nas práticas pedagógicas, principalmente no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas⁸¹. Na verdade, de modo geral a avaliação formativa se configura como uma modalidade avaliativa muito discutida, mas cujos contornos práticos são pouco conhecidos, possivelmente por falta de formação por parte dos professores ou por associação com as antigas concepções neobehavioristas julgadas utópicas para a sala de aula.

Esta constatação está no cerne da proposta de Fernandes (2006, 2008, 2009) de uma avaliação formativa alternativa que procura integrar as perspectivas anglo-saxônica e francófona. Dedicaremos as próximas seções à apresentação desta modalidade, enquanto quadro teórico que orientará esta pesquisa.

2.1.4 Avaliação formativa alternativa: em busca de uma integração

Fernandes (2006, 2008, 2009), Bennet (2011), Black e Wiliam (1998a), entre outros, advogam a favor da construção de uma teoria da avaliação formativa que apoie as práticas educacionais. Para Fernandes (2019), a construção da avaliação como uma disciplina científica encontrou dificuldades principalmente no domínio prático, causadas por problemas de natureza conceitual. Transformar estas práticas requer um trabalho de identificação, compreensão e sistematização de seus elementos essenciais bem como a clarificação das relações que estabelecem entre si.

Em outras palavras, a proposta de uma teoria da avaliação formativa deve inicialmente tornar explícito aquilo de que se está falando. Deve também, além de elencar elementos e etapas, torná-los precisos, visíveis em seus componentes para que, assim, seja possível estabelecer estratégias de implementação compatíveis com a complexidade dos contextos de ensino-aprendizagem. O autor supracitado propõe o uso da expressão Avaliação Formativa Alternativa (AFA) como conceito unificador de práticas que visam à melhoria e à regulação

⁸¹ No ensino-aprendizagem da língua materna, o dispositivo da sequência didática de gêneros, desenvolvida pelos pesquisadores em didática das línguas da Universidade de Genebra, envolve forte dimensão formativa, com espaço para atividades de avaliação colaborativa e autoavaliação, bem como de (auto)(r)regulação, como mostra Cunha (2012; 2014). Em LE, o uso de tais dispositivos tem sido menos praticado, embora existam propostas nesse sentido (CRISTOVÃO, 2009).

tanto do ensino quanto da aprendizagem e se apresentam como uma alternativa à avaliação formativa de contornos neobehavioristas.

No cerne da AFA está a proposta de integrar as perspectivas teóricas das tradições francófona – no que tange à diversificação dos modos de regulação – e anglo-saxônica – relativas ao papel relevante do professor no desenvolvimento da avaliação e na regulação das interações em sala de aula. Sistematizamos no Quadro 6 as características dessa AFA, em contraste com as concepções de avaliação escolar atualmente predominantes, partindo das quatro dimensões implicadas no processo avaliativo (pedagógica, didática, metodológica e psicológica).

Quadro 6: Características da AFA em contraposição à avaliação escolar predominante

Dimensões implicadas	Aspectos considerados	Características desejadas	Concepções predominantes na avaliação escolar
Dimensão pedagógica	Modalidade de avaliação privilegiada	Predomínio da avaliação formativa destinada a analisar o trabalho dos alunos para identificar necessidades e melhorar as aprendizagens.	Supervalorização da função certificativa e classificatória da avaliação e da atribuição de notas.
	Distinção entre as modalidades avaliativas	Práticas de avaliação de natureza genuinamente formativa, claramente distintas das práticas certificativas, mas que deem sentido às avaliações somativas.	Excesso de exigências avaliativas com práticas pretensamente formativas cujas especificidades não são claramente percebidas.
	Responsabilidade do professor	Estabelecer pontes entre o que é importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem).	Analisar e interpretar evidências de aprendizagem com objetivo de elaborar uma apreciação global daquilo que o aluno é capaz de fazer.
	Responsabilidade do aprendente	Responsabilizar-se progressivamente pelas suas aprendizagens (regulando e controlando seus processos) e partilhar o que e como compreendeu.	Os alunos não têm participação ativa em suas aprendizagens e não são envolvidos no processo de avaliação do processo de avaliação.
	Relações entre os alunos	Práticas estimulando o crescimento pessoal dos alunos e o trabalho colaborativo.	Práticas comparativas estimulando a competição entre os alunos.
Dimensão didática	Relação com os objetivos e os objetos didáticos	Tarefas avaliativas que refletem uma estreita relação com os objetivos didáticos (os objetos avaliados são relacionados aos objetos de aprendizagem e não aos objetos de ensino).	Os objetos avaliados mantêm relação quase exclusiva com o que foi ensinado em detrimento dos objetivos de aprendizagem.
	Características das tarefas	Tarefas relacionadas com as finalidades da aprendizagem, situadas e significativas em termos de formação e de uso social.	Tarefas avaliativas descontextualizadas, com foco em elementos fragmentados distantes dos usos sociais.
Dimensão metodológica	Tarefas avaliativas privilegiadas	Instrumentos adequados e variados, construídos ao longo do	Uso de testes que se limitam a avaliar procedimentos rotineiros e

		processo de ensino e aprendizagem (em particular para a apropriação dos critérios de avaliação) para avaliar competências na perspectiva da resolução de problemas.	algorítmicos passíveis de apreciação em “certo x errado”.
	Quantidade e qualidade das tarefas avaliativas	Tarefas cuidadosamente selecionadas que representam domínios estruturantes do currículo e ativam processos complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar).	Atividades avaliativas em excesso, sem relação com o desenvolvimento dos processos mais complexos de pensamento dos alunos.
	Expressão dos resultados	Produção de <i>feedback</i> inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade.	Correção e classificação dos alunos que recebem poucas orientações ou nenhuma para melhorar sua aprendizagem.
Dimensão psicológica	Ambiente de aprendizagem	Cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.	Cultura baseada na classificação e na competição.
	Processos cognitivos e metacognitivos dos alunos	Ativação e explicitação desses processos para incrementar a aprendizagem.	Práticas que convivem com baixos níveis de aprendizagem.
	Motivação e autoestima dos aprendentes	Melhora dos aspectos afetivos e motivacionais.	Reforço das baixas expectativas dos aprendentes e contribuição para a desmotivação.

Fonte: elaborado pela autora com base em Fernandes (2006, 2008, 2009)

Para Fernandes (2006), amparado por uma ampla reflexão com base empírica, estes são os contornos de uma avaliação que contribui efetivamente para a melhoria das aprendizagens. Como mencionamos há pouco, por trás desta proposta está a necessidade de, perante a multiplicidade de práticas *efetivamente* formativas e práticas apenas *de intenção formativa*, clarificar a natureza e as funções desta modalidade avaliativa, desfazendo, assim, uma série de representações errôneas.

Embora promissora, a AFA não conheceu muita notoriedade. Mais tarde, Fernandes (2019) reconheceu que a grande contribuição desta proposta foi reforçar a necessidade, apontada principalmente pelos trabalhos de Black e Wiliam (1998a), de se conhecer a realidade das avaliações realizadas em sala de aula em toda sua complexidade para que, assim, seja construída a teoria. A influência predominante das pesquisas anglo-saxônicas nos estudos de Fernandes se manifesta, sobretudo, no estudo minucioso do papel e da natureza do *feedback* na implementação da AFA.

Além dos aspectos mencionados acima, outra grande contribuição da AFA é o esforço empreendido para diferenciá-la de práticas que têm sido chamadas erroneamente de formativas.

Finalmente, também é relevante, nos estudos de Fernandes, a proposta de integração das correntes francófona e anglo-saxônica que, na mesma linha dos trabalhos de Laveault (2013, p. 35), ressalta a complementaridade destas perspectivas. Ambas se colocam a serviço da aprendizagem e visam a fomentar os mecanismos de autoavaliação e autorregulação dos aprendentes, embora, como já mencionamos anteriormente, com base em escolhas teóricas e metodológicas diferentes. Sendo assim, quando utilizarmos a expressão avaliação formativa, na continuação do presente estudo, estaremos nos referindo ao quadro teórico proposto por Fernandes (2006).

Contudo, constatamos que nos trabalhos de Fernandes (2006, 2008, 2009) pouco espaço é dedicado aos processos regulatórios que a AFA pretende facilitar, o que contraria uma das ações consideradas fundamentais para a construção da teoria da avaliação: a definição detalhada de seus conceitos estruturais. Mesmo reconhecendo que a avaliação só pode ser realmente formativa se seus resultados forem usados “para regular o ensino e, muito particularmente, a aprendizagem” o autor não reflete de maneira mais aprofundada sobre a natureza e as características do que se pretende alcançar. Esta é, a nosso ver, uma grande limitação da AFA. Dada a sua importância para a realização desta tese, dedicaremos as próximas linhas ao conceito de regulação.

2.1.5 Regulação da aprendizagem

Conforme Allal (2007, p. 7), a regulação enquanto processo “de orientação, de controle, de ajuste e de reorientação da ação”⁸² está no âmago de todas as teorias de aprendizagem⁸³ como mecanismo que possibilita explicar como o sujeito se apropria de novos conhecimentos. Daí a pertinência deste conceito para a avaliação formativa de tradição francófona que, tendo as concepções construtivistas da aprendizagem como quadro de referência geral, se interessa sobretudo em compreender como os sujeitos aprendem para lançar mão de dispositivos que os ajudem a regular sua aprendizagem, desenvolvendo assim sua autonomia.

⁸² Do original: “[...] de guidage, de contrôle, d’ajustement et de réorientation de l’action”.

⁸³ Para esta autora, o conceito varia de acordo com o quadro teórico de referência e assume diferentes facetas, como “contingências de reforço na teoria behaviorista, processo de equilíbrio no construtivismo piagetiano, modelos cibernéticos no cognitivismo, mediação social na teoria vigotskiana, estruturas de participação em uma comunidade de práticas na perspectiva da aprendizagem situada”.

Utilizado pela primeira vez por Jean Cardinet em 1977 no âmbito da avaliação formativa francófona, o conceito de regulação remete, inicialmente, ao subsistema de ajustes da primeira geração de sistemas artificiais simples projetados para desempenhar uma única função. Quando eram detectados obstáculos à programação, a diferença entre o desempenho esperado e o realizado eram transformadas em informações (*feedback*) que alimentariam mecanismos de compensação que, por sua vez, se encarregavam de regular o sistema. As regulações, desencadeadas pelo *feedback*, garantiam o funcionamento ideal do mecanismo, mantendo-o dentro das normas pré-estabelecidas em função dos resultados a serem obtidos.

Os princípios de *feedback* e regulação começaram timidamente a serem ligados à avaliação educacional durante a era tyleriana, mas visando apenas à realização de ajustes no sistema de formação. Somente com a primeira ampliação da avaliação formativa em contexto francófono este conceito passou a ser definido como um processo de ajustes do sistema de formação tendo em vista facilitar as aprendizagens. Embora o quadro teórico tenha evoluído, a essência da regulação permanece um ajuste feito no presente tendo em vista uma referência no futuro (PERRENOUD, 1993). Ao se referir a este construto, Allal (2007, p. 8) o define como um conjunto de quatro operações que visam:

- Fixar um objetivo e orientar a ação em sua direção;
- Controlar a progressão da ação em direção ao objetivo;
- Garantir um retorno sobre a ação (um *feedback*, uma retroação);
- Confirmar ou reorientar a trajetória da ação e/ou redefinir o objetivo⁸⁴.

Então, compreende-se que mais do que um procedimento isolado, a regulação constitui um ciclo. As etapas que iniciam o processo – i.e. explicitação dos objetivos, antecipação e planejamento da ação – já foram abordadas na seção 2.1.3 deste capítulo. Por isso, nesta seção iremos abordar especificamente as duas operações que ainda não foram discutidas, isto é: o *feedback* e a regulação.

Como vimos, o *feedback* é o cerne da avaliação formativa de tradição anglo-saxônica. Uma das críticas dos investigadores francófonos aos trabalhos anglo-saxões é justamente o protagonismo do *feedback*, que acaba reduzindo a avaliação a uma prática do professor deixando em segundo plano os seus efeitos nos aprendentes (FERNANDES, 2006, 2008, 2009).

⁸⁴ Do original: “Fixer un but et orienter l’action vers celui-ci; contrôler la progression de l’action vers le but; assurer un retour sur l’action (un feedback, une rétroaction); confirmer ou réorienter la trajectoire de l’action, et/ou redéfinir le but”.

Assim, para a perspectiva francófona o *feedback* constitui-se como um dos componentes substanciais do processo mais amplo e complexo de regulação, mas não o único.

Os pesquisadores anglo-saxônicos utilizam o conceito de *feedback* para se referir às informações transmitidas pelo professor aos aprendentes, com base em processos informais de avaliação formativa acerca da conformidade das produções em relação ao objetivo da tarefa. Para ser formativo, contudo, o feedback precisa estar integrado à atividade realizada pelo aluno, desde a compreensão do referencial que permitirá a análise do desempenho até essa análise e precisa reforçar o sucesso ou orientar a superação de obstáculos (SADLER, 1998).

Além de seus elementos constitutivos, o que atesta o caráter formativo do *feedback* é o significado que assume para o aprendente. Em outras palavras, os destinatários das informações precisam dispor de elementos prévios que facilitem a compreensão dessas informações. Neste contexto, a falta de apropriação dos critérios de realização e de sucesso – que orientam tanto a produção quanto a avaliação das tarefas – dificulta a compreensão do *feedback*. Observações “técnicas” do professor sobre a falta de coesão da produção escrita de um aluno, por exemplo, ou simples apreciações negativas a respeito da escrita (“texto confuso”) são insuficientes para levar o aluno a se apropriar das características esperadas na escrita. De fato, estes elementos precisam fazer parte do repertório dos estudantes principalmente quando o objetivo é fomentar suas capacidades de automonitoramento e de autoavaliação em atividades complexas como as que envolvem a língua em uso.

Contudo, no cotidiano da sala de aula, as interações entre professores e aprendentes giram em torno de outras preocupações (BUCHETON; SOULÉ, 2009) que nem sempre têm a finalidade de regular as aprendizagens. Além de ensinar, o professor tem outras funções: pilotar o dispositivo didático, manter a atmosfera, tecer os conhecimentos prévios com o que está sendo estudado etc. Preocupados em identificar as interações próprias de operações de avaliação formativa, Ruiz-Primo e Furtak (2007, p. 61) argumentam que o diálogo formativo se organiza em um ciclo de quatro etapas:

As conversas de avaliação podem assim ser descritas no contexto de movimentos de conversa em sala de aula [...] como ciclos [...] – o professor faz uma pergunta; o estudante responde; o professor reconhece a resposta do aluno; e depois utiliza a informação recolhida para apoiar a aprendizagem do aluno⁸⁵.

⁸⁵ Do original: “Assessment conversations can thus be described in the context of classroom talk moves [...] cycles — the teacher Elicits a question; the Student responds; the teacher Recognizes the student’s response; and then Uses the information collected to support student learning”.

Assim, a interação formativa consiste em um diálogo em torno de dúvidas, de dificuldades apresentadas pelos aprendentes na realização de uma tarefa. Sistematizamos as etapas dos diálogos formativos no Quadro 7 construído com base nos autores supramencionados e em Mottier Lopez (2015)

Quadro 7 – Estrutura da interação formativa

Indícios de interações formativas durante a realização de atividades em sala de aula		
Solicitação	Reconhecimento	Utilização
- O professor se informa questionando os alunos.	- O professor reage no calor da ação, reconhecendo as respostas dos alunos em relação aos conceitos da disciplina ensinada.	- O professor explora imediatamente a informação durante as atividades da sala de aula.
Ex: Os alunos são incitados a formular explicações sobre um procedimento realizado para validar suas proposições.	Ex.: Ele reformula as respostas dos alunos estabelecendo relações com os conceitos envolvidos.	Ex.: Ele pede para os alunos reformularem suas respostas, para explicar o objetivo visado, para argumentar.

Fonte: construído com base em Ruiz-Primo e Furtak (2007, p. 6) e Mottier Lopez (2015, p. 84)

Tais interações podem ser desencadeadas tanto por questionamentos dos aprendentes quanto pela observação do professor. Neste sentido, Perrenoud (1991) sugere a adoção da expressão “observação formativa” para se referir a este aspecto de acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos aprendentes. Desta maneira, no contexto da avaliação formativa, a observação e o *feedback*, entendido aqui em seu sentido amplo de informação proveniente de uma operação de apreciação de uma realidade, visam a desencadear os processos de regulação.

Perrenoud (1998, p. 11) é enfático ao lembrar que, em um ensino de orientação construtivista, nenhuma intervenção é eficaz se não for “percebida, interpretada e assimilada por um sujeito”⁸⁶, e sendo assim, o papel da ação educativa é, entre outros, estimular direta e indiretamente os processos (autor)regulatórios dos aprendentes “modificando seu meio, entrando em interação com ele”⁸⁷. Para tal, importa prioritariamente “aceder, na medida do possível, aos processos de aprendizagem, às representações do aluno, a suas estratégias, a seus modos de pensar”⁸⁸ (MOTTIER LOPEZ, 2015, p. 36). Agir neste sentido exige, além de

⁸⁶ Do original: “perçue, interprétée, assimilée par un sujet”.

⁸⁷ Do original: “en modifiant son environnement, en entrant en interaction avec lui”.

⁸⁸ Do original: “accéder, dans la mesure du possible, aux processus d’apprentissage, aux représentations de l’élève, stratégies, erreurs, façons de raisonner”.

competências do professor, meios de observação dos aprendentes no “embate” com os objetivos de aprendizagem e com os objetos de ensino e de aprendizagem. Ressalta-se, então, que não há como alcançar esses processos fora da realidade dos objetos de aprendizagem. Por isso, Cunha (1992; 1998) insiste em defender a importância da dimensão didática na problemática da avaliação em línguas, para que as práticas avaliativas se tornem pedagógica e socialmente eficientes e se integrem de fato com as práticas de ensino e de aprendizagem.

Ao longo de mais de 40 anos, desde que foi atrelado ao conceito de avaliação formativa em contexto francófono, o construto da regulação têm sido objeto de várias pesquisas que possibilitaram a identificação de suas dimensões. Ter clareza acerca do fenômeno que se objetiva promover é imprescindível para planejar e implementar intervenções com potencial regulatório mais conscientes. Inicialmente retomaremos rapidamente a distinção que apresentamos na seção 2.1.3 deste capítulo durante a discussão sobre as regulações orquestradas pelo professor (ALLAL, 1993). Fala-se então em *regulações diretas e indiretas* que correspondem respectivamente: 1) a operações regulatórias resultantes da interação entre professores e aprendentes, no âmbito de práticas informais de avaliação formativa (sem planejamento); 2) aos parâmetros do dispositivo didáticos – modo de trabalho, materiais, comandos – pré-concebidos para desencadear regulações sem a intervenção direta do professor configurando-se, assim, como práticas de avaliação formativa formal (planejadas) (PERRENOUD, 1993; MORRISSETTE, 2010).

Em relação às situações didáticas, a regulação pode ser organizada em duas categorias: as regulações *postergadas*, quando os ajustes são realizados após o término das atividades; as *imediatas*, quando os ajustes são integrados à realização da tarefa. O primeiro grupo compreende as regulações provenientes, geralmente, de procedimentos de avaliação sistemáticos e instrumentalizados, são de natureza retroativa e proativa. No primeiro caso estamos falando de ajustes realizados após a conclusão de uma unidade de aprendizagem, tal como acontecia na concepção bloomiana da avaliação formativa. Após constatar que os objetivos da formação não foram atingidos, o professor revisa a unidade, propõe exercícios de reforço, solicita outras atividades ditas de “remediação” com objetivo de ajudar os aprendentes a superar eventuais obstáculos (HADJI, 2012; ALLAL, 2007; MOTTIER LOPEZ, 2012). Por exemplo, durante uma apresentação de seminários, o professor constata que os alunos de PLE confundem o uso do pretérito perfeito e do imperfeito, ou que os estudantes francófonos não conseguem distinguir os sons [e] e [ɛ] e retoma alguma explicação sobre estes tópicos, propõe novos exercícios etc.

Quando as regulações estão voltadas para modificações em relação ao projeto inicial e incidem sobre a elaboração de novos objetivos ou de atividades mais adequadas fala-se de regulação proativa. Esta operação pode se desenvolver em duas direções: a organização de tarefas adaptadas às dificuldades detectadas ao longo de uma primeira atividade com caráter diagnóstico, de maneira a consolidar competências antes de avançar no planejamento; planejar atividades orientadas para o aprofundamento de conhecimentos e competências de alunos que conseguiram progredir sem problemas na tarefa inicial (ALLAL, 2007; MOTTIER LOPEZ, 2012).

Na categoria das regulações imediatas, que intervêm ao longo da unidade de aprendizagem, encontram-se apenas as regulações de natureza interativa. Considera-se em geral que esta modalidade regulatória deve ser privilegiada em relação àquelas que acabamos de descrever. De fato, consistem em um conjunto de ajustes realizados em tempo real (MOTTIER LOPEZ, 2012) que integram a coleta, a interpretação e a ação reguladora à construção do conhecimento. Além disso, se trata de um processo interacional, de função mediadora (ALLAL, 2007), no qual as interações e o tipo de atividades propostas são fontes potenciais e intencionais de regulação. Estes três tipos de regulação interativa podem ser descritos, com base em Mottier Lopez (2012), da seguinte maneira:

- a) Interação professor-aluno: desencadeada pela observação ou por questionamentos; acontece quando o professor intervém junto aos aprendentes, individualmente ou em grupo, fazendo sugestões, orientando a realização da atividade ou adaptando-a em função dos obstáculos encontrados;
- b) Interação aluno-aluno: ao longo da realização da atividade os alunos, por intervenção direta do professor ou não, podem comparar seus trabalhos, discutir o tópico que está sendo estudado, partilhar informações sobre procedimentos e estratégias que estão utilizando, discutir pontos de divergência entre suas respostas. Estas trocas são fontes riquíssimas de regulação;
- c) Interação aluno-material: as características do material, principalmente os comandos, podem provocar regulações. Seja orientando o aluno a recorrer a outros materiais, ao dicionário, por exemplo, ou a discutir suas respostas com os colegas, entre outros.

Os diferentes tipos de regulação acima descritos articulam-se no dia a dia da sala de aula, independentemente dos objetivos da formação. Na verdade, desde a pedagogia do domínio, a proposta de avaliação formativa não fez senão explicitar, formalizar, otimizar e instrumentar práticas rudimentares de regulação, inerentes a toda situação de ensino-aprendizagem (PERRENOUD, 1988, 1998). No entanto, conhecer as dimensões deste construto é imprescindível para o planejamento de ações voltadas para a facilitação da aprendizagem por meio do fomento das capacidades autorregulatórias dos aprendentes.

Ao conceber o dispositivo de regulação da aprendizagem como um ciclo, Allal (2007) une, no cerne deste construto, os eixos norteadores das correntes mais tradicionais de avaliação formativa. Para Laveault (2013), a maior divergência entre estas perspectivas teóricas estaria nos moldes do apoio dado à aprendizagem, notadamente no que diz respeito ao papel desempenhado pelo aprendente no processo de regulação. Sendo assim o grande impasse no âmbito da avaliação formativa está na determinação do “nível desejável de autorregulação e até onde se deve ir na devolução do controle ao aluno”. A chave desta questão residiria, para este autor (LAVEAULT, 2013, p. 35-36), no conceito de regulação:

O modelo de regulação proporciona um elemento de resposta a esta questão ao permitir situar a avaliação em um continuum que varia de uma regulação assumida pelo professor a uma regulação assumida pelo aluno, com uma finalidade que serve principalmente ao professor ou principalmente ao aluno. O professor navega entre aperfeiçoar seus instrumentos de avaliação enquanto instrumentos de regulação externa (“avaliar melhor”) e fazer com que a avaliação se torne um agente do desenvolvimento das capacidades de autorregulação dos alunos (“produzir melhores avaliadores”). Tanto em um caso como em outro, é difícil conceber como a regulação externa poderia apoiar a aprendizagem sem que as estratégias de avaliação sejam mais diversificadas e adaptadas às necessidades do aluno e sem que seja prevista eventualmente uma forma de “desandaimagem” favorecendo uma autorregulação progressiva da aprendizagem almejada.⁸⁹.

A ideia de situar a avaliação em um *continuum* de regulação, partindo de um ponto de total dependência das orientações do professor a um momento no qual esse processo é gerenciado pelo aprendente contribui para uma abordagem de avaliação formativa que, superando as distinções teóricas, se configura como um processo essencialmente comunicacional. Cardinet e Laveault (2001), analisando as características dos procedimentos avaliativos implementados em contexto europeu e americano, concluem que “dos dois lados do Atlântico” o conceito de avaliação, notadamente de modalidade formativa, tem evoluído como um processo de comunicação em prol do desenvolvimento da competência de autorregulação dos aprendentes.

⁸⁹ Do original: “Le modèle de régulation apporte un élément de réponse à cette question en permettant de situer l'évaluation sur un continuum variant d'une régulation assumée par l'enseignant à une régulation assumée par l'élève dans un but qui sert principalement l'enseignant ou principalement l'élève. L'enseignant navigue entre perfectionner ses outils d'évaluation à titre d'instruments de régulation externe (« faire de meilleures évaluations ») et faire en sorte que l'évaluation devienne un agent du développement des capacités d'autorégulation des élèves (« faire de meilleurs évaluateurs »). Dans un cas comme dans l'autre, il est difficile de concevoir comment la régulation externe pourrait soutenir l'apprentissage sans que les stratégies d'évaluation soient davantage diversifiées et adaptées aux besoins de l'élève et sans que soit prévue éventuellement une forme de désétayage favorisant une autorégulation progressive de l'apprentissage visé”.

Na perspectiva proposta por Fernandes (2006, 2008, 2009) a avaliação formativa é apenas temporariamente um instrumento do professor. O seu destinatário é o aprendente e deve ser implementada por ele. O que não significa que o professor assuma uma posição marginal neste processo. Na verdade, é ele, que, por meio de uma série de intervenções de potencial regulador, deve orientar os aprendentes no sentido de se tornarem cada vez mais capazes de objetivar sua aprendizagem e agir sobre ela. Durante muito tempo a avaliação formativa foi pensada como um dispositivo em prol unicamente das aprendizagens; pesquisas mais recentes apontam para benefícios significativos que sua prática, sistemática e refletida, traz para a formação de professores. Refletir sobre elementos, características, procedimentos avaliativos voltados para a facilitação dos processos de construção do conhecimento, implica dizer que nos bastidores tem alguém que planeja, implementa, monitora e regula estas ações e, por meio destes ciclos, observa, compreende, ajusta e otimiza o seu próprio agir, como profissional. Assim, dando continuidade à reflexão teórica que fundamenta esta pesquisa, dedicaremos a próxima seção à avaliação formativa como dispositivo de formação profissional.

2.2 Avaliação formativa e formação de professores

Conforme mencionamos na conclusão da seção anterior, em um primeiro momento, a avaliação formativa foi pensada como um mecanismo em prol unicamente de aprendizagens escolares – i.e. aprendizagem de um saber do qual o aprendente deve se apropriar (PASTRÉ, 2007) –, girando em torno de questões como as representações dos aprendentes acerca da avaliação formativa realizada pelos professores, aos seus impactos no desenvolvimento de capacidades autoavaliativas e autorregulatórias e na coavaliação, entre outros (MORRISSETTE, 2010). Porém, nos últimos 20 anos, o foco das pesquisas que abordam esta modalidade avaliativa se ampliou, abrangendo também o professor como veremos nas próximas seções.

2.2.1 Avaliação formativa como objeto de aprendizagem e dispositivo de formação profissional

De acordo com o levantamento realizado por Morrissette (2010), tópicos como as concepções docentes sobre avaliação formativa e seus componentes, a escolha de tarefas e

elaboração de estratégias de regulação e o desenvolvimento profissional constituem o cerne deste novo ramo de investigação. Neste último ponto, que é um dos eixos principais desta tese, os trabalhos compilados pela autora supramencionada, realizados exclusivamente junto a profissionais em serviço, se desenvolvem em duas direções: 1) do interesse progressivo pela prática da avaliação formativa ao longo da carreira docente; 2) do efeito da prática cotidiana da avaliação formativa no desenvolvimento profissional.

A pertinência desta nova função da avaliação (JORRO, 2012) também foi amplamente discutida na ocasião do 21º Colóquio da Associação para o Desenvolvimento de Avaliação em Educação (ADMÉE-Europe)⁹⁰, em 2009, cujas conferências, mesas-redondas e simpósios giraram em torno do tema “Avaliação e Desenvolvimento Profissional”. Os trabalhos, realizados em contexto de formação inicial e continuada, debateram as diversas maneiras como a avaliação pode intervir nestes processos. Em linhas gerais, a partir de uma concepção de desenvolvimento profissional alinhada àquela que adotamos nesta tese, ou seja, “como um conceito que engloba simultaneamente a construção de conhecimentos e de competências pela prática profissional, a reflexão sobre a prática [...] assim como as transformações identitárias dos indivíduos” (PAQUAY; NIEUWENHOVEN; WOUTERS, 2012, p. 22), é consensual, entre os pesquisadores, o papel decisivo da informação proveniente da avaliação para regulação da aprendizagem profissional.

Entre os diversos significados que a avaliação pode assumir ao longo de um processo de formação, Hadji (2006) distingue três enfoques da avaliação no âmbito da formação profissional, seja ela inicial ou continuada: 1) avaliação como medida, 2) avaliação como apoio ao formando e 3) avaliação como atividade situada.

No primeiro caso, a avaliação é um instrumento a serviço de uma instituição, académica ou profissional, e tem como objetivo aferir se a formação atingiu seus objetivos. Tal concepção geralmente é marcada pela assimetria entre avaliador e avaliado e por práticas avaliativas pautadas em situações artificiais, esvaziadas da complexidade e da multidimensionalidade do trabalho real, que podem levar o sujeito a elaborar estratégias de evitação e proteção para manobrar os dispositivos de avaliação a que são submetidos. Embora pesquisas já apontem a possibilidade do uso formativo de avaliações certificativas (MOTTIER LOPEZ, 2015), muitas

⁹⁰ A ADMÉE-Europa é uma associação internacional francófona que reúne pesquisadores, professores, instrutores, gerentes e outras pessoas interessadas em questões de avaliação em educação e treinamento. A avaliação das aquisições dos alunos, a avaliação de formações, de dispositivos, de ferramentas, de programas e a avaliação de sistemas de formação são todos temas que motivam os intercâmbios, as reuniões e as produções desta associação. Fonte: <https://admee.org/a-propos/>.

vezes, dado o componente “juízo” que a caracteriza, esta modalidade pode se converter em empecilho ao desenvolvimento profissional (JORRO, 2012; PERRENOUD, 2012; PAQUAY; NIEUWENHOVEN; WOUTERS, 2012).

No segundo caso, enquanto apoio à aprendizagem profissional, a avaliação está a serviço da formação e compreende um conjunto de procedimentos voltados para a facilitação de aquisições racionalmente programadas e organizadas pelo formador. Trata-se, então, da avaliação formativa tal como conceituada por Allal (1989) – isto é, uma avaliação centrada nas regulações que podem ser engendradas pelo dispositivo de formação – ou por Nunziati (1990) – isto é, uma avaliação orientada para o fomento dos mecanismos metacognitivos dos sujeitos. Considerando que “nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada e assimilada por um sujeito”⁹¹ (PERRENOUD, 1998, p. 110), o efeito regulador da avaliação depende do engajamento espontâneo do futuro professor na avaliação formativa de sua aprendizagem profissional em prol do projeto de transformação que está no cerne da formação. Neste caso, a avaliação atua como um dispositivo por meio do qual o futuro professor, acompanhado pelo formador, não apenas se descobre como protagonista de seu processo de aprendizagem/formação, mas também se conscientiza da “profundidade de sua experiência singular”⁹² ao se tornar “cada vez mais existente” na avaliação como um participante pleno e contínuo do ato de avaliação”⁹³ (HADJI, 2006, p. 4).

No terceiro caso, finalmente, tem a prática da avaliação como atividade situada, que envolve a implementação, pelos futuros professores, dos modelos existentes de avaliação em suas funções de orientação, regulação e/ou certificação (JORRO, 2012) em situações de ensino-aprendizagem. No cerne desta perspectiva está a hipótese do *potencial da avaliação (enquanto prática docente) como instrumento privilegiado de formação à própria atividade avaliativa* (FAGNANT *et al.*, 2017). Neste cenário, o objetivo da formação não é apresentar as diversas modalidades avaliativas existentes, mas tornar inteligíveis por meio da prática e, notadamente, de sua análise retrospectiva, o que se faz efetivamente em termos de avaliação, quais são os contornos reais desta atividade. Assim sendo, a avaliação é, ao mesmo tempo, um dispositivo de formação – i.e. um conjunto de atividades voltadas para o desenvolvimento de um agir

⁹¹ Do original: “aucune intervention extérieure n’agit si elle n’est perçue, interprétée, assimilée par un sujet”.

⁹² Do original: “épaisseur de son expérience singulière”.

⁹³ Do original: “de plus en plus existant en évaluation comme un acteur participant de plein droit et continuellement à l’acte évaluatif”.

avaliativo (JORRO; MERCIER BRUNEL, 2011) – e objeto de aprendizagem, um saber profissional constituído de dimensões imbricadas e interdependentes (JORRO, 2009).

Jorro (2009, 2016), impulsionada pelas demandas resultantes do processo de profissionalização docente que, entre outros, requer a racionalização de concepção de avaliação enquanto saber profissional com fins praxiológicos, propõe uma modelização da atividade avaliativa, sistematizada no Quadro 8, com intuito de tornar visíveis as camadas do agir avaliativo tanto para atores da educação quanto para formadores:

Quadro 8 – Camadas do agir avaliativo

	Descrição
Cultura de avaliação	- É a bagagem cultural formada por tradições, costumes e conhecimento que molda a atividade avaliativa. Jorro (2016, p. 55) distingue quatro “imaginações que irrigam a avaliação” e funcionam como matrizes desta atividade: de controle, de domínio, de construção e de compreensão.
Postura do avaliador	- É a maneira de agir do avaliador junto aos avaliados. Duas posturas são propostas que refletem intenções pedagógicas diferentes: a de controlador e a de conselheiro. No primeiro caso, o professor age com base em uma abordagem comparativa para medir as discrepâncias e identificar as conformidades; no segundo, ele direciona a sua ação para a compreensão da situação a fim de propor pistas de ação.
Competências avaliativas	- São a dimensão funcional da avaliação que valoriza o saber-agir em situação. Elas se manifestam na implementação de práticas avaliativas em grupos de competências: teóricas, metodológicas, de engenharia pedagógica, semióticas e éticas.
Gestos avaliativos	- Constituem os indicadores da competência e que, por sua densidade simbólica, evidenciam os valores que o avaliador busca construir.

Fonte: elaborado com base em Jorro (2009, 2016).

A implementação da avaliação enquanto saber de ação supõe a apropriação destas diferentes dimensões, que por sua vez, embora sejam imbricadas, podem constituir objeto de análise, individualmente ou em conjunto, em contexto de formação. A incorporação destes saberes demanda tempo, e a possibilidade de ter acesso a dispositivos de formação voltados para a reflexão sobre a modalidade avaliativa em questão em sua totalidade – dos seus objetivos, dos critérios apropriados pelos aprendentes, das condições de realização das tarefas, das modalidades de feedback etc. Também é preciso ter acesso a dispositivos que favoreçam a análise retrospectiva da atividade realizada pelo professor (JORRO, 2009, 2016).

Abordar a avaliação formativa durante a formação inicial implicaria levar os professores, enquanto ainda estão em formação, a vivenciar experiências reais condizentes com as situações nas quais irão atuar. Neste contexto, o fato de partir de práticas efetivas

proporcionaria ao professor em formação conhecer os contornos desta modalidade avaliativa bem como os seus efeitos em quem a experimenta. Porém, somente a prática em si não basta, principalmente na perspectiva do paradigma do profissional reflexivo (SCHÖN, 1983) e do modelo de desenvolvimento profissional elaborado por Pastré (2005).

No contexto de formação profissional, tal como foi apresentado na seção 1.3.2 do capítulo 1, a prática reflexiva, que o construto da avaliação formativa requer por natureza, configura-se como terreno fértil para a conceitualização (PASTRÉ, 2002) e para a regulação da atividade profissional, visto que a *reflexão-sobre-a-ação* “concentra-se especificamente na conscientização dos profissionais sobre suas próprias modalidades de intervenção na ação, bem como na possibilidade de definir formas alternativas de conduzir a ação” (JORRO, 2016). Em nossa opinião, é justamente por meio da (re)problematização das situações avaliativas no âmbito da prática, em função dos objetivos de ensino e de aprendizagem, do contexto e das reações dos alunos em momentos de reflexão retrospectiva que a competência indispensável ao agir avaliativo se desenvolve.

Desta maneira, o desenvolvimento de um agir avaliativo de contornos formativos está intrinsecamente relacionado a oportunidades de prática desta modalidade avaliativa e de análise retrospectiva das mesmas. Até o momento ainda nos situamos na terceira perspectiva da relação entre formação e avaliação proposta por Hadji (2006), na qual os futuros professores experimentam modalidades avaliativas disponíveis em contextos reais de ensino-aprendizagem. Trata-se, então, da aprendizagem da avaliação, em todas as suas dimensões, para o desenvolvimento de um agir avaliativo eficaz.

Quando se trata da aprendizagem da avaliação, uma atenção especial deve ser dada à análise retrospectiva da atividade e aos processos que ela abarca.

2.2.2 Análise da atividade e reflexividade

Altet (2001) define o professor profissional como um sujeito autônomo cujas competências específicas e especializadas se fundamentam numa base sólida de conhecimentos reconhecidos pela universidade e de conhecimentos construídos na prática contextualizada e conceitualizada. Na base da formação deste profissional está o paradigma schöniano (1983) da epistemologia baseada na *reflexão-na/sobre-a-ação* no qual a dialética teoria-prática,

característica da racionalidade técnica, é substituída pela dialética prática-teoria-prática. Neste cenário, a análise da prática intervém como procedimento dominante de formação (CAMPANALE, 2007) voltado para a construção da profissionalidade docente por meio da análise e reflexão de práticas vivenciadas (ALTET, 2001).

As maneiras de implementar este dispositivo são tão variadas quanto os referenciais teóricos que as fundamentam (JORRO, 2007; PASTRÉ, 2011a). Em formações voltadas para o desenvolvimento de um agir avaliativo reflexivo, a análise da atividade pode ter como objeto, além das descrições orais de práticas, os dispositivos elaborados, o impacto dos instrumentos e procedimentos avaliativos nas aprendizagens, as crenças sobre a avaliação, entre outros. Estes momentos, em que o professor em serviço ou em formação é convidado a lançar um olhar retrospectivo sobre suas ações, lhes permitem objetivar suas práticas avaliativas e se conscientizar de sua eficácia, da postura que adota, do espaço/papel concedido aos aprendentes neste processo, por exemplo (CAMPANALE, 2017).

Em contrapartida, quando a reflexão retrospectiva da prática visa a fomentar o desenvolvimento profissional docente, faz-se necessário, de acordo com Jorro (2007) desfazer um mal-entendido no cerne dos procedimentos de análise da atividade, tal como vêm sendo realizados. Para esta autora, para o desenvolvimento profissional, a avaliação se apresenta ora como um procedimento “de racionalização visando a construção de uma apreciação”, de função certificativa, ora como um conjunto de operações, de função crítica, que levam o ator a “questionar o valor de uma ação (ou de um processo) com vistas a confirmar, ajustar, ou até mesmo a modificar radicalmente a ação realizada” (JORRO, MERCIER-BRUNEL, 2013, p. 113). Esta última função é crucial para o desenvolvimento profissional.

Em todo caso, a atividade avaliativa supõe o confronto entre dois tipos de dados (HADJI, 1992), neste cenário, entre dois registros da atividade: a sua realização em um dado contexto e um sistema de exigências, que permitirão o cotejamento entre a realidade da prática e a prática desejável. Quando orientados pela função crítica, o questionamento e a problematização levantados neste movimento de comparação resultam na manutenção e valorização da ação, ou no seu ajuste, e a avaliação contribui para a construção de uma “cultura da ação futura” pautada na antecipação de melhorias do agir profissional (JORRO, 2007).

Em uma pesquisa realizada junto a um grupo de formadores, Jorro (2005) revela que, em dispositivos de formação voltados para o desenvolvimento da reflexividade discente, a análise das práticas é geralmente esvaziada de sua dimensão avaliativa por causa da

representação negativa sobre este processo entendido como limitador, ignorando completamente o seu alto grau de reflexividade. As concepções por trás destes dispositivos parecem moldadas por uma interpretação equivocada dos processos de reflexividade que privilegiam os mecanismos de análise (JORRO, 2007). No paradigma schöniano, os processos de regulação ocupam um lugar privilegiado, como observa Guillemette (2017, p. 121-122):

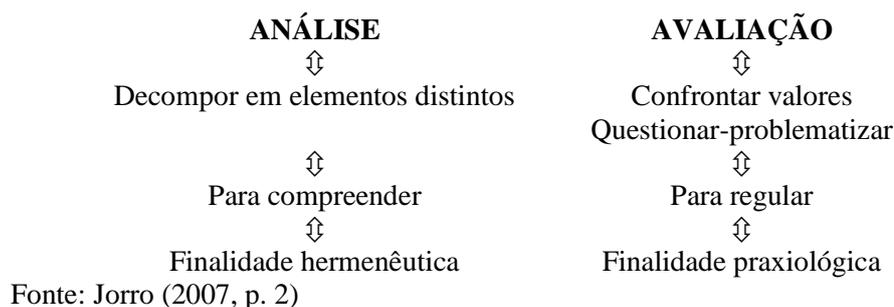
De acordo com Argyris e Schön (2002), a capacidade de qualquer pessoa de analisar sua prática implica em tirar um bom proveito de sua experiência, em dirigir o olhar para e durante sua prática a fim de melhor ajustá-la. Dirigir o olhar para a sua prática exige que, uma vez que uma situação tenha sido vivenciada, o profissional olhe para trás. Ele reflete [então] sobre como tem ou não mobilizado seus recursos internos ou externos para responder à situação. Ele identifica o que funcionou e o que não funcionou e determina como o faria de forma diferente na próxima vez. Dirigir o olhar para a sua prática [durante a prática] implica assumir uma postura meta, desta vez observando-se e regulando-se, bem como ajustando sua prática enquanto intervém.⁹⁴

Os diferentes ciclos de aprendizagem que descrevem o funcionamento dos processos de reflexividade são incrementados por regulações desencadeadas pelo confronto entre a atividade efetivamente realizada pelo sujeito e a prática almejada, movimento característico da avaliação. Sem esta instância avaliativa não há regulação da ação, pois a análise da prática se limita à descrição da atividade, à rememoração de uma experiência passada, que não influencia a antecipação de ações futuras. Com propósito de delimitar os contornos destes dois processos distintos – análise e avaliação –, sistematizados na Figura 4, e enfatizar a importância deste último. Jorro (2007, p. 2) define a análise como uma operação que permite a identificação, decomposição e compreensão dos elementos da ação. A avaliação, por sua vez, envolve um confronto entre estes elementos e um sistema de exigências, que direciona a análise para a regulação da ação por meio da reflexividade entendida, assim, não apenas como “o lugar da compreensão, mas também da ação regulada por antecipação”⁹⁵.

⁹⁴ Do original: “Selon Argyris et Schön (2002), la capacité de toute personne à analyser sa pratique suppose de tirer profit de son expérience, de poser un regard sur et dans sa pratique afin de mieux l’ajuster. Poser un regard sur sa pratique exige qu’une fois qu’il a vécu une situation, le professionnel fait un retour sur cette dernière. Il réfléchit à la façon dont il a mobilisé ou non ses ressources internes ou externes pour y répondre. Il identifie ce qui a fonctionné ou non et il détermine comment il ferait autrement une prochaine fois. Poser un regard dans sa pratique implique de prendre un posture méta, cette fois en s’observant, en se régulant ainsi qu’en ajustant sa pratique alors qu’il est en intervention”.

⁹⁵ Do original: “le lieu de la compréhension mais aussi celui de l’action régulée par anticipation”.

Figura 4 – Análise x Avaliação



Quando a concepção de reflexividade está voltada para propósitos hermenêuticos, a análise do trabalho configura-se como um momento de explicitação com base, geralmente, em grades ou em referenciais teóricos que orientam a leitura das situações. Embora seja pertinente cientificamente, desvelam apenas uma parte da atividade esvaziada dos processos de regulação que caracterizam o saber agir profissional. Em contrapartida, se direcionada para objetivos praxiológicos a análise provoca modificações no professor em formação ao abarcar o questionamento e a problematização de sua prática a nível da pertinência dos gestos implementados, das crenças que os fundamentam, dos efeitos de sua intervenção junto aos aprendentes. Neste sentido, ela gira em torno do confronto com um referencial cujos resultados permitem aferir o grau de “incorporação de gestos profissionais, [...] progressão na apropriação de competências, [...] reposicionamentos identitários” (JORRO, 2007, p. 3) característicos de uma atividade profissional específica.

Contudo, este ideal profissional não está isento de críticas (PIMENTA, 2012; SCHNEUWLY, 2015; TARDIF.M; MOSCOSO, 2018). Dentre elas, duas, levantadas por Tardif.M e Moscoso (2018), interessam particularmente ao desenvolvimento desta pesquisa: a falta de clareza quanto aos processos extremamente complexos que subjazem à teoria schöniana (em que consiste a reflexão na ação? Quais são as suas características?), bem como quanto ao conteúdo da reflexão (qual é objeto da reflexão? Sob quais dimensões deste objeto incide a reflexão?).

A busca da compreensão destas dimensões – das características da reflexão e de seu objeto – é primordial para o dispositivo de formação proposto nesta tese. Para tal, como já anunciamos na introdução, abordaremos o processo de reflexividade a partir da perspectiva avaliativa, com base no modelo proposto por Jorro (2005).

Segundo Jorro (2007) a avaliação desempenha um papel decisivo na construção da profissionalidade, dada sua dimensão crítica e reflexiva. Contudo, a autora constata que os

dispositivos de formação baseados no paradigma da Schön têm privilegiado as operações de análise da ação – tais como acabamos de defini-las – em detrimento das operações de avaliação – que confrontam as informações fornecidas pela análise com um referencial de excelência, desencadeando, quando necessário, processos de regulação do agir profissional.

Assim, a partir de uma investigação sobre o modo como professores iniciantes analisam suas práticas ao longo da formação, na qual buscou, prioritariamente, verificar a presença da instância avaliativa no processo de reflexão, Jorro (2005) distingue quatro posturas reflexivas, as quais sejam: retração, testemunho, questionamento e avaliação-regulação. Cada uma destas posturas mobiliza níveis de reflexividade distintos que sistematizamos no Quadro 9:

Quadro 9: Posturas reflexivas e níveis de reflexividade

	POSTURA REFLEXIVA	NÍVEL DE REFLEXIVIDADE
Negação da ação	Retração	- Recusa: o profissional não se interessa pela análise da situação, seja porque não identifica nenhum parâmetro importante, seja porque prefere se ater ao que deveria ter feito.
Análise da situação	Testemunho	- Espelhamento: o profissional apenas descreve os momentos que julga importantes. Trata-se mais de justificação da ação do que de sua análise. As descrições, rápidas, manifestam um modelo de pensamento linear e os elementos contextuais são implícitos.
	Questionamento	- Interpretação: o profissional revisa as situações apoiando-se em referenciais teóricos. Parte-se de uma situação problemática que suscita um questionamento inédito para o professor que assume uma postura investigativa sobre si, sobre a sua prática etc.
Avaliação da situação	Avaliação-regulação	- Função crítica-reguladora: o profissional busca alternativas para a ação que implementou. Considerada mais rara em contexto de formação, este nível se constitui como uma forma bem-sucedida de reflexividade.

Fonte: elaborado com base em Jorro (2005)

Ao distinguir essas diferentes posturas reflexivas, Jorro (2005) postula que elas não são exclusivas, mas que podem ser combinadas ao longo do processo de análise da atividade profissional. Contudo, a retração se configura como uma postura padrão e as demais resultam de um processo de inteligibilidade da prática. Desta maneira, no que tange à profissionalização, a mudança de postura pode ser considerada como um índice de desenvolvimento da profissionalidade do professor em formação.

2.2.3 A regulação da atividade profissional: entre eixos de preocupação e dimensões de elaboração

Além dos estudos de Jorro (2005, 2007) que, como vimos, são fundamentais para a análise da evolução das posturas reflexivas dos professores estagiários de PLE que participaram desta pesquisa, nos voltaremos agora para as contribuições de Buysse (2009, 2011, 2015) que nos ajudarão a compreender a natureza do pensamento reflexivo de professores iniciantes. Na mesma linha de pensamento de Jorro (2007), Buysse e Périsset (2008, p. 3) chamam atenção para a dimensão regulatória do paradigma schöniano e definem a prática reflexiva como “um sistema de regulação que visa a autorregulação”⁹⁶. Estes autores abordam a profissionalização a partir da perspectiva de desenvolvimento profissional, evidenciando a dimensão cognitiva deste processo.

Com base na teoria piagetiana, os autores supramencionados entendem o desenvolvimento como a transformação do funcionamento psíquico do discente pela “integração de conhecimentos significativos” (BUYSSSE; VANHULE, 2009, p. 226) pertencentes a determinada cultura, no caso, a cultura profissional. A atribuição de sentido aos conhecimentos veiculados na formação docente depende da reorganização das estruturas psíquicas do sujeito em um nível superior.

Para Buysse (2018), formar sujeitos para desempenharem uma atividade tão complexa quanto o ensino requer o desenvolvimento de autorregulação como capacidade de autoformar-se, de ajustar continuamente suas ações tendo em vista os contextos, objetivos e sujeitos das situações de ensino-aprendizagem. Assim, interessando-se pelas características dos processos reflexivos envolvidos na compreensão e na resolução de problemas, este autor considera que a prática reflexiva “pode ser vista como uma regulação da atividade profissional que tem origem em diferentes sistemas de regulação” (BUYSSSE, 2011, p. 258).

Com intuito de caracterizar os recursos cognitivos implementados pelos aprendentes, Buysse (2009) parte do conceito de reflexividade, especificamente dos papéis que ela desempenha no desenrolar da regulação. Neste cenário, entende-se este construto como um retorno ao próprio pensamento do sujeito – reflexividade controladora –, mas também como os

⁹⁶ Do original: “un système de régulation visant à l’autorégulation”.

saberes mobilizados por ele para poder se regular – reflexividade estruturante. Ao longo do processo de regulação, ambas as funções se articulam:

Em um processo bem-sucedido, as duas são inseparáveis: o surgimento de um questionamento oriundo da reflexividade controladora – com o que devo me preocupar? – é seguido por uma forma de responder a esta pergunta através da reflexividade estruturante – como encontrar uma resposta? –; este movimento não é, naturalmente, linear, pois a tentativa de responder a uma preocupação é, em si mesma, sujeita a controle, a fim de detectar se ela é bem-sucedida ou se requer lidar com outras preocupações (BUYASSE, 2018, p. 25)⁹⁷.

Deste modo, a reflexividade controladora, que orienta o processo de regulação, incide sobre aquilo que o professor busca compreender, melhorar, resolver, o que Buysse designa como “eixos de preocupação” do docente. Ao longo da análise da atividade profissional esses eixos evidenciam as preocupações predominantes dos professores em relação à sua prática. Estas preocupações remetem aos seguintes objetos de reflexão/regulação sistematizados no Quadro 10: a ação docente, as concepções teóricas que embasam essa ação e fatores outros que também a influenciam.

Quadro 10 – Eixos de preocupação predominantes dos professores

Objetos da reflexão/regulação	Eixos		
	Ação	Concepções	Outros fatores
Descrição	Eixo voltado para interrogações de ordem praxiológica.	Eixo que abrange as investigações de ordem conceitual.	Eixo que incide sobre questionamentos de ordem psicológica, englobando a motivação e outros fatores afetivos que orientam a ação.
Exemplos	Um aluno obtém péssimos resultados em uma avaliação e o professor se pergunta o que ele poderia fazer para ajudar este aluno.	O professor, neste caso, se pergunta se a avaliação que ele utiliza é coerente com sua intervenção em geral e, em particular, com este aluno, se ela está de acordo com sua concepção de ensino.	O professor tenta ver como ele resolver o mal-estar que ele sente sempre que precisa avaliar os alunos.

⁹⁷ Do original: “Dans un processus qui aboutit, les deux sont inséparables: l'apparition d'une interrogation issue de la réflexivité contrôlante – de quoi devrais-je me préoccuper? – est suivie par une manière de répondre à cette interrogation grâce à la réflexivité structurante – comment trouver une réponse? –; ce mouvement n'est bien entendu pas linéaire, car la tentative de répondre à une préoccupation fait elle-même l'objet d'un contrôle afin de détecter si elle aboutit ou si elle nécessite de faire face à d'autres préoccupations.”

Fonte: elaborado com base em Buysse (2011, 2018).

A reflexividade estruturante, por sua vez, tem a ver com os conhecimentos que o estagiário mobiliza para compreender um elemento, resolver um problema. É esta função que fomenta a capacidade de elaborar estratégias regulatórias condizentes com o contexto disciplinar e/ou profissional em que se encontra, exercendo assim, um papel crucial na reestruturação de saberes pré-existentes e para o desenvolvimento do sujeito. Com base em Van Manen (1977), Buysse (2018) distingue quatro tipos de conhecimentos, apresentados no Quadro 11, que o futuro professor pode mobilizar para encontrar uma resposta às situações problemáticas:

Quadro 11 – Dimensões de elaboração de soluções

Tipo de referência	Autorreferência	Referência Técnica	Referência Contextual	Referência Crítica
Descrição	Compreende toda referência a informações relativas ao estagiário e a sua experiência enquanto aprendiz.	Compreende referências às metodologias de ensino, aos manuais e ao saber ensinar.	Compreende referências ao aprendiz, à sala de aula, ao contexto de ensino-aprendizagem.	Compreende referências aos aspectos políticos e sociais da profissão.
Exemplos	O professor reflete sobre o insucesso do aluno numa avaliação lembrando de como se sentia durante os momentos de avaliação quando era aluno.	O professor reflete sobre o insucesso do aluno se perguntando se o comando das questões estava claro e se o conteúdo estava de acordo com o que foi estudado em sala.	O professor reflete sobre o insucesso do aluno considerando a sua progressão, uma eventual necessidade de diferenciação no ensino e o impacto desta avaliação nas suas aprendizagens futuras.	O professor reflete sobre o insucesso do aluno questionando por que o sistema escolar impõe este tipo de avaliação e, em consequência, implementará mudanças em suas práticas avaliativas.

Fonte: elaborado com base em Buysse (2011, 2019).

No contexto de formação profissional, entende-se que a prática reflexiva, na maioria dos casos, não emerge naturalmente (BUYSSE, 2011). Embora o papel da maturação biológica seja reconhecido, a reestruturação das funções psíquicas que impulsionam o desenvolvimento profissional é fruto, inicialmente, de intervenções formativas que medeiam este processo. Como consequência, a compreensão das dimensões da reflexividade é particularmente proveitosa, pois permite planejar intervenções visando a proporcionar aos formandos instrumentos psicológicos pertinentes para a regulação de seus processos de reflexão controladores e

estruturantes. Assim, a formação, notadamente a inicial, ao integrar não apenas a prática, mas a reflexão sobre esta, longe de ser um momento quase exclusivo de aquisição da teoria, torna-se lócus de desenvolvimento profissional.

Até o momento, dedicamo-nos a definir os contornos da avaliação como objeto de aprendizagem e dispositivo de formação, focando especificamente nas características dos processos de reflexão e de regulação suscetíveis de suscitar o desenvolvimento profissional de professores. Entendendo a análise do trabalho docente como propícia à reflexão retrospectiva das situações vivenciadas por professores em formação, importa-nos explicitar os elementos constitutivos da atividade docente. Pastré (2007, p. 89), com base em Masselot (2007), entende que a atividade desempenhada pelo professor é organizada de maneira hierárquica em três níveis:

- no nível micro, há os gestos profissionais, automatismos, rotinas, que são elementos essenciais para o bom andamento da ação;
- no nível meso (ou local), há o que chamei de esquemas "grandes": gestão de classes, com planejamentos e improvisações;
- mas há também um nível macro [...] que inclui concepções e valores⁹⁸.

Destes organizadores, abordaremos na próxima seção especificamente os de nível micro. Assim, descreveremos nas próximas seções a matriz do agir didático que será utilizada na análise de dados desta tese, construída com base na categorização dos gestos didáticos de professores de línguas elaborada por Schneuwly (2009).

2.2.4 Os gestos do professor como categorias de análise e descrição da regulação do agir didático

Como o trabalho de um maestro pode parecer fácil para um espectador que assiste a um concerto, o ensino pode parecer uma tarefa simples para quem observa de fora a dinâmica de uma aula. Porém, por trás destas duas atividades se esconde uma “arquitetura complexa” (BUCHETON; BRUNET; LIRIA, 2005) envolvendo conhecimentos e ações que permitem a estes profissionais desempenhar suas funções de maneira satisfatória.

⁹⁸ Do original: “– au niveau micro, il y a les gestes professionnels, automatismes, routines, qui sont des éléments indispensables pour le bon déroulement de l’action; – au niveau meso (ou local), on trouve ce que j’ai appelé les « gros » schèmes : la gestion de la classe, avec préparations et improvisations; – mais il y a aussi un niveau macro [...] qui inclut conceptions et valeurs.”

Tendo em vista o impacto significativo que as ações do professor podem ter na aprendizagem, a singularidade do agir didático vem sendo alvo de inúmeras pesquisas orientadas para a descrição e compreensão destas ações com intuito, entre outros, de melhor preparar novas gerações para o exercício desta profissão (DOLZ, 2017). Silva (2013) define o agir didático como uma dimensão do agir docente⁹⁹ voltada para as intervenções dos professores direcionadas ao ensino e à aprendizagem da língua estrangeira considerando o desenvolvimento da competência linguageira dos aprendentes.

Na realização de suas ações voltadas para o ensino de um determinado objeto, os professores implementam gestos didáticos cuja identificação e análise permitem descrever o agir didático docente. Em contexto de formação, a compreensão das interações que possibilitam dar sentido às aprendizagens é indissociável do estudo dos gestos profissionais que as acompanham (BUCHETON; DEZUTER, 2007; DOLZ, 2017). Em seu sentido original, o termo gesto pode ser usado para se referir a movimentos corporais, expressões ou atitudes. Em contexto educacional, surgimento das discussões em torno da noção de gestos é resultado do desenvolvimento de uma preocupação, tanto profissional quanto científica, acerca do trabalho docente em termos de agir profissional (GAL-PETITFAUX, 2007).

Tal noção lança um novo olhar sobre a prática docente, mais voltado para a observação de suas ações na escolha de seus objetos de trabalho, na sua adaptação aos contextos e situações de ensino-aprendizagem, na avaliação da aprendizagem, na regulação de seu trabalho entre outros. A este respeito, Bucheton (2008, p. 27) defende que a profissionalização docente está intrinsecamente relacionada à observação, análise e compreensão dos gestos profissionais dos professores definidos pela autora como:

[...] o conjunto do que é identificável, descritível e objetivável e, portanto, transmissível, a profissionalismo é, então, a maneira de se apropriar destas artes de fazer comuns para implementá-las, ajustá-las às situações e, desta maneira, transformá-las, ou mesmo inventar outras novas.¹⁰⁰

Para Bucheton (2008) os gestos profissionais dos professores não são da mesma natureza em todas as situações de ensino-aprendizagem, pois são implementados em contextos

⁹⁹ De acordo com Silva (2013, p. 366), com base nas pesquisas realizadas pelo grupo ALTER/CNPq (Análise da Língua, Trabalho Educacional e suas Relações), a expressão “agir docente” é utilizada para se referir “às ações ou intervenções realizadas pelos professores para o desenvolvimento de seu *métier*”.

¹⁰⁰ Do original: “l’ensemble de ce qui est identifiable, descriptible et objectivable et donc transmissible, la professionnalité est alors la manière de s’approprier ces arts de faire communs pour les mettre en œuvre, les ajuster aux situations et ce faisant les transformer, voire en réinventer de nouveaux”.

que são únicos graças, entre outros, às características dos aprendentes (suas identidades, seus saberes, suas experiências diversas), à cultura da sala de aula e à natureza do ambiente didático. Na verdade, eles se constituem como formas languageiras e rotinas historicamente construídas que variam de acordo com a cultura de um país, de uma escola e, até mesmo, de uma sala de aula. Sua implementação está diretamente relacionada à necessidade de criar um espaço de interação que possibilite que os saberes sejam apropriados pelos aprendentes. Por isso, o profissionalismo do professor está diretamente relacionado não somente à apropriação destes gestos, mas principalmente, à sua capacidade de ajustá-los em conformidade com o contexto em que serão realizados.

Quando se preparam para ensinar uma determinada disciplina, os futuros professores já trazem em sua bagagem escolar uma série de representações acerca de como se ensina o saber em questão. Como consequência, em suas primeiras intervenções não é incomum que estes estudantes repliquem gestos implementados por professores mais experientes. Contudo, em termos de desenvolvimento profissional, a aprendizagem de gestos significa ir além da simples imitação de técnicas, pois envolve a reflexão acerca de sua pertinência em situações de ensino-aprendizagem que, na verdade, são únicas (CLOT, 1999; CHABANNE; DEZUTTER, 2011; MESSIAS; DOLZ, 2015).

De acordo com Bucheton (2009) os gestos do professor podem ser considerados didáticos quando “visam os saberes, os modos de pensar e de agir que [...] contribuem como um todo para o desenvolvimento cognitivo, languageiro, social e psicoafetivo do aluno”¹⁰¹. Esta definição, alinhada numa concepção cultural e antropológica da didática, evidencia a densidade, a complexidade dos gestos profissionais. A autora supramencionada defende que gestos puramente “didáticos” não existem e que a expressão “gestos didáticos” é utilizada com intuito de enfatizar “a centração dominante no saber” (BUCHETON, 2009, p. 39). Embora considere pouco produtiva a segmentação das dimensões pedagógica e didática no âmbito da formação de professores na França, esta autora reconhece que o agir didático é composto de gestos fortemente ancorados na epistemologia da disciplina e gestos que remetem às dimensões transversais que procedem das “artes de fazer” comuns da profissão, em outras palavras, de “gestos de *métier* fundamentais”, mais pedagógicos.

¹⁰¹ Do original : “visent des savoirs, des modes de pensée et d’agir qui [...] contribuent au développement cognitif langagier, social et psycho-affectif de l’élève”.

Embora realize em seus estudos reflexões profundas a respeito dos gestos profissionais docentes, Bucheton (2008, 2009, 2014, 2018, 2019) não propõe categorizações especificamente voltadas para a descrição das ações realizadas pelo professor na formalização, na conceitualização e no apoio à aprendizagem de objetos de ensino e de aprendizagem específicos. Na verdade, as pesquisas desta autora, visam prioritariamente a compreender a influência das ações do professor no fracasso e no sucesso dos aprendentes por meio da análise de suas “maneiras de fazer, na dinâmica ordinária da ação conjunta com os alunos” (BUCHETON, 2019, p. 69).

Contudo, as discussões sobre os gestos profissionais inspiraram trabalhos no âmbito da didática do francês língua materna que estão na origem da distinção de gestos fundadores e específicos do ensino de línguas. Conforme o dispositivo de análise da atividade do docente de línguas desenvolvido pelo GRAFE (Grupo de Pesquisa para a Análise do Francês Ensinado) da Universidade de Genebra, a transformação do objeto de ensino em sala é delimitada por dois organizadores do trabalho do professor: a estrutura das sequências de ensino – por meio das quais o objeto é decomposto e organizado em unidades menores ordenadas de maneira sequencial e hierárquica – e os gestos profissionais fundamentais – que, segundo Cordeiro e Schneuwly (2007, p. 72), constituem o “esqueleto do ensino”.

Baseando-se no conceito de “*gestus*” criado por Brecht, Cordeiro e Schneuwly (2007) apresentam os gestos fundamentais como as ações por meio das quais o professor torna o objeto de ensino-aprendizagem presente e orienta a atenção dos aprendentes para seus aspectos constitutivos. Os gestos são fundamentais na medida em que atuam como reguladores na dinâmica de transformação das significações atribuídas pelos aprendentes ao conteúdo de estudo, estando, desta maneira, centrados exclusivamente na apreensão e apropriação do objeto de ensino-aprendizagem pelos alunos (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007; SCHNEUWLY, 2009; MESSIAS; DOLZ, 2015).

Retomando o trabalho de Aeby-Daghé e Dolz (2008), no qual os gestos fundamentais identificados anteriormente por Schneuwly (2000) são ampliados e distintos dos gestos específicos ao ensino das diversas dimensões da língua, Schneuwly (2009) propõe uma classificação de gestos didáticos fundamentais em quatro categorias, que sintetizamos no Quadro 12:

Quadro 12 – Gestos didáticos fundamentais

GESTOS DIDÁTICOS FUNDAMENTAIS	DESCRIÇÃO
Implementação do dispositivo didático	Manifesta a decomposição do objeto de ensino-aprendizagem que se traduz pelo emprego de instrumentos de ensino (suportes materiais, comandos e modos de trabalho) visando a tornar o objeto presente, por meio dos subgestos de “ presentificação ”, e a delimitar as suas dimensões a serem estudadas pelo subgesto de “ focalização ”.
Regulação	Intervenções dos professores que têm por objetivo superar obstáculos de aprendizagem e manifestam-se em duas formas principais: as regulações internas , que podem se situar no início, no meio ou no fim do uso do dispositivo didático e permitem “adaptar a sequência às capacidades de uma turma” (SCHNEUWLY; BAIN, 1993 apud SCHNEUWLY, 2009, p. 38); as regulações locais intervêm durante a realização de uma atividade a favor de interações formativas (PERRENOUD, 1998a ou b?) que contribuem significativamente à construção do objeto.
Institucionalização	Ações por meio das quais o professor “mostra aos alunos que os conhecimentos que eles construíram se encontram na cultura (de uma disciplina)” (SENSEVY, 2001 apud SCHNEUWLY, 2009, p. 39) direcionados para a fixação de saberes já instituídos socialmente que os aprendentes devem reutilizar em novas situações.
Criação de memória didática	Visam o agrupamento, o estabelecimento de relações entre os diferentes elementos do objeto decomposto para formar um todo. Objetivam também a construção de um conhecimento comum a ser compartilhado pela sala, associando o que foi ensinado anteriormente com o que está sendo ensinado, por meio da retomada de conteúdos.

Fonte: Elaborado com base em Schneuwly (2009).

Dada as especificidades desta pesquisa, incluiremos na categorização acima os gestos de planejamento identificados por Silva (2013), que antecedem e influenciam os demais gestos fundadores. Esta noção remete ao “momento em que o objeto de ensino passa pela primeira transformação”, levando em consideração os alunos (nível/ano), os conhecimentos que eles já possuem [...] e os saberes já existentes nos pré-construídos a respeito do objeto de ensino”. Subjaz a esta proposta a constatação de que a temporalidade do agir didático não se restringe ao momento aula, mas que este agir é constituído por ações precedentes (planejamento) que influenciam sobremaneira a dinâmica da intervenção didática.

Cada um dos gestos fundamentais pode gerar diferentes gestos específicos (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008) que mostram, delimitam e decompõem as dimensões específicas de um objeto particular, ajustando-se às necessidades dos aprendentes. Por exemplo, o ensino do e-mail de reclamação (objeto discursivo) e do pretérito perfeito (objeto linguístico) requer

formulações, comandos, suportes e orientações condizentes com as características destes objetos.

Neste estudo recorreremos à categorização proposta pelos autores genebrinos supramencionados para observar a evolução dos gestos implementados ao longo do dispositivo de intervenção-formação. Assim, por meio dos gestos didáticos fundadores e específicos analisaremos o processo de gêneses operatórias (PASTRÉ, 2005) e a regulação do agir didático do participante desta pesquisa.

PARTE 2 - PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

CAPÍTULO 1 – CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo de caso interventivo aqui descrito deu-se no âmbito do projeto de extensão no qual era dispensado o curso de português língua estrangeira (PLE) para estudantes pré-selecionados no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). O projeto de extensão incluía uma formação dos professores-estagiários, que ali atuavam ministrando aulas de PLE. O estudo de caso que empreendemos com um dos professores-estagiários iniciou em novembro de 2019 e se estendeu até dezembro de 2020. Foi realizado com o objetivo principal de averiguar de que maneira a avaliação formativa, enquanto estratégia de intervenção junto a alunos de PLE, poderia também influenciar o desenvolvimento profissional do participante da pesquisa.

Com propósito de descrever o contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida, apresentaremos na primeira parte deste capítulo o *locus* da pesquisa, situando, no âmbito da UFPA, as atividades ligadas ao programa PEC-G e ao projeto de extensão “Português Língua Estrangeira” da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas em sua dupla vertente de preparação dos estudantes estrangeiros e de formação de professores que atuam no curso de PLE. Por fim, faremos algumas considerações sobre as consequências da pandemia do COVID-19 para a realização deste trabalho. Na segunda parte, introduziremos o participante da pesquisa e os princípios éticos que a fundamentaram.

1.1 O locus da pesquisa

Criada pela lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, a Universidade Federal do Pará (UFPA) é considerada a maior universidade pública da Amazônia¹⁰², alcançando a marca de 48.810 alunos matriculados¹⁰³ – distribuídos em seus 134 cursos de graduação e 225 cursos de pós-graduação. Desde 2018, a UFPA figura entre as 1.397 instituições de ensino superior do ranking das melhores universidades do mundo da *Times Higher Education* (THE), ocupando a 26ª

¹⁰² Conforme dados do Anuário Estatístico 2020, ano base 2019. Disponível em: http://www.anuario.ufpa.br/images/tabelas/tabela_2.pdf

¹⁰³ Excetuando os alunos do Ensino Básico e dos Cursos Livres das Escolas de Música, Teatro e Dança, Línguas Estrangeiras e Estudos Germânicos que contabilizam 5.637 discentes.

posição entre as 46 universidades brasileiras citadas¹⁰⁴. Implantada em 11 *campi* no Estado do Pará, além da capital, a UFPA tem um número significativo de atividades no campus de Belém, onde foi realizada esta pesquisa, mais especificamente na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) do Instituto de Letras e Comunicação.

A FALEM oferta os cursos de licenciatura em Língua Alemã, Língua Espanhola, Língua Francesa, Língua Inglesa e Libras e Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos. A esta faculdade está vinculado, desde 2008, o projeto de extensão Português Língua Estrangeira (PLE) que objetiva proporcionar formação em PLE para estudantes pré-selecionados no programa PEC-G. Na ausência de docentes especialmente contratados para ocupar-se com o desenvolvimento da área do Português como Língua Estrangeira, docentes de outras línguas estrangeiras ensinadas na FALEM passaram a elaborar projetos de extensão pessoais em que tentaram contemplar as necessidades institucionais de ensino da língua e de formação de professores em nível de graduação.

Apresentaremos agora o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação que, na perspectiva da internacionalização das universidades brasileiras, motiva o curso de Português Língua Estrangeira e o Projeto de Extensão no qual esta pesquisa se inseriu.

1.1.1 O Programa Estudante Convênio Graduação (PEC-G)

Segundo informações disponíveis no site da Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP) do Ministério das Relações Internacionais (MRE)¹⁰⁵, o PEC-G nasceu em 1965¹⁰⁶ da necessidade de uniformizar as condições de intercâmbio estudantil no Brasil por conta do incremento do número de alunos estrangeiros em IES brasileiras na década de 1960. Este programa proporciona formação universitária a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o país mantém acordos de cooperação bilateral.

¹⁰⁴ Fonte: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/11538-ranking-reconhece-a-ufpa-como-umas-das-instituicoes-com-maior-impacto-no-desenvolvimento-sustentavel-no-mundo>

¹⁰⁵ Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>

¹⁰⁶ Segundo Bizon (2013) o Pec-G tem origem no final da década de 1920, mas apenas em 1965 foi operacionalizado por meio de um decreto.

Sob administração do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e regido, agora, pelo Decreto Presidencial nº 7. 948, o PEC-G mantém atualmente convênio com IES de 68 países¹⁰⁷ sendo: 28 da África, 25 da América Latina e do Caribe, 9 da Ásia e 6 da Europa¹⁰⁸. Podem se inscrever no programa cidadãos de países participantes do PEC-G entre 18 e 23 anos, que tenham concluído do ensino médio em seu país de origem e que possuam o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) outorgado pelo Ministério da Educação brasileiro. Ademais, precisam assinar um “Termo de Responsabilidade Financeira, em que assegurem que têm meios para custear as despesas com transportes e para a subsistência no Brasil durante o curso de graduação” (BRASIL, 2013, s/p).

Os estudantes interessados pré-selecionados no Convênio PEC-G oriundos de países onde não há posto aplicador do Celpe-Bras têm o direito de se submeter ao exame, após participar gratuitamente de um curso de Português para Estrangeiros preparatório para o referido exame em uma IES brasileira credenciada. Para tal, precisam antecipar a sua vinda para o Brasil em mais ou menos um ano de modo a poder participar da formação. Para distinguir os alunos pré-selecionados dos que já entram diretamente no curso de graduação, o primeiro grupo é chamado extraoficialmente de pré-PEC-G.

Nos últimos 20 anos, o programa PEC-G contemplou mais de 9.000 estudantes¹⁰⁹. De acordo com a página da Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP) do MRE¹¹⁰, 76% dos participantes são de origem africana, com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola; Paraguaio, equatoriano e peruano são os maiores participantes da América Latina e na Ásia, o Timor-Leste é o país com maior número de selecionados.

A UFPA recebe anualmente estudantes do convênio desde seu credenciamento no programa na década de 1970¹¹¹. Contudo, apenas em 2008 a universidade começou a ofertar

¹⁰⁷ Segundo o Edital Nº 34/2019, são eles: África do Sul, Angola, Argélia, Benin, Botsuana, Cabo Verde, Camarões, Costa de Marfim, Egito, Gabão, Gana, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Mali, Marrocos, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Quênia, República do Congo, República Democrática do Congo, São Tomé e Príncipe, Senegal, Tanzânia, Togo, Tunísia (África); Angua e Barbuda, Argentina, Barbados, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai, Venezuela (América Latina e Caribe); China, Índia, Irã, Líbano, Paquistão, Síria, Tailândia, Timor-Leste (Ásia e Oceania); Armênia, Macedônia do Norte, Turquia (Europa). Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2020/Edital_PEC-G_2020.pdf Consultado em: 10/08/2020.

¹⁰⁸ Dados consultados em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/paises_participantes.php. Consultado em 15/02/2020.

¹⁰⁹ Fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>

¹¹⁰ <http://www.dce.mre.gov.br/>

¹¹¹ Conforme informações disponíveis no site da Pró-Reitoria de Relações Internacionais da UFPA (PROINTER). Disponível em:

http://www.prointer.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=436&Itemid=509&lang=pt-br

um curso preparatório de PLE ao público pré-PEC-G, como condição para o seu credenciamento como posto aplicador do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Dada a relevância deste exame para a discussão empreendida nesta tese, no que diz respeito ao seu efeito retroativo para a atuação e formação dos professores de PLE (SCARAMUCCI, 2004; MENDES, 2019; BRASIL, 2020), dedicaremos a próxima seção a uma breve exposição de suas características.

1.1.2 A certificação da proficiência em português para estrangeiros: o exame Celpe-Bras

Como o indica o site do exame¹¹², o Celpe-Bras é o único exame de proficiência em língua portuguesa reconhecido pelo governo brasileiro. A criação desta certificação é fruto de uma política de afirmação do Brasil e de valorização do português brasileiro no cenário internacional (DELL'ISOLA *et al.*, 2003).

Criado em 1994, por meio da Portaria nº 1.787¹¹³, de 26 de dezembro, para suprir, inicialmente, a necessidade de um teste que avaliasse a proficiência na variante brasileira da língua portuguesa de estudantes estrangeiros selecionados no PEC-G¹¹⁴, o Celpe-Bras¹¹⁵ constitui uma proposta particularmente inovadora de aferir o desempenho dos participantes (DELL'ISOLA *et al.*, 2003). Diferentemente de exames que avaliam separadamente as quatro habilidades – ie. compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita – com questões específicas para cada uma delas, o Celpe-Bras o faz de forma integrada, tal como acontece, geralmente, em situações reais de comunicação (BRASIL, 2020).

O exame é composto de duas etapas: parte escrita e parte oral. A primeira, que integra compreensão (oral, escrita e multimodal) e produção escrita, é fundamentada no conceito de

¹¹² <http://portal.mec.gov.br/celpe-bras>

¹¹³ Disponível em:

http://download.inep.gov.br//outras_acoes/celpe_bras/legislacao/1994/portaria_n_1787_26061994.pdf.

Consultado em: 16/02/2020.

¹¹⁴ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras/historico>. Consultado em: 16/02/2020.

¹¹⁵ Segundo o Documento Base do Exame Celpe-Bras (2020, p. 18), “de 1998 a 2009, o MEC [Ministério da Educação] foi o responsável pelo Celpe-Bras, por meio da então Divisão de Assuntos Internacionais (DAI), vinculada ao Departamento de Política da Educação Superior (DEPEs), da SeSu [Secretaria de Ensino Superior]. Mediante a Portaria nº 856, de 4 de setembro de 2009, o Inep [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira] assumiu a responsabilidade pela elaboração, aplicação, correção e divulgação dos resultados do Celpe-Bras”.

tarefa e sua realização¹¹⁶ envolve situações que simulam interações similares àquelas que um estrangeiro pode vivenciar em seu cotidiano no Brasil. Partindo do princípio que ser proficiente significa agir efetivamente por intermédio da linguagem tendo em vista o contexto e o propósito da ação, avalia-se, nesta etapa, o desempenho do participante considerando-se o grau de alcance do objetivo final das tarefas (DELL'ISOLA, 2019). Fica explícita, então, a concepção interacionista de língua/linguagem que orienta o exame. Não se trata apenas de demonstrar que se lê, ouve, escreve ou fala bem, mas sim de desempenhar ações considerando o contexto social.

A parte oral, por sua vez, consiste em uma entrevista estruturada de 20 minutos entre o avaliador-interlocutor e o participante acompanhados de um avaliador-observador. Esta etapa é dividida em dois momentos: os cinco minutos iniciais são destinados a uma conversa a respeito da experiência do examinando com a língua e a cultura brasileira e visam a estabelecer uma atmosfera favorável para os 15 minutos restantes ao longo dos quais a interação gira em torno de temas da atualidade que circulam na mídia brasileira, com base em “elementos provocadores”¹¹⁷ apresentados ao participante.

A partir de uma única prova, o Celpe-Bras avalia seis níveis de proficiência: básico, elementar, intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior, sendo que apenas os participantes que demonstram desempenho compatíveis com os quatro últimos níveis são certificados (DELL'ISOLA, 2019). Não há indicação de um nível *a priori* pelo participante, todos se submetem à mesma prova. O que define o nível de proficiência é a qualidade do desempenho global no exame em cada uma de suas partes, sendo necessário um equilíbrio do nível de desempenho entre a parte oral e a parte escrita (BRASIL, 2020)

À época de sua implementação, acreditava-se que um exame com as características do Celpe-Bras surtiria efeito (re)direcionador em todas as esferas do ensino-aprendizagem do PLE no Brasil e no exterior (BRASIL, 2020). De fato, dada a inexistência até 2020 de parâmetros de ensino específicos para esta área¹¹⁸, o exame Celpe-Bras tem sido utilizado como expressivo

¹¹⁶ Ao longo das três horas de duração da parte escrita, o participante do exame é levado a realizar quatro tarefas diferentes (produzindo textos escritos de 15 a 30 linhas cada), pertencentes a diversos gêneros escritos, com base em elementos extraídos de insumos (chamados aqui de “texto-base”) de natureza multimodal, oral ou escrita.

¹¹⁷ “Os elementos provocadores são materiais impressos com conteúdo verbal e não verbal, retirados de fontes variadas (como revistas, jornais, *outdoors*, folhetos, fotos etc.) e pertencentes a gêneros diversos (como infográfico, anúncio publicitário, charge, cartum, lide de artigo, artigo curto etc.)” (SILVA; CUNHA, 2018, p. 672).

¹¹⁸ Visando a “preencher uma lacuna metodológica nas suas unidades de ensino” e “harmonizar o conteúdo dos cursos de português oferecidos pelos centros culturais e núcleos de estudos do Itamaraty no exterior” (BRASIL, 2020, p.5) a coleção “Propostas curriculares para o ensino de português no exterior” foi publicada pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) em maio de 2020 no âmbito das celebrações do Dia Internacional da Língua Portuguesa. Embora tenham sido elaboradas a partir de necessidades da rede de ensino de português no exterior,

orientador de práticas docentes de PLE no Brasil sendo sua influência sentida não apenas no objeto de ensino-aprendizagem (o que é ensinado-aprendido?), mas também na metodologia utilizada (como é ensinado?) e, inevitavelmente, na formação docente (SCHOFFEN; MARTINS, 2016; COSTA, 2018b).

Assim, as características do Celpe-Bras aliadas às demandas de uma formação para este exame no contexto pré-PEC-G constituem-se como eixos norteadores para o planejamento do curso e para a formação de professores do Projeto PLE-UFPA, cuja evolução será apresentada a seguir.

1.1.3 A evolução do Projeto de Extensão “Português Língua Estrangeira” na UFPA

O projeto de extensão “Português Língua Estrangeira” (PLE-UFPA) foi proposto como resposta à crescente demanda de capacitação em língua portuguesa por estudantes estrangeiros na UFPA em áreas de estudos relacionadas à Amazônia. Resultado da iniciativa da professora de inglês Claudia Silveira, no âmbito do Projeto Portal da Amazônia – Informam – UFPA, o projeto PLE-UFPA constituiu-se em 2005 com o objetivo de “estudar as peculiaridades do ensino de Português como Língua Estrangeira dotando a UFPA de competências para propor/ministrar cursos (presenciais/e a distância) a estrangeiros e de contribuir para a criação desta área de pesquisa e preparação de profissionais no Estado” (SILVEIRA; BATISTA, 2007, p. 120).

A ideia inicial, que seria pioneira, na época, era criar um curso básico de PLE *online*. Segundo Silveira e Batista (2007), considerando o tempo que a aprendizagem de uma língua requer, pensar em uma proposta de formação unicamente presencial poderia ser improdutivo para o sucesso das atividades que estudantes e profissionais viriam a desempenhar no Brasil. Por isso o grupo achou melhor apostar em uma modalidade de ensino que possibilitasse “um contato prévio com a língua, ou seja, um curso de sobrevivência, para que o interessado já possa aqui chegar com a prontidão necessária ao desenvolvimento do curso presencial, ao mesmo tempo que iniciaria as atividades de seu interesse” (SILVEIRA; BATISTA, 2007, p. 120).

as propostas também podem servir de base para o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem, bem como de pesquisa, de professores, pesquisadores e estudantes de outras instituições.

Dentre os materiais consultados pelo grupo acerca de propostas para o ensino-aprendizagem de PLE, estava o Manual de Aplicação do exame Celpe-Bras que apontava a “vertente mais atual a ser seguida” (SANTOS; BATISTA; SILVA, 2012, s/p). Mais tarde, o interesse suscitado pelas análises e discussões sobre este material, levaram a coordenação do grupo a solicitar junto ao MEC o credenciamento da UFPA como posto de aplicação do exame, o que se concretizou com a participação de membros da equipe numa capacitação oferecida pelo MEC. Contudo, como relatam Santos, Batista e Silva (2015), esta inclusão foi condicionada¹¹⁹ à oferta de cursos de Português para estrangeiros, fossem eles presenciais ou *online*, o que teve como desdobramento a abertura das primeiras turmas presenciais de PLE nos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras da UFPA, em 2007 voltado para alunos de 20 a 60 anos com formação acadêmica (SANTOS; BATISTA; SILVA, 2015).

O curso *online* não chegou a sair do papel, mas em 2008, já sob a coordenação do professor de francês da FALEM, Dr. José Carlos Chaves da Cunha, seria ofertada a primeira turma de PLE da UFPA para estudantes pré-selecionados no programa PEC-G. Com objetivo de proporcionar a este público uma preparação para o exame Celpe-Bras e para sua inserção na futura graduação, o doravante curso pré-PEC-G foi planejado como um curso intensivo, com aulas de 2ª a 6ª, das 14:30 às 18:10, com carga horária de 20h/aula semanais. As aulas eram ministradas por estagiários do projeto PLE, alunos de graduação da FALEM e pós-graduação em Letras, sendo alguns já graduados em uma língua estrangeira ou em Letras/Português. Com base nas pesquisas realizadas ao longo da gestão anterior, optou-se pela utilização do material didático Novo Avenida Brasil I, II e III¹²⁰. Ao longo da formação, dois professores eram designados para trabalhar especificamente as partes escrita e oral do exame¹²¹.

Paralelamente às aulas, eram realizadas reuniões pelo coordenador nas quais se discutia acerca do desempenho dos aprendentes e dos problemas enfrentados em sala de aula. Também eram discutidos textos teóricos e esclarecidas questões de ordem didático-pedagógica trazidas pelos professores-estagiários. Em 2012, a coordenação do projeto PLE foi assumida pela Prof^a.

¹¹⁹ Conforme Sales (2019) esta exigência começou a vigorar oficialmente com a publicação da Portaria Nº 334, de 2 de julho de 2013, que dispõe sobre o credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de Postos Aplicadores e define procedimentos para a aplicação do Exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Consta no Artigo 7, item VI que “Ao solicitar o credenciamento o interessado posto aplicador deverá enviar solicitação em Língua Portuguesa, por meio de Ofício [...] Comprovação de que a instituição mantém ensino regular de Português como Língua Estrangeira há, pelo menos, três anos” (BRASIL, 2013).

¹²⁰ LIMA, Emma Eberlein *et al.* Novo Avenida Brasil 1 – Livro do aluno. São Paulo: E.P.U., 2008.

¹²¹ Informações obtidas em entrevista com o Professor José Carlos Chaves da Cunha.

Dr^a. Rosana Assef Faciola, professora de inglês da FALEM, que deu continuidade, durante três anos, ao projeto do PLE para curso Pré-PEC-G, tal como proposto pela gestão anterior.

As pesquisas em PLE na UFPA, no entanto, continuaram a ser realizadas no âmbito do “Grupo de Pesquisa Ensino/Aprendizagem de Língua-Culturas”, mais especificamente a pesquisa “Práticas de ensino, metalinguagem e uso de material didático em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural”, coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos Cunha. Tais pesquisas visavam a compreender o “impacto da heterogeneidade linguístico-cultural no ensino-aprendizagem de PLE” e seus resultados contribuíram fortemente para o planejamento das atividades didático-pedagógicas do curso¹²².

Em 2015 houve mudança de coordenação. A gestão do projeto foi assumida pela Prof^a. Dr^a. Myriam Crestian Chaves da Cunha, professora de francês da FALEM, que, mesmo tendo mantido o formato original do curso, implementou mudanças significativas nas intervenções didático-pedagógicas em sala de aula e, sobretudo, na formação dos professores estagiários. No que tange à preparação para o Celpe-Bras, investiu-se na estruturação do plano de ensino tendo como fio condutor o manual utilizado (na ausência, naquele momento, de outro material didático mais atualizado) e na adoção de medidas para encorajar a autonomia dos estudantes pré-PEC-G.

Naquele momento, o corpo docente de professores de PLE era composto de sete professores, sendo cinco graduandos e dois doutorandos, que se revezavam na ministração das aulas ao longo da semana. Para garantir uma coerência na abordagem de ensino adotada pelos estagiários que ministravam as aulas bem como para enriquecer o material utilizado, que não atendia às demandas do Celpe-Bras, foram elaboradas as chamadas “preparações de aula”. Tratava-se de uma reorganização das atividades propostas nos manuais Novo Avenida Brasil I, II e III (usado como eixo de progressão por todos os professores do curso) acrescidas de atividades extras de cunho comunicativo-acional mais alinhadas com as perspectivas do exame. As atividades eram acompanhadas de indicações escritas que serviam de base para o planejamento das aulas pelos professores.

Como medidas voltadas para a construção da autonomia no processo de aprendizagem do PLE, foram integradas ao planejamento estratégias de avaliação formativa para incitar os

¹²² Até sua aposentadoria, em final de 2018, o referido professor continuou a orientar trabalhos de pesquisa nessa área, em particular com o projeto “A aprendizagem de uma língua-cultura no país do outro: percepções e ações de alunos de turmas plurilíngues e pluriculturais”, tendo formado três doutores nessa área.

estudantes a praticarem a autoavaliação e a avaliação mútua, com uso de grades de autoavaliação ao longo do curso e em preparações específicas para a parte escrita e para a parte oral. Os estudantes que desejassem também passaram a contar com o auxílio de tutores extraclasse. A tutoria foi implementada em 2017 com o objetivo de proporcionar um acompanhamento individualizado aos estudantes estrangeiros que estavam com dificuldades na aprendizagem, mas foi rapidamente estendida a todos os alunos, pois mostrou-se ser um valioso auxílio em sua integração sociocultural. Até a última versão do projeto de extensão, os tutores, selecionados entre os estudantes dos cursos da FALEM, também prestam apoio no desenvolvimento das habilidades em língua portuguesa. Para tal passam por uma pequena formação¹²³ ministrada por um integrante do corpo docente do curso pré-PEC-G para que entendam em que consiste a situação de aprendizagem do público pré-PEC-G e como podem nela se inserir.

Também foram implantadas medidas significativas no âmbito da formação de estagiários que atuam no curso. As reuniões semanais com a coordenação eram divididas entre o acompanhamento do andamento do curso e do desempenho dos estudantes pré-PEC-G e os “seminários de leitura” nos quais um estagiário deveria selecionar um texto relacionado ao ensino de PLE e apresentar aos demais para discussão. Além disso, eram momentos em que os estagiários, experientes e novatos, podiam compartilhar dúvidas, experiências e estratégias utilizadas no ensino-aprendizagem de PLE. Até 2017, ao longo destas sessões também eram realizadas discussões sobre os planejamentos de aula, a elaboração de materiais pedagógicos e os simulados do Celpe-Bras.

A partir de 2018, estas atividades, assim como outras que foram incluídas, foram delegadas a Grupos de Trabalho (GT)¹²⁴ coordenados por professores-estagiários mais experientes que se reuniam com estagiários mais novos, fora do horário das reuniões, para fazer propostas específicas relativas a seu domínio de atuação. Ademais, as reuniões semanais passaram a intercalar sessões pedagógicas e sessões de formação. A formação dos estagiários foi organizada nos chamados “Ciclos de Formação à Didática do Português Língua Estrangeira” que, dada sua relevância para este trabalho, serão abordados na próxima seção.

¹²³ Trata-se de minicursos: a) apresentando o Programa PEC-G e o Projeto PLE-Pré-PEC-G; b) descrevendo o exame Celpe-Bras, para que eles tenham uma dimensão daquilo que será exigido dos nossos alunos; c) discutindo o tipo de atividades que eles podem desenvolver nos encontros, incluindo atividades de aprendizagem de línguas por tandem.

¹²⁴ Em 2020 foram formados os seguintes GTs: GT de planejamento, GT de atividades extraclasse, GT de atividades gramaticais autônomas e GT de tutoria.

Em sua versão 2020, o Projeto de Extensão, agora intitulado “Português Língua Estrangeira para Turmas PEC-G (PLE-PEC-G) – Versão 2020”¹²⁵, procurou atuar em três eixos integrados, objetivando proporcionar: o ensino de Português para estudantes pré-selecionados no Programa Estudantes-Convênio Graduação, tendo em vista, principalmente, a preparação ao exame Celpe-Bras; a formação discente para a docência em Português como Língua Estrangeira (PLE); e a pesquisa em PLE. Esse projeto está assim relacionado a três demandas da UFPA: a da internacionalização da instituição, à qual o ensino de PLE está diretamente ligado; a do incentivo à prática profissional, como modo de aperfeiçoar a formação discente; e a da integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão, garantindo a dimensão acadêmica na formação discente sem deixar de lado as demandas sociais.

1.1.4 Ciclos de formação didática em Português Língua Estrangeira

Os *Ciclos de Formação em Didática do Português Língua Estrangeira* surgiram das seguintes constatações: os estagiários já possuem uma boa base em relação às metodologias do ensino de línguas estrangeiras, enquanto licenciandos de uma língua estrangeira da FALEM, mas não dispõem de elementos de descrição de sua língua materna e de sua cultura, nem de uma reflexão sobre como adequar tais informações às necessidades de aprendizagem de estudantes estrangeiros que aprendem a língua em imersão. É esta lacuna que os Ciclos de formação objetivaram compensar. Trata-se de um conjunto de atividades teóricas e práticas que se iniciam um mês após a segunda aplicação anual do Celpe-Bras¹²⁶, quando cessam as aulas cotidianas, e se estendem durante o ano seguinte, proporcionando formação tanto para os estagiários recém-selecionados quanto para os titulares¹²⁷.

Em fevereiro ou março, quando iniciam as aulas com a nova turma de estudantes estrangeiros, além dessas reflexões iniciais de cunho mais teórico ou de treinamentos com “simulação de miniaulas”, os futuros professores-estagiários de PLE passam por dois momentos de preparação à ministração das aulas. Em primeiro lugar, submetem-se a um

¹²⁵ Projeto sob a coordenação da Profa. Myriam Cunha, aprovado pela Portaria n. 013/2020 – ILC/UFPA, sem carga horária.

¹²⁶ As duas aplicações anuais do Celpe-Bras ocorrem, em geral, nos meses de abril-maio e de outubro, sendo esta segunda aquela a que se submetem obrigatoriamente os estudantes pré-selecionados no PEC-G.

¹²⁷ No âmbito do projeto de extensão PLE-Pré-PEC-G da UFPA, são considerados titulares os professores-estagiários que, após ter passado pelos períodos de observações e de intervenções guiadas, já assumem sozinhos um período inteiro de aula.

período de observação, no qual assistem, durante duas semanas, às aulas de todos os professores titulares. Munidos de uma grade de observação de aulas, eles são instados a refletir sobre aspectos didáticos-pedagógicos que compõem a aula de PLE bem como a dar sugestões para um melhor andamento da aula. Estas informações são discutidas com os outros professores iniciantes e com a coordenadora do curso, em uma reunião pós-observação em que também escolhem um professor-titular com quem formarão uma dupla de formação.

O segundo momento é um *período de intervenção orientada*, que começa logo após a etapa de observação. Uma vez escolhido, o professor-tutor¹²⁸ passa a compartilhar a aula com o seu estagiário-tutorando que, inicialmente, se encarrega de algumas atividades pontuais até se sentir seguro para assumir um período inteiro, mas ainda em interação com o professor-tutor. Cabe a este último envolver o iniciante no planejamento das aulas, na correção de tarefas, na avaliação do desempenho dos alunos assim como na avaliação tanto das aulas do tutor quanto das atividades realizadas pelo tutorando. Da mesma forma, a interação a respeito do planejamento e da realização das aulas permite que o estagiário-tutorando possa questionar e sugerir atividades.

Para assegurar a formação teórica, membros do projeto, bem como docentes da FALEM e da Faculdade de Letras (FALE) são convidados a ministrar minicursos aos estagiários. Com carga horária de 50h a 60h, a programação compreende temas como: apresentação geral do projeto, perspectiva geral do curso pré-PEC-G, didática do PLE, elaboração de materiais pedagógicos, cultura e interculturalidade no ensino-aprendizagem do PLE, preparação para o Celpe-Bras (parte escrita e parte oral), metodologias de ensino de PLE, características gerais do português brasileiro e aspectos linguísticos no PLE, avaliação formativa na preparação para o exame Celpe-Bras, autonomia na aprendizagem de PLE, entre outros.

Em 2020, quando os dados desta pesquisa foram constituídos, em virtude da pandemia do COVID-19, uma série de ajustes foram implementados na preparação para o Celpe-Bras, bem como na formação dos professores estagiários. Tais ajustes serão descritos na próxima seção.

¹²⁸ Utilizaremos os termos “professor-tutor” e “estagiário-tutorando” para nos referirmos aos professores-titulares e aos professores iniciantes respectivamente enquanto pares de formação.

1.1.5 O curso pré-PEC-G em contexto pandêmico

A partir do dia 23 de março de 2020, três semanas após o início do curso com a turma pré-PEC-G 2020, as aulas presenciais precisaram ser suspensas, por força das medidas de prevenção contra o COVID-19. Imediatamente, as aulas do curso pré-PEC-G passaram a ser ministradas na modalidade remota, via *Google Meet*, inicialmente com carga horária inferior às aulas presenciais, das 14h30 às 16h30. Mais tarde, com a proximidade da data de aplicação do Celpe-Bras e com o aumento das capacidades de comunicação dos alunos, as aulas foram estendidas até às 17h30.

Como indicado na introdução deste capítulo, acreditamos ser necessário fazer uma rápida descrição dos estudantes estrangeiros da turma de 2020: embora não fossem diretamente participantes da pesquisa, sua atuação nas novas condições de aprendizagem às quais se viram confrontados, fizeram deles atores importantes na experiência de formação que é objeto de observação e análise nesta pesquisa.

Dos alunos selecionados pela Programa PEC-G (MRE/MEC) para cursar a preparação ao Celpe-Bras na UFPA, apenas 11 iniciaram o curso, nos primeiros dias de março de 2020, e dez concluíram o curso, em dezembro de 2020, logo antes da realização do exame Celpe-Bras. O grupo era constituído por seis alunos francófonos, sendo três do Benim (duas moças e um rapaz), dois da República do Congo (uma moça e um rapaz) e um rapaz do Haiti. Também havia quatro alunos hispanofalantes, sendo três da Guiné Equatorial (dois rapazes e uma moça) e um rapaz de Honduras. Na análise, utilizaremos a letra “A” seguida de um número para indicar a fala destes alunos.

Todos tinham menos de 24 anos e a maioria deles estava fora de seu país pela primeira vez, para a maioria. A situação de pandemia, com seu corolário de incertezas para todos e de dificuldades materiais para as famílias distantes, deixou alguns deles em situação bastante difícil, precisando de apoio material quer para se alimentar e tratar sua saúde, quer para acompanhar uma gravidez, como foi o caso de uma das moças que chegou grávida e teve seu bebê em início de setembro, o que impediu que fosse bem-sucedida no exame Celpe-Bras, em início de dezembro. Esta fragilidade emocional dos alunos se somou aos problemas de conexão e de falta de equipamento adequado para acompanharem as aulas, acrescentando mais desafios para levar adiante a aprendizagem do português, nesse ano atípico.

O corpo docente do ano de 2020 era composto de dez professores-estagiários, sendo três titulares e sete iniciantes. Por causa das novas condições de ensino, o período de observação precisou ser estendido de modo a possibilitar aos novos estagiários acompanharem as aulas de todos os professores-titulares. Em seguida, durante o período de intervenção orientada, ao invés de escolher apenas um professor-tutor, os estagiários iniciantes tiveram a oportunidade de planejar e ministrar atividades em rodízio com todos os professores-titulares antes de assumirem definitivamente parte das aulas ao longo da semana. A formação teórica, por sua vez, foi interrompida em março e retomada em setembro, tendo o programa do V Ciclo de Formação Didática em PLE (ANEXO A) contabilizado 60h.

1.2 O participante da pesquisa

Dos dez professores que compunham o corpo docente da turma pré-PEC-G de 2020, os sete professores iniciantes foram convidados para participar desta pesquisa. Destes, quatro atenderam ao convite e participaram de todas as etapas do estudo. Contudo, em virtude das novas condições de trabalho e de convivência com a turma que impactaram a realização do curso e, conseqüentemente, a formação dos professores estagiários, objeto desta pesquisa, serão analisados apenas os dados referentes a um dos participantes, Roberto¹²⁹, que será apresentado nesta seção.

Roberto é brasileiro e discente da licenciatura de língua francesa da FALEM. Conforme a entrevista realizada no início desta pesquisa, que será abordada nas seções seguintes, iniciou a aprendizagem de línguas aos oito anos de idade, estudando inglês e espanhol ao longo de sua escolaridade e libras e francês na universidade. Enquanto aprendente, tem preferência por atividades que envolvam as mídias em geral: músicas, séries e filmes (legendados ou em versão original) e a interação com os colegas de classe. Por outro lado, revela ter menos afinidade com atividades de cunho estritamente gramatical e com o ensino tradicional de línguas.

Atraído pela oportunidade de lecionar o português como língua estrangeira para um público heterogêneo do ponto de vista linguístico e cultural e de participar da formação complementar proporcionada no projeto, Roberto se candidatou à seleção de voluntários realizada no segundo semestre de 2019. Neste momento, Roberto cursava o 6º semestre da

¹²⁹ Nome fictício.

graduação em língua francesa e preparava-se para iniciar as atividades de estágio supervisionado no 1º período de 2020, expectativa esta que não se concretizou por conta da pandemia do COVID-19.

Antes de ingressar no PLE-UFPA, o participante não tinha experiência de ensino de língua, materna ou estrangeira. Assim, embora já tivesse cursado grande parte das disciplinas voltadas exclusivamente para a “aquisição de saberes metadidáticos”, bem como para o “desenvolvimento das competências didático pedagógicas envolvidas nas diversas práticas de ensino” (UFPA, 2009, p. 85), que envolvem, geralmente, a realização de intervenções ou de simulações de aula, a participação no projeto configurou-se como a sua primeira oportunidade de exercer efetivamente a docência.

Ademais, já havia participado de pesquisas envolvendo a avaliação formativa que visavam, especificamente, a aferir a coerência das atividades de autoavaliações sugeridas em manuais de francês com as concepções atuais desta modalidade avaliativa. Deste modo, o participante já possuía leitura prévia em avaliação formativa, notadamente da vertente francófona que está no cerne das atividades de formação realizadas neste estudo.

Ao ser convidado para participar desta pesquisa, o professor-estagiário se mostrou muito animado com a oportunidade de dar continuidade às suas reflexões sobre a avaliação formativa, desta vez atrelada à sua atividade enquanto professor iniciante de PLE. Ainda que todos os professores que participaram integralmente das etapas da constituição de dados o tenham feito de maneira disposta e comprometida, desde o início do estudo, se percebeu em Roberto uma postura mais proativa – na busca/elaboração de materiais e estratégias de cunho formativo – e reflexiva – na análise de sua prática profissional. Esta atitude refletiu na emergência de índices de desenvolvimento profissional significativos no tocante tanto ao seu agir docente quanto à qualidade de suas reflexões. Desta maneira, em relação à necessária articulação entre a teoria e a prática da avaliação formativa no despertar da reflexividade profissional, decidimos focar nossas análises na trajetória de Roberto.

Tendo apresentado o contexto da pesquisa, discorreremos, na seção que se segue, sobre os princípios éticos adotados do seu planejamento à sua realização.

1.3 Princípios éticos

Para a obtenção de dados ricos e significativos que possibilitarão a descrição minuciosa do fenômeno investigado, a realização de uma pesquisa qualitativa requer, em geral, como veremos no próximo capítulo, o acesso a informações de cunho subjetivo dos participantes. Por este motivo, a adoção de uma postura ética por parte do pesquisador é essencial para este tipo de investigação.

Ao expor sobre a ética na pesquisa, Paiva (2005) lembra Angelo Cenci, para quem o cerne desta questão está na “busca do agenciamento do agir humano de tal forma que o mesmo seja bom para todos” (CENCI, 2002 apud PAIVA, 2005, p. 44). Para a autora, agir de acordo com este domínio de pensamento e de prática vai muito além da explicitação da garantia de anonimato e do destino dos dados que serão produzidos. Perante a imprevisibilidade das consequências do estudo para os participantes, a autora, defende que a pesquisa com seres humanos deve ser regida, do planejamento do projeto à escrita do trabalho final, por preceitos éticos que garantam que o estudo não traga prejuízos para as partes envolvidas, i.e., pesquisadores e participantes.

Diferente de outros domínios das ciências sociais, como a psicologia, ou da medicina, os estudos educacionais oferecem riscos mínimos aos participantes, ou até mesmo nenhum risco, o que não significa que esta questão possa ser ignorada. Desta maneira, adotamos as sugestões de Paiva (2005, 2019) para assegurar o tratamento ético desta investigação, de seu projeto à sua realização. Para esta autora, a pesquisa realizada no âmbito dos estudos da linguagem, da educação e do ensino-aprendizagem de línguas em contexto nacional tem evoluído em sentido contrário aos modelos experimentais, se aproximando cada vez mais de investigações de cunho etnográfico. E, levando-se em conta os problemas e reflexões que emergem desta nova tendência, as oito questões abaixo podem orientar o pesquisador na adoção de uma conduta ética em relação aos participantes de pesquisa:

- I. A coleta é feita sem alterar o ritmo e o planejamento da instituição?
- II. A instituição e os informantes/participantes estão devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa?
- III. A forma de transcrição de dados coloca o informante em situação constrangedora?
- IV. O anonimato do participante foi garantido?
- V. O pesquisador se preocupa em dar retorno aos seus informantes?
- VI. O pesquisador omite informações sobre o pesquisado de forma a ressaltar o foco de seu trabalho?

VII. No caso dos experimentos e pesquisa-ação, as interferências propostas são benéficas às pessoas que estão contribuindo para a pesquisa? [...]

VIII. Ao usar questionários e entrevistas, o pesquisador respeita as preocupações do informante? (PAIVA, 2019, p. 26-30).

Na mesma linha de pensamento, Dörnyei (2007) argumenta que, no contexto do ensino-aprendizagem de línguas, não cabe a aplicação de códigos de ética elaborados em outras áreas, e as decisões neste sentido devem ser flexíveis e tomadas a partir da reflexão e da integridade profissional do pesquisador considerando as especificidades de seu estudo. À luz desta observação, e das questões propostas por Paiva (2019), foram planejadas todas as etapas desta tese, da elaboração do projeto inicial à sua reestruturação e implementação em contexto pandêmico.

Tendo apresentado as medidas adotadas para garantir a privacidade e a confidencialidade do participante da pesquisa, os demais aspectos referentes aos princípios éticos que subjazem a esta investigação serão retomados nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2 – QUADRO METODOLÓGICO

A determinação das diretrizes metodológicas de uma pesquisa vai além da escolha de instrumentos e de abordagens para explicar o “como” da realização de um estudo. É a partir daquilo que é previsto como factível e legítimo dentro dos limites do quadro metodológico delineado que o pesquisador poderá produzir conhecimentos cientificamente confiáveis e pertinentes a seu campo teórico.

Por este motivo, é imprescindível que o design da pesquisa esteja alinhado com a epistemologia da disciplina a qual está vinculada. Para serem alcançados, os objetivos desta pesquisa demandam, em um primeiro momento, a imersão no contexto estudado de modo a propiciar uma compreensão minuciosa da realidade a partir do olhar do sujeito da investigação e; posteriormente, com base nestas informações, a implementação de ações interventivas visando a favorecer o desenvolvimento de um agir didático reflexivo e formativo.

Isto posto, em consonância com a natureza da pesquisa em didática das línguas-culturas (PUREN, 2013b, 2015), este estudo de cunho interpretativo e intervencionista se desenvolveu à luz da abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso interventivo. Neste capítulo serão expostos os princípios metodológicos que nortearam esta investigação bem como as justificativas para a sua adoção.

2.1 A pesquisa qualitativa

Nesta tese, tendo em vista a complexidade do fenômeno estudado, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa como meio de compreendermos aspectos importantes, relacionados às crenças e às experiências de Roberto e de intervir no sentido de envolvê-lo em reflexões sobre sua prática docente orientadas para o desenvolvimento de um agir didático mais formativo.

Yin (2016) introduz a pesquisa qualitativa como um domínio multifacetado de investigação que abarca um “mosaico de orientações bem como de escolhas metodológicas” (p. 25), para o qual uma definição singular poderia resultar na exclusão de algumas disciplinas ou parecer “inutilmente global” (p. 29). Deste modo, considerando que mais produtivo do que chegar a uma acepção única, seria considerar as características que distinguem esta abordagem

metodológica de outros tipos de estudos realizados em ciências sociais, o autor supracitado (YIN, 2016, p. 29) propõe denominar qualitativa pesquisas que visem a:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas [...] de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar e explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Ao articular estas cinco características, as práticas de pesquisa qualitativa envolvem a apreensão de fenômenos sociais situados buscando compreender tanto os fatores que os constituem quanto aqueles que os modificam. Percebemos, assim, que esta abordagem se faz ideal para este estudo, haja vista que adotamos uma perspectiva de formação de professores como um processo de desenvolvimento profissional. Tal como exposto ao longo da seção 1.3 do capítulo 1 da parte 1, o desenvolvimento profissional compreende, em sua perspectiva profissionalizante (UWAMARIYA; MUKAMURERA, 2005), não apenas a análise do agir didático, mas também dos processos reflexivos que o subsidiam dentro e fora da sala de aula, com intuito de intervir para aprimorar as práticas de ensino.

No âmbito deste estudo, no qual desempenhamos as funções de pesquisadora, professora e formadora, a proximidade e familiaridade com o contexto e seus participantes foi fundamental para o estabelecimento de uma relação de confiança com Roberto. Haja vista que os procedimentos de constituição de dados envolviam atividades nas quais o participante analisaria sua prática, buscamos, desde o início da pesquisa, criar um ambiente de acolhimento propício à troca de experiências, à manifestação de dúvidas e dificuldades, à discussão sobre questões mais delicadas e à exploração de pontos de vista controversos. Assim, a relação construída entre os envolvidos foi decisiva para o alcance dos objetivos desta investigação.

Conforme Puren (2013b), a pesquisa qualitativa é a que melhor se adequa à epistemologia da didática das línguas-culturas (DLC) por conta de sua natureza naturalista e interpretativista. Definida como uma disciplina de “observação (e, portanto, de conhecimento) e de intervenção (ou seja, de remediação e inovação)”¹³⁰ (GALISSON, 1990, p. 25), a DLC tem como objeto os processos de ensino-aprendizagem de línguas-culturas e por finalidade a melhoria destes processos. Isto posto, as investigações realizadas no âmbito desta disciplina são

¹³⁰ Do original: “observation (donc de connaissance) et d’intervention (c’est-à-dire de remédiation et de novation).

por natureza interventivas e visam a “ajudar os professores, cuja função é tornar os seus alunos mais autônomos, a tornarem-se mais autônomos” (PUREN, 2013a, p. 3) por meio da elaboração de instrumentos indispensáveis à modelização de sua prática profissional.

Contudo, Galisson (1990, p. 63) acrescenta, mais adiante à sua definição, que a DLC é, primeiramente, uma disciplina de observação visto que “científica e deontologicamente, só tem direito de intervir... em pleno conhecimento dos fatos”. Desta maneira, a natureza da DLC nos direciona, inevitavelmente, para a pesquisa qualitativa uma vez que somente a partir da análise, compreensão e interpretação dos contextos e situações de ensino-aprendizagem é possível propor procedimentos e estratégias para ensinar e aprender línguas-culturas de maneira mais eficaz e autônomas (PUREN, 2013a, 2015).

A pesquisa qualitativa dispõe de uma vasta gama de métodos dos quais o pesquisador pode lançar mão para personalizar o seu estudo. Dentre eles, dois têm sido amplamente utilizados no âmbito dos estudos educacionais: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Considerando que a escolha do método deve ser coerente com a natureza da disciplina e da pesquisa nesta disciplina (PUREN, 2013b), acreditamos que o estudo de caso interventivo, que será abordado mais profundamente nas seções seguintes, era o mais pertinente aos propósitos desta investigação.

2.2 O estudo de caso interventivo

O estudo de caso tem sido amplamente utilizado em diferentes áreas do conhecimento (sociologia, direito, administração e educação) e, particularmente, em disciplinas que abordam as problemáticas do ensino-aprendizagem de línguas-culturas (LEFFA, 2006; DÖRNYEI, 2007; DUTHOIT, 2016). A popularidade deste método de pesquisa explica-se pelo seu interesse em fornecer “uma descrição consistente de uma questão social complexa inserida dentro de um contexto cultural” (DÖRNYEI, 2007, p. 155).

A principal característica deste método de pesquisa, e o aspecto mais importante que o distingue dos demais paradigmas, é a delimitação de seu objeto de estudo, em outras palavras, do caso em si. Um aluno, uma turma, um professor, um programa de formação, uma política específica e assim por diante podem se constituir como unidades de análise desde que os limites do fenômeno sejam bem delineados aos olhos do pesquisador. O interesse pelo caso justifica-

se por aquilo que ele tem de único e que o distingue como um evento particular dentro de um sistema mais amplo (FALTIS, 1997; MERRIAN, 1998; LUDKE; ANDRÉ, 2018).

Para Stake (1994), citado por André (1995), o estudo de caso é mais a escolha de um objeto a ser estudado do que uma escolha metodológica. A delimitação do caso está, em geral, intrinsecamente relacionada ao interesse do pesquisador em aprofundar sua compreensão sobre um evento/fenômeno que é pertinente aos seus olhos por ser representativo de vários casos, ou ao contrário, por ser completamente diferente de outros casos. O presente estudo alinha-se à primeira situação, haja vista a escassez de pesquisas que abordem a modalidade formativa da avaliação como dispositivo de formação voltado para o despertar da reflexividade de professores iniciantes de PLE.

Por sua vez, Yin (2010, p. 30) sugere privilegiar o estudo de caso quando as perguntas de pesquisa comecem por “como” e “por que”, por se tratar de questões que “lidam com os vínculos operacionais que necessitam ser traçados ao longo do tempo, mais do que as meras frequências ou incidências”. Este aspecto processual também é ressaltado por Merriam (1998) quando afirma que o foco no processo compreende tanto a monitoramento e a descrição do contexto e dos participantes do estudo, quanto o levantamento das causas que justificam a evolução e os efeitos do evento estudado. As considerações acima corroboram a pertinência da adoção do estudo de caso como design metodológico desta pesquisa, uma vez que, entendendo o desenvolvimento profissional como um processo que pode ser desencadeado pela avaliação formativa, importa-nos compreender como este fenômeno se desenrola na formação inicial de professores de PLE.

Dentre as diversas classificações de estudo de caso, que visam a descrever sua natureza e propor procedimentos a serem seguidos na utilização deste método, optamos pela proposta de Faltis (1997) por acreditarmos ser a mais adequada ao quadro epistemológico e teórico desta pesquisa. Partindo do princípio de que o conhecimento advindo dos estudos de caso tem implicações para o ensino, particularmente de línguas, este autor defende que há dois tipos de estudo de caso: o interpretativista e o interventivo.

Ambos utilizam técnicas de observação e de reflexão para a realização do estudo e para a constituição de dados e buscam apreender, em suas análises, a relação intrínseca entre o evento de interesse e seu contexto (FALTIS, 1997). A diferença básica entre eles é o objetivo do pesquisador: no estudo de caso interpretativo o seu foco é a descrição minuciosa do fenômeno em si; no interventivo, que compreende todos os preceitos do anterior, ele busca

analisar os efeitos de uma intervenção na realidade observada conforme podemos observar no Quadro 13:

Quadro 13 – Estudo de caso Interpretativo x Estudo de caso interventivo

ESTUDO DE CASO INTERPRETATIVO	ESTUDO DE CASO INTERVENTIVO
- Em educação e ensino de línguas, são descrições analíticas que ilustram, apoiam ou desafiam as descrições existentes pressupostos teóricos sobre o ensino e a aprendizagem.	- Neste método de estudo de caso, algum tipo de intervenção ocorre no contexto; o investigador procura então descobrir se e como a intervenção teve um efeito sobre o fenómeno de interesse.
- Tem como ponto de partida um conjunto de hipóteses sobre como ou porque um determinado fenómeno de interesse ocorre; - Visa a refinar uma teoria existente construída sob circunstâncias diferentes; - Envolve obrigatoriamente uma descrição minuciosa e a interpretação de significado.	- Abrange o estudo de caso interpretativo; - Busca entender o fenómeno a partir da perspectiva dos participantes dentro de cada uma das fases de pesquisa; - Tem interesse particular na compreensão das condições contextuais em que a intervenção ocorre.

Fonte: elaborado pela autora com base em Faltis (1997, p. 146-148).

Em consonância com a natureza da pesquisa em DLC, optamos pelo estudo de caso interventivo como design para a investigação aqui empreendida. Nossa escolha encontra apoio em Puren (2013), quando este autor defende que os eixos da compreensão e da intervenção, ao mesmo tempo opostos e complementares, são fortemente interligados em DLC. Na proposta de Faltis (1997, p. 148) estas dimensões se entrelaçam em um processo trifásico sistematizado no Quadro 14:

Quadro 14 – Fases do estudo de caso interventivo

FASE 1	FASE 2	FASE 3
“o objetivo é estabelecer [...] uma linha de base contra a qual os futuros entendimentos e/ou comportamentos podem ser comparados. Esta fase requer interpretação e análise como em estudos de casos interpretativos [...] O pesquisador precisa entender e descrever com tanta precisão quanto possíveis as condições e significados que existem antes da introdução da intervenção” ¹³¹ .	“a intervenção começa e o pesquisador novamente coleta dados para descrever e interpretar o que acontece, tendo cuidado em não atribuir quaisquer mudanças de significados ou comportamentos à intervenção” ¹³² .	“a intervenção para e o pesquisador agora se concentra nas formas como o significado e os comportamentos introduzidos na fase 2 permanecem ou se ajustam com o tempo” ¹³³ .

Fonte: elaborado com base em Faltis (1997, p. 148)

¹³¹ Do original: “the goal is to establish [...] a baseline against which future understandings and/or behaviors can be compared. This phase requires interpretation and analysis as in interpretive case studies [...] The researcher needs to understand and describe as accurately as possible the conditions and meanings that exist before the introduction of the intervention”.

¹³² Do original: “the intervention begins, and the researcher again collects data to describe and interpret what happens, being careful not to attribute any changes in meanings or behaviors to the intervention”.

¹³³ Do original: “the intervention stops, and the researcher now focuses on the ways that the meaning and behaviors introduced in phase 2 remain or adjust over time”.

Neste trabalho, a primeira fase compreendeu a descrição do agir didático de Roberto, bem como o levantamento dos processos reflexivos que o subsidiavam. A segunda etapa caracteriza-se pela realização de seis ciclos de formação. Por fim, o terceiro momento foi dedicado à reflexão pós-intervenção realizada pelo participante da pesquisa. A justificativa da escolha destes procedimentos e sua descrição mais detalhada serão foco da próxima seção.

A este respeito, é consensual que uma das características mais importantes do estudo de caso é a possibilidade de recorrer a múltiplas fontes de informação para retratar o fenômeno de forma detalhada e profunda, bem como para garantir a qualidade de seus resultados (GIL, 2008; YIN, 2010; LUDKE; ANDRÉ, 2018). Adotar este design de pesquisa, na perspectiva proposta por Faltis (1997), nos permitiu intervir junto a Roberto confrontando-o com sua prática, envolvendo-o em reflexões acerca da pertinência dos gestos e das posturas adotadas, tendo em vista a construção de um agir didático mais formativo, com base nas lacunas apontadas pelos instrumentos utilizados na constituição de dados.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE DADOS

Os objetivos do presente estudo estão orientados para a compreensão do impacto da avaliação formativa no desenvolvimento profissional de um professor de PLE em formação inicial. Lembramos que entendemos o desenvolvimento profissional como “um processo de aquisição de saberes que provoca [...] mudanças no professor bem como novidades em termos de sua prática” (UWAMARIYA; MUKAMURERA, 2005, p. 142). Para alcançar esses objetivos, optamos pela realização de um estudo de caso interventivo que viabilizou tanto o planejamento e o acompanhamento das iniciativas de formação quanto a verificação dos efeitos das ações implementadas.

Desta maneira, os procedimentos implementados para a constituição do *corpus* desta tese são dotados, inevitavelmente, de uma dupla finalidade, articulando os polos da compreensão e da intervenção discutidos por Puren (2013b, 2015): proporcionar formação por meio da prática reflexiva subsidiada pela modalidade formativa da avaliação e produzir informações que retroalimentem este processo.

De modo a expor e justificar nossas escolhas em termos de estratégias de investigação e intervenção, este capítulo será dedicado à apresentação do design desta pesquisa, iniciando pelo dispositivo de formação que subjaz estudo de caso. Em seguida, descreveremos os instrumentos voltados exclusivamente para a apreensão do nível de compreensão, por parte do participante, das questões às quais ele é confrontado assim como de suas ações (PUREN, 2013b) – a saber os questionários e entrevistas – e apresentaremos as etapas e ferramentas que compuseram os ciclos de formação. Por fim, discorreremos sobre as medidas adotadas para a organização do *cópus* produzido.

3.1 O dispositivo de intervenção-formação

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, dentre suas várias significações, a palavra “dispositivo” pode ser empregada no sentido de “conjunto de ações coordenadas visando a um fim” (2009, p. 696). Daí a escolha deste termo para nos referirmos a todas as

etapas metodológicas que compuseram este estudo, do planejamento à verificação de seus efeitos.

O dispositivo de intervenção-formação foi elaborado tendo como base a estrutura do instrumento metodológico da autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000), que será apresentado mais adiante, e o referencial teórico da dupla triangulação tal como proposto por Gagnon (2010, 2015) e descrito na seção 1.3.3 do capítulo 1 da Parte 1. Assim, foi projetado como um aparato metodológico de dupla face: uma voltada para o ensino de PLE – que compreende a mobilização de um saber-fazer que é objeto de formação em situação real de ensino – e outra voltada para a formação docente – que inclui necessariamente a reflexão sobre a prática docente.

Buscou-se com este dispositivo proporcionar situações favoráveis à articulação dos sistemas didático e metadidático em torno da aquisição/aprofundamento de saberes e do desenvolvimento de saber-fazer em avaliação formativa. Nosso intento era despertar a reflexividade de Roberto em relação ao seu agir didático e, a partir disso, orientá-lo na implementação de práticas mais voltadas para a melhoria das aprendizagens e para o envolvimento mais ativo dos alunos neste processo. Para tanto, baseando-nos em Faltis (1997) a respeito da lógica de realização do estudo de caso interventivo, e em Puren (2013b, p. 7) que, na mesma linha de pensamento, considera que em DLC “tenta-se compreender para agir melhor, mas também agir para compreender melhor”, as etapas deste estudo foram organizadas conforme mostra o Quadro 15:

Quadro 15 – Dispositivo de intervenção-formação

Fases	Objetivos	Instrumentos/ Procedimentos	Período
Pré-Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as concepções do participante sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação em línguas e em PLE -Saber de suas experiências prévias de aprendizagem de LE; - Caracterizar o agir didático do participante; - Descrever o processo reflexivo do participante – objeto(s) e postura(s) – em relação à sua prática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário; - Entrevista; - Diário reflexivo; - Gravação de aulas; - Autoconfrontação (1) 	de novembro/2019 a agosto/2020
Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Levar o participante a analisar suas práticas didático-pedagógicas em aula de PLE a partir de um roteiro elaborado com base no referencial teórico sobre avaliação formativa; 	<ul style="list-style-type: none"> - Diário reflexivo; - Autoconfrontações (2, 3, 4, e 5); - Reuniões de formação (de 1 a 5). 	de setembro/2020 a dezembro/2020

	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir com o participante acerca da análise de suas práticas pedagógicas e das dificuldades encontradas por ele e refletir sobre possíveis soluções; - Quando necessário, orientar a reflexão do participante acerca de algum aspecto de sua prática; - Observar os impactos das reflexões realizadas no(s) ciclo(s) anterior(es) em suas intervenções; - Proporcionar formação teórica e metodológica em temas indispensáveis à prática da avaliação formativa. 		
Pós-intervenção	- Aferir os impactos do dispositivo de intervenção-formação no agir didáticos nos processos reflexivos do participante.	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário final; - Entrevista final; - Autoconfrontação (6); - Reunião final. 	de dezembro/2020 a janeiro/2021

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando o propósito desta pesquisa, as atividades realizadas eram orientadas por dois objetivos: um didático – voltado para o fomento do desenvolvimento profissional dos participantes por meio da reflexão engendrada pela prática da avaliação formativa, objeto da formação – e outro centrado na constituição de dados para esta pesquisa. Para a descrição de cada uma das fases do dispositivo, organizamos os procedimentos realizados e as ferramentas utilizadas em duas categorias: instrumentos de coleta de informação e etapas do ciclo de formação, das quais trataremos a seguir.

3.2 Instrumentos de coleta de informação

Realizado entre novembro de 2019 e dezembro de 2020, o processo de intervenção e constituição de dados desta pesquisa ocorreu em dois momentos distintos: o primeiro realizado entre novembro de 2019 e agosto de 2020¹³⁴, foi voltado para a elaboração do perfil dos participantes. Ele teve como base a aplicação de questionários, a realização de entrevistas, a gravação de aulas, a realização de autoconfrontações simples e de reuniões de grupo iniciais.

¹³⁴ Este primeiro momento acabou se estendendo mais do que o previsto em virtude das mudanças que o ensino remoto exigiu no planejamento da pesquisa.

3.2.1 Questionários

Define-se o questionário como um instrumento de geração de dados composto por uma série de questões que devem ser respondidas sem a presença do pesquisador. Busca-se por meio desse instrumento obter informações sobre crenças, comportamentos, valores, interesses etc. dos participantes da pesquisa (GIL, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2010). Foram aplicados dois questionários: uma vez assinado o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A), o participante recebeu via *e-mail* o primeiro questionário (APÊNDICE B), organizado em duas seções. Foi proposto com o objetivo de conhecer o seu percurso acadêmico e profissional, bem como algumas representações suas sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira e a avaliação, tal como mostra o quadro 16:

Quadro 16: Organização das questões do questionário inicial

Seção	Temas	Questões	
		abertas	de múltipla escolha
1	Identificação	1	
	Formação	3, 5, 8	2,4,6,
	Experiência de ensino	7	
2	Concepções sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira	9, 10	
	Concepções sobre avaliação	13	11, 12

Fonte: elaborado pela autora.

Seguindo as orientações de Marconi e Lakatos (2010) acerca da extensão do instrumento, elaboramos um questionário curto composto de questões abertas e de múltipla escolha. No questionário final– segundo questionário aplicado também enviado por e-mail –, as questões da seção 1 foram substituídas por indagações que visavam levar o participante a fazer uma análise retrospectiva dos efeitos da reflexão sobre a avaliação formativa – em nível teórico e praxiológico – em sua formação. Após envio das respostas, nas etapas de pré e pós-intervenção, foram marcadas as entrevistas.

3.2.2 Entrevistas

Segundo Marconi e Lakatos (2010), a entrevista é um encontro entre duas pessoas no qual uma delas tem como objetivo obter informações a respeito de determinado assunto. Considerada um dos principais instrumentos das ciências sociais, a entrevista é elaborada de acordo com o propósito do pesquisador. Nesta pesquisa optamos pela entrevista semiestruturada nos dois momentos em que entrevistamos o participante da pesquisa. A característica principal deste tipo de entrevista é que, mesmo tendo um roteiro previamente estabelecido, existe a possibilidade de relativização das questões, em função das respostas dos entrevistados, o que permite ao entrevistador reformular questões ou formular outras, a fim de alcançar seus objetivos.

Foram realizadas duas entrevistas (APÊNDICE C) ao longo da pesquisa. Tendo em vista o mapeamento do perfil de Roberto, a primeira foi elaborada em torno dos seguintes eixos:

- Experiências de aprendizagem de línguas estrangeiras;
- Concepções sobre ensino-aprendizagem-avaliação de línguas estrangeiras;
- Concepções sobre ensino-aprendizagem-avaliação de PLE no contexto pré-PEC-G.

De modo a não constranger, de forma alguma, as respostas do participante, a maioria das perguntas foi elaborada de maneira indireta e impessoal. O roteiro da entrevista era composto por 28 questões organizadas em seis eixos, conforme os temas inframencionados, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 17 – Temas das questões das entrevistas

Temas	Questões
- Experiências de aprendizagem de línguas estrangeiras	1 – 6
- Experiências de avaliação em línguas estrangeiras	6 – 12
- Concepções sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	13 – 19
- Concepções sobre avaliação de línguas estrangeiras	20 - 21
- Concepções sobre o ensino-aprendizagem de PLE no contexto pré-PEC-G	22 - 26
- Concepções sobre avaliação de PLE no contexto pré-PEC-G	27 - 28

Fonte: elaborado pela autora.

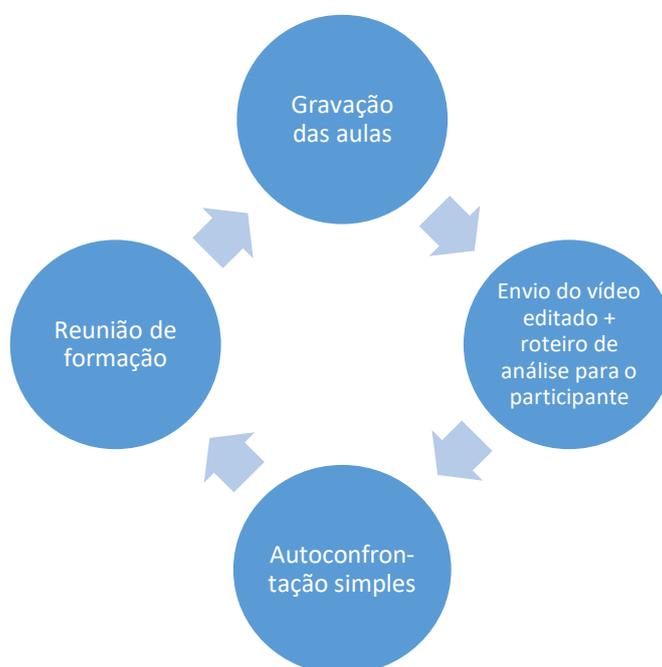
Com intuito de adaptar este instrumento ao objetivo da fase de pós-intervenção as questões relacionadas às experiências de aprendizagem de línguas do participante foram substituídas, no roteiro da entrevista final, por questões que levavam Roberto a refletir sobre a

sua prática enquanto professor de PLE e sobre o impacto das atividades realizadas ao longo da sua formação.

3.3 Etapas do ciclo de formação

O segundo momento, voltado para a intervenção, ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2020. Neste momento recorremos a alguns procedimentos já utilizados na primeira fase, os quais sejam: gravações de aulas, autoconfrontações e reuniões de grupos. A Figura 5, ilustra a dinâmica do ciclo de formação:

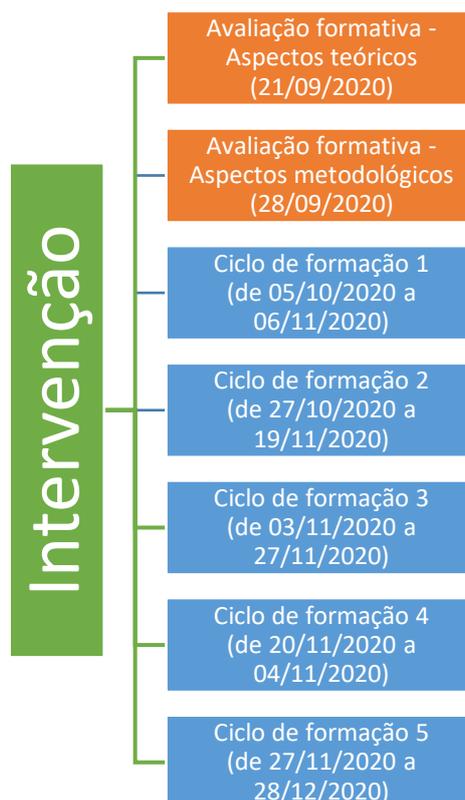
Figura 5 – O ciclo de formação



Fonte: elaborado pela autora.

Após a fase de pré-intervenção, que compreendeu não apenas a constituição de dados, mas, principalmente, a sua análise, deu-se início o planejamento da intervenção. Seções de formação sobre o construto da avaliação formativa, das quais participaram todos os professores do curso, foram ministradas pela coordenadora do curso pré-PEC-G como ponto de partida desta etapa, conforme ilustra o Esquema 1:

Esquema 1 – Cronograma da intervenção



Fonte: elaborado pela autora.

A primeira reunião de formação dispensada pela coordenação englobou as concepções gerais dos professores sobre avaliação, da distinção entre avaliação e exame às características da modalidade formativa enquanto dispositivo de aprendizagem. O objetivo do segundo encontro foi mostrar como este conceito se materializa em aulas de língua. Para tanto foram abordadas, inicialmente, as implicações das teorias cognitivas da aprendizagem para o ensino de línguas, especialmente do construtivismo piagetiano – um dos eixos norteadores da concepção francófona de avaliação formativa – e, posteriormente, discutido o potencial regulatório de procedimentos e estratégias previstos nas preparações que orientam as intervenções dos estagiários em aulas de PLE.

Para além destes encontros, a intervenção se estendeu por mais cinco ciclos de formação cujas etapas e dinâmica, bem como instrumentos metodológicos utilizados, serão apresentados a seguir.

3.3.1 Gravação de aulas

Prevista para abril de 2020, as intervenções dos professores-estagiários iniciantes precisaram ser adiadas em razão das implicações da pandemia do COVID-19 para o andamento do curso pré-PEC-G e para o Ciclo de formação. No total foram gravadas onze aulas de Roberto, sendo cinco na primeira fase do estudo e seis na segunda, conforme mostra o Quadro 18.

Quadro 18 – Registro das aulas gravadas de Roberto

Etapa	Data das aulas gravadas
Pré-intervenção	29/05/2020
	05/06/2020
	28/07/2020
	29/07/2020
	30/07/2020
Intervenção	06/10/2020
	27/10/2020
	03/11/2020
	17/11/2020
	24/11/2020
	01º/12/2020

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando que a regência das aulas era compartilhada entre os pares de formação, as atividades realizadas por Roberto foram selecionadas e seus vídeos, editados e disponibilizados a ele no *Google Drive*, pois serviriam como base para a atividade seguinte: as autoconfrontações. Porém, antes desta etapa, logo após a aula, solicitava-se do participante o envio de um diário reflexivo, sobre o qual discorreremos a seguir.

3.3.2 Diários reflexivos pós-aula

O primeiro instrumento do qual lançamos mão para incitar Roberto à reflexão sobre suas práticas foram os diários reflexivos pós-aula, que foram coletados ao longo das semanas em que as aulas eram gravadas. Este instrumento consistia em um pequeno roteiro composto de

dez perguntas abertas (APÊNDICE D) que deveriam ser respondidas, por meio de áudios enviados à pesquisadora pelo aplicativo *WhatsApp*, logo após as aulas.

Nele o participante refletia acerca das atividades que deveria implementar na aula daquele dia, acerca do seu planejamento, de seus objetivos e da realização da aula. Além disso, ele também era instado a comentar o comportamento dos alunos em sala, suas dificuldades, explicando como lidara com elas; finalmente, Roberto deveria avaliar o seu desempenho durante a aula. Após as intervenções os diários foram transcritos e as informações obtidas por meio deles foram discutidas com o estagiário ao longo das autoconfrontações.

3.3.3 Autoconfrontações

Após o registro das aulas, realizamos as chamadas entrevistas de autoconfrontação simples, método de constituição de dados oriundo da Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, 2000) que consiste “em um trabalho de observação das situações de trabalho [...] na qual o trabalhador assiste ao vídeo de sua atividade junto com o pesquisador e comentários são tecidos sobre o filme” (FAZION; LOUSADA, 2016, p. 220). Por meio dessa técnica, o participante, após receber os vídeos de suas intervenções e assistir a eles, é instruído a selecionar trechos sobre os quais gostaria de falar ao longo da entrevista. O pesquisador, por sua vez também seleciona alguns trechos para discutir com o entrevistado. Em seguida, é marcada uma entrevista na qual ambos discutem aspectos pertinentes da gravação.

Nesta pesquisa, adaptamos este procedimento de modo a torná-lo mais didático e centrado no objeto da pesquisa. Para tal nos inspiramos nos princípios do acompanhamento reflexivo (BECKERS, 2004, 2010; LEROY; BECKERS, 2015) e nos trabalhos de Jorro (2005, 2006). Essa modificação do dispositivo se explica pela necessidade de levar o professor-estagiário a não apenas observar sua prática, mas também a refletir sobre ela e avaliá-la, notadamente no que diz respeito ao fomento das competências de autoavaliação e autorregulação dos alunos. Sendo assim, o dispositivo de autoconfrontação implementado nesta tese se desenrolava em três etapas:

- 1. Observação orientada e seleção de trechos pelos participantes:** juntamente com os *links* para os vídeos que seriam analisados ao longo das autoconfrontações o participante recebia um pequeno roteiro com aspectos que

deveriam observar em sua prática (APÊNDICE E). Ademais era instado a selecionar trechos que gostaria de discutir durante as entrevistas;

2. **Análise dos trechos selecionados ao longo das entrevistas de autoconfrontação:** depois de assistir e analisar os vídeos, Roberto marcava uma data para a entrevista de autoconfrontação. Em virtude do novo contexto de constituição de dados (remoto, via *Google Meet*), esta etapa foi a que mais sofreu adaptações em relação ao dispositivo original. O participante iniciava a interação fazendo a análise das atividades, com base no roteiro, apontando em que momento do vídeo elas se localizavam. Em um segundo momento, a pesquisadora, que também tinha assistido os registros das atividades e os tinha analisado, intervinha retomando pontos abordados pelos participantes¹³⁵ com intuito de auxiliá-los na descrição, na análise das atividades e na formulação de possíveis alternativas aos problemas detectados.
3. **Síntese das análises e pistas de regulação:** por fim, o participante era convidado a fazer uma síntese do que havia sido abordado na entrevista e a identificar que aspectos poderiam ser regulados em suas intervenções futuras tendo em vista a implementação de estratégias de avaliação formativa junto aos alunos de Pré-PEC-G.

Foram realizadas um total de seis sessões de autoconfrontação de agosto a dezembro de 2020, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 19 – Registro das entrevistas de autoconfrontação de Roberto

Entrevistas de autoconfrontação	Datas das entrevistas
1	04/08/2020
2	28/10/2020
3	18/11/2020
4	26/11/2020
5	03/12/2020
6	21/12/2020

Fonte: elaborado pela autora.

¹³⁵ Embora tenhamos selecionado Roberto como participante da pesquisa, outros professores-estagiários iniciantes também participaram dos ciclos de formação.

Ao fim de cada autoconfrontação, a pesquisadora solicitava que o participante elencasse os pontos relevantes – dificuldades enfrentadas, estratégias de soluções e aspectos teóricos discutidos – que haviam sido tratados ao longo da entrevista para compartilhar com os demais participantes dos ciclos de formação, durante a reunião de formação.

3.3.4 Reuniões de formação

Inicialmente esta etapa havia sido prevista como um momento na qual os professores-iniciantes compartilhariam suas experiências durante a fase anterior. Porém, em virtude da suspensão temporária das atividades previstas no V Ciclo de formação didática para os estagiários do projeto, sentimos a necessidade de transformar essas reuniões gerais em encontros de formação, nos quais abordamos construtos cuja compreensão é fundamental para o planejamento e para a prática da avaliação formativa. Os temas das discussões eram selecionados com base nas dificuldades e dúvidas manifestadas pelos professores estagiários durante as autoconfrontações. Os conteúdos estudados durante as reuniões foram sistematizados no quadro abaixo:

Quadro 20 – Conteúdos estudados nas reuniões de formação

DATA DA REUNIÃO	CONTEÚDO ESTUDADO
13/08/2020	- Conceito de língua e língua estrangeira; - Unidade didática; - Funções das atividades de aprendizagem; - Objetivos de aprendizagem - Gestos profissionais
06/11/2020	- Critérios de avaliação
19/11/2020	- Conceito didático de língua estrangeira; - Cultura na aula de PLE; - Interlíngua; - Tipos de correção.
27/11/2020	- Avaliação formativa; - As cinco macropreocupações docentes; - Gestos profissionais.
04/12/2020	- Aspectos do processo de compreensão em LE; - Elementos que facilitam a compreensão; - Gestos didáticos; - Posturas de andaimagem.
28/12/2020	- O professor reflexivo de LE; - O triângulo didático; - O conceito de desenvolvimento profissional.

Fonte: elaborado pela autora.

Ao longo dos encontros, após a exposição dos professores-iniciantes do que haviam observado e discutido durante as autoconfrontações, a pesquisadora retomava os pontos mencionados para envolver os participantes em reflexões teóricas com intuito de levá-los a objetivar estes eventos e a discutir soluções para os problemas encontrados bem como compreender a lógica de estratégias eficazes implementadas por eles durante as aulas de PLE. Após a reunião geral, iniciava-se outro ciclo de formação. Terminada a constituição de dados, passamos ao tratamento e organização dos mesmos, conforme apresentaremos a seguir.

3.4 Organização dos dados

Considerando que o *corpus* deste estudo é composto de registros numerosos e bastante longos, recorreremos à transcrição – seletiva e/ou completa – e à sinopse como procedimentos de organização de dados.

3.4.1 Transcrições

O estudo de caso é um método de pesquisa que não se restringe unicamente à geração de dados. Sua abordagem meticulosa compreende desde a lógica da elaboração do projeto aos procedimentos e estratégias de análise (YIN, 2010), o que inclui, conseqüentemente, decisões concernentes à transcrição de dados.

Em virtude das implicações do tipo de transcrição adotado, Bucholtz (2000, p. 1462) advoga por uma prática reflexiva na qual “o pesquisador é consciente do [...] efeito da transcrição na representação dos locutores cujo discurso é transcrito”¹³⁶. Na mesma linha de pensamento, Paiva (2019) defende que um dos critérios que asseguram o tratamento ético da pesquisa é o cuidado para que o registro adotado pelo pesquisador não coloque o participante em situação constrangedora. Por este motivo, uma vez que, neste trabalho, interessamo-nos especificamente pelo conteúdo da interação, mais do que em aspectos da fala de Roberto,

¹³⁶ Do original: “the researcher is conscious of [...] the effect of the transcript on the representation of speakers whose discourse is transcribed”.

adotamos o que Bucholtz (2000) chama de “estilo naturalizado de transcrição” que privilegia as convenções da língua escrita na transposição de registros orais.

Ademais, conforme o número de participantes da interação e a extensão do registro, recorreremos à transcrição seletiva ou completa. As entrevistas iniciais e finais, os diários reflexivos pós-aula e as sessões de autoconfrontação foram integralmente transcritos. No que tange às aulas e às reuniões procedeu-se inicialmente à elaboração de sinopses para posterior seleção de excertos pertinentes à análise.

3.4.2 Sinopses

Instrumento utilizado para organização de ações e conteúdos abordados durante uma aula, a sinopse (SCHNEUWLY; DOLZ-MESTRE; RONVEAUX, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2009) permite descrever as principais partes de uma sequência de ensino-aprendizagem de maneira sintetizada e completa, possibilitando, assim, uma visualização detalhada do objeto de aprendizagem e de todos os elementos constitutivos das atividades realizadas. Considerando o volume expressivo de dados referentes às aulas ministradas por Roberto, este instrumento foi adaptado às especificidades desta pesquisa configurando-se como mostrado no Quadro 21.

Quadro 21 – Estrutura da Sinopse das aulas

Participante	Roberto	Data da aula	29/07/2020	Preparação	NAB2 - L3 - P5
Contexto	Continuação da discussão sobre os comportamentos dos brasileiros.				
Prescrição	- Após a introdução da aula, fazer atividade C do caderno de atividades (p.92): - Exibir a atividade no ppt; - Perguntar o que lhes vem em mente quando ouvem a palavra “comportamento”; - Pedir para lerem os quadros da atividade; - Perguntar como estes comportamentos são vistos no país deles (Não usar o gabarito proposto. Usar atividade apenas para discutir aspectos do comportamento brasileiro)				
Nível	Descrição	Gestos (fundamentais e específicos)			
1	Reflexão sobre comportamentos brasileiros				
1.1	Atividade de expressão oral				
1.1.1	➤ Antecipação: o professor pergunta aos alunos o que lhes vem em mente quando ouvem a palavra comportamento.	- Criação de memória didática – Gesto de levantamento de crenças sobre tema da atividade.			

Fonte: elaborado pela autora com base em Schneuwly; Dolz-Mestre; Ronveaux, 2006 e Schneuwly; Dolz, 2009.

As primeiras linhas da sinopse são voltadas para a identificação do vídeo. Tendo em conta que os professores estagiários alternam na realização das atividades ao longo da aula, a entrada “contexto” situa a atividade que será alvo de análise na organização do dispositivo didático e a entrada “prescrição” descreve o passo-a-passo da tarefa conforme previsto pela equipe de planejamento do curso pré-PEC-G.

Conforme proposto pela equipe de pesquisadores em Didática das Línguas da Universidade de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ-MESTRE; RONVEAUX, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2009), as atividades foram decompostas em quatro níveis hierárquicos (representados aqui pela letra ‘n’ e, nas sinopses, por um determinado algarismo): *n* – tipo de atividade; *n.n* – objetivo específico da atividade; *n.n.n* – etapas de desenvolvimento da atividade; *n.n.n.n* – gestos fundamentais e específicos. Em função dos objetos de análise, o nível *n.n.n.n* foi organizado em colunas contrariamente ao modelo de sinopse original. A lógica linear da realização da atividade é interrompida algumas vezes por eventos difíceis de serem codificados hierarquicamente e que, por isso são codificados pelos autores supramencionados como nível zero (0), são eles:

- Interlúdio: corresponde a rupturas no andamento da atividade provocadas por eventos que não são relacionados ao objeto;
- Transições: indicam anúncios feitos pelo professor de maneira proativa ou retroativa que estruturam a atividade ou parte da atividade;
- “Inserts”: trata-se de momentos de fechamento, de conclusão da atividade que podem ou não estar relacionados com os objetos de ensino-aprendizagem (FALARDEAU; SIMARD, 2011).

As adaptações realizadas nesta ferramenta nos permitiram, por um lado, visualizar a dinâmica da realização das atividades pelo participante; por outro, possibilitaram elencar os gestos profissionais implementados por ele nas situações didáticas analisadas.

3.5 Procedimentos para a constituição do *corpus* de análise

O dispositivo de intervenção-formação proposto neste estudo foi planejado para ser implementado ao longo do ano letivo de 2020 do curso pré-PEC-G em concomitância com os ciclos de formação em didática do PLE. A suspensão das aulas presenciais e mudança para o contexto remoto, além resultar em mudanças no planejamento do curso e na formação

dispensada aos professores-estagiários (apresentadas na seção 1.1.4 do capítulo 1 desta Parte), teve impactos consideráveis para esta pesquisa.

A análise preliminar dos dados constituídos na fase de pré-intervenção, mostrou que o novo ambiente de ensino-aprendizagem-formação não era propício para o alcance dos objetivos de pesquisa previstos até então. Precisamos, então, fazer ajustes significativos nos objetivos e na metodologia da pesquisa para, por um lado, dar continuidade ao estudo e, por outro, não perder os dados já constituídos. Assim, considerando que o dispositivo implementado nos propiciou acesso a um vasto volume de dados, selecionamos para nossa análise somente aqueles que nos permitiriam aferir os impactos da intervenção realizada no desenvolvimento profissional de Roberto em termos de regulação de seu agir didático, rumo a práticas mais formativas, e do aprofundamento de seus processos reflexivos.

Nos questionários e entrevistas iniciais fizemos um levantamento da trajetória de aprendizagem bem como as concepções de ensino-aprendizagem-avaliação de línguas estrangeiras e de PLE que nos permitiram compreender o pano de fundo do agir inicial de Roberto e, com base no ciclo de formação inicial, descrevê-lo no primeiro capítulo da análise. Nos dados oriundos dos procedimentos implementados ao longo dos demais ciclos acompanhamos a emergência de microgêneses operatórias (PASTRÉ, 2005) por meio do surgimento de gestos didáticos específicos de orientação mais formativa subsidiados pela *reflexão-sobre-a-ação* (SCHÖN, 1983; 2000) realizada individualmente com a pesquisadora e coletivamente com os demais participantes da formação. Por fim, nos instrumentos utilizados na fase de pós-intervenção tivemos acesso às reflexões de Roberto acerca do impacto do dispositivo de formação no seu agir didático e na maneira como analisa sua prática.

Após a seleção destes dados partimos para a descrição dos procedimentos de análise de dados.

CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Com vistas a investigar os impactos da avaliação formativa no desenvolvimento profissional de Roberto, considerando que dispúnhamos de dados de natureza diferente, primeiramente organizamos o *corpus* em duas categorias: dados do discurso e dados da prática. O primeiro grupo compreende os dados oriundos das entrevistas, dos questionários, das autoconfrontações, dos diários reflexivos e das reuniões de formação; o segundo, das gravações de aula.

Para analisar o primeiro conjunto de dados, levando em consideração que nosso objetivo era aferir as significações (conteúdo) dos depoimentos do participante, nos inspiramos na metodologia da Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2009) e definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

Ao apresentar a seu dispositivo, Bardin (2009) enfatiza que, diferentemente da análise linguística, que se ocupa com o estudo da língua para descrever o seu funcionamento, a análise de conteúdo se volta para a compreensão daquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. De acordo com a autora supramencionada, a implementação dessa abordagem de análise se dá em três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise consiste em uma etapa de organização na qual o pesquisador escolhe os documentos a serem submetidos à análise com base nos objetivos da pesquisa e elabora os indicadores que subsidiarão a interpretação final. Nesta fase também é realizado o que Bardin (2009) chama de “leitura flutuante”, ou seja, o primeiro contato com os dados e, conseqüentemente, o estabelecimento das primeiras impressões acerca do conteúdo dos textos. A segunda fase, a exploração do material, é dedicada à decomposição e codificação dos dados em blocos em função das categorias estabelecidas, que podem ser criadas *a priori* (baseadas na teoria) ou *a posteriori* (após a constituição dos dados).

Por fim, no tratamento dos resultados, o pesquisador procura tornar os dados, ainda brutos, significativos (“falantes”) e válidos. A interpretação deverá ir além do conteúdo explícito dos textos e focar o seu conteúdo latente que se encontra por trás do que é apreendido imediatamente. Esta etapa se desdobra em duas subfases: a inferência – quando o pesquisador busca descobrir as causas a partir dos efeitos por meio da indução – e a interpretação – quando ele investiga o que significado dos discursos com base em um referencial teórico (BARDIN, 2009).

No conjunto de dados do discurso de Roberto, distinguimos os dados referentes ao levantamento de suas experiências de aprendizagem de línguas e de suas concepções sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação em línguas estrangeiras em geral e em PLE, e aqueles relacionados à reflexão sobre a sua prática. No primeiro caso, os dados foram organizados conforma as categorias previamente estabelecidas para a organização temática dos questionários e das entrevistas que eram pertinentes para os objetivos da pesquisa. Foram elas:

- Experiências de aprendizagem em línguas estrangeiras;
- Experiências de avaliação em línguas estrangeiras;
- Concepções sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras;
- Concepções de avaliação em línguas estrangeiras;
- Concepções sobre o ensino-aprendizagem de PLE no contexto pré-PEC-G;
- Concepções sobre avaliação em PLE no contexto pré-PEC-G;
- Reflexões sobre sua prática enquanto professor de PLE;
- Reflexões sobre o impacto das atividades realizadas ao longo da pesquisa em sua formação.

Para análise dos processos reflexivos de Roberto, recorreremos às noções já discutidas no referencial teórico nas seções 2.2.2 e 2.2.3 da Parte 1 sistematizadas por Jorro (2005) – posturas reflexivas e níveis de reflexividade e por Buysse (2011, 2018) – eixos de preocupação (objetos da regulação) e dimensões de elaboração que recapitulamos no Quadro 22, organizadas em dois eixos: da análise-avaliação da prática e da regulação da prática.

Quadro 22: categorias de análise da reflexão de Roberto sobre a prática

Eixo	Categoria
Análise-avaliação da prática	Postura reflexiva: retração, testemunho, questionamento, avaliação-regulação.
	Nível de reflexividade: recusa, espelhamento, interpretação função crítica-reguladora.

Regulação da prática	Eixos de preocupação (objeto da regulação): ação, concepções, outros fatores.
	Dimensões de elaboração de soluções: autorreferência, referência técnica, referência contextual, referência crítica.

Fonte: elaborado pela autora com base em Jorro (2005) e Buysse (2011, 2018)

Nos dados oriundos das gravações de aula, primeiramente, foram identificamos os gestos implementados por Roberto durante suas intervenções em aulas de PLE para posterior categorização. Vale a pena lembrar que, segundo Perrenoud (1998a), a concepção de avaliação formativa como “uma regulação implementada pelo professor [...] a fim de intervir para otimizar os processos de aprendizagem”¹³⁷ (p.100) tende a se diluir em uma abordagem mais global de processos de regulação, notadamente se consideramos a distinção entre regulações proativas, interativas e retroativas propostas por Allal (1988). Com base no autor supramencionado, buscamos focar nossa análise momentos em que a prática da avaliação formativa é mais explícita, isto é, situações que “se caracterizam por modos *específicos* de coleta de informações e ação que [...] podem [...] ser objetos de uma reflexão, de uma formação e de uma instrumentalização particulares”¹³⁸.

Assim, partindo do referencial teórico apresentado em 2.2 da Parte 2, elaboramos o que chamamos de categorias de análise do agir formativo nas quais agruparemos os gestos fundamentais e específicos realizados por Roberto. São elas:

Quadro 23 – Categorias de análise do agir formativo

CATEGORIA	DESCRIÇÃO (Gestos que...)
Planejamento das intervenções	manifestam ajustes realizados pelos professores nas prescrições de aula para melhor se adequar às necessidades dos aprendentes e características do contexto de ensino-aprendizagem.
Apresentação das atividades	especificam o(s) objetivo(s) da tarefa, o que permite aos alunos terem uma visão clara de onde se pretende chegar; anunciam os possíveis resultados da atividade; indicam os procedimentos que podem ser implementados pelos alunos na realização da atividade; explicitam os critérios de qualidade e de realização da atividade.

¹³⁷ Do original: “une régulation prose em charge par l’enseignant [...] aux fins d’intervenir pour optimiser les processus d’apprentissage”.

¹³⁸ Do original: “se caractérisent par des modes spécifiques de prise d’information et d’action [...] peuvent néanmoins faire l’objet d’une réflexion, d’une formation, d’une instrumentation particulières”.

Reação às dificuldades	visam coletar informações acerca: da compreensão dos saberes necessários para realizar e compreender a tarefa, do andamento da atividade e intervir em função das dificuldades encontradas.
Tratamento do erro	informam o aprendente acerca da qualidade ou da adequação da produção finalizada ou em curso de execução.

Fonte: elaborado pela autora com base em Allal (1988, 1993), Nunziati (1990), Jorro (2006), e Ruiz-Primo e Furtak (2007).

Após a categorização, organizamos os dados do discurso e da atividade profissional de Roberto no Quadro 24 com intuito de articulá-los. Nosso objetivo era poder observar a articulação entre os triângulos didático e metadidático (GAGNON, 2010, 2015) ao longo dos ciclos de formação, em outras palavras, analisar os momentos específicos de prática em aula de PLE com o tipo de atividade, os gestos fundamentais, os gestos específicos e a descrição da atividade e os momentos de reflexão sobre esses elementos ao longo das autoconfrontações e reuniões de formação (com o eixo de preocupação, as posturas reflexivas e a dimensão de elaboração).

Quadro 24: Articulação do *corpus* de análise na dupla triangulação

Categoria do agir formativo	Triângulo didático			Triângulo metadidático			
	Tipo de atividade	Gesto fund.	Gesto especif.	Descrição da atividade	Eixo (objeto)	Postura ref.	Dimen. de elab.

Fonte: elaborado pela autora.

Isto feito, foi definida a maneira como a análise seria organizada e foram selecionados exemplos pertinentes das categorias apresentadas nas linhas acima. Por fim, procedemos à análise propriamente dita que será exposta na Parte 3 desta tese.

PARTE 3 - ANÁLISE

CAPÍTULO 1 – O PERFIL INICIAL DE ROBERTO

A terceira parte desta tese é dedicada à descrição e à análise dos dados gerados por meio da implementação de um dispositivo de formação-intervenção junto a Roberto, professor-estagiário iniciante que atuou no ano letivo de 2020 do curso Pré-PEC-G da UFPA. Com base na observação de suas práticas de ensino e de sua reflexão sobre elas, realizamos uma análise do próprio dispositivo de formação.

Entendendo que a atividade docente está ancorada em um repertório didático (CAUSA, 2012) constituído, entre outros, de modelos de ação, concepções e conhecimentos forjados ao longo da experiência pessoal e formativa do professor, iniciaremos a apresentação dos dados de partida abordando as experiências anteriores de Roberto, de aprendizagem e de ensino de línguas estrangeiras, bem como suas concepções sobre este processo. Em seguida, com base nas categorias de análise da prática, descreveremos o agir didático (SILVA, 2013) do participante recorrendo às noções de gestos didáticos (SCHNEUWLY, 2009; BUCHETON, 2019). Por fim, serão caracterizados os processos reflexivos de Roberto em relação à sua prática, por meio das categorias de reflexividade e regulação da atividade profissional propostas por Jorro (2005) e Buysse (2011, 2018, 2019).

1.1 Das experiências anteriores

Ao inscrever o movimento de transformação de sujeitos no âmbito de uma determinada atividade profissional em um *continuum* (MARCELO, 2009; FIORENTINI; CRECI, 2013; ROLDÃO, 2017), o conceito de desenvolvimento profissional não apenas confere um outro sentido à relação entre formação inicial e continuada, mas, no caso dos professores, desloca a origem deste processo do ingresso na licenciatura para os múltiplos espaços, momentos e experiências espontâneas de aprendizagem vivenciados ao longo da escolaridade.

Langhi e Nardi (2012) afirmam que uma parte importante da competência profissional docente tem raízes na história de vida dos professores, visto que, estes, contrariamente ao que ocorre em outras profissões, já possuem um vasto conhecimento acerca da atividade de ensino. De fato, durante a sua trajetória escolar, os futuros professores interiorizam posturas,

estratégias, procedimentos que podem incorporar, consciente ou inconscientemente, ao seu agir didático. Assim, as situações escolares vividas por eles influenciam sobremaneira o seu modo de ensinar, notadamente em suas primeiras intervenções, quando ainda não dispõem de um repertório didático robusto o suficiente para lidar com as diversas situações da sala de aula.

Roberto tem uma ampla trajetória de aprendizagem de LE que se iniciou aos oito anos de idade em um curso de inglês. Na adolescência, conciliou o estudo particular do inglês com o do espanhol, única LE oferecida pela escola onde cursou o ensino básico. Já na universidade, além do francês, também estudou alemão instrumental, e Libras. Constatamos que, neste percurso, duas experiências foram marcantes para o participante, uma vez que ele recorre a elas quando perguntado sobre quais professores o influenciaram negativa e positivamente a sua aprendizagem de línguas.

A primeira delas foi o contato com uma professora de inglês cuja maneira rígida de conduzir as aulas o levou a abandonar o curso e a se “*desapaixonar do inglês*” (Entrevista inicial). Quando solicitado a descrever os fatores que o levaram à desistência, ele retoma a situação que o levou a tomar tal decisão:

(1) - Ela era muito radical, eu lembro que ... foi meio que um trauma isso. Em uma entrevista que a gente tinha que fazer. A gente mais um colega. E aí a gente fez algumas perguntas básicas e eu esqueci como perguntava a idade, no quarto nível. E olha que eu já tinha um bom vocabulário. E eu esqueci e perguntei de uma forma bastante informal. Aí essa professora ia anotando tudo no nosso trabalho, nessa prova oral, aí quando foi no final depois quando ela foi falar a avaliação, fazer a avaliação, ela simplesmente expôs pra todo mundo como tinha sido a minha prova, que era um absurdo eu não saber como perguntar, no quarto nível falar daquela forma e tal aí isso influenciou muito pra eu sair do curso, pra eu desistir, “ah, não tem como continuar com essa professora”. Ela ficava louca quando a gente não fazia as atividades, quando a gente não era muito participativo nas aulas. Aí basicamente a turma toda não conseguia fluir pelo jeito como essa professora dava aula. Muitos alunos saíram junto comigo por causa dessa professora (Entrevista inicial – 03/02/2020).

Por outro lado, quando instado a relatar situações positivas de aprendizagem, ele cita professores que, em suas palavras, lançavam mão de uma metodologia mais “*dinâmica e próxima dos alunos*” (Entrevista inicial). Constatamos nos depoimentos de Roberto que, enquanto aprendiz, ele tem preferências por atividades que envolvam músicas, vídeos entre outros suportes audiovisuais e pouca afinidade com tarefas mobilizando instrumentos mais tradicionais de ensino, como vemos no excerto abaixo:

(2) – [...] *eu prefiro fazer atividades pela internet do que dos cadernos de atividade. Eu basicamente nunca peguei em caderno de atividade daqui da graduação. De inglês pelo menos eu fazia porque eu era obrigado, porque a correção era por meio do caderno de atividades, mas eu como aprendente trabalho desta forma, mais pela internet. Eu gosto de trabalhar a minha compreensão oral botando as mídias em geral, filme, série com a legenda e o áudio na língua estrangeira. Não entendo muita coisa, mas me ajuda muito a se adaptar a ouvir* (Entrevista inicial – 03/02/2020).

Por isso, a nosso ver, suas experiências positivas de aprendizagem estão relacionadas a professores que além de não adotarem uma postura tradicional de ensino, no que tange aos instrumentos didáticos utilizados – alinhando-se, assim, ao seu estilo preferencial de aprendizagem –, buscavam envolver os alunos na aula e proporcionar momentos de interação entre a turma, conforme mostra o excerto (3):

(3) - *Esse professor ele era muito dinâmico ele usava bastante a participação do aluno até porque na escola o contato é muito indireto porque são muitos, eram muitos alunos, e o professor não tinha como ouvir cada um dos alunos e no [outro curso] a turma era bem menor. E esse professor ele usava as músicas, ele fazia jogos, jogos de memória ele pegava livros para a gente ler a história todinha e depois contar já na língua estrangeira, obviamente. Então ele tinha muitas estratégias que eram diferentes do usual. Então foi esse professor que me ajudou a ter a fluência no inglês por meio dessa metodologia que ele tinha era um contato mais próximo* (Entrevista inicial – 03/02/2020).

Como vimos na seção 1.3.2 do Capítulo 1 da Parte 1, o futuro professor não é uma tábula rasa, no que diz respeito à atividade que terá que desempenhar, quando ingressa na universidade. Para Castellotti e De Carlo (1995) as experiências de aprendizagem têm repercussões na atividade docente mais do que em outra profissão, visto que elas moldam o que estas autoras chamam de “perfil de um professor típico” ao qual o professor em formação pode aderir ou se opor. Por exemplo, quando perguntamos ao Roberto sobre experiências que influenciariam a sua prática como professor de PLE, percebemos que a experiência vivida com a professora de inglês, relatada em (1), entra na construção de um referente do que *não ser e não fazer* como professor:

(4) - [...] *as minhas experiências como aprendente de outras línguas eu acho que talvez influencie pela visão que eu tinha dos professores. Agora eu botar em mente que ... lembrar toda a metodologia dos professores que eu tive de línguas, saber se eu estou sendo igual a eles, como eles ensinavam. E se eu tive uma experiência negativa é não ser igual a esses professores. A minha professora de inglês do 4º nível, por exemplo: eu não quero fazer aquilo, traumatizar meus alunos, fazê-los desistir* (Entrevista inicial – 03/02/2020).

Ademais, vemos que as vivências positivas, tanto na aprendizagem de inglês, apresentada em (3) como de francês, por outro lado, constituem horizontes que Roberto pretende alcançar enquanto professor de LE:

(5) - [...] *sim, em inglês tem o professor que eu já te falei e eu acho que no francês... Eu acho que a professora S vai ajudar muito pela forma que ela ensinava era muito dinâmico, era mais próximo do aluno, [...] vai me influenciar pela forma em que ela avalia os alunos, pela forma que ela ensina os conteúdos, pela forma que ela trabalha durante a aula* (Entrevista inicial – 03/02/2020).

O depoimento do participante parece corroborar as conclusões de Castellotti e De Carlo (1995) e de Langhi e Nardi (2012) no que diz respeito à influência das experiências de ensino-aprendizagem na construção de um referencial que pode impactar o seu agir profissional. Tendo em vista o objetivo geral desta tese, também buscamos conhecer as experiências de Roberto em termos de avaliação da aprendizagem. Em seu depoimento, o participante menciona que, em geral, ao longo de sua aprendizagem de línguas, foi majoritariamente avaliado por meio de provas escritas, de trabalhos realizados em cadernos de exercícios e, mais recentemente, por meio de seminários:

(6) - *Com o professor que eu me formei as avaliações dele eram as provas tradicionais. Ele pegava as atividades do caderno de atividades às vezes a gente tinha que trazer alguns materiais que ele pedia a correção. Na escola é muito tradicional, só para escrever frases, fazer a compreensão de alguns textos, completar [...] no curso de inglês mais avançado tinha alguns seminários. A gente fazia algumas apresentações sobre a família, sobre os amigos de sala a gente falava sobre os nossos gostos. Tinha alguns trabalhos de seminário que a gente fazia em duplas e individualmente. Na graduação da mesma forma [...] a gente apresentou seminário* (Entrevista inicial – 03/02/2020).

O objeto destas avaliações, tanto nos cursos de idiomas que frequentou quanto na escola, era, prioritariamente, os conhecimentos gramaticais, “*o uso dos verbos, das preposições essas coisas*” (Entrevista inicial). Já na graduação de francês “*avaliavam a pronúncia, avaliavam o nosso vocabulário, o que a gente dizia, como a gente dizia, se gostava ou não de uma coisa, se estava adequado com o contexto*” (Entrevista inicial), isto é, a dimensão linguageira também era contemplada neste processo. Além disso, comentando sobre os momentos avaliativos que vivenciou na aprendizagem da língua francesa, Roberto, menciona que, diferentemente de outras ocasiões, ele recebia informações referentes ao seu desempenho que iam além de uma nota ou conceito:

(7) – [...] aqui na graduação era ... foi mais íntimo, a gente tinha o *feedback*, como tinha se saído, o que que a gente tinha falado de errado, o que que faltou a gente falar de acordo com o comando da questão do que era pedido, o que que a gente podia fazer, perguntar o que a gente podia fazer pra melhorar esse erro (Entrevista inicial – 03/02/2020).

Observamos, assim, que, segundo o depoimento de Roberto, suas experiências em termos de avaliação compreendem mais registros de avaliação pontual, com intuito de aferir a aquisição ou não de conhecimentos linguísticos e languageiros dos aprendentes. Encontramos em (7) traços da modalidade formativa, tal como proposta por Bloom e colaboradores (1983) no âmbito da pedagogia do domínio, com ênfase no *feedback* dado pelo professor.

Ter acesso a estas informações, a respeito das experiências como aprendente de língua e como sujeito avaliado, é pertinente para compreender as características do agir didático inicial de Roberto e nos permite aferir os indícios de desenvolvimento profissional que serão apresentados no capítulo 2.

1.2 Das concepções iniciais sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação

Ao sabor das experiências vividas em ambiente familiar, escolar, acadêmico, profissional bem como nas diferentes esferas sociais em que circula, o sujeito constrói representações mentais que influenciam sua maneira de perceber, avaliar e agir em relação aos mais diversos fenômenos com os quais possa se deparar (MATOS; JARDILINO, 2016). No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o interesse pela maneira de pensar e construir a realidade de professores, em formação inicial ou em serviço, justifica-se pelo pressuposto de que “aquilo que o professor pensa influencia de maneira significativa aquilo que o professor faz” (GUIMARÃES, 2010, p. 82).

Em um estudo que visa, em linhas gerais, a aferir o efeito da avaliação formativa no desenvolvimento profissional na formação inicial, ter acesso às concepções do participante da pesquisa foi pertinente para, em um primeiro momento, prever tópicos teóricos que precisavam ser abordados ou revisitados nas reuniões de formação. Outra justificativa para esta investigação tem a ver com o eixo central da pesquisa: a avaliação formativa. A natureza “meta” desta modalidade avaliativa requer que, para sua implementação efetiva, seja realizado um trabalho não apenas sobre o conhecimento de suas dimensões e de seus procedimentos, mas

também sobre todos os processos (de ensino, mas também de aprendizagem) aos quais está intrinsecamente articulada. Desta maneira, conhecer as concepções iniciais de Roberto foi importante para poder verificar em que medida as reflexões realizadas repercutiram não somente em seu agir didático, mas na ampliação e no aprofundamento das concepções que o subsidiam.

Segundo o que foi exposto na seção 3.2 da Parte 2, buscamos levantar informações a respeito das concepções de Roberto por meio de questionários e entrevistas compostos de seções voltadas especificamente para este fim. Embora entendamos que os elementos que compõem as concepções docentes são intrinsecamente imbricados, eles serão apresentados separadamente para fins de análise. Na fase de pré-intervenção, buscamos saber, primeiramente, o que o participante entendia por língua estrangeira:

(8) - eu acho que abrange muitos tópicos: cultura, as regras da língua, as variantes, os gostos. Língua eu acho então que é um povo. Não só do próprio país, mas eu creio que na minha concepção um povo em que a gente pode se inserir de acordo com a cultura, porque a gente aprende uma língua a gente tem que aprender a cultura dos países falantes, em que a língua é oficial, é falada. Então eu acho que eu definiria como um povo (Entrevista inicial – 03/02/2020).

Vemos em (8) que, embora esteja ciente da dimensão linguístico-linguagem, Roberto define a língua sobretudo em termos de sua dimensão cultural. Ao definir a língua como objeto didático, Cuq e Gruca (2005, p. 80) lembram que ela é composta de dois aspectos complementares, um idioma e uma cultura, que estabelecem entre si uma relação de “implicação recíproca”, em outras palavras, que “a língua veicula [...] uma cultura da qual ela é ao mesmo tempo produtora e produto”. Desta maneira, objetivá-la apenas do seu ponto de vista social é indício, a nosso ver, de uma compreensão parcial do objeto de aprendizagem, esvaziada de sua dimensão idiomática, o que não fornece pistas para a reflexão didática necessária para seu ensino. Esta concepção parcial se reflete no seu entendimento:

(9) - É ensinar um pouco da cultura do outro [...] é você não ensinar só as regras gramaticais, mas ensinar uma língua. Eu acho que mexe muito com o próximo mesmo, com o aluno de você se inserir, na metodologia de aprendizagem do aluno, mexe muito com a gente saber como o outro aprende (Entrevista inicial – 03/02/2020).

Constatamos que Roberto se distancia de uma visão tradicional de ensino de LE por não se alinhar ao ensino pautado no estudo de regras gramaticais, bem como por sinalizar que se

trata de um processo voltado para “o próximo” (neste caso, o aluno, de quem o professor deve conhecer os modos de aprendizagem para facilitar o processo). Tais concepções, embora ainda incipientes, são condizentes com os propósitos da avaliação formativa enquanto dispositivo em prol do ensino-aprendizagem de LE. Como apresentado na seção 2.2 da Parte 1, esse dispositivo prima, entre outros, pela identificação de estratégias e procedimentos de aprendizagem implementados pelos alunos como meio de adaptar as intervenções docentes; pretende-se assim propiciar oportunidades de regulação (ALLAL, 1989, 1993) tendo em vista o desenvolvimento de competências linguístico-linguageiras. Outro aspecto importante a se considerar é a concepção dos papéis a serem desempenhados pelos atores do ato pedagógico, que, conforme vemos em (10), estão de acordo com o exposto acima:

(10) – *É se colocar no lugar do aluno. Eu acho que basicamente é isso. Se a gente não souber se colocar ... se eles estão gostando da forma como você está ensinando. Se o aluno está realmente aprendendo. Quais são os objetivos do aluno de estar estudando aquela língua. É saber mesmo como o aluno está fluindo. É conhecer o aluno, é muito [...] de estar centrado só no professor. Hoje é basicamente saber como o aluno aprende. Eu acho que o papel do professor é no final saber se os objetivos do aluno que ele tinha de início foram alcançados (Questionário inicial – 17/01/2020).*

Como veremos adiante, é nítida a influência desta concepção do agir didático de Roberto desde as primeiras atividades que ele implementa em sala de PLE. Ele sempre manifesta uma preocupação em verificar se os alunos estão acompanhando, em envolvê-los de alguma maneira na realização da atividade. Contudo, observamos em (10) que as suas concepções acerca do papel do professor abrangem apenas o aspecto relacional, pedagógico, da atividade docente. A crítica de Schneuwly (2015) se aplica neste caso: o objeto de aprendizagem que justifica o estabelecimento da relação aprendente-professor está ausente de seu discurso. As características acima – considerar a perspectiva do aluno, seus objetivos, suas opiniões, seu desempenho – estão a serviço de um objetivo maior: a apropriação de uma nova língua, objeto este que, como vimos em (8), parece ainda não ter sido compreendido em todas as suas dimensões pelo participante.

Também foram levantadas as concepções de Roberto acerca do processo de avaliação. Como mencionamos na seção 1.2 da Parte 2, um dos critérios que levaram à seleção de Roberto foi ele possuir leitura prévia em avaliação formativa. Por isso, acreditamos que parte significativa de suas concepções, notadamente sobre esta modalidade avaliativa, foi influenciada por essas leituras. Ao ser questionado sobre “o que é avaliar?” o professor-iniciante relata o seguinte:

(11) – é difícil conceituar esta atividade, mas que, em geral “*avaliar é você saber se o aluno está avançando, se o aluno está estudando [...] o que este aluno tem feito neste processo*” (Entrevista inicial - 03/02/2020).

Percebe-se em suas palavras certa concepção processual da avaliação, pois “*saber se o aluno está avançando*” e “*ajudar o aluno a não desistir*” pressupõe acompanhá-lo ao longo de sua aprendizagem. Mas esta concepção aparece mesclada com a ideia da avaliação como balanço das aquisições e das ações, pois “[*saber*] *o que este aluno tem feito*” corresponde a uma verificação no final de uma etapa de ensino. Por isso, quando questionado acerca de quando a avaliação deve ocorrer ele declara:

(12) [...] *em etapas. Eu acho a forma de avaliar, depois de um período de aulas, avaliar só no final, eu não vejo como eficaz. Porque no início o aluno está de uma forma, no meio o aluno está de outra, no final o aluno já está meio, às vezes o aluno nem chega no final [...]. Então eu acho que em etapas. Eu acho que avaliar no início mesmo que ele chegue sem conhecer nada da língua. Essa avaliação vai te informar se o aluno ... qual é a experiência que o aluno tem com idiomas, isso ajuda muito, acredito, no meio é saber se os objetivos que o aluno, os objetivos do início, é saber se esses objetivos foram alcançados [...] E a avaliação final de quando acabar o processo todinho. Seja de um semestre, seja de um ano, seja de um mês. Mas é o jeito que a avaliação deve ser feita para fugir desse tradicionalismo* (Entrevista inicial – 03/02/2020).

Identificamos em (12) traços significativos de uma concepção de avaliação tal como proposta por Bloom e colaboradores (1983) no âmbito da pedagogia do domínio, quando era vista, principalmente, na qual o processo de verificação contínua é responsabilidade do professor. Ele é quem verifica, por meio da avaliação diagnóstica, o estado inicial do aluno, é ele quem afere o alcance dos objetivos durante o andamento do curso e é ele quem vai fazer um balanço do produto final. A concepção de Roberto sobre avaliação formativa também está alinhada à perspectiva dos autores supramencionados, como vemos em (13) e (14), embora tenhamos identificado em seu dizer características condizentes com a perspectiva de autores francófonos como Allal (1989, 1993), Nunziati (1990) e Perrenoud (1998a):

(13) *Um instrumento facilitador do aprendizado, que favorece a criação, a reflexão sobre propostas, estratégias para se alcançar um objetivo estabelecido em um processo de ensino e aprendizagem* (Questionário inicial – 17/01/2020).

(14) [...] *a avaliação, ela dá um leque grande de estratégias que eu posso usar para avaliar. Basicamente a avaliação formativa vai me ajudar a fazer o aluno se entender* (Questionário inicial – 17/01/2020).

Quando declara acreditar que a avaliação “*ajuda a fazer o aluno se entender*”, não fica claro se o participante está se referindo ao produto em construção (se ajuda o aluno a se apropriar dos critérios de sucesso numa produção escrita, por exemplo) ou se está falando das suas características metacognitivas do aluno. Não encontramos estímulo à autoavaliação e à autorregulação, que constituem o objetivo principal da avaliação formativa, embora Roberto reconheça o papel do aluno enquanto avaliador, de sua produção e da dos colegas, quando reflete sobre quem são os agentes da avaliação:

(15) [...] *o próprio aluno e o professor, acho que também os outros colegas de sala. Isso é uma das estratégias de avaliação. Eu vejo como importante porque é uma visão fora da visão do professor tá, conhece toda a turma, o aluno às vezes não se conhece. Mas o meu colega de classe sabe como eu tenho me comportado na sala. Então a avaliação do colega eu vejo como um, eu vejo como também importante* (Entrevista inicial – 03/02/2020).

Já quando se refere aos objetos da avaliação, percebemos que, contrariamente ao que vivenciou ao longo de suas experiências de aprendizagem de LE, Roberto menciona aspectos que vão além das dimensões linguístico-linguagem do objeto de aprendizagem:

(16) [...] *bom basicamente [...] os assuntos que eu estudei e a partir disso saber se o aluno conseguiu adquirir esses conhecimentos. Avaliar quais são os tópicos que os alunos já sabem falar [...] se ele está trabalhando mesmo de forma autônoma [...] o que deve ser avaliado é basicamente isso. Se o aluno está trabalhando alguma coisa, se o aluno está criando algumas estratégias, se o aluno conseguiu alcançar algum tópico que é pré-definido nos manuais, pré-definido pelo professor* (Entrevista inicial – 03/02/2020).

Nessas declarações, percebe-se que, para Roberto, não se trata apenas de avaliar se o “*o aluno consegue ou não falar daquele assunto*” (Questionário inicial), mas também observar o “*como*” se dá essa aprendizagem em termos das estratégias e de modo como conduz este processo.

No momento da realização da entrevista inicial, os professores-iniciantes do curso pré-PEC-G já tinham realizado a primeira etapa da formação dos novos estagiários voltada para a apresentação geral do curso e do exame. Assim já tinham conhecimento das particularidades da formação em PLE que os estudantes receberiam, de caráter intensivo e com curto período de tempo disponível para alcançarem o nível mínimo para aprovação, assim como das particularidades e demandas do Celpe-Bras. Sabendo que Roberto iria intervir em um contexto completamente diferente daqueles que vivenciara como aprendente, lhe perguntamos quais

seriam as especificidades de se ensinar PLE no contexto pré-PEC-G e constatamos sua preocupação em considerar a cultura educativa dos alunos tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto no de avaliação, como ilustram os excertos (17), (18) e (19):

(17) [...] *é um público totalmente diferente, a gente deve conhecer a cultura de cada um desses alunos saber como aprendem* (Entrevista inicial – 03/02/2020).

(18) [...] *eu acho que vai ser um choque muito grande [...] mas vai ser muito pessoal de cada professor. As questões do choque cultural, da maneira como eles estão acostumados a estudar, de procurar ter eficácia no ensino por conta do tempo e buscar de todas as maneiras aprender mais sobre as regras da língua. Tudo isso vai ser muito importante para que a gente tenha êxito no ensino durante esse tempo* (Entrevista inicial – 03/02/2020).

(19) [...] *talvez eles não se sintam muito à vontade com a própria avaliação e eu acho que muito menos com a avaliação dos outros participantes. Mas isso é uma questão que pode ser trabalhada em aula de acordo com eles, é falar pra eles: olha vocês têm esse objetivo de passar no Celpe-Bras e estas estratégias que nós temos de avaliação, essa avaliação dos outros alunos, dos tutores, dos professores vai ajudar vocês a alcançar os seus objetivos. Talvez essas questões de se sentir confortável possam ser trabalhadas. Mas eu acho que avaliação é algo difícil neste contexto* (Entrevista inicial – 03/02/2020).

A questão do choque cultural e da cultura educativa dos estudantes estrangeiros são temas recorrentes nas reuniões do projeto PLE-UFPA. Desde a apresentação do curso e das características do exame os professores, iniciantes e veteranos, são instados a refletir sobre as peculiaridades de um público composto de alunos vindos de diversos horizontes geográficos, que vivenciaram diferentes experiências de aprendizagem da língua estrangeira o que, conforme Bastos e Cunha (2016), repercute inevitavelmente na sua maneira de lidar com a aprendizagem do PLE. Vemos, então, em (17) e (18), tanto a sensibilidade de Roberto de pensar o ensino partindo do aprendente, considerando sua cultura com intuito de evitar conflitos que possam comprometer a sua aprendizagem. Observamos o mesmo comportamento em (15) quando, imaginando (com certa projeção de características culturais próprias) que os estudantes podem vir a ter dificuldades para se autoavaliar ou serem avaliados pelos colegas, Roberto aventa a possibilidade de recorrer à negociação como meio de sensibilizar os estudantes aos benefícios que esses procedimentos avaliativos podem trazer na preparação ao exame Celpe-Bras.

Perguntamos ao Roberto como via seu papel como professor de PLE. Nosso intuito era averiguar até que ponto ele percebia que estava diante de uma nova experiência e que ensinar sua língua materna nesse contexto tão peculiar iria exigir dele a mobilização de diversos conhecimentos e procedimentos adquiridos ao longo de sua vivência e de sua formação. Em

sua resposta, ele admite que ainda não consegue objetivar esta experiência com olhos de professor, como mostra o excerto (20):

(20) [...] é difícil falar porque eu ainda estou preso no papel de aluno. As vezes não cai a ficha que eu estou sendo professor, mas o papel do professor é realmente saber mudar essa mentalidade, agora eu estou sendo professor e o papel do professor é traçar estratégias, é se conhecer, é buscar conselhos de professores mais experientes. O professor, na teoria é ensinar a língua, mas outras coisas estão norteando esse âmbito (Entrevista inicial – 03/02/2020).

De fato, em geral, a análise das concepções iniciais de Roberto nos revela que ele ainda está muito atrelado à sua identidade de aprendente de língua estrangeira. É a partir desta perspectiva que ele enxerga a língua, o ensino e a avaliação. Por isso, a nosso ver, ainda não consegue ver a língua como um objeto didático em todas as suas dimensões; conseqüentemente, também não enxerga o ensino como uma atividade que visa facilitar a apropriação deste objeto e que fomenta as capacidades metacognitivas do aprendente para que este gerencie o seu processo de aprendizagem; tampouco percebe o papel da avaliação formativa na implementação desses procedimentos e estratégias.

As experiências anteriores e as concepções constituem parte daquilo que Bucheton (2009, p. 45) chama de “lógicas de fundo”, esse “halo de fundo, um verdadeiro mosaico de elementos díspares, dinâmicos e até mesmo conflitantes”¹³⁹ que orienta, e em alguns casos neutraliza, o agir didático do professor. Tendo apresentado o que está por trás das ações de Roberto, dedicaremos a próxima seção à configuração de seu agir em sala de PLE.

1.3 Do agir didático inicial

De acordo com o que foi discutido na subseção 2.2.4 da parte, a expressão “agir didático” refere-se à dimensão do agir docente que compreende exclusivamente as intervenções dos professores direcionadas aos objetos de ensino e de aprendizagem e ao desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas aos objetos didáticos (SILVA, 2013). Tais intervenções são a atualização das preocupações docentes e se materializam nos gestos didáticos,

¹³⁹ Do original: “halo d’arrière-plan, véritable puzzle d’éléments composites, dynamiques, voire conflictuels”.

manifestações linguageiras e não-linguageiras da atividade docente (BUCHETON; SOULÉ, 2009).

Nesta seção descreveremos o agir didático inicial de Roberto mediante a caracterização dos gestos didáticos que implementa em sala de aula de PLE. Porém, nosso intuito não é somente delinear o agir do participante, mas, tendo em conta o objetivo deste estudo, verificar em que medida ele é compatível com os pressupostos da modalidade formativa da avaliação nesse momento de sua formação. Para tal, focalizaremos os gestos implementados em quatro momentos nos quais, de acordo com o que foi apresentado no Capítulo 5 da Parte 2 desta tese, a avaliação formativa é mais “visível”. São eles: o planejamento da intervenção, a apresentação das atividades, a reação às dificuldades e o tratamento de erros.

1.3.1 Planejamento das intervenções

No capítulo 1 da parte 2, dedicado à apresentação do contexto da pesquisa, mencionamos as chamadas “preparações de aulas”, que consistiam na reorganização e atualização das atividades propostas nos manuais utilizados – Novo Avenida Brasil I, II, e III – , acrescidos de atividades extras de cunho comunicativo-acional mais alinhadas às demandas do Celpe-Bras. Considerando o período de tempo disponível para preparar os estudantes pré-PEC-G a usar a língua para “desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2020) e considerando o impacto das culturas educativas presentes na aprendizagem do PLE (BASTOS; CUNHA, 2016), também se investiu na integração de estratégias de avaliação formativa como meio de, inicialmente, conscientizá-los das características do exame e envolvê-los no desenvolvimento de suas capacidades de autoavaliação e autorregulação.

Todas as atividades previstas nas preparações eram acompanhadas de indicações que deveriam servir de base para o planejamento das aulas pelos professores-estagiários. Ciente da relevância desta fase de pré-intervenção didática para o funcionamento pleno dos dispositivos propostos, Silva (2013, p. 300) classifica o planejamento como “um gesto didático fundamental que antecede todos os outros gestos didáticos” por meio do qual o professor “faz a primeira focalização das dimensões a serem privilegiadas no objeto na prática didática que pretende realizar”. Em termos de avaliação formativa, o planejamento é um momento privilegiado para a organização de situações com potencial regulatório – questionamentos, modos de realização

das atividades, materiais de apoio etc. – que independem da intervenção direta do professor, as chamadas “regulações indiretas” (ALLAL, 1993). Assim, considerando a planificação do dispositivo didático como um momento em que a intenção formativa é visível na ação docente, incluímos a questão “*Como você planejou a realização das atividades? (por exemplo: como começaria? Que perguntas faria? Para quem? Como encadearia as atividades?)*” no diário reflexivo que os estagiários deveriam enviar após cada aula, como meio de obter informações que, naturalmente, não podem ser obtidas senão pela verbalização do professor.

Na fase de pré-intervenção, tivemos acesso a cinco diários reflexivos de Roberto, dos dias 29/05, 05/06 e 28, 29 e 30/07. Embora, nestes dias, tivesse ficado responsável por atividades centradas em diferentes dimensões do objeto de ensino-aprendizagem – i.e. sistematização gramatical, expressão oral, produção escrita –, que exigiriam formas peculiares de antever as ações a serem implementadas, constatamos em suas respostas a preocupação predominante em fazer com que os alunos participassem da aula:

(21) [...] *planejei conforme a preparação pedagógica seguindo as perguntas colocadas previamente para nós [...] e pensei em direcionar as perguntas de maneira que alternasse as falas dos alunos e perguntas que os fizessem responder além do “sim” ou “não”* (Diário reflexivo – 29/05/2020).

(22) [...] *eu fiz a preparação conforme o plano pedagógico aconselhava [...] com algumas perguntas e perguntas planejadas para que todos os alunos respondessem e também para que fizessem eles refletirem sobre alguns verbos sobre conjugação sobre grupo sobre terminação de verbos semelhanças e outras coisas questão* (Diário reflexivo – 28/07/2020).

(23) [...] *planejei conforme o plano pedagógico eu pensei em perguntas que eles não fossem responder diretamente “sim” ou “não” quase sempre perguntando pedindo uma justificativa para que eles comentassem para falar* (Diário reflexivo – 30/07/2020).

Percebemos que, entre (21), (22) e (23), há uma evolução na maneira de conduzir as atividades. Inicialmente ele se centra totalmente na prescrição, fazendo tal qual sugerido na preparação. Em um segundo momento, Roberto menciona a elaboração de questões com intuito de facilitar a reflexão e a compreensão dos aprendentes a respeito da morfologia do verbo que estava sendo trabalhado e, por fim, pensa em maneiras de fazer com que os alunos desenvolvam suas respostas, justificando seus posicionamentos. Porém, a nosso ver, como reflexo de uma construção parcial do objeto de ensino-aprendizagem, conforme apontamos em (8) ao analisar sua concepção de língua, Roberto associa a realização da atividade a fazer com que os aprendentes falem, a envolvê-los na interação. Com exceção de (22), parece-nos que seu

planejamento é orientado sobretudo por este objetivo. É como se ele enxergasse somente a atividade, não aquilo a serviço do que ela está: a facilitação da apropriação de uma determinada dimensão da língua.

Ademais, também observamos que, ao invés de ser um fio condutor do planejamento de aula de Roberto, a preparação, na verdade, parece ser o próprio plano de aula que ele implementa, com pequenos ajustes, porém sem adaptar suas atividades ou sua estrutura de modo a potencializar processos de regulação. De fato, conforme relata na autoconfrontação final, mesmo ciente de que poderia intervir na preparação, não o fazia:

(24) [...] *a minha ideia antes era que seu plano era intocável. Não sei por quê. Eu pensava: não mude o plano! Deixa ele daquele jeito! Você não pode mudar! Lógico que tinha uma verdade por trás disso, o plano era o fio condutor, mas na minha cabeça era só... [...] eu era a pessoa que ia passar aquilo para alunos e para mim era só seguir o plano e estava tudo bem era isso era isso que tinha que ter na aula. Para mim já estava tudo ali* (Autoconfrontação final – 21/12/2020).

Desta maneira, podemos concluir que, no que diz respeito ao gesto de planejamento, não identificamos indícios de propósitos formativos nas palavras de Roberto. Nas próximas seções, nos voltaremos para a identificação dos gestos implementados pelo participante na realização das prescrições de aula.

1.3.2 Apresentação das atividades

No âmbito do que viria a ser a segunda ampliação do conceito de avaliação formativa em contexto francófono, Nunziati (1990, p. 53) advoga a favor do envolvimento do aprendente no processo de regulação da aprendizagem por meio da construção de “um bom sistema interno de pilotagem”. Com base em Galperine (1990) e em Vermesh (1977), a autora supramencionada postula que dispositivos elaborados com este fim devem “fornecer ao aluno as ferramentas necessárias à representação correta dos objetivos estabelecidos, à planificação racional da ação, à autocorreção e, enfim, à autoavaliação” (p. 52). Contudo, estas etapas, para serem operacionais, não devem ser apenas “comunicadas” aos aprendentes, mas construídos mediante procedimentos que os levem a regular suas representações sobre a tarefa.

Assim, a categoria “apresentação da atividade” é composta, inicialmente, por três subcategorias: explicitação dos objetivos, antecipação da situação comunicativa e formulação

da atividade. Para configurar o agir didático do participante recorreremos às sinopses das aulas dos dias 29/05, 05/06 e 28, 29 e 30/07 nas quais buscamos traços das subcategorias supramencionadas. É importante lembrar, que, no curso pré-PEC-G, as aulas eram ministradas sempre por uma dupla de professores. Em geral, considerando a diminuição da carga horária ocorrida no ensino remoto, eram previstas de uma a três atividades por dia, por isso era comum que os dois professores se revezassem na realização de atividades ou de partes da mesma atividade.

Identificamos, no agir de Roberto, ocorrências das duas primeiras subcategorias na aula do dia 29/05/2020, ocasião em que ficou responsável pela antecipação da produção de um panfleto para divulgar atividades de *Mindfulness* oferecidas pela Superintendência de Assistência Estudantil da UFPA (SAEST) para ajudar os estudantes a lidar com a ansiedade em tempos de pandemia. Na apresentação da situação comunicativa do texto a ser produzido, após solicitar a leitura em voz alta de panfletos de outros programas sociais da SAEST, Roberto apresenta o objetivo da aula e o gênero em questão, por meio de gestos específicos de implementação do dispositivo didático como vemos em (S-1):

(S-1) – Implementação do dispositivo didático – Presentificação e focalização – 29/05/2020

R – Este tipo de texto que a gente está trabalhando é o texto de anúncio que informa sobre algum serviço, algum curso, alguma informação que estiver sendo passada. E na aula de hoje o nosso objetivo é trabalhar também esse tipo de texto em que uma informação é passada com alguns detalhes. Pode ser uma informação pequena ou uma informação grande como tem neste exemplo. E vocês tem que pôr em mente esta estrutura de anúncio [...] E quando a gente tem algo impresso, quando algo está sendo anunciado [...] vocês sabem que tipo de texto é esse? Que recurso é esse em que tem um papel impresso e tem algumas informações em que uma loja, uma pessoa está lhe chamando para um curso, um serviço, vocês sabem como a gente chama?

Os alunos não respondem.

R - A gente diz que é um panfleto.

Roberto pede para que a professora que o acompanha procure imagens de panfletos na internet para mostrar aos alunos. A professora exhibe a imagem de um panfleto.

R – Bom, como vocês podem ver, ele tem uma estrutura em que é dividido por imagens, com letras maiores, letras menores. Com um objetivo as letras maiores são para chamar atenção, as letras menores são para informar melhor o que está sendo anunciado. Quando a gente chama de panfleto este recurso, o panfleto serve para apresentar informações sobre produtos e serviços, como eu já falei. Qual é o objetivo do panfleto? É levar o leitor a adquirir este produto ou a se inscrever em um curso ou para uma bolsa. Serve também para divulgar ideias e opiniões [...] então, a linguagem que é usada neste texto é uma linguagem apelativa que serve para que o leitor tenha vontade de se inscrever, de saber mais sobre o que está sendo anunciado. Isso é um tipo de gênero textual. Ok? Então, tenham em mente esta estrutura.

Vemos em (S-1) que Roberto apresenta diretamente o objetivo da atividade e as características do gênero a ser produzido, presentificando e focalizando-os com intuito de transmitir o conhecimento ao invés de construí-lo com os aprendentes pela observação de diversos textos pertencentes àquele gênero. Mesmo fazendo perguntas rápidas para recuperar as experiências dos estudantes com o gênero, Roberto não os envolve suficientemente em um processo de reflexão que lhes permita identificar as regularidades do panfleto, o que dificulta tanto a antecipação e o planejamento da tarefa, naquele momento, quanto a autoavaliação posterior de suas produções. Diante do silêncio dos alunos, Roberto responde logo às questões, nomeando o gênero e apontando suas dimensões.

O mesmo acontece em (S-2) durante uma atividade de expressão oral cujo objetivo era levar os estudantes a expressar suas opiniões sobre alguns comportamentos típicos de brasileiros:

(S-2) Implementação do dispositivo didático – explicitação de objetivo, formulação da tarefa - 29/07/2020

- *Antes de iniciar a atividade, Roberto projeta, mais uma vez, o slide com os objetivos da aula:*
 R – Bom, no início da aula nós falamos rapidamente sobre os objetivos comunicativos da aula de hoje: dar informações, falar sobre o comportamento humano, falar sobre o futuro. Gramaticais: futuro do presente e verbos no futuro.
 - *Em seguida ele pergunta para os alunos o que eles entendem por comportamento. Ao fim da participação dos alunos ele projeta a atividade, faz a leitura do comando:*
 R – Vamos, lá: Comportamento, no Brasil é diferente. Ou será que não? Vocês devem reagir às situações usando, quando for possível as expressões abaixo.
 - *Ele faz a leitura das expressões que os alunos devem usar ao longo de suas intervenções, projeta as situações e indica que alunos devem responder.*

Além da explicitação do objetivo, identificamos, na situação acima, a ocorrência do gesto específico de formulação de tarefa, por meio do qual o professor apresenta o comando da atividade. A maneira como este gesto é realizado constitui uma das estratégias que podem ser adotadas visando a orquestrar indiretamente regulações a nível da aprendizagem (ALLAL, 1993), visto que se trata de momento privilegiado no qual ele pode, ao invés de apenas anunciar a atividade, construir ou reconstruir com os aprendentes representações acerca dos objetivos da mesma e de seu modo de realização. Em (S-2), Roberto apresenta diretamente o comando da tarefa, diferente do que ocorre em (S-3):

(S-3) – Implementação do dispositivo didático – Formulação de tarefa, focalização, explicação - 05-06-2020

Após anunciar que a atividade segue os mesmos objetivos das aulas anteriores, Roberto diz:
 R – Bom eu vou ler o comando da atividade de produção escrita que é a nossa atividade de hoje: “você tem um amigo que mora em São Paulo e estuda artes. Envie-lhe um e-mail, convidando-o

para visitar Belém. Desperte seu interesse falando de um dos lugares/monumentos de Belém que você gosta particularmente. Diga qual é esse lugar/monumento, onde fica e o que acha dele”. Bom, compreendendo o que vocês têm que fazer, que tipo de informações vocês têm que ter a respeito desta produção? Alguém pode me falar?

Os alunos não respondem.

R – Qual é o objetivo? Que informação vocês terão que colocar neste e-mail? De onde vocês são? Para quem vocês estão escrevendo? Onde mora esta pessoa? O que ela estuda?

Os alunos não respondem.

R – A5, vamos lá, então, você é quem no texto em relação a esta pessoa para quem você está escrevendo? Qual é o tipo de relação?

A5 – Ele é um amigo.

R – E você mora onde?

A5 – Ele mora em São Paulo.

R – Ele mora em São Paulo e você mora onde?

A5 – Em Belém.

R – Ok! E você vai falar sobre o que, para esse amigo, A1?

A1 – Falar dos lugares e monumentos de Belém que nós gostamos particularmente. [...]

R – Ok! Então me falaram que vão ter que falar sobre as informações de um lugar ou monumento de Belém, que você gosta, que você achou bonito, legal. É importante dizer que vocês não têm que descrever esse monumento [...] vocês têm que falar que vocês gostaram do lugar e que vocês vão convidar este amigo para visitar Belém por conta desse lugar ou desse monumento que você achou bonito. Entendido?

No trecho acima, observamos que Roberto não se contenta em apenas dizer aos aprendentes o que deve ser feito na atividade, mas busca envolvê-los na compreensão do comando. Todavia a interpretação do comando realizada pelo professor se restringe às dimensões contextuais da produção, neste caso à identificação do interlocutor, do enunciador e do conteúdo informacional da mensagem. O objeto da produção, em termos de propósitos comunicativos, não é abordado, nem o conteúdo lexical é mobilizado antecipadamente.

Em geral, constatamos que os gestos mobilizados por Roberto na apresentação de atividades são fortemente orientados pela preocupação de pilotar a atividade, de realizar o que está previsto no planejamento. De acordo com Bucheton (2019), a pilotagem, em outras palavras, o gerenciamento das atividades no que diz respeito ao tempo, ao espaço e aos instrumentos utilizados, coloca os professores em formação diante de dilemas éticos e didáticos, dentre os quais o principal diz respeito à gestão do tempo. Considerando o fato de que o tempo do ensino, o da aprendizagem e do desenvolvimento do aprendente obedecem a relógios diferentes (e singulares para cada aluno), muitas vezes o professor se vê diante da escolha entre avançar e concluir o planejamento ou dar espaço para a participação bem como para as dúvidas

e dificuldades dos estudantes em detrimento da conclusão do que havia sido previsto para aquela aula.

Contudo, não se trata de uma pilotagem indiferente às reações dos aprendentes ao que está sendo estudado e ao que deve ser feito, uma vez que a andaimagem também se manifesta, notadamente por meio de pequenos indícios de gestos de questionamento sobre as dificuldades dos alunos que atravessam a ação deste professor, como veremos a seguir.

1.3.3 Reação às dificuldades durante a realização das atividades

Durante uma aula, o professor precisa tomar uma série de decisões em frações de segundo, visto que sua tarefa envolve, além de ensinar um conteúdo, gerenciar o contexto e a situação de ensino-aprendizagem, isto é, animar interações, reagir ao imprevisto, estabelecer uma atmosfera agradável e segura, manter a ordem.... Todas estas intervenções certamente contribuem para a apropriação dos saberes em questão “criando ou preservando condições propícias ao trabalho intelectual e à comunicação pedagógica” (PERRENOUD, 1988, p. 3), mas não incidem diretamente na progressão da aprendizagem. Quando integrada às situações cotidianas de ensino, a avaliação formativa se funde às interações didáticas como um processo contínuo de levantamento de indícios sobre o desenvolvimento dos aprendentes, para o professor, e uma intervenção em situação, em outras palavras, em uma regulação de tipo interativa que leva os aprendentes a uma reflexão de tipo “meta” em relação aos objetos de aprendizagem.

Diante do exposto, uma questão se impõe: em uma abordagem descritiva de práticas de avaliação formativa, como distinguir a interação formativa das outras situações de comunicação didáticas? Em outras palavras, diante da densidade dos gestos do professor (BUCHETON, 2014, 2019), como identificar gestos de avaliação formativa ou de potencial formativo? A partir de uma pesquisa de ampla envergadura orientada pela pergunta “Como conversas avaliativas podem ser identificadas”¹⁴⁰, Ruiz-Primo e Furtak (2007) propõem um modelo (*pattern*) que permite identificar diálogos de natureza formativa informal estabelecidos entre professores e

¹⁴⁰ Do original: “How can assessment conversations be identified?”.

alunos que, conforme apresentamos na subseção 2.2.5 da Parte 1, se desenvolve em três momentos: questionamento – reconhecimento – uso.

Considerando este esquema, quando integrada a situação de ensino-aprendizagem, a avaliação formativa funciona como um instrumento, sobretudo, comunicacional, do qual o professor lança mão para que os aprendentes possam superar as dificuldades encontradas ao longo da tarefa. Apresentaremos, nesta seção, os gestos mobilizados por Roberto ao se confrontar com dúvidas/dificuldades dos estudantes de PLE. Das ocorrências identificadas, selecionamos três situações que caracterizam os gestos de regulação mobilizados por Roberto nestes momentos. Constatamos que, na maior parte dos casos, quando o aluno comete um desvio de pronúncia, ou de gramática o professor faz perguntas visando levar o aluno a responder corretamente, como vemos em (S-4):

(S-4) Regulação – Questionamento - 28/07/202

Durante realização da atividade de formar frases com o verbo vir:

R – Vamos lá, A8. É com você.

A8 – Eles vêm na aula na semana passada. Não. Eles não vêm ... não, eles não...

R – “Na semana passada” é presente, passado ou futuro? Hein, A8?

A8 – Passado.

R – Então, você usou “veio” no caso iria para a 3ª pessoa. Então reformule a frase, por favor.

A8 – Eles vieram na semana passada? Não, eles não vieram.

Quando se trata de dúvidas lexicais, em geral, Roberto busca, em um primeiro momento envolver os alunos na reflexão antes de explicar, como observamos em (S-5), mas geralmente responde diretamente, como em (S-6):

(S-5) – Regulação – Envolvimento no esclarecimento de dúvidas e explicação de vocabulário - 05/06/2020

A5 – Professor, o que significa a palavra “desperte”?

R – Despertar, alguém sabe o que significa o despertar?

Os alunos não respondem.

R – Então, despertar é você chamar a atenção de alguém. Neste caso, o que está em atenção? Você vai chamar atenção, o interesse desta pessoa em relação a um lugar ou a um monumento. Entendeu? Chamar a atenção desta pessoa. Despertar o seu interesse sobre um lugar ou sobre um monumento. Entendido?

A5 – Sim. Obrigado.

Na atividade do dia 29/05/2020, quando distribuiu os textos de base para a produção de um panfleto, ao fim de cada participação Roberto perguntou se os aprendentes tinham alguma dúvida de vocabulário, algumas vezes obtinha respostas como em (S-6):

(S-6) – Regulação – Questionamento de dúvidas e explicação 29-05-2020

R – Alguém tem dúvida? Alguma palavra que não entendeu ...

A5 – O que são quilombolas?

R – O que são quilombolas? ... Bom, os quilombolas são descendentes dos remanescentes de comunidades formadas por descendentes de escravos, de pessoas que foram escravizadas. E quilombo a gente chama a comunidade em que estas pessoas que são descendentes de remanescentes de escravos fugitivos durante a escravidão, são as pessoas que vivem naquele espaço o quilombo, que nós chamamos de quilombolas [...]. Entendido?

A5 – Sim, professor.

Situações como (S-6) são comuns nas aulas de Roberto, independentemente do tipo de atividade que esteja sendo realizada naquele dia. O participante recorre frequentemente a questionamentos com intuito de fazer os alunos expressarem suas dificuldades. No contexto remoto, adotado em virtude da pandemia de COVID-19, o professor não tem acesso as expressões faciais, aos olhares, às reações dos alunos que, em contexto presencial, são indícios de dúvidas e mal-entendidos. Os gestos de regulação de Roberto visam prioritariamente a colocar o aprendente no bom caminho, no sentido de remediar o problema mais pontuais, porém ele não envolve o aluno em uma reflexão que o leve a encontrar por si só saídas para seus problemas, usando uma variedade maior de estratégias (inferência a partir do contexto, por exemplo). A pergunta direta (“Alguém sabe o que significa”) é certamente intimidadora demais para que ousem se expressar.

Na seção que se segue, abordaremos o agir do participante a partir da perspectiva do tratamento dos erros cometidos pelos estudantes em aulas de PLE.

1.3.4 Tratamento de erros

As perspectivas cognitivistas de ensino-aprendizagem-avaliação, ao reconhecerem a construção do conhecimento como um processo de reorganização de estruturas mentais impulsionado pelo confronto com situações para as quais este sistema se mostra ineficaz, concedem ao erro um novo *status*: de situação a ser evitada à pista pertinente da atividade realizada pelo aluno tendo em vista se apropriar de um novo saber. Em didática das línguas, o erro é definido como “uma etapa da estruturação progressiva da interlíngua” (CUQ, 2008, p. 87) do aprendente, isto é, de um sistema intermediário caracterizado por traços da língua que está sendo aprendida e daquela(s) que ele já conhece. Sendo assim, o erro é entendido como parte da aprendizagem e principalmente como testagem de hipóteses. A observação destes desvios propicia ao professor indícios dos pontos que precisam ser mais bem sistematizados e

o ajuda a planejar intervenções regulatórias. Por isso esta última seção é dedicada à identificação dos gestos implementados por Roberto no tratamento do erro. Encontramos várias ocorrências neste sentido, dentre as quais selecionamos as mais recorrentes.

Em (S-7) temos exemplos de correção explícita, gesto específico de regulação mais realizado por Roberto. Suas ocorrências são mais comuns em momentos em que os alunos se expressam em contínuo, seja na leitura de textos ou de atividades de produção oral.

(S-7) – Regulação – Correção explícita – 29-05-2020

O professor pede para A9 fazer a leitura de um anúncio do slide:

R – A9, você pode fazer a leitura do segundo anúncio, por favor?

A9 – Sim, professor. “Auxílio permanência e moradia 2020. Atenção! Não *perça* o prazo para renovação até 03/03.

R – Ok. É não “perca”. Não é, não *perça*, ok?

Quando se trata de atividades gramaticais, ao perceber o erro, antes de corrigir Roberto lança a pergunta aos alunos, como vemos em (S-8) e (S-9):

(S-8) Regulação – envolvimento na correção, correção explícita - 28/07/2020

Durante a correção da atividade de formar frases com o verbo vir:

R – A11, é você... pode falar.

A11 – Vocês não... viu... vocês não vir ontem aqui.

R – Vocês não...

A11 – Viram ontem aqui.

R – Quem pode ajudar a A11? “Vocês não...”

A8 – vieram.

R – Isso, A8. Agora vc, A11, por favor.

A11 – Vocês não vieram aqui.

(S-9) Regulação – Envolvimento na correção, correção explícita 29/07/2020

- Na correção da atividade de fixação do verbo vir. O professor pede para A6 completar a questão:

R – Por último, A6, complete com as formas no presente [dos verbos vir e ver].

A6 – Quando você vier aqui, eu sempre...

R – Eu sempre...

A6 – Eu sempre *venho* você. Quando meu chefe vem aqui, ele sempre... ele sempre... vê.

R – Ok, A6, vocês veem alguma coisa de diferente entre A e B?

A5 – Eu! Não concordo com a resposta do A6. Quando venho aqui, sempre vejo você.

R – Vejo do verbo...

A5 – Ver.

R – Ok. Então fica “Quando eu venho aqui, eu sempre vejo você” e “Quando meu chefe vem aqui, ele sempre vê você”. Ok, A6?

A6 – Ok, professor.

Nas duas últimas situações, temos exemplos de uma das características marcantes, a nosso ver, do agir didático de Roberto: buscar a participação dos alunos nas atividades,

incitando-os a responder, a ler, a explicar vocabulário e a corrigir os colegas. Contudo, trata-se de um tipo de engajamento controlado, pois não envolve situações nas quais os estudantes possam se expressar livremente, debater entre si, argumentar, entre outros, e sim neste caso, a correção de tópicos específicos visando ao avanço da lição.

Na aula do dia 05-06, Roberto e a professora estagiária que o acompanhava revezaram-se na correção dos textos que os alunos haviam produzido em um documento do *Google Docs* compartilhado com a turma. Os alunos foram orientados a não se identificar nos textos, para que, assim se sentissem mais à vontade para participar da correção. A dinâmica da atividade consistia inicialmente na leitura do texto pelo colega e na posterior apreciação com base em uma pequena grade de avaliação, sugerida na preparação. Assim, como vemos em (S-10) Roberto orienta A9 na correção de um dos e-mails produzidos:

(S-10) – Regulação – Correção orientada e correção explícita (05-06-2020)

R – Ok, A9, essa pessoa que escreveu, ela escreveu utilizando a primeira pessoa o “eu”?

A9 – ela usa “amigo”.

R – Tem uma frase ali que ela usa o “eu”. “Eu nunca vi uma coisa igual”. Então, ela usou, né?

A9 – Ah! Sim, sim.

[...]

R – Quanto à pessoa que ela escreveu. Ela escreveu para quem? Para um amigo? Ela tratou como amigo essa pessoa?

A9 – Ela escreve para um amigo.

R – E a linguagem, e o tom que ela usou, foi informal, foi formal?

A9 – Eu acho que ela usa a forma informal.

[...]

R – É um tom informal, né? Se você escrevesse, por exemplo, para um professor não caberia você colocar uma expressão assim, dessa maneira. Só que lá no final quando ela fala: “Tenha um bom dia! Aguardo sua resposta” e aí, que tom é esse? É alguém de quem você é muito íntimo ou de alguém que você está tratando com respeito? De uma maneira formal?

[...]

A9 – Hum ... espero você.

R – “Espero você”, “Até logo!”, “Abraços”, “Um beijo”, já que ela está escrevendo para um amigo ela pode usar essa linguagem. E ela convidou a pessoa a visitar Belém?

A9 – Sim.

R – Como foi que ela convidou?

A9 – Ela falou sobre Belém.

R – Mas tem uma frase que ela utiliza aí convidando a pessoa. Veja se você encontra.

A9 – “Amigo, você precisa vir aqui em Belém.

R – Correto. Isso, está convidando a pessoa. E sobre o lugar, ela [...] falou sobre o lugar? Ela não escreveu nem expressou o gosto?

A9 – O que ela fala sobre é que é uma cidade muito bonita, que tem pontos turísticos e também as obras de arte.

Nesta intervenção de Roberto, chama atenção, primeiramente, o modo como conduz a correção, direcionando a análise para as partes pertinentes da produção, os aspectos sobre os quais recaem a avaliação e a regulação. Ainda que se restrinja à dimensão contextual,

analisando inicialmente a adequação do enunciador ao interlocutor e ao gênero, ele leva A9 a refletir rapidamente sobre a realização do propósito comunicativo do *e-mail*, levando-a verificar se e como este objetivo se materializa no texto.

No tocante aos gestos de regulação implementados por Roberto em reação aos erros cometidos pelos aprendentes, constatamos que situações como (S-7), (S-8) e (S-9) constituem o padrão de comportamento do estagiário naquele momento de sua atuação. Não encontramos momentos em que ele leve os alunos a empreenderem uma reflexão sobre o propósito da produção.

Nesta seção, descrevemos a atividade de ensino de Roberto com propósito de identificar o potencial regulatório dos gestos que implementa em uma perspectiva socioconstrutivista da avaliação formativa, consoante o que foi discutido ao longo da seção 2.2 da Parte 1. A análise e discussão dos indícios encontrados nas quatro categorias apresentadas nos permitiu traçar o perfil do agir didático inicial do participante que sistematizamos no Quadro 25:

Quadro 25 – Perfil do agir didático inicial de Roberto

	Gesto didático fundamental	Gesto didático específico
Planejamento das intervenções	- Planejamento	- Elaboração de questões
Apresentação das atividades	- Implementação do dispositivo didático.	- Presentificação; - Focalização; - Explicitação do objetivo da atividade; - Formulação da tarefa; - Explicação do comando; - Explicitação do conteúdo informacional da produção; - Explicitação do propósito comunicativo da produção.
Reação às dificuldades	- Regulação	- Questionamento de dúvidas; - Envolvimento no esclarecimento de dúvidas; - Explicação.
Tratamento de erros	- Regulação	- Correção explícita; - Envolvimento na correção; - Correção orientada.

Fonte: elaborado pela autora.

Assim, a análise do perfil inicial de Roberto nos mostra que, desde suas primeiras intervenções, o participante dá pequenas indicações de preocupação em implementar regulações, embora suas ações sejam prioritariamente voltadas para a execução do planejamento de aula. Na próxima seção, analisaremos os processos reflexivos realizados por este professor durante a fase inicial de análise de suas práticas.

1.4 Características dos processos reflexivos

Quando se pergunta “sobre o que reflete o professor reflexivo”, Schneuwly (2015) critica a maneira como os postulados de Schön (1999) vêm sendo interpretados no âmbito da formação de professores: como se a reflexão em si, independentemente de suas intenções, objetos e consequências fosse indicadora de profissionalidade. Assim, este autor defende que os processos de reflexão que acompanham a prática docente sejam baseados na lógica inerente aos instrumentos e objetos da didática específica (no caso, aqui, trata-se dos instrumentos e objetos da Didática das Línguas). Com intuito de caracterizar os processos reflexivos implementados por Roberto, e assim poder identificar índices de desenvolvimento profissional ao longo dos ciclos de formação, recorreremos às seguintes categorias: os objetos da reflexão, as posturas reflexivas que adota e finalmente o tipo de conhecimentos a que recorre para compreender e resolver os problemas encontrados.

Compreendendo a prática reflexiva como um conjunto de regulações voltadas para o fomento das capacidades autorregulativas de futuros professores, Buysse (2011, 2018) buscou, identificar os objetos em torno dos quais giravam a reflexão de professores, experientes e em formação, em momentos em voltados para a análise de práticas. Assim, este autor categoriza tais objetos em três eixos de preocupação: ação, concepções e outros fatores, tal como discutimos na seção 2.2.3 da Parte 1 desta tese. Em contexto de formação inicial, ter conhecimento destas categorias permite ao formador elaborar intervenções voltadas tanto para a sensibilização aos diversos fatores que intervêm na realização da atividade profissional, quando para a análise de um objeto específico.

Neste estudo, objetivamos, desde as questões que compõem o diário reflexivo e o roteiro de análise para autoconfrontação, orientar o olhar dos participantes dos ciclos de formação para sua prática com intuito de “superar a tendência dos iniciantes de atribuir fracassos aos estudantes ou a fatores sociais”¹⁴¹ (BUYSSE, 2018, p. 28) e, assim, levá-los a autoavaliar os procedimentos e estratégias de que lançam mão no ensino do PLE.

Observamos que, tanto nas autoconfrontações quanto nos diários reflexivos, as análises de Roberto estão prioritariamente voltadas para questões de ordem praxiológica, como vemos em (25) e (26) abaixo. Em (25), o professor retoma a antecipação de uma atividade de produção

¹⁴¹ Do original: “dépasser la tendance des débutants à attribuer les échecs aux élèves ou à des facteurs sociaux”.

escrita realizada em (S-3), e em (26) ele examina a maneira como conduziu a compreensão de (S-1) e comenta a correção explícita que fez em (S-7) e a correção orientada do texto de um aluno, avaliando o seu procedimento:

(25) [...] *eu notei que [...] eu já iniciei mostrando pra eles qual era a atividade do dia e ... em vez de retomar, tipo, perguntar pra eles o que eles aprenderam na última aula* (Autoconfrontação 1).

(26) [...] *Além disso, tiveram bastante textos, bastante ilustrações [...] Tinha uma imagem que tinha uns quatro parágrafos. [...] Eu só passei direto. Eu só pedi pra lerem e no final eu expliquei* (Autoconfrontação 1).

(27) [...] *teve uma aluna que leu “não peça” e o certo era “não perca” [...] eu só falei “não é não *peça*”* (Autoconfrontação 1).

(28) [...] *teve a correção de um aluno e ele teve alguns erros básicos de gramática e eu apenas corrigi falando: “ah, você não pode usar esta preposição”, “ah você não pode escrever desta maneira”, “este acento não está certo, esta crase não existe”* (Autoconfrontação 1).

Percebemos, então, que Roberto já consegue identificar aspectos em sua prática que necessitam ser regulados: a antecipação da atividade, o modo como conduz a compreensão dos textos de base ou como corrige os alunos... Destas constatações, resultam, como veremos abaixo, pistas de novas estratégias que poderão ser adotadas quando se deparar com as mesmas situações posteriormente. Tal comportamento é positivo se abordado apenas do ponto de vista da formação de um profissional reflexivo (SCHÖN, 1999), porém, do ponto de vista de Pastré (2011b), a natureza da escolha da nova estratégia – baseada no repertório didático do sujeito ou fruto de uma conceitualização da ação – é fundamental para a análise do desenvolvimento profissional.

Em outras palavras, não se trata apenas de escolher uma nova estratégia, mas saber por que a está escolhendo com base na compreensão de sua estrutura conceitual – seu objetivo, modo de realização etc. –, da ineficácia constatada em sua realização. Isso requer um trabalho sobre as concepções do professor que extrapola a ação. Além de observar o que é objeto de reflexão para Roberto, também nos importa aferir o “como” da reflexão, e para tal recorreremos às “dimensões da reflexividade” proposta por Jorro (2005): constatamos que, nos momentos em que revia estas ações, o professor não se limitava a uma postura de testemunho – i.e. à descrição das ocorrências –, mas buscava soluções para os problemas apontados adotando assim, prioritariamente, uma postura de avaliação-regulação conforme vemos nos trechos abaixo:

(29) [...] *seria importante trazer à memória deles, ver o que eles estudaram. Fazer eles falarem logo de início, com que eles logo participassem. E talvez uns dois pelo menos que pudessem falar o que eles aprenderam na aula passada (Autoconfrontação 1 – reflexão sobre (S-3)).*

(30) [...] *eu poderia pedir uma síntese sobre o outro parágrafo que eles leram, para eles falarem mais [...] Aí, eu poderia ter pedido meio que um resumo: ah, nesse parágrafo do que se trata? E nesse outro, quais são as informações mais relevantes? O que que ele acabou de falar? (Autoconfrontação 1 – Reflexão sobre (S-1)).*

(31) [...] *eu poderia ter focado neste desvio do aluno. E além disso pedir pra ela repetir [...] eu poderia ter explorado isso: por que que não é perda? De onde vem o perca? De perder? (Autoconfrontação 1 – Reflexão sobre (S-7)).*

(32) *Então eu poderia talvez explicar: ah, por que que eu não uso essa preposição? Por que que eu não uso esse acento? Talvez isso fique na mente deles porque eu vejo que se eu apenas falar “não existe crase nesse caso”, [...] eu poderia ter feito uma reflexão sobre o erro e ele poderia tentar se corrigir, ou eu explicaria, procuraria uma frase pra explicar, então são algumas atitudes que eu tenho que eu ainda não percebi muito bem (Autoconfrontação 1 – Reflexão sobre correção gramatical)*

Quando perguntado acerca da pertinência destes procedimentos, percebe-se que o professor vê nestes momentos mais uma maneira de fazer com que os alunos participem da aula, falando sobre o que aprenderam, do que como um modo de retomar o conteúdo estudado com intuito dar um sentido à atividade. Normalmente, as soluções previstas por Roberto centram-se principalmente na necessidade de fazer com que participem, independentemente do que estejam falando, ou compreendam os tópicos gramaticais. Em raros momentos, como os que apresentamos em (33) e (34), ele reflete sobre estratégias que poderia adotar para facilitar a apreensão e a compreensão do objeto de ensino das atividades que realiza.

(33) [...] *“eu poderia ter iniciado perguntado pra eles qual era o gênero textual naquele slide. Eu já fui falando, fui direto com a leitura então eu poderia ter antecipado isso. Confrontado eles “de que trata este texto? Onde é que eu posso encaixar? Em que gênero?” [...] Sei lá, trabalhar com ... que informações têm aqui? Tem data? Tem site? O que que me indica que é esse gênero? Isso eu já poderia ter trazido pro início da aula” (Autoconfrontação 1 – Reflexão sobre (S-1)).*

(34) [...] *eu deveria ter explicado um pouco mais sobre o comando [...]. Por exemplo que o amigo estuda artes. E aí eu poderia ter perguntado para eles: Ah, mas porque você vai falar sobre monumentos? O que que isso tem a ver com o seu amigo? Ai eles poderiam responder; ah, ele estuda artes, então ele pode ter interesse em pontos turísticos, em estátuas, em monumentos. E isso eu deixei de lado, eles poderiam refletir (Autoconfrontação 1 – Reflexão sobre (S-3)).*

Nestes momentos, ao ser perguntado por que acreditava que estas estratégias seriam eficazes, ele se reportava às suas experiências anteriores como aprendente de línguas e em suas observações acerca do comportamento dos alunos no contexto de sala de aula. Desta maneira, com base em (35) e (36), podemos dizer que, no que diz respeito às dimensões de elaboração de soluções – i.e. o conhecimento que ele mobiliza para resolver o problema (BUYSSSE, 2018) – inicialmente, Roberto não mobiliza conhecimentos técnicos ou críticos na solução de seus problemas, mas principalmente, conhecimentos autorreferenciais e contextuais.

(35) Porque as vezes eles respondem sim, mas não entenderam. A gente que é aluno, a gente sabe. Muitas vezes ocorre isso da gente não entender, mas a gente diz que sim por medo ou por algum outro motivo (Autoconfrontação 1 – Reflexão sobre (S-7)).

(36) Porque se eu faço uma boa antecipação se eu faço uma boa compreensão do comando, eles terão mais conteúdo para escrever. Também saberão o porquê deles estarem escrevendo aquilo (Autoconfrontação 1 – Reflexão sobre (S-3)).

Assim, no que diz respeito às características dos processos reflexivos de Roberto sobre a sua prática, podemos concluir que o participante é sensível ao alcance de suas ações em sala de aula e que na elaboração de estratégias mais eficazes recorre prioritariamente ao seu repertório didático, o que o coloca, conforme indica Pastré (2011b), em uma lógica de funcionamento na qual a atividade é apenas produtiva, ou seja, está voltada para a conclusão da ação (neste caso para a realização das atividades de ensino). Este comportamento é compatível com as posturas reflexivas que adota: testemunho e avaliação-regulação, isto é, não há uma conceitualização da atividade que seria proporcionada pela postura intermediária de interpretação.

Tendo apresentado o perfil inicial do participante da pesquisa em termos de concepções, agir didático e processos reflexivos, passaremos à análise dos indícios de desenvolvimento profissionais fomentados pela implementação de um dispositivo de intervenção-formação baseado na modalidade formativa da avaliação.

CAPÍTULO 2 – INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE ROBERTO

Nesta tese, partimos da concepção de desenvolvimento profissional como “um processo de aquisição de saberes que provoca, posteriormente, mudanças no professor assim como novidades no plano de sua prática”¹⁴² (UWAMARIYA; MUKAMURERA, 2005, p. 142). Contrariamente ao que se imaginava há até pouco tempo, a formação inicial pode desempenhar um papel significativo no deslanchar deste processo que acompanhará o professor ao longo de sua carreira. Para tal, de acordo com Pastré (2005), deve-se preparar dispositivos que favoreçam, por um lado a reconstrução, pelo formando, dos instrumentos propostos na formação para que estes realmente lhe sirvam de instrumentos e ampliar sua capacidade de ação (gênese instrumental) e, por outro, fomentar a tomada de consciência reflexiva do futuro professor quanto ao seu modelo operativo (gênese conceitual).

Isto posto, o dispositivo de intervenção-formação proposto neste estudo tem como eixo a avaliação formativa, na medida em que se pretendia, por meio dele, levar o participante da pesquisa a integrar essa modalidade avaliativa ao seu agir didático. Neste contexto, após o estabelecimento do perfil inicial de Roberto, buscamos identificar: a) indícios de gêneses instrumentais, isto é, indícios de apropriação de procedimentos e instrumentos característicos de avaliação formativa e b) indícios de gêneses conceituais, isto é, indícios de regulação do seu *modus operandi* tendo em vista um agir mais formativo em relação aos objetivos e à situação de ensino-aprendizagem de PLE.

Em consonância com a estratégia adotada no capítulo 1 desta análise, descrevemos, na primeira seção, o agir didático do participante por meio do levantamento dos gestos didáticos implementados em momentos em que a integração de traços de avaliação formativa ficou mais evidente na prática de docente, foram eles: o planejamento das intervenções, a apresentação das atividades, a reação às dificuldades e erros dos aprendentes e a realização de atividades de autoavaliação. Nesta segunda seção, apresentaremos os indícios de desenvolvimento

¹⁴² Do original: “un processus d’acquisition des savoirs qui provoque, par la suite, des changements chez l’enseignant ainsi que des nouveautés sur le plan de sa pratique”.

profissional de Roberto no que diz respeito às posturas de reflexão e aos eixos de preocupação adotados por ele na análise de sua prática.

2.1 Desenvolvimento profissional no agir didático de Roberto

No capítulo 1 desta análise, constatamos que o agir didático de Roberto era prioritariamente orientado pela preocupação de pilotar o plano de aula, em outras palavras, de realizar as atividades previstas no planejamento. Embora tenhamos identificado que, na condução das atividades, o professor-estagiário verifica constantemente a compreensão dos alunos e procura envolvê-los na correção de algumas questões, é a lógica do ensino que prevalece.

Bucheton (2019) relata que, em geral, em suas primeiras intervenções, professores iniciantes tendem a deixar em segundo plano questões diretamente relacionadas à aprendizagem dos alunos em prol de uma aula que avança. Nestes momentos, a urgência do conjunto complexo de preocupações (BUCHETON; SOULÉ, 2009) que precisam gerenciar leva os professores a recorrer, consciente ou inconscientemente, aos modelos de ensino interiorizados ao longo de sua trajetória que constituirão tanto a referência quanto o ponto de partida da criação do seu repertório didático (CAUSA, 2012).

Em termos psicológicos, segundo Castellotti e De Carlo (1995, p. 40), a adesão ao planejamento como roteiro fixo, invariável, imutável e a um modelo de agir de referência externo tranquiliza o professor-iniciante e, de certa forma tende a isentá-lo de suas responsabilidades, visto que, ao seguir à risca estes referenciais, ele se sentirá legitimado em seu papel, isto é, “ele se sentirá professor simplesmente porque age ‘como professores’”. Porém, ainda de acordo com as autoras supramencionadas, se esta postura em um primeiro momento é útil na proteção da autoestima do professor, se mantida, ela terá implicações na qualidade do ensino, notadamente se consideramos a sua função formativa.

Ciente do perfil inicial de Roberto, como dos outros participantes da formação dispensada aos professores-estagiários iniciantes do projeto pré-PEC-G-2020, demos continuidade ao dispositivo de intervenção-formação elaborado neste estudo. Foram realizados cinco ciclos de formação durante os meses de outubro e novembro de 2020. Nas próximas

seções apresentaremos indícios de integração de procedimentos e instrumentos de avaliação formativa ao agir didático do participante da pesquisa.

2.1.1.1. Planejamento das atividades

É consensual, nos estudos acerca da avaliação formativa enquanto fonte de regulação da aprendizagem, que, quando integrada ao dispositivo de ensino-aprendizagem, esta modalidade avaliativa se manifesta na comunicação estabelecida entre professores e aprendentes em sala de aula como um mecanismo de gestão e de diferenciação do ensino (ALLAL, 1989, 1993; PERRENOUD, 1998a; RUIZ-PRIMO; FURTAK, 2007; MOTTIER LOPEZ, 2015; FERNANDES, 2006, 2008, 2009). Não por acaso, o conceito de regulação interativa é considerado prioritário por Perrenoud (1998a), quando afirma ser o único capaz de intervir enquanto a aprendizagem “está acontecendo” (ALLAL; BAIN; PERRENOUD, 1993).

Contudo, estudos mais contemporâneos questionam a primazia conferida aos “diálogos formativos” (RUIZ-PRIMO; FURTAK) e apontam que apenas investir na regulação interativa não é suficiente para garantir a progressão das aprendizagens, pois ela esbarra em uma série de limites impostos, entre outros, pelo contexto de ensino-aprendizagem. Neste contexto, Ruiz-Primo e Furtak (2007) situam a avaliação formativa em um *continuum* que se desenrola do planejamento à intervenção didática.

Desta maneira, o planejamento das atividades, em uma perspectiva formativa, se coloca a favor do que Allal (1993) chama de regulações indiretas, em outras palavras, do conjunto de fontes potenciais de regulação inerentes à estrutura da situação (conteúdos, comandos, modalidades de trabalho...) que o professor prevê. Para tal, o professor precisa ter clareza acerca da natureza do objeto de aprendizagem e dos objetivos das atividades que vai implementar para poder planejar sua intervenção. Os resultados da análise da pré-intervenção nos mostraram que tais aspectos ainda não eram sedimentados nem para Robert nem para os outros membros do grupo, o que era compreensível considerando que ainda estavam em formação e que esta era a primeira experiência de ensino de todos.

A primeira reunião de formação foi elaborada em torno de conceitos-chave (concepção de língua, unidade didática, objetivos de ensino e de aprendizagem, entre outros), apresentados na subseção 3.3.4 da Parte 2, que viriam a ser retomados ao longo de todos os outros ciclos

dada sua relevância para a integração da avaliação formativa às práticas de sala de aula. A análise dos diários reflexivos de Roberto, em que previmos a questão “*Como você planejou a realização das atividades? (por exemplo: como começaria? Que perguntas faria? Para quem? Como encadearia as atividades)*” e as discussões realizadas durante as autoconfrontações e as reuniões de formação nos permitiram identificar indícios do que consideramos um início de apropriação destes conceitos que se manifestou na emergência dos seguintes gestos específicos de planejamento: identificação do(s) objetivo(s) da(s) atividade(s), planificação da compreensão do comando da(s) questão(ões), planificação da correção, planificação de atividades de autoavaliação.

A noção de objetivo é central na planificação de uma aula. Em didática das línguas, área em que é definido como “o resultado ideal do ensino e da aprendizagem”¹⁴³ (CUQ, 2003, p. 180) o objetivo de aprendizagem está intrinsecamente relacionado com todos os elementos que propiciam sua realização, incluindo a natureza das atividades propostas e as estratégias de ensino e avaliação mobilizadas pelo professor em sua intervenção. Em termos de avaliação formativa, ter consciência dos objetivos gerais da aula e dos objetivos específicos de cada atividade é imprescindível para a elaboração de referentes que orientarão a observação formativa (PERRENOUD, 1998a) e as intervenções regulatórias do professor.

Durante a fase de pré-intervenção, Roberto era orientado por dois objetivos: realizar o planejamento e fazer os alunos produzirem, independentemente da pertinência de sua produção em relação ao que se esperava na atividade. Tais constatações foram retomadas posteriormente na ocasião da autoconfrontação e na reunião de formação inicial. Também apareceu pontualmente durante todos os outros ciclos, como foi o caso na segunda reunião de formação quando um dos integrantes do grupo comentou o quanto a falta de clareza sobre os objetivos prejudicava a sua ação em sala de aula e a realização das atividades por parte dos estudantes. Nesta oportunidade, Roberto interveio:

(36) A gente tem que ter em mente que toda atividade, ela tem um objetivo e é preciso que a gente encontre isso, que a gente enxergue, procure enxergar, né? Para realizar a atividade pensando que os alunos têm que alcançar este objetivo, mas como é que eu vou fazer isso, que estratégias eu vou utilizar? Que perguntas eu vou fazer? E para quem eu vou fazer? Todos esses pequenos detalhes é que fazem que a gente chegue nos objetivos (Reunião de formação 2 – 06/11/2020).

¹⁴³ Do original: “le résultat idéal de l’enseignement et de l’apprentissage”.

Vemos, então, que Roberto já parece reconhecer a necessidade de se ter clareza sobre os objetivos e o que eles possibilitam ao professor: a escolha de estratégias, a previsão das perguntas que podem ser feitas e para quem serão feitas. Conforme mencionamos na subseção 1.1.3 da Parte 2, considerando que para os professores-estagiários a participação no curso pré-PEC-G constituía sua primeira experiência na docência, as preparações de aula, principalmente as que reformulavam e atualizavam as do livro *Novo Avenida Brasil 1*¹⁴⁴, tinham um duplo objetivo em termos de formação: 1) apresentar a configuração metodológica adotada no curso e levar os estagiários a refletir a seu respeito; 2) promover uma formação a esta abordagem metodológica. Desta maneira, nas primeiras preparações, encontramos não apenas indicações do que deve ser feito, mas como deve ser feito e por que é feito daquela maneira. Acreditava-se que os professores-estagiários se apropriariam destes modos de refletir sobre o ensino ao sabor da própria prática, além de serem levados a isso nas reuniões pedagógicas semanais do projeto, assim como nos encontros de formação previsto nos Ciclos de Formação Didática.

Vale ressaltar que a suspensão das atividades presenciais, em decorrência da pandemia de COVID-19, levou à suspensão temporária tanto das reuniões pedagógicas quanto dos encontros de formação que, por diversos motivos, só foram retomados no mês de outubro. Neste ínterim, investiu-se fortemente nas duplas de formação como forma de proporcionar aos professores-estagiários iniciantes uma preparação que os capacitasse a começar suas intervenções no curso pré-PEC-G. Para tal, como explicado na subseção 1.1.4 da Parte 2, estenderam-se os períodos de observação de aulas ministradas por estagiários mais antigos no projeto e as intervenções orientadas foram ampliadas. Assim, ao invés de ter a oportunidade de acompanhar um professor-titular desde a preparação à implementação da aula, os iniciantes o fizeram com todos os professores do projeto.

Assim, acreditamos que o dispositivo de intervenção-formação proposto nesta tese teve uma participação importante na construção inicial do agir didático de Roberto por levá-lo a refletir sobre o ensino como um processo de facilitação da aprendizagem que requer do professor um olhar diferenciado para os gestos que implementa em sala de aula. No que diz respeito ao reconhecimento dos objetivos de ensino e de aprendizagem, tema abordado na

¹⁴⁴ Como explicado na subseção 1.1.3 da Parte 2, cada lição do livro didático em questão era retrabalhada no sentido de atualizar o material, escolhendo suportes de atividades audiovisuais e textuais mais atuais, orientando as atividades do manual para o uso, sempre que possível, e propondo atividades complementares mais alinhadas com as atividades características do exame Celpe-Bras. Porém, respeitavam-se sempre os objetivos definidos pelos autores. As adequações propostas eram apresentadas em formato para projeção, mantendo-se recortes do manual ao lado dos outros materiais. O arquivo destinado aos estagiários continha slides com indicações de como poderiam proceder para explorar as atividades.

primeira reunião de formação, constatamos em (37) que, devido à dificuldade em reconhecer os objetivos das atividades, deixava-os de lado em seus planejamentos iniciais:

(37) [...] às vezes eu me encontro em dificuldade nesta questão. De olhar para atividade e ver “Tá, qual é o objetivo disso aqui? Para que eu estou passando esta atividade? Para que serve isso?”, aí acaba sendo deixado um pouco de lado. Mas aos poucos eu tenho focado nisso, em procurar os objetivos e ver como podemos atingi-los (Autoconfrontação 2 – 28/10/2020).

De fato, percebemos, no dizer de Roberto que, ao longo dos ciclos de formação, ele começa a incorporar paulatinamente o gesto de identificação dos objetivos e vai ampliando a sua funcionalidade: inicialmente, em (38), ele menciona o encadeamento lógico das atividades, ou “crono-lógica” que conforme Courtillon (2003) remete à ordem das operações de apropriação da língua¹⁴⁵ que também pode ser observada em relação à ordenação das atividades em uma unidade didática. Depois, em (39), a distinção dos objetivos comunicativos suscitou a elaboração de estratégias – realização de perguntas – com intuito de levar os aprendentes a interagir em sala de aula. Finalmente, no excerto (40), ele prevê uma antecipação tendo em vista tecer a atividade que ele vai realizar com a anterior para facilitar o alcance dos objetivos:

(38) *Eu procurei encontrar objetivos de cada atividade para encadeá-las* (Diário reflexivo – 03/11/2020)

(39) *Eu planejei pensando nos objetivos de cada uma das atividades. Os objetivos que eu consegui encontrar eram: interpretar informações do texto de apoio falar sobre o sistema de ensino do Brasil, comparar, falar sobre o sistema do seu país [...] questão 4 da atividade A3, por exemplo, eu pensei em [...] primeiro fazer uma frase para depois eles produzirem e no geral eu pensei em uma aula bem comunicativa me baseando nos assuntos né? Nos temas específicos da aula e tentando levá-los a alcançar esses objetivos por meio das perguntas e das respostas e as discussões que houveram* (Diário reflexivo – 17/11/2020).

(40) [...] *planejei a aula pensando nos objetivos de cada atividade nos objetivos da lição e da aula em si. Eu pensei no que seria trabalhado em cada atividade para que elas alcancem seus objetivos, por exemplo, antecipação. Ela foi feita para ser colocada para continuar o trabalho da professora, né? Mas também trazer pela fala deles o que seria explorado no texto e acabei conseguindo* (Diário reflexivo – 27/11/2020).

¹⁴⁵ Conforme Courtillon (2003, p. 52), “Há um antes e um depois na ordem das operações pelas quais se adquire uma língua estrangeira [...] a sequência lógica das operações de aprendizagem pode ser resumida assim: compreensão ↔ identificação → memorização → produção”.

Na perspectiva formativa, os objetivos são fundamentais para proporcionar ao professor mais clareza sobre os propósitos dos processos de ensino, de aprendizagem e, conseqüentemente de avaliação. Entendemos, a partir dos depoimentos de Roberto, que as reflexões individuais e em grupo, previstas no dispositivo de intervenção-formação, influenciaram positivamente o desenvolvimento de sua reflexão em torno dos propósitos de um ensino que visa à aprendizagem. Constatamos, assim, que o participante, quando identifica os objetivos das atividades passa a se importar mais em apoiar a aprendizagem do que em apenas pilotar o planejamento.

Também observamos o surgimento de gestos voltados para a planificação da compreensão do comando da questão, verificados apenas em atividades de produção oral. Neste quesito, a discussão sobre a maneira como conduziu a atividade apresentada em (S-1), na 1.3.2 do capítulo anterior, parece ter sido importante para Roberto compreender a função da atividade de antecipação e a pertinência de conduzir os alunos a entenderem o que se espera de sua produção, como vemos em (41) e (42):

(41) Além disso quanto a antecipação eu sabia que era importante, eu já tinha estudado isso em uma disciplina, mas não tinha percebido tanto da importância que é a antecipação. É ela que vai levar o aluno a toda a produção, ao objetivo da aula e ela vai, além disso, do objetivo da aula, vai ... para o aluno se guiar em outras atividades, em outros momentos que ele tenha que trabalhar, pode não ser a mesma coisa [...] São coisas que realmente eu não percebia (Autoconfrontação 1 – 04/08/2020).

(42) [...] Essa questão de enfatizar o “como”, de deixar isso bem claro para eles. Porque eu não tinha percebido que a gente faz isso: dá a instrução pra eles “faz uma carta”, mas a gente não diz “como é que eu faço uma carta?”. Não dá esse norte pra eles. Isso eu ainda não tinha analisado (Autoconfrontação 1 – 04/08/2020).

Fica claro no discurso de Roberto que, embora já tivesse estudado a respeito da etapa de antecipação, no âmbito de uma disciplina da graduação, ele ainda não havia conceitualizado a função e a importância dessa etapa para facilitar a realização das atividades propostas. Ao mencionar que não tinha se conscientizado ainda de que não basta dizer “faça uma carta” para os alunos entenderem o modo de realização da atividade, o professor-estagiário reforça o nosso argumento de que suas intervenções, no início do estudo, eram prioritariamente, senão totalmente, orientadas pela preocupação de pilotar as atividades, cumprir o planejado, como se o simples fato de anunciar o que deve ser feito fosse suficiente. A percepção da relevância de conduzir a compreensão dos estudantes acerca do “como realizar a tarefa” repercutiu no planejamento das aulas subsequentes, conforme vemos em (43) e (44):

(43) *O comando da parte oral eu pensei em discutir conjuntamente eu tentei colocar eles junto comigo na hora da explicação e que fosse bem entendida, porque é um momento muito importante da aula (Diário Reflexivo – 06/10).*

(44) *O comando da produção oral ele foi pensado em trabalhar junto com eles de forma que não fosse somente o professor falando e acabar ficando dúvidas e que fossem bem explicados então eu planejei que eles lessem alguns tópicos e nós debateríamos, eu explicaria um pouco o que devia ser feito e foi desta maneira que eu pensei (Autoconfrontação 3 – 27/10/2020).*

Em seu relato, verificamos que Roberto prevê a compreensão do comando da questão envolvendo o aluno neste momento. Ao longo das reuniões individuais e em grupo, foi uma preocupação nossa chamar a atenção dos participantes dos ciclos de formação sobre a maneira de implementar os gestos. Tal como Roberto mencionou acima, há uma diferença muito grande entre o professor anunciar o que deve ser feito e ele explicar como se faz envolvendo os estudantes na percepção dos parâmetros que devem orientar sua ação e na busca de termos apropriados ao conteúdo temático e à finalidade da tarefa. Neste último caso, temos um procedimento tipicamente formativo, no sentido dos trabalhos de Nunziati (1990) que ressaltam a importância da partilha de informações que possibilitarão aos estudantes antecipar, planificar e avaliar suas produções.

A reação aos erros cometidos pelos estudantes foi um tema recorrente nas discussões com Roberto, como mostramos em (25), (26), (27) e (28) na seção 1.4 do capítulo anterior. Durante a análise dos vídeos de suas aulas, pareceu ficar aflito pelo modo como conduzira as correções, como vemos em (45). Neste trecho, ele reflete sobre o encerramento de uma atividade de produção oral, na qual estava previsto levar os alunos a verificar se as produções estavam de acordo com os objetivos da atividade, antes de fazer a correção gramatical:

(45) *Também no final das produções orais não houve um embate dos objetivos da aprendizagem em si, eu fui direto pra correção que é algo que eu não percebi na hora, mas que vendo a aula eu vi que pulei e é uma parte que é muito importante (Autoconfrontação 2 – 28/10/2020).*

Esta preocupação era partilhada pelos outros membros do grupo e ficava mais evidente durante as etapas iniciais das reuniões de formação quando os professores-estagiários relatavam aos colegas os pontos que haviam discutido em suas autoconfrontações. Nessas ocasiões retomamos as situações descritas mostrando como elas poderiam ser tratadas em uma perspectiva formativa, e ressaltando que a correção também poderia ser planejada pelos professores. Na continuação da formação, percebemos que os gestos didáticos específicos de

planejamento da correção, que já havíamos observado em (45), começaram a se tornar cada vez mais frequentes e densos, como podemos ver em (46) e (47);

(46) *Essa correção seria feita por tópicos com os comentários sobre os erros mais grotescos e os erros mais comuns. Os tópicos eram separados por fonética, gênero, influência da língua e outros mais. Para que eles não ficassem tão perdidos e dispersos* (Diário reflexivo – 06/10/2020)

(47) *A correção seria feita ao final de todas as produções em que, primeiramente, os alunos iriam falar sobre o que eles tinham anotado, e isso eu iria ressaltar com eles, que eles deveriam fazer. E após eu iria comentar por tópicos quais foram os desvios notados de modo que esta correção feita pelos alunos era para que eles [...] atentassem as outras produções* (Autoconfrontação 3 – 27/10/2020).

Para Courtillon (2003, p. 10), é imprescindível que o professor se constitua, ao sabor da prática, um método próprio para orientar-se na organização das atividades. Neste contexto, para a autora supramencionada, ter um método “pressupõe, antes de tudo que, em uma dada situação de sala de aula, se saiba fazer as perguntas certas e encontrar respostas pertinentes”¹⁴⁶. Isto posto, vemos Roberto começar a elaborar maneiras de intervir junto aos estudantes para corrigir prováveis desvios cometidos e, assim, lidar com a sua dificuldade neste quesito. Nos trechos (46) e (47) acima, notamos que, além de começar a prever uma ordenação com base na natureza dos erros, ele também se preocupa com o envolvimento dos alunos neste momento.

Por fim, no que diz respeito aos gestos fundamentais de planejamento, encontramos ocorrências do gesto de planejamento de atividades de autoavaliação, como maneira de encerrar a aula. Como veremos nas próximas seções, Roberto começou a incorporar pouco a pouco às suas aulas momentos de reflexão sobre o alcance dos objetivos das aulas e das dificuldades encontradas pelos alunos. Nos excertos abaixo, acompanhamos dois momentos nos quais o professor-estagiário retoma os propósitos destas atividades em seu planejamento:

(48) *A última atividade, ela foi pensada para que eles comentassem sobre os objetivos, ela foi pensada para que eles refletissem sobre o que eles estão fazendo na aula de que maneira se constrói uma determinada estrutura, um objetivo comunicativo, retomar o objetivo de ensino x ou y* (Diário reflexivo – 03/11/2020)

(49) *[...] eu pensei em duas coisas: chamar a atenção deles, eles iam ficar atentos ao que eu estava projetando lá, [...] e servir como um apoio, porque eu coloquei entre parênteses algumas coisas, por exemplo: aspectos culturais, léxico, no que eles aprenderam de novo, sentenças, palavras. Aí eu sei que ele ia se apoiar nisso para buscar na mente e responder aquilo que eu estava*

¹⁴⁶ Do original: “suppose avant tout que, dans une situation de classe donnée, on sache se poser les bonnes questions et y trouver des réponses adaptées”.

perguntando. Então, é essa questão de situá-los na atividade. Eu sei que dá para aprimorar mais ainda só que nesse ensino remoto é uma coisa a se pensar (Autoconfrontação 5 – 03/12/2020)

No âmbito da avaliação formativa, o planejamento das intervenções configura-se como uma ocasião privilegiada para elaboração de procedimentos, comandos, tarefas que constituirão potenciais fontes de regulação indireta, i.e., de ajustes que não dependerão diretamente da ação do professor (ALLAL, 1993). Os conhecimentos acerca das características dos aprendentes, de suas dificuldades, dos objetivos da aula e das atividades são pontos de partida que permitem ao professor prever estes momentos. Durante os encontros de formação individuais e em grupo dos quais Roberto participou, estimulamos frequentemente os professores-estagiários para que preparassem suas aulas a partir das “preparações de aulas” disponibilizadas, mas que não as tomassem como plano pronto a ser aplicado. Era justamente nesta atualização da preparação, levando em consideração o perfil do público e a situação de ensino-aprendizagem, que eles poderiam integrar ao seu agir didático a avaliação formativa como ferramenta de diferenciação do ensino e de regulação da aprendizagem. Desde os primeiros momentos, graças aos seus conhecimentos prévios acerca desta modalidade avaliativa, Roberto demonstrou que possuía as ferramentas teóricas que poderiam subsidiar ações neste sentido, como podemos inferir nos excertos (50) e (51):

(50) Quando a gente maximiza as possibilidades de regulação já é algo de caráter formativo (Reunião de formação 2 – 28/10/2020).

(51) [...] são só os pequenos detalhes que, quando a gente for fazer a preparação a gente tem que enxergar estas possibilidades de implementar a avaliação formativa. Porque é um objetivo de você ajudar o aluno, de você conseguir que ele aprenda. Sendo bem simples assim. Esse papel, já que nós temos esse papel de facilitador da aprendizagem, então poder enxergar esses, essas possibilidades (Reunião de formação 2 – 28/10/2020).

Porém, o seu conhecimento prévio desta modalidade avaliativa não era suficiente, ao ponto de ele implementá-la em seus gestos de planejamento desde suas intervenções iniciais. O que não significa que não tenham sido observados indícios positivos nesta direção, dentre os quais podemos destacar: a previsão de estratégias de ensino e do encadeamento das etapas das atividades a partir dos objetivos da aula; a orientação de como as produções devem ser realizadas; a sistematização das correções e o envolvimento dos alunos; e, finalmente, a elaboração de momentos de autoavaliação. Assim como não podemos esperar que um aluno estrangeiro seja proficiente em português porque compreende a gramática da língua, não

podemos esperar que o agir formativo se faça somente a partir do conhecimento teórico adquirido. Trata-se de um processo de construção, muito semelhante àquele que buscamos facilitar nos estudantes pré-PEC-G, no qual intervêm inúmeros fatores e que só acontece no decorrer de uma atividade situada.

A nosso ver, a emergência dos gestos de identificação do(s) objetivo(s) da(s) atividade(s), de planificação da compreensão dos comandos, de planificação da correção e de planificação de atividades de autoavaliação constitui evidência da pertinência da modalidade formativa da avaliação para o desenvolvimento profissional tal como definido por Uwamariya e Mukamurera (2005).

Silva (2003) apresenta o planejamento como o gesto fundamental por meio do qual o objeto de ensino passa pela primeira transformação com base nas características dos alunos e nos conhecimentos que já possuem do saber em questão. Trata-se, então de uma previsão, uma base para o desenvolvimento de ações que podem sofrer alterações durante sua implementação em sala de aula, como veremos nas próximas seções.

2.1.2 Apresentação das atividades

De acordo com o que foi discutido na seção 2.2.4 da Parte 1, os gestos profissionais são definidos como um conjunto de ações, languageiras e não-languageiras, identificáveis, possíveis de serem objetivadas e transmitidas por trabalhadores no exercício de seu trabalho. No que diz respeito à atividade docente, estes gestos são sempre únicos, dadas as características dos atores (professor e estudantes), da natureza do contexto didático, das culturas educativas presentes, da cultura da classe etc., e têm como finalidade criar um espaço de interação e trabalho para que os saberes sejam transmitidos e apropriados pelos aprendentes (BUCHETON, 2008). Na transposição desta noção para a Didáticas da Línguas, os pesquisadores do grupo GRAFE postularam a existência de quatro gestos fundamentais que organizam a atividade docente. São eles: implementação do dispositivo didático, criação da memória didática, regulação e institucionalização (SCHNEUWLY, 2009).

Tendo descrito o agir didático inicial de Roberto no capítulo anterior, objetivamos aferir em que medida as atividades previstas no dispositivo de intervenção-formação do nosso estudo influenciaram a integração da avaliação formativa aos gestos didáticos realizados pelo

participante em sala de aula. Em outras palavras, procuramos analisar até que ponto as suas ações foram reguladas no sentido de ajudar os aprendentes pré-PEC-G a estabelecer um objetivo e meios para alcançá-lo, controlar o avanço da atividade, monitorar a ação e confirmar ou reorientá-la caso necessário (ALLAL, 2007).

No que diz respeito à apresentação de atividades, na análise do agir inicial de Roberto constatamos que, embora orientado prioritariamente pela preocupação de pilotar a atividade, ou seja, de realizar as atividades tal como previstas nas preparações, não se tratava de uma execução indiferente aos aprendentes. Em geral, por meio de questionamentos, o professor-estagiário buscava conhecer as dificuldades dos estudantes durante o avanço das lições. Também percebemos, que durante o episódio de compreensão do comando de uma atividade de produção escrita, ele procurou envolver os aprendentes na construção dos parâmetros de realização da tarefa, mesmo que focados unicamente em suas dimensões contextuais.

Tivemos acesso à maneira como Roberto expunha aos estudantes o que seria feito em suas intervenções pela análise de seus gestos de implementação do dispositivo didático. Schneuwly (2009) apresenta este gesto como a mobilização de diversos recursos, de registros semióticos distintos, empregados com o objetivo de mostrar o objeto de aprendizagem e focalizar suas dimensões ensináveis. Ademais, a sua realização requer o apoio de gestos de regulação que possibilitarão ao professor observar as dificuldades dos aprendentes em relação a elementos do dispositivo que podem não ter sido bem compreendidos e, conseqüentemente, intervir repetindo a explicação, usando novas estratégias, recorrendo a outros elementos com intuito de superar esses obstáculos.

Por meio da análise inicial das autoconfrontações, que serviu de base para a primeira reunião de formação realizada com todos os professores-estagiários iniciantes, constatamos que, para eles, era como se a aula fosse um grande bloco de atividades que, se realizada tal como prevista, levaria os estudantes pré-PEC-G à fluência necessária para obtenção do Celpe-Bras. Sendo assim, elaboramos o plano da reunião (ver Quadro 20 da subseção 3.3.4 da Parte 2) com a finalidade de propor reflexões em grupo que levassem à reconceitualização desta concepção. Durante as autoconfrontações, esta questão foi retomada como primeiro ponto de observação previsto no roteiro de análise autoconfrontação (APÊNDICE E) “Apresentação das atividades”.

Em nossas discussões com Roberto, buscávamos sempre intervir no sentido de fazê-lo objetivar a atividade, para que percebesse o momento em que ela ocorria na linha do tempo da

aula, qual era o seu objetivo específico em relação às outras atividades previstas. Já vimos na seção anterior que tais atividades tiveram uma influência positiva na emergência de gestos específicos de planejamento. Importa-nos agora ver sua influência na prática do professor-estagiário no que tange aos três gestos específicos de implementação do dispositivo didático identificados em seu agir didático inicial.

Para configurar os gestos de implementação do dispositivo didático de Roberto recorremos às sinopses das aulas dos dias 06 e 27/10 e 17 e 24/11 nas quais o professor ficou responsável pela condução de atividades de antecipação de produção oral e por atividades de expressão oral, onde encontramos evidências de mudança em seu agir didático. Identificamos a emergência de duas categorias de gestos específicos voltados para a explicitação dos objetivos da aula, conforme vemos em (S-11):

(S-11) – Implementação do dispositivo didático - Explicitação dos objetivos da aula - 06/10/2020

Depois de perguntar para os alunos qual é o tema da lição, Roberto projeta a tela dos objetivos da aula e diz:

R – Vamos aos objetivos comunicativos da aula de hoje: expressar gostos, preferências, rotinas, experiências; expressar certeza, incerteza, possibilidade, esperança, preocupação, necessidade; aconselhar. Tudo isso vocês já vêm trabalhando e já tivemos bastante atividades sobre esses temas, sobre esses objetivos e vamos trabalhar bastante na aula de hoje.

No dia 06/10, Roberto estava responsável por duas atividades encadeadas “Países mais visitados” – antecipação que visava a levar os estudantes a refletirem sobre os países mais visitados do mundo e sobre aqueles que eles gostariam de conhecer – e da apresentação da atividade “Um plano de viagem” (compreensão do comando da elaboração de um diálogo via Skype na qual um dos alunos dava conselhos ao outro sobre lugares que poderia visitar). Tais atividades faziam parte de Lição 5 do livro 2 cujo tema é “Turismo e Ecologia”. Durante a autoconfrontação 2, na qual analisou esta atividade, o professor revelou que retomou os objetivos da lição para “*relembrar os objetivos comunicativos da lição*” e “*encadear as atividades*” a tudo o que já havia sido feito até ali, o que também observamos em (S-12):

(S-12) Implementação do dispositivo didático – Retomada dos objetivos da aula, antecipação da situação comunicativa – 24/11/2020

Roberto pede para A1 ler o comando da questão, em seguida diz:

R – Nessa atividade, vamos relembrar os objetivos da aula: vocês vão expressar agrado, vocês já fizeram isso durante a aula, falar sobre preferências, por exemplo, quais são as sentenças que vocês podem usar pra isso, A1?

A1 – “Que tempo você prefere?”

Vale a pena mencionar que, com as preparações e o acréscimo de novas atividade, por vezes, uma unidade do livro se estendia por mais de uma semana e, por conta deste prolongamento muitas vezes os alunos, bem como os professores poderiam perder de vista o objetivo geral das lições. Esta questão foi discutida nas duas primeiras reuniões de formação: na primeira, na apresentação sobre os objetivos de aprendizagem e, na segunda, em decorrência do depoimento de Roberto. Nestas ocasiões, foram retomados o modelo de Unidade Didática (COURTILLON, 1995) e a distinção das atividades de aprendizagem (PENDANX, 1998) e, mais uma vez, discutido com o grupo a lógica da organização dos exercícios propostos bem como o objetivo específico de cada um deles. Neste último quesito, observamos a emergência e articulação de gestos de definição dos objetivos comunicativos e de antecipação do conteúdo informacional da atividade, conforme vemos em (S-13):

(S-13) – Implementação do dispositivo didático - Definição dos objetivos da tarefa – Antecipação do conteúdo informacional da atividade – 06/10/2020

Após a intervenção da outra professora, Roberto diz:

R – Agora nós vamos retomar rapidinho os objetivos comunicativos que eram expressar gostos, preferências ... o que mais?

A3 – Falar de experiência, de gostos ...

A5 – de possibilidade ...

R – Vocês falaram alguns que nós vamos trabalhar especialmente nesta atividade. Antes de nós começarmos a atividade e de vocês compreenderem o que vocês terão que fazer. As perguntas que eu vou fazer agora, vocês talvez já tenham discutido com outros professores, mas elas são importantes para esta atividade. Vocês já passaram por Belém?

A2 – Sim. Aqui no bairro da Pedreira.

A1 – Quando a gente ia ainda pra UFPA, eu ia de UFPA-Pedreira. E ele passa perto do centro histórico então dava para ver algumas coisas.

A3 – Eu conheço o Forte e o Museu e a Estação das Docas.

A8 – Eu já estive na Catedral de Nazaré uma vez.

R – Na Basílica. Pode ser na Basílica ou na Catedral da Sé.

A8 – Isso.

[...]

R – Bom, então vocês conheceram bastante lugares. E eu quero saber quais lugares vocês ainda querem conhecer em Belém. Vocês pesquisaram alguma coisa?

A2 – Sim, eu li que no Ver-o-Peso tem poções para namorar. Para fazer coisas lá de ...

A6 – Para o que?

A2 – Eu li que ... eu não sei muito disso, mas eu tenho curiosidade, né? Para ver isso, né? [...]

A1 – Eu tenho várias. Tem o Bosque, o Parque do Utinga, tem o Mangal das Garças. Tem o Ver-o-Peso também porque eu já vi que lá é reconhecido pela Unesco pela gastronomia e turismo.

[...]

A4, A9 e A7 também falam.

R – Então vamos para a nossa atividade oral. Esta atividade tem a ver com o que nós acabamos de discutir e com o que comentamos antes na aula.

Constatamos, em (S-13), que o professor não se contenta em fazer o levantamento dos objetivos comunicativos da aula para situar os objetivos comunicativos específicos da tarefa;

ele também faz um trabalho relacionado ao tema da atividade, com o levantamento dos lugares que os alunos já conheciam ou gostariam de conhecer. Já na situação (S-4), quando ficou responsável por dar continuidade a uma discussão sobre o sistema educacional brasileiro, Roberto, apenas anuncia o objetivo e acrescenta que os alunos podem usar outras maneiras de apresentar os dados do que aquelas previstas na atividade:

(S-14) Implementação do dispositivo didático – Explicitação do objetivo da tarefa, antecipação da situação comunicativa – 17/11/2020

Depois de pedir para A7 fazer a leitura do comando, Roberto diz:

R – Então o objetivo de vocês é dar as informações, os dados sobre o sistema escolar brasileiro de acordo com a tabela e com o que foi discutido.

Ele retoma as sugestões de resposta lidas por A7 e diz:

R – Vocês podem não seguir esta mesma forma, vocês podem usar uma outra estrutura na frase, tá bom? Também não precisam seguir a sequência: ensino fundamental, médio... pode ser aleatoriamente, tá?

Ao observarmos (S-13) e (S-14), nos questionamos acerca da diferença da natureza das atividades na realização do gesto de implementação do dispositivo didático. De fato, pudemos observar estes gestos com mais clareza em uma ocasião específica, quando Roberto ficou responsável pelas atividades iniciais da aula do dia 06/10, na qual realizou o trabalho de antecipação da atividade “Plano de Viagem”. Nas demais atividades observadas ao longo da pesquisa, percebemos que ele só intervinha no segundo momento da aula – geralmente em atividades de expressão oral e de compreensão oral e escrita –, e nesses momentos apenas as tecia ao que já tinha sido feito antes, sem abordar os objetivos específicos das atividades. Abordamos esta questão da autoconfrontação 4 e, ao ser questionado sobre a tessitura que fazia entre as atividades no que concerne aos seus objetivos:

(52) [...] eu ainda não tinha pensado nisso... na verdade já, mas não ficaria estranho? Pra mim, dá pra ver mais nas atividades de produção, eu penso em ajudar ele a fazer a atividade. Nas outras atividades é mais fácil seguir, mas eu vou tentar sim (Autoconfrontação 4 – 26/11/2020).

Em momentos como este, intervínhamos no sentido de reforçar a importância da tessitura, no sentido de encadear as atividades, mas principalmente de ajudá-lo a reconceitualizar a relevância de tecer os objetivos específicos de cada exercício na linha do tempo da aula. Por exemplo, a sistematização de um verbo não está isolada, ela contribui para a realização de uma atividade linguageira; a mesma coisa acontece com a compreensão de um texto ou de um *podcast* que contém informações que serão pertinentes para a realização de uma

produção. Embora tenhamos voltado a este assunto em outras ocasiões, não identificamos mudanças no agir de Roberto neste quesito.

Em (S-11), (S-12), (S-13) e (S-14) vemos que, na prática, já encontramos indícios de mudanças no agir didático de Roberto em direção a uma prática formativa. Não significa que os traços encontrados no seu perfil inicial tenham desaparecido, mas que já percebemos o surgimento tímido de outros modos de realizar esta etapa da atividade. Outro aspecto que, para nós, é um efeito positivo do dispositivo de intervenção-formação proposto neste estudo é o envolvimento estudantes pré-PEC-G na implementação do dispositivo didático. Comportamento que, conforme mencionamos no capítulo 1 desta análise já fazia parte do agir do participante e que também observaremos em outras ocasiões nesta seção. Porém, no que tange aos objetivos, concluímos que neste ponto, as intervenções realizadas nesta pesquisa levaram-no a conceitualizar sobretudo os objetivos de ensino, ou seja, os propósitos dos conteúdos, instrumentos, procedimentos que ele deve implementar para facilitar a aprendizagem, conforme ele menciona no questionário final quando instado a refletir sobre o impacto do dispositivo de intervenção-formação no seu desenvolvimento profissional:

(53) [...] *consegui enxergar mais claramente os objetivos de ensino, os objetivos das atividades, e agora, opto por escrevê-los durante o plano de aula* (Questionário final – 10/01/2021).

A este respeito, Tagliante (2006) argumenta que raramente um aprendente consegue identificar os objetivos das atividades que realiza e que geralmente se contenta em fazer aquilo que o professor manda sem entender a trama por trás de suas ações. Assim, levá-los a se conscientizarem dos objetivos de aprendizagem, gerais e específicos, contribui para a atribuição de sentido àquilo que eles realizam em sala de aula; não se trata de realizar a atividade, mas aprender a expressar os seus gostos, a ajudar um amigo a escolher um destino de viagem, a analisar informações a respeito do sistema educacional de um país etc. No que tange à avaliação formativa, conforme mencionamos no início da seção, a consciência dos objetivos está atrelada ao estabelecimento de estratégias para alcançá-los, daí a importância dos gestos de formulação da tarefa que abordaremos agora.

Formular uma atividade significa tornar presente o que deve ser feito pelos aprendentes. De acordo com Aeby Daghe e Dolz (2007), este gesto desencadeador torna-se a entrada no dispositivo didático, e sua análise foca prioritariamente os comandos das tarefas por meio dos quais o objeto é apresentado. Neste contexto, buscamos averiguar em que medida as ações de Roberto contribuíam para um nivelamento das lógicas do expert e do aprendente, tal como

abordado por Nunziati (1990) com base em Vermersh (1977). Em linhas gerais, para esta autora, conforme discutimos na subseção 2.2.3 da Parte 1, muitas vezes as representações de professores e aprendentes acerca do modo de se realizar uma tarefa não coincidem, pois, estes atores são orientados por registros de funcionamento diferentes. Por isso, em uma perspectiva formativa, a compreensão dos comandos das questões é um momento primordial para a regulação das representações dos estudantes.

Verificamos, no primeiro capítulo desta análise, que Roberto já se preocupava, em alguns momentos, em realizar uma compreensão mais fina das dimensões contextuais das atividades. Em (S-15), uma das ocorrências em que detectamos mudanças em relação ao seu perfil inicial, verificamos que Roberto, continua a abordar somente a dimensão contextual, porém começa a construir com os alunos o conteúdo informacional do texto sem apresentá-lo diretamente como vimos em (S-3):

(S-15) – Implementação do dispositivo didático – Formulação da tarefa, antecipação do conteúdo informacional da atividade - 06/10/2020

Ao iniciar a compreensão do comando da atividade “Plano de viagem”, Roberto diz:

R- Bom, gente, vou retomar aqui uma coisa que já falei antes: em questão de compreensão oral, o que a gente tem que ter em mente? Nós temos que compreender bem o comando da questão para que você não se perca na hora da produção, para que você não se confunda, para que você não fuja do que está sendo pedido no comando. Porque na prova do Celpe-Bras, se você fala alguma coisa que não tem nada a ver ou se você nem comenta o que está sendo pedido no comando é questão de zerar a prova. Portanto, vamos discutir bem o que se deve fazer e como vocês devem fazer.

R faz a leitura do comando da questão. Em seguida, ele faz questões de compreensão aos alunos:

R – A4, quem fala com quem nesta situação?

A4 – Eu vou falar com um garoto.

R – E onde essa pessoa mora?

A4 – Ah tah! Aqui *no” Belém... em Belém.

R – Ele quer fazer uma viagem, mas para onde é essa viagem?

A4 – No meu país, onde eu estou.

R – É, no seu país de origem. Já que você está em Belém. A9, qual é a relação entre estas duas pessoas que falam no diálogo?

A9 – São dois amigos.

R – São amigos próximos, íntimos ou não?

A9 – São muito próximos.

R – Certo, por que você acha que eles são muito próximos?

A9 – Porque ele viaja para a cidade do amigo dele.

R – Certo, mas é só amigo ou é muito mais próximo? O que tem no comando que indica a proximidade deles?

A9 não responde.

R – E aí gente, alguém pode ajudar a A9?

A8 – “seu melhor amigo”.

R – Isso. “Seu melhor amigo”. Então eles são muito próximos.

R – Logo, que tipo de linguagem vocês utilizarão?

A8 – Linguagem informal.

[...]

R – Que informações devem ter no diálogo, o que vocês devem falar no diálogo? Começando por A1.

A1 – Temos que falar sobre pontos turísticos e do que fazer onde eu morava, em Honduras, neste caso, o que eu tenho que vestir [...] o que podemos comer lá em Honduras.

R – Certo, A2, o que mais?

A2 – Bom, vou falar com o meu amigo sobre ... além do que A1 falou, vou falar de como se divertir. O que vestir, mais ou menos, o dia a dia das pessoas no meu país.

R – Então, gente, as informações: dar conselhos sobre lugares ou visitar os pontos turísticos, o que devem vestir [...] onde e o que comer, cada país tem a sua culinária, a sua cultura, o que fazer para se divertir em segurança e também qual é o melhor período para conhecer a sua cidade [...] tudo isso vocês devem discutir na conversa via Skype. Tá bom? Alguma dúvida?

Vemos em (S-15) que Roberto chama a atenção dos alunos acerca da importância da compreensão do comando por meio do gesto de institucionalização, citando o que precisarão fazer no exame e as consequências da incompreensão dos parâmetros das atividades. Esta questão foi recorrente nas reuniões de formação assim como nas autoconfrontações: como levar os estudantes a entender o que devem fazer a partir do comando da tarefa? Que aspectos deveriam ser esclarecidos? Na reunião de formação do dia 06/11, uma das participantes da formação, responsável pela preparação para a parte oral, relatou que, durante a sua autoconfrontação, ficou surpresa ao perceber a diferença, na produção dos alunos, do trabalho de compreensão do comando que ela tinha realizado com eles. Nesta ocasião Roberto relatou:

(54) [...] *A questão do comando, eu tenho bastante aulas de produção oral, por exemplo, e geralmente fico com a compreensão do comando e todos esses detalhes que tu falaste eu já tinha pensando neles ... em explorar tudo isso, [...] E fazer aquela lista, em colocar quem para quem? Colocar ... fazer uma ilustração, um slide. Porque isso vai situar eles na atividade e que vai fazer com que eles estejam mais atentos [...] Principalmente por ser no ensino remoto (Reunião de formação 2).*

Após os depoimentos dos participantes da reunião, entrevistamos retomando o que havia sido realizado no dia 04/11/2020 quando realizamos uma intervenção no curso pré-PEC-G, reunindo estudantes e professores-estagiários, em uma aula voltada para a construção dos critérios da parte oral do Celpe-Bras. Naquela ocasião, os professores-estagiários receberam a instrução de observar a maneira como conduziríamos os estudantes na descoberta dos critérios em questão, pois, a reunião de formação giraria em torno desta atividade. Na retomada desta atividade durante o encontro, exemplificamos lembrando, trechos da aula, como fizemos para tentar “nivelar” as lógicas do aprendente e a do professor (NUNZIATI, 1990) no que dizia respeito aos critérios e ao que os alunos deveriam fazer nas atividades que lhes foram propostas. No fim da discussão, quando instados a refletir sobre o encontro do dia, Roberto volta à aula de 06/10 e confessa:

(55) [...] *Então acho que, outra coisa ... essa questão de eu falar “ah, eu poderia ter feito isso, poderia ter feito aquilo ... é uma questão que eu não fiz nas outras aulas em geral. Por exemplo: eu anotei, eu discuti contigo [...] mas em algumas aulas eu acabo esquecendo porque nós discutimos. Olha eu poderia ter feito eles lerem o comando, poderia deixar pra eles falarem, poderia dividir o comando. Ai quando chega na aula eu esqueço* (Reunião de formação 2 – 06/11/2020).

Tal depoimento nos leva a refletir acerca da lacuna que encontramos entre o que o participante prevê em seu plano e aquilo que consegue realizar em sala de aula. A este respeito, Pastré (2011a, p. 86), inspirando-se em trabalhos realizados no âmbito da psicologia ergonômica, fala de uma lacuna natural que existe entre a “tarefa prescrita” e o “trabalho real”, e que é neste último que “encontramos a dimensão criativa do trabalho”¹⁴⁷, posto que “a atividade é sempre mais rica e mais complexa que a mais detalhada das prescrições”¹⁴⁸. No caso de Roberto, foi ao longo da formação que ele começou a elaborar o seu próprio plano de aula e pouco a pouco a prever atividades e procedimentos diferentes daqueles propostos nas preparações. Acreditamos, assim, que ao se deparar com a complexidade de sala de aula, onde precisa atualizar as preocupações naturais do ensino (BUCHETON; SOULÉ, 2009) em um ambiente virtual no qual não se tinha como acompanhar a reação dos alunos que, na maioria das vezes, estavam com as câmeras desligadas ou com problemas de conexão, Roberto voltava para aquilo que lhe era seguro: seguir a preparação de aula, conforme relata em (56):

(56) [...] *essa observação da nossa própria atitude é muito pertinente. A gente não se percebe, a gente não se atenta. Essa questão de no calor da aula, de fugir para o mais confortável também tem que ser mudado. Eu tenho tentado fazer isso nas preparações* (Autoconfrontação 4 – 26/11/2020).

Além de abordar o que poderia e como poderia ser dito nas atividades, também observamos momentos em que Roberto envolvia os aprendentes na reflexão sobre como realizar a atividade. A questão dos procedimentos de realização da tarefa haviam sido objeto de reflexão na primeira autoconfrontação 1, no excerto (38) da seção 1 deste capítulo, quando o professor-estagiário mencionou que não bastava dizer aos alunos o que eles precisariam fazer na atividade. Vemos em (S-16) e (S17) situações nas quais ele leva os alunos a refletirem a este respeito.

(S-16) – Implementação do dispositivo didático – Formulação da tarefa, 27/10/2020

¹⁴⁷ Do original: “on trouve la dimension créatrice du travail”.

¹⁴⁸ Do original: “l’activité est toujours plus riche et plus complexe que la plus détaillée des prescriptions”.

Depois da atividade de correção, Roberto diz:

R – Nós vamos falar agora de uma atividade que eu acho que vai ficar para sexta-feira [...] que tem tudo a ver com o que vocês viram hoje, com o que vocês trabalharão na sexta-feira [...]

Roberto pergunta para a professora que o acompanha quem está presente na sala.

R – É uma atividade de produção oral. Ok? O título é “a influência dos povos na formação da cultura brasileira”. Quando será apresentada esta atividade? Na sexta-feira [...] Como ela deve ser feita? Isso vocês que vão me dizer.

Ele projeta as instruções da atividade.

R – A9, leia o ponto nº 2 para mim, por favor.

A9 – O grupo deve se reunir fora do horário de aula para tirar dúvidas e discutir o texto.

R – Ok! Por que a gente coloca isso? Se vocês não se reunirem, não vai sair um trabalho legal, não vai sair uma boa produção. Vocês não vão ter treinado o tempo, não vão ter dividido bem o que vão falar, quem vai começar, quem vai terminar, quanto tempo tem para cada um. É por isso que vocês precisam se reunir fora do horário de aula [...] A5, leia o tópico 3, por favor.

A5 – O grupo deve elaborar um pequeno plano de apresentação.

R – O que significa isso, gente?

A2 – Que deve ser feito um planejamento, uma estratégia do que o grupo vai falar, alguma coisa assim.

R – Para que não tenham problemas é importante ter um roteiro. Não significa que vocês terão que ler tudo. Vocês vão fazer uma exposição oral, não uma leitura. A7, tópico 4, vamos ver.

A7 – Na apresentação, é importante que sejam mencionados em qual região a influência do povo sorteado é mais acentuada, como chegou ao Brasil e traços da sua influência na cultura brasileira.

R – Então, gente, sobre o que vocês vão falar nessa apresentação?

A8 – Apresentar o povo, dizer em que região ele tem mais influência, como ele chegou ao Brasil...

R – E, por último...

A8 – quais são os traços deles na cultura brasileira.

R – Alguma dúvida?

Ninguém responde.

R – Vamos continuar, então. A1.

A1 – A atividade consiste na apresentação dos textos para os colegas.

R – Ok. Então vocês vão pegar o texto que foi sorteado e vão só ler ele na apresentação?

A8 – Não.

R – O que vocês vão ter que fazer, então?

A8 – Será preciso improvisar, buscar mais informações.

R – Onde?

A8 – Na internet, *Google*.

R – Isso aí. O tempo de apresentação é de 15 minutos e deixaremos 5 para perguntas. Alguma dúvida?

(S-17) – Implementação do dispositivo didático – Explicação do comando da questão, modelização (17/11/2020)

R – Agora, comando da atividade número 4, você poderia ler, A3?

A3 lê o comando da questão.

R – Vocês fizeram uma atividade parecida agora há pouco. O que a gente vai fazer nesta atividade aqui? Nós vamos falar bem brevemente algumas informações se utilizando destas quatro frases ou destas sentenças que estão aqui do lado.

R lê as sentenças.

R – Para ajudar vocês, eu posso construir uma frase primeiro. Por exemplo: No meu país, a gente estuda muito para entrar em uma universidade. Isso quer dizer que nós precisamos ser muito estudiosos e muito responsáveis. Ok? É uma construção assim que vocês terão que fazer. Eu peguei uma como início e continuei com a expressão “Isso quer dizer que”. E uni essas duas sentenças [...]

As situações apresentadas ao longo desta seção constituem índices de gêneses operatórias (instrumentais e conceituais) pelas quais Roberto passou ao longo da pesquisa e que foram flagrados em atividades específicas de antecipação de produções e de expressão oral. Na próxima seção abordaremos os traços de gêneses encontrados quando o participante se deparava com dificuldades e erros dos estudantes estrangeiros.

2.1.3. Reação às dificuldades

É consensual entre os estudiosos da avaliação formativa que esta modalidade é mais poderosa quando integrada às atividades que são realizadas em sala de aula (ALLAL, 1989, 1993; PERRENOUD, 1998a; FERNANDES, 2006, 2008, 2009; MOTTIER LOPEZ, 2012, 2015). Neste cenário, as interações que acontecem entre professor, aprendentes e materiais à disposição são importantes fontes de regulação interativa, que consistem em ajustes realizados imediatamente, no calor da ação, enquanto o estudante realiza uma tarefa.

No contexto de aulas presenciais, o professor pode detectar que os alunos estão com problemas na realização de uma atividade por meio de vários sinais: expressões faciais, questionamentos, solicitação de explicação aos colegas, aparente desinteresse na execução do trabalho entre outros. Ademais, ele pode circular entre os alunos observando a maneira como estão trabalhando, fazendo questionamentos que levem a uma reorientação de estratégias utilizadas, tirando dúvidas de vocabulário, de gramática. Enfim, ele tem como acompanhá-los de perto ao longo das atividades. Conforme já mencionado nas aulas remotas grande parte deste contato foi perdido, o que teve impactos na categoria de gestos apresentados nesta seção.

Na subseção supramencionada, constatamos que Roberto recorria a três gestos específicos de regulação para lidar com as dificuldades dos aprendentes: questionamento sobre dúvidas, envolvimento na correção e explicação. Ao contrário do que vimos até agora, na análise dos gestos de “apresentação da atividade”, não detectamos a ampliação do leque de gestos nesta categoria. Porém, constatamos que a preocupação que os orienta está mais voltada para o apoio à aprendizagem, isto é, para a compreensão das dificuldades do que para a sua remediação imediata, conforme observamos no depoimento de Roberto durante a entrevista final quando discutimos sobre as mudanças que ele observava em sua prática:

(57) *Quanto às dificuldades, eu comecei a pesquisar o sentido para ilustrar para eles ou eu buscava um aluno para explicar ou buscar no sentido na frase ou então procurava maneiras diferentes no geral maneiras diferentes para sanar a dúvida, mas eu me políci e não me estender muito na aula nos erros é porque eu já tinha visto né com a observação que eu me estendia muito (Entrevista final – 02/01/2021).*

De fato, essas foram as estratégias adotadas pelo participante, como mostramos em (S-18) e (S-19). Na primeira situação, Roberto reage ao questionamento de uma aluna que não entendia a palavra “dilúvio” e, na segunda, após a realização de uma leitura em voz alta, ele verifica se os estudantes têm dúvidas de vocabulário.

(S-18) – Regulação – Envolvimento no esclarecimento de dúvidas, explicação do vocabulário – 24/11/2020

A7 pergunta para o professor o que é dilúvio.

R – Tudo bem, A7, não tem problema nenhum [...] alguém sabe o que é um dilúvio?

A3 – Não sei.

A8 – Sim. É o excesso de chuva.

R – Excesso de chuva?

A8 – Quando chove muito.

R – Vocês entenderam?

A7 – Sim.

A3 – É como um ciclone? Existe a palavra *ciclone* em português?

R – *Ciclone*? Vamos ver.

Roberto abre o google.

R – Primeiro vamos ver o que é um dilúvio.

Ele mostra imagens de dilúvio no *Google* fotos:

R – Aqui vocês têm fotos de dilúvio. Tem a história bíblica do Noé do dilúvio que aconteceu na terra. Na definição nós temos: “chuva muito abundante, torrencial e demorada, que alaga vastas extensões de terra”.

(S-19) – Regulação – Questionamento de dúvidas, orientação no esclarecimento de dúvidas – 1º/12/2020

Depois de pedir para os alunos lerem as expressões sugeridas no comando da questão, Roberto pergunta:

R – Alguém tem a dúvidas de vocabulário, gente?

A1 – O que é mordomia?

R – Mordomia. Alguém sabe?

Ninguém responde.

R – Mordomia temo sentido de você não fazer nada, de você viver às custas de alguém ou, nesse caso [*da expressão em que a palavra ocorria*], quem estaria às custas de outras pessoas?

A10 – Os filhos?

R – No caso desta frase aqui, A10.

Ele realça a frase “O Governo gasta demais. Assim não dá! É muita mordomia”.

A10 – O governo?

R – Isso. Ele diz aqui que o Governo vive na mordomia provavelmente por que, A10?

A10 – Porque gasta demais?

R – E que dinheiro é esse que eles gastam?

A5 – Dos impostos.

A10 – O dinheiro da gente.

R – Exato [...] os políticos têm muitos auxílios: moradia, paletó. E tudo isso sai do nosso dinheiro. Mas também tem o caso dos filhos que vivem do dinheiro dos pais, que não trabalham, não estudam. Só vivem em casa na mordomia. Entendido, gente?

Nos dois casos, Roberto recorre, inicialmente, aos outros estudantes com intuito de envolvê-los na reflexão da dúvida dos colegas; depois, dependendo das respostas, ele intervém reforçando o que foi dito ou fazendo perguntas para orientar a compreensão. Detectamos a ocorrência destes gestos exclusivamente no tratamento de dificuldades lexicais, diferentemente do que identificamos na elaboração do agir inicial do participante quando também eram mobilizados para sanar dúvidas de gramática e fonética.

Nas discussões realizadas nas autoconfrontações e nas reuniões de formação, sempre que o tema da reação às dificuldades era abordado, intervínhamos com a seguinte questão “*qual é o seu papel neste momento: dar a resposta certa e passar a outra coisa ou ajudar o aprendente a superar o obstáculo?*”. Em seguida, buscávamos, em conjunto, meios de lidar com os mesmos problemas, considerando o contexto de atuação dos professores-estagiários, adotando uma perspectiva formativa. No caso de Roberto, que inicialmente acreditava que seu papel era unicamente pilotar a preparação sugerida pela coordenação do curso, vemos com otimismo o surgimento de traços da preocupação de apoio à aprendizagem, que conforme discutiremos nas próximas seções, não foram observados apenas no que diz respeito aos gestos de reação às dificuldades.

2.1.4. Tratamento do erro

Ao retomar as quatro palavras-chave das operações de avaliação formativa – i.e. *observação, compreensão, ajuste e otimização* –, Hadji (2011, 2012) argumenta que dentre elas, a compreensão é a mais desafiadora para os professores uma vez que, quando se objetiva colocar em prática esta modalidade avaliativa, implica tentar compreender o que se passa com o aprendente. Neste quesito, conforme já discutimos na subseção 1.3.4 do capítulo 1 desta análise, o conceito de interlândia, cunhado por Selinker (1972), introduz uma nova visão sobre os erros bem como as dificuldades enfrentadas pelos aprendentes durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Ao longo dos ciclos de formação observamos uma

constante preocupação com a qualidade e a pertinência das intervenções corretivas por parte de todos os participantes das atividades.

Conforme vimos em (31) e (32) na seção 1.4, desde o início da intervenção Roberto se mostrava preocupado com a maneira como corrigia os estudantes. A observação de suas aulas o deixava aflito em vários momentos quando se deparava com uma situação em que poderia ter tratado um erro de maneira diferente. Nestes momentos, discutíamos outras possibilidades de reagir a estes acontecimentos, iniciando pela previsão de assuntos que poderiam causar dificuldades para os alunos e planejamento de possíveis correções, passando pela maneira de abordar desvios recorrendo a estratégias diferentes da correção explícita entre outros. Verificamos que, além de recorrer a outras estratégias de correção, Roberto, também passou a não intervir em todos os desvios cometidos pelos alunos, conforme relata em (58) e (59) quando reflete, na entrevista final, sobre as mudanças que percebeu em sua prática nestes quesitos – reação às dificuldades e tratamento de erros – ao longo da pesquisa:

(58) Também foi algo em que eu evoluí. Era correção imediata. O único método que eu utilizava praticamente. Por exemplo, o aluno falou “três mulher” e eu falava “não, três mulheres” e aí era só esse tipo de correção então foi algo que eu aprimorei de acordo com o que eu achava melhor para o público, de acordo com que eu achava melhor a ser corrigido também. Dependia muito do estava sendo corrigido, de qual era a dificuldade. Então, eu tinha o olhar mais técnico, [...] mais específico não era só a questão de corrigir, tipo: “Não, eu tenho que corrigir isso”, mas era como eu ia corrigir [...] eu agora me adapto ao contexto, à situação de dificuldade [...] eu busco agora melhor maneira de corrigir, mas tendo em mente por que que eu estou fazendo dessa maneira (Entrevista final – 02/01/2021).

(59) [...] depois de um bom período de aulas, eu comecei a me adequar à situação de acordo com o erro, mas também tinham momentos em que eu passava direto, entre aspas, ignorava o erro porque eu achava que não era algo tão influenciador. Por exemplo, no começo eu tinha ideia de que eu tinha que fazer a correção, tenha que corrigir tudo, porque se os alunos errassem isso lá no lá na frente, lá na prova ia ser culpa minha e tal. Mas depois eu percebi que nem tudo deve ser corrigido. Não! Tem questões que podem envergonhar o aluno, que podem constranger o aluno. Então tem desvios também que não têm por que ser corrigidos na hora. Por exemplo, um aluno expondo uma ideia e aí eu se eu interferir na sua fala pode ser que o aluno perca o fio da meada. E aí, agora, depende muito da situação, mas eu procuro variar a questão da correção dos desvios [...] às vezes chamar um aluno e perguntar “como é que fala isso na sua língua?” “E em português como é?” por que que o aluno falou desse jeito então são correções variadas e adequadas ao contexto (Entrevista final – 02/01/2021).

De fato, o que percebemos imediatamente ao observar as aulas de Roberto durante os ciclos é a diminuição da frequência de correções explícitas, principalmente quando os alunos

estavam discutindo entre si ou durante suas exposições orais. Percebemos, no discurso do participante, que houve uma reconceitualização no que diz respeito ao seu papel enquanto avaliador: de intervir imediatamente na ocorrência de desvios à seleção daqueles que são pertinentes.

A nosso ver essa diminuição das intervenções corretivas também se deve ao avanço da aprendizagem dos estudantes que, paralelamente às aulas desenvolvidas com base no manual, passaram a ter aulas específicas de preparação para a parte escrita e para a parte oral do exame, assim como de sistematização gramatical a partir do mês de agosto de 2020. Tais atividades propiciaram mais oportunidades de *feedback* constantes em dimensões específicas. Na parte oral, por exemplo, toda semana as aulas giravam em torno de temas selecionados a partir de análises das provas anteriores do Celpe-Bras. Estas aulas eram elaboradas com intuito de proporcionar aos alunos oportunidades de se expressarem livremente em português e, para tal, todas as atividades partiam de pesquisas feitas pelos alunos: de subtemas relacionado ao tema principal que deveriam expor aos colegas, de busca de soluções para problemas do cotidiano entre outros.

No que diz respeito ao agir didático de Roberto, identificamos a emergência de gestos específicos de incentivo à avaliação mútua e de correção com *feedback* metalinguístico. O primeiro caso foi observado em atividades de produção e de expressão oral, como vemos na aula do dia 27/10 na qual a atividade do dia consistia na apresentação de um seminário sobre as regiões do Brasil. Antes de iniciar a tarefa, Roberto retoma o comando da questão e explica para os estudantes como proceder na avaliação dos colegas:

(S-20) – Gesto de implementação do dispositivo didático – Formulação da tarefa, incentivo à avaliação mútua - 27/10/2020

Depois de retomar o comando da atividade de produção oral (que havia sido apresentado na aula anterior) Roberto diz:

R – Vocês lembram que a gente já trabalhou com essa questão de comentar os desvios ao final de todas as apresentações sem mencionar o nome do aluno que cometeu aquele erro. Então, nós iremos fazer isso novamente e, outra coisa, eu gostaria que vocês anotassem o que vocês ouvirem de estranho na apresentação dos outros alunos. O que vocês encontrarem de erro sobre concordância verbal, sobre fonética, sobre concordância de gênero. Essas coisas, mas não precisa mencionar o nome do aluno. Tá bom? Então prestem bastante atenção nas outras apresentações. Ok?

Roberto pede para a primeira dupla fazer a apresentação.

Em (S-18) Roberto faz referência a uma atividade anterior, do dia 06/10, na qual havia lançado mão desta estratégia, mas não tinha gerado engajamento nos alunos. Em (60) ele reflete sobre este momento ao compartilhar com os colegas sobre suas estratégias de correção:

(60) Eu tenho utilizado uma estratégia em algumas aulas de produção oral [...] eu comecei a utilizar uma correção mútua. Eu pedia para os alunos ouvirem aos outros, às outras apresentações, fazerem anotações e, se eles percebessem algum desvio de fala, de concordância etc., nós iríamos debater depois ao final de todas as apresentações. No começo eu tinha feito sem mencionar o nome e não funcionou, ninguém falou [...] na última aula eu disse: ao fim de cada ... ao fim de todas as duplas nós vamos analisar dupla por dupla. E aí vocês comentam primeiro se vocês perceberem alguma coisa e depois eu comento (Reunião de formação 3 – 18/11/2020).

Percebemos, em (S-20), que Roberto regulou a implementação deste gesto com base na análise retrospectiva de uma atividade semelhante e buscou novos meios de engajar os alunos na correção mútua. No âmbito da avaliação formativa, a participação na correção dos colegas é incentivada como maneira de, por meio da apreciação do trabalho do outro, levar o aprendente a lançar um olhar distanciado sobre sua própria produção. Conforme já anunciamos anteriormente, na subseção 1.3.4 deste capítulo, este é um traço característico do agir didático de Roberto: incitar o envolvimento dos aprendentes nas atividades, que também é observado, em (S-21) e (S-22) na implementação do gesto específico de correção com feedback metalinguístico

(S-21) – Regulação – Correção com *feedback* metalinguístico – 27/10/2020

Ao fim de todas as correções, os professores pedem para os alunos dizerem o que anotaram de desvios das apresentações dos colegas. Como os alunos não se manifestam, Roberto abre um documento do Word e inicial a correção:

R – Sobre gênero, vamos lá. Alguém falou isso aqui.

Ele escreve *uma clima* no word.

R – O que é que tem de estranho, A8?

A8 – Um clima.

R – Essa palavra aqui é o masculino ou no feminino?

A8 – Masculino.

R – Apesar de terminar com “a” pode ser uma pegadinha. “Um clima”. Ok?

O professor continua a correção de concordância de gênero.

(S-22) – Regulação – Correção com *feedback* metalinguístico – 1º/12/2020

Depois da participação da outra professora, Roberto inicia sua intervenção dizendo:

R – Eu gostaria de retomar mais um detalhezinho, gente. É muito bom que vocês notem essa relação entre som e grafia. É algo que vocês trazem da língua de vocês e vocês aplicam no português. Isso é um movimento que vocês fazem inconscientemente, mas agora vocês conseguem perceber essa relação [...] uma outra palavra que eu tinha pra comentar que eu anotei foi essa aqui.

Ele projeta o texto que os alunos tinham lido em voz alta na última atividade, grifa a palavra “aumentando” e pergunta:

R – Como é que eu provavelmente leria essa palavra se eu fosse um francófono que estivesse começando a aprender português?
 A9 - *ômentar”.
 A6 - *ômentar”.
 R – Isso, esse “a” com “u” forma o que em francês, A6?
 A6 – “ô”.
 R – E em português?
 A6 – “au”.
 R – Então como seria? “Todo ano eles...”
 A6 – Aumentam.
 R – Perfeito.

Tais gestos são identificados exclusivamente no tratamento de erros de natureza linguística. Igualmente ao que observamos na subseção anterior, na reação às dificuldades, vemos a emergência de gestos de regulação voltados para a facilitação da compreensão das origens dos desvios cometidos e, portanto, o predomínio da preocupação de apoiar a aprendizagem. O que não significa que os gestos de correção explícita não sejam mais implementados. Eles são mais pontuais e centrados em desvios de gênero e número cometidos durante a realização de atividades.

2.1.5. Realização de atividades de autoavaliação

O surgimento da psicologia cognitiva nos anos 1970 introduz, no âmbito de estudos voltados para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem nas mais diversas disciplinas, uma nova visão sobre os papéis dos atores do ato pedagógico conforme discutimos na subseção 1.1.1 da Parte 1. A partir dos anos 1990, impulsionados pelo princípio básico do cognitivismo – i.e. a aprendizagem é uma atividade realizada pelo aprendente – estudiosos (NUNZIATI, 1990; ALLAL, 1993, 1999) colocaram em evidência o papel da autoavaliação como processo determinante na regulação da aprendizagem, passível de ser fomentado pelo professor. A este último cabe, então, promover situações propícias ao desenvolvimento de práticas de auto-observação (quando o sujeito se interroga sobre o que aconteceu) e de autodiagnóstico (quando interpreta o que foi feito e os seus efeitos destas ações) (HADJI, 2011, 2012). Conforme observamos em (56), as leituras prévias que possuía em avaliação formativa foram decisivas para que Roberto se empenhasse em realizar implementar atividades neste sentido em aulas de PLE:

(61) *Eu comecei a colocar uma atividade final de autoavaliação dos alunos. Por ter tido contato já com a teoria da avaliação formativa e atividades de caráter formativo eu pensei numa atividade que eles fossem se analisar e aí foi feita uma discussão em que eu lançava algumas perguntas (Reunião de formação 3 – 19/11/2020).*

Em (S-13) vemos a primeira ocorrência deste tipo de procedimento nas intervenções de Roberto.

(S-23) – Regulação – Autoavaliação em grupo – 30/10/2020

Após uma breve atividade de compreensão escrita, o professor pede a atenção dos quatro alunos que ainda permaneciam na sala:

R – É o seguinte, nós finalizamos o conteúdo da aula e da unidade, eu e as outras duas professoras do dia. Eu gostaria de saber o que vocês acharam do desempenho de vocês na produção e na aula?

A2 – Eu acho que foi boa.

A1 – Foi boa.

R – Tiveram muitas dificuldades?

A8 – Sobre o trabalho, a produção oral?

R – Sobre as atividades que você realizou hoje.

A8 – Bom, a aula foi boa. A produção oral também só que no momento de coletar as informações foi complicado para mim. Foi complicado achar.

R – E você A7?

A7 – Eu acho que foi boa, não tive dificuldade.

R – E você, A1?

A1 – Bom, eu acho que eu não tive problemas. Só cometi alguns erros que eu não queria. Eu tenho que melhorar isso. Sim, eu tenho que melhorar. Então eu diria que estou bem, mas que ainda preciso melhorar como todos aqui na aula.

R – Agora, o que vocês acham que vocês podem melhorar e como vocês acham que podem melhorar?

A1 – Eu diria que primeiro eu tenho que aceitar que está acontecendo este problema e aí tentar trabalhar nesta falha. Tentar falar em português muito mais tempo. Tentar ler mais livros, escrever mais em português.

A2 – Eu percebo que uma das maiores dificuldades que a gente tem é com a fonética, porque a gente tem um sotaque diferente do português brasileiro, né? Então eu acho que este é o sétimo mês de aula, então eu acho que sete meses é muito difícil trocar o sotaque, então isso cria muita dificuldade especialmente em uma língua como o português [...]. Então, essa é uma dificuldade que eu percebo. E eu acho que pra isso eu preciso ouvir bem ... porque eu acredito que quando você entende bem uma língua, quando você escuta bem, você vai falar melhor também.

A1 e A8 também falam sobre seus problemas com a fonética. Retomando o significado da tarefa Roberto diz:

R – Geralmente nós não fazemos este tipo de atividade, mas elas são importantes, muito importantes. É importante pra vocês pensarem nos objetivos das aulas, no início e no fim da aula, pra ver se vocês conseguiram chegar lá. Também é importante que vocês se analisem sempre, que percebam as suas dificuldades e que trabalhem nelas. É como eu disse, nós não fazemos estas atividades sempre, mas eu vou tentar sempre fazer isso com vocês, ainda mais agora que estamos na reta final, ok?

Durante a autoconfrontação 3, na qual discutimos sobre esta atividade, o participante revelou que não a tinha planejado com antecedência, mas que já havia pensando, em outras ocasiões em realizar um trabalho neste sentido, como confirmamos na leitura do seu diário reflexivo do dia 27/10/2020 na resposta à pergunta “O que você faria de diferente?” :

(62) A finalização das atividades, isto é, eu retomaria os tópicos e tentaria aplicar uma espécie de avaliação com eles, ou alguma grade, algo interativo algo que eles notassem o que havia sido previsto e o que eles fizeram, o que eles produziram e tentassem usar algum recurso da internet, por exemplo [...] Eu pensei em durante a aula abrir um debate sobre a produção que eles haviam feito e como eles se sentem com esse tipo de produção como eles acham que eles podem melhorar o que eles podem fazer. O que os amigos podem fazer para ajudá-los. Estas questões. Eu abriria um debate já que eu não havia planejado bem estas atividades de caráter formativo, mas acabou que o tempo também não deixou que eu fizesse esse debate (Diário reflexivo – 27/10/2020).

No dia 30/10, no qual não daria aula normalmente, tinha sido convidado pelas professoras responsáveis pelas atividades culturais para ajudá-las na realização do seminário sobre “a influência dos povos na formação da cultura brasileira”, cujo comando ele havia apresentado em sua última aula, conforme mostramos em (S-16). Ao longo do estudo, com base nas análises realizadas durante as autoconfrontações e nas reuniões de formação, notamos que Roberto foi incrementando o seu dispositivo de autoavaliação elaborando novas questões voltadas para o levantamento do que foi estudado no dia, em termos de objetivos comunicativos e lexicais, em (S-24), e estratégias adotadas pelos aprendentes para superar eventuais dificuldades, em (S-25).

(S-24) – Regulação – Autoavaliação em grupo – 03/11/2020

R – Bom, tem uma última discussão que eu gostaria de fazer com vocês.

Ele projeta o *word* e pergunta:

R – O que vocês aprenderam hoje? O que vocês estudaram? Quais objetivos comunicativos foram trabalhados?

Ninguém responde.

R – Vamos lá, gente. Pode ser um ponto de gramática, um ato de fala.

A8 – Gostos.

Ele escreve no *word*.

R – Ok, gostos. Como é que a gente fala sobre gostos?

A8 – Eu gosto de comer açaí, gosto de sair.

R – O que mais, gente?

A7 – Eu adoro de comer.

A5 – Eu detesto...

R – Neste caso, eu detesto, significa eu gosto?

A7 – Não gosto

R – O que mais? Só isso?

A3 – Tem também probabilidade e... tem essa palavra em português: *certitude*?

R – Certeza. Certeza e incerteza, é isso?

A3 – Sim.

Ele continua fazendo o levantamento com os alunos.

R – Olha aí, quanto conteúdo. Isso porque a gente nem falou de gramática. Diretamente, né?

Quando vocês falaram sobre o prato, sobre os pratos exóticos. Teve gente que narrou como se faz o prato: “Você tem que ferver a água, você tem que colocar três colheres de açúcar, mexer por três minutos”. O que vocês utilizaram? O vocabulário de culinária, milho, mandioca, amendoim... O que eu quero com essa atividade? Que vocês tenham noção do quanto a gente aprende todo, das novas coisas, vamos utilizar o que aprendemos na semana passada. Ok?

(S-25) – Regulação – Autoavaliação em grupo - 24/11/2020

Ao fim da aula, Roberto diz:

R – Vamos fazer uma pequena atividade de autoavaliação. Nosso conteúdo já acabou, mas é importante esse tipo de atividade de autoavaliação, para vocês avaliarem o que vocês fizeram durante a aula, então vamos refletir em conjunto rapidamente.

Ele projeta a preparação da atividade de autoavaliação no *word* e lê a primeira questão.

R – O que vocês aprenderam na aula de hoje?

A2 – Hoje nós falamos sobre o clima, sobre o efeito estufa e o aquecimento global.

Roberto escreve o que A2 disse no *word*.

R – Mais alguma coisa?

A8 – Expressar desagrado ...

R – Isso entra aqui na próxima pergunta: o que eu aprendi a fazer?

Ele escreve o que A8 disse abaixo da questão correspondente, e continua:

R – Vamos voltar aqui aos temas que trabalhamos hoje, alguém tem mais algum?

Ninguém responde.

R – Ok. Então, o que vocês aprenderam a fazer em português? O A8 já disse “expressar desagrado” o que mais?

A1 – Preferência.

R – O que mais?

A8 – Convidar.

R – O que mais?

A7 – Expressar conveniência.

R – Isso. Vamos para o próximo. O que vocês aprenderam de novo, por exemplo, tópico de gramática, léxico, expressões, gírias...

A1 – Novas palavras sobre o tempo, chuva e catástrofes.

A8 – Toró ... está chegando um toró.

R – Que palavras você aprendeu sobre tempo, chuva, catástrofes? Você pode dar exemplos?

A1 – Chuva, brisa...

A5 – Tromba d’água, deslizamento, enchente.

R – Muito bem. Vocês tiveram dificuldades? Se sim, quais?

Ninguém responde.

R – Vamos lá, gente.

A8 – Eu, sim. Eu tive. Com a última atividade que a gente fez porque eu não conhecia algumas palavras.

R – Certo. Mais alguém? E por último, tem a questão “o que você pretende fazer para superar suas dificuldades” como poucos falaram, vou deixar esta questão aqui como uma reflexão para vocês fazerem. Vocês podem tentar lembrar do que já estudaram e pensar no que vocês podem fazer para superar essas dificuldades. Por exemplo, você, A8, o que você pode fazer para trabalhar mais esta questão do léxico?

A8 – Buscar as palavras que eu não conheço.

R – E como você faz geralmente para isso? Que recurso você utiliza?

A8 – Vendo o dicionário.

R – Ok. Então eu deixo aqui essa última pergunta para vocês refletirem não só sobre a aula de hoje, mas em todas as aulas. Tentem fazer esse tipo de reflexão em todas as aulas, vejam em que tipo de atividade vocês têm mais dificuldade se é expressão oral ou escrita e vejam de que maneira vocês podem superar estas dificuldades em prol do objetivo maior de vocês que é passar no Celpe-Bras.

As consecutivas regulações realizadas por Roberto em seu dispositivo de autoavaliação ilustram o que Pastré (2005) chama de gêneses operatórias, em outras palavras, a apropriação de novos instrumentos e modificação destes e da maneira de implementá-los tendo em vista sua adaptação aos contextos em que são utilizados. A reflexão retrospectiva da prática, quando possibilita além da interpretação da ação, o confronto de seus resultados a um referencial, tal como proposto no modelo de análise de Jorro (2007), alimenta estas gêneses como podemos ver no depoimento do participante na entrevista final:

(63) Certo eu fui eu fui pensando, na minha cabeça tinha um esquema de autoavaliação. Eu lembro que a primeira vez foi direto com eles, foi lá no gogo, na voz, na oralidade e eu fui me regulando, regulando esse tipo de atividade porque eu pensei em algo que pudesse chamar a atenção deles, em algo que trouxesse bem atenção e a participação deles. Eu não fui... não foram as mesmas perguntas em todas as autoavaliações [...] eu coloquei perguntas específicas diretas e aí também tiveram coisas que eu escrevi por exemplo entre parênteses servia de base para eles comentários, por exemplo: [...] o que que vocês estudaram hoje de cultura? O que estudaram de gramática? O que vocês aprenderam de léxico? Então essas coisas entre parenteses eles iam dar uma base para eles comentarem, iam [...] trazer alguma coisa à mente deles [...] no começo não colocava imagens em outras eu coloquei imagens. Eu acho que o visual ele dá... não sei, mas vai chamar atenção então [...] fica mais transparente. Então, eu fui ajustando ao longo das aulas quantas perguntas, quais perguntas específicas, para que eu buscasse realmente a resposta que eu queria, eu queria que eles falassem e é algo que eu vou continuar regulando porque eu acho que ainda dá pra ir bem mais além do que somente aquelas perguntas word ou no PowerPoint então dá para ajustar bem mais pra ficar bem mais legal (Entrevista final – 02/01/2021).

Até o momento analisamos o agir didático de Roberto visando a identificar neles traços da integração de procedimentos e instrumentos de avaliação formativa, ou seja, averiguar em que medida poderiam favorecer a regulação da aprendizagem dos estudantes pré-PEC-G. Tal como fizemos no capítulo 1 desta análise, organizamos os gestos identificados no agir didático de Roberto no Quadro 26:

Quadro 26: Perfil do agir didático de Roberto após a intervenção

	Gesto didático fundamental	Gesto didático específico
Planejamento das intervenções	- Planejamento	- Elaboração de questões; - Identificação dos objetivos; - Planificação do comando da questão; - Planificação da correção; - Planificação de atividades de autoavaliação.
Apresentação das atividades	- Implementação do dispositivo didático.	- Presentificação; - Focalização; - Explicitação do objetivo da atividade; - Formulação da tarefa; - Explicação do comando; - Explicitação do conteúdo informacional da produção; - Explicitação do propósito comunicativo da produção; - Explicitação dos objetivos da aula; - Retomada dos objetivos da aula; - Antecipação da situação comunicativa; - Definição dos objetivos da atividade; - Antecipação do conteúdo informacional da atividade; - Modelização.
Reação às dificuldades	- Regulação	- Questionamento de dúvidas; - Envolvimento no esclarecimento de dúvidas; - Explicação; - Orientação no esclarecimento de dúvidas; - Incentivo à avaliação mútua.
Tratamento de erros	- Regulação	- Correção explícita; - Envolvimento na correção; - Correção orientada; - Correção com <i>feedback</i> metalinguístico.
Realização de atividades de autoavaliação	- Regulação	- Autoavaliação em grupo

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do acima exposto, concluímos, no que diz respeito à influência da formação empreendida na regulação do agir didático de Roberto, que as atividades propostas contribuíram para o início da construção de um agir mais formativo, notadamente no que diz respeito ao planejamento de regulações indiretas (ALLAL, 1993). A sensibilização aos objetivos, as discussões sobre as etapas das tarefas e da possibilidade de prever correções tiveram impacto significativo na planificação das aulas. Em aula, as previsões do planejamento se refletiram em gestos mais orientados pela preocupação em apoiar os estudantes em sua aprendizagem do PLE.

Na próxima seção, analisaremos os processos reflexivos por trás das regulações do agir didático de Roberto.

2.2 Características dos processos reflexivos de Roberto

De acordo com Buysse (2018), a ideia de desenvolvimento profissional está intimamente atrelada à busca de uma ação autônoma. Por isso, é indispensável o estímulo à aprendizagem autorregulada no âmbito da formação professores. Considerando que, neste contexto, objetiva-se formar profissionais capazes de lidar com atividades que apresentam características variáveis e não-repetitivas, a autorregulação se impõe como a capacidade necessária para a continuidade do desenvolvimento profissional, isto é, para o ajuste permanente de ações tendo em vista o seu domínio de atuação.

Como discutimos na subseção 2.2.3 da Parte 1, o autor supramencionado considera a prática reflexiva, tal como postulada por Schön (1983, 1992, 2000), como um sistema de regulações voltados para o desenvolvimento das capacidades autorregulatórias dos futuros professores. De fato, ao refletir na e sobre a ação, o sujeito tem a oportunidade de expandir o seu poder de ação pela incorporação consciente de novas maneiras de fazer e de lidar com situações imprevistas. Por isso, é pertinente retomar a crítica realizada por Schneuwly (2012, 2015) e Perrenoud (2002) acerca da falta de reflexão a respeito dos objetos e instrumentos característicos das atividades profissionais. Não considerar a especificidade de tais elementos resulta em uma generalização do processo de reflexão que pouco contribui para o desenvolvimento das capacidades metacognitivas que permitirão ao sujeito continuar aprendendo ao sabor da prática de maneira autônoma. Por isso, neste estudo recorreremos à categorização de objetos de reflexão proposta por Buysse (2011, 2018) que nos permitiu, ao longo da seção 1.4 do capítulo 1 desta análise, constatar que Roberto já conseguia identificar aspectos em sua prática que precisavam ser regulados.

Na seção 1.1.4 da Parte 2, apresentamos as adequações pelas quais o dispositivo de intervenção-formação proposto nesta tese precisou passar para possibilitar a continuidade da pesquisa em contexto pandêmico. Ao fim do primeiro ciclo de autoconfrontações, constatamos a necessidade de retomar a discussão de alguns tópicos teóricos que, a nosso ver, são pré-requisitos para uma formação à avaliação formativa. De fato, a implementação da modalidade formativa da avaliação, notadamente quando abordada na perspectiva da regulação, requer um conhecimento sólido do processo que ela visa a facilitar. Ademais, sendo este processo a aprendizagem, uma concepção clara do seu objeto e de seus objetivos também é essencial para planejar estratégias que favoreçam a sua apropriação pelos estudantes. A avaliação formativa

não ocorre como técnica “oca” e sim como procedimento didático intrinsecamente articulado ao sentido dado aos processos de ensinar e aprender uma língua.

Assim, buscamos promover reflexões sobre a avaliação formativa que não fossem centradas apenas em expor suas características, estratégias e instrumentos, mas que permitissem tratá-la como componente próprio da construção do objeto de aprendizagem em sala de aula. Desta maneira, procuramos, ao longo das autoconfrontações, levar os participantes a questionar o papel que desempenhavam em sala de aula de modo a levá-los a assumir uma postura mais voltada para a facilitação da aprendizagem do que para a realização das atividades planejadas.

Deste modo, no que diz respeito às características dos processos reflexivos de Roberto, além de reflexões sobre a prática – cerne do dispositivo de intervenção-formação –, também observamos a emergência de reflexões voltadas para suas concepções acerca de aspectos tais como a explicitação dos objetivos, em (64) e (65), para a organização *crono-lógica* (COURTILLON, 2003) das atividades na unidade didática, em (66), e para a avaliação formativa, em (67):

(64) *“Além disso, sobre os objetivos, eu ainda não tinha percebido que era pra eu traçar... se unir as atividades e os objetivos que em uma aula... [...] trazer para a aula do dia os objetivos e questões que eles já trabalharam, isso é legal de fazer, de trazer à memória de fazer eles refletirem, de fazer eles observarem o que que eles estão fazendo, o que vão aprender”* (Reunião 1)

(65) *“[...] isso vinha sempre na minha mente. Eu fiquei com isso na cabeça, dos objetivos. Eu nunca tinha pensado nisso assim. Para mim, bastava seguir, dizer o que tinham que fazer e estaria tudo claro. Mas tem que ter o objetivo, eu tenho que saber e eles [os alunos] também”* (Autoconfrontação 2).

(66) *“Eu não conhecia essa noção de unidade didática e nem tinha me ligado que tudo tem uma ordem [...] toda atividade tem início meio e fim. E esse início, meio e fim deve ter uma lógica sequencial. Ela tem que seguir uma cronologia. Como também o encadeamento das atividades em si. De uma atividade para outra. Então é isso que vai fazer ... é isso que também ajuda a alcançar os objetivos* (Reunião 1).

(67) *[...] mesmo tendo lido algumas coisas a gente sabe que a diferença de formativa e somativa, mas na minha cabeça era só para um tempo depois [...] só para um tempo depois a gente ter um resultado. E aí não é bem assim né? A gente tem assim... pode ser uma frase que a gente [...] um pequeno gesto que é característico de algo formativo de algum tipo de regulação então fica mais transparente. Apesar de as vezes eu não perceber sempre quando eu faço [...] ainda assim dá para perceber no comando de questões, em produções orais em simulação de diálogo, em ajustes de fala, em ajustes de correções, em correções de desvios dos alunos* (Autoconfrontação 6).

De modo geral, Roberto não refletia tão espontaneamente sobre suas concepções como o fazia quando se tratava da prática. Tal comportamento corrobora a constatação de Buysse (2011) no que diz respeito à tendência de professores iniciantes de evitar questionamentos sobre suas concepções, de refletir sobre as noções teóricas que subsidiam as atividades implementadas por ele. De fato, discussões em torno deste aspecto eram mais frequentes durante as reuniões de formação quando abordávamos aspectos teóricos do ensino-aprendizagem do PLE e, ainda assim, quando buscávamos realizar reflexões neste sentido não obtínhamos engajamento significativo dos participantes.

Quanto à reflexão sobre a prática, ao longo da primeira seção deste capítulo, apresentamos diversos excertos em que Roberto reflete sobre as atividades implementadas. Por exemplo, nos excertos (36), (37), (38), (39) e (40) temos uma sucessão de microgêneses (Pastré, 2011b) conceituais do gesto de planejamento dos objetivos da aula/atividades. Em (36) e (37) ele reflete sobre a necessidade e sobre a dificuldade de reconhecer os objetivos, em (38) busca os objetivos das atividades para poder encadeá-las de maneira lógica, e em (39) e (40) vemos que já tem mais facilidade em identificar os objetivos e como busca levar os estudantes de PLE a reconhecê-los por meio de questionamentos. O mesmo acontece ao longo da apresentação das outras categorias do agir didático do participante.

Observamos que, diferentemente do que havíamos constatado durante a elaboração de seu perfil inicial, Roberto não se limita mais a uma descrição do que foi feito ou do que poderia ser feito para pilotar a atividade, mas pensa em facilitar a aprendizagem, como vemos em (68) e (69):

(68) [...] eu fiquei muito nas respostas das atividades e não na possibilidade de gerar comunicação [...] (sobre a compreensão do comando) eu pensei em fazer desta maneira para que não fosse somente o professor falando, então eu resolvi desenvolver a atividade desta maneira junto com eles, para compreender junto com eles [...] uma coisa que eu anotei aqui, ao invés de esperar alguém falar alguma coisa eu poderia direcionar uma pergunta para um aluno, para que todos possam participar da compreensão (Autoconfrontação 2).

(69) [...] eu acho que poderia ter sido feito o contrário. O que eu fiz? Eu fui logo direto na atividade em si e depois eu fiz a compreensão das imagens. Eu poderia primeiro abordar as imagens e depois pedir para aluna ler o comando. Ajudaria mais para compreender o comando (Autoconfrontação 3).

Contudo, apenas observar sobre quais objetos incidem a reflexão não é suficiente quando se objetiva aferir indícios de desenvolvimento profissional. De acordo com o que foi

discutido na subseção 1.3.2 da Parte 1, no modelo proposto por Pastré (2005), a resolução de problemas quando não é acompanhada da conceitualização da ação pouco contribui para o desenvolvimento profissional. No que diz respeito à atividade docente, por exemplo, se, ao se deparar com uma situação-problema, o professor mantém o seu *modus operandi* mesmo ciente de sua inadequação, não há desenvolvimento uma vez que não houve reflexão e regulação da ação. Por outro lado, se ele busca compreender a natureza da atividade que realiza e, como consequência, procura adequar seus procedimentos tendo em vista o alcance dos objetivos que estão em jogo, há o que o autor supramencionado chama de gêneses conceituais que ampliam o repertório de ações do sujeito para acomodar a nova situação.

Tal como fizemos na seção 1.4 do capítulo 1 desta análise, recorreremos às “dimensões da reflexividade” propostas por Jorro (2005) para descrever o “como” da reflexão, isto é, que posturas Roberto adota na análise da prática. Na seção supramencionada, constatamos que ele adotava duas posturas ao longo de suas análises: testemunho – descrição dos momentos que o julgava importantes – e avaliação-regulação – busca de alternativas para a ação que implementou –. Percebe-se que não havia interpretação e, conseqüentemente, conceitualização da ação. Estas posturas estavam de acordo com a lógica de funcionamento que orientava a prática de Roberto no início do estudo, i.e., uma lógica de execução do planejamento.

O estudo do desenvolvimento em adultos é o cerne das pesquisas realizadas por Pastré (2002, 2005, 2007, 2011a, 2011b). Para este autor, na fase adulta o desenvolvimento do sujeito está intrinsecamente relacionado às experiências profissionais e às formações, iniciais e continuadas, que recebe. Assim, o quadro teórico que ele propõe, a didática profissional, tem como ponto de partida o estudo das relações entre atividade e aprendizagem como meio de propor dispositivos e procedimentos voltados para o fomento de competências profissionais por meio da análise do trabalho. Mais recentemente, os trabalhos nesta disciplina têm se voltado para a análise das aprendizagens profissionais, como discutimos na subseção 1.3.2 da Parte 1.

Partindo da constatação de que toda ação é portadora de aprendizagem, Pastré (2005) retoma a distinção estabelecida por Samurçay e Rabardel (2004) entre atividade produtiva – por meio da qual o sujeito transforma o real – e atividade construtiva – quando o sujeito se transforma ao modificar o real –. Em situações de trabalho, geralmente a atividade produtiva é o objetivo da ação, mas quando a situação é voltada para a aprendizagem, a atividade construtiva é a prioridade e a produtiva se torna um meio de alcançá-la. É neste ponto que Beckers (2010, p. 151) enxerga que a formação inicial é um momento privilegiado para o início do desenvolvimento profissional de professores visto que “o objetivo prioritário do treinamento

é promover a construção do sujeito [...] o que legitima que o tempo e a energia sejam deliberadamente dedicados a isso”¹⁴⁹.

No caso de Roberto, constatamos, tanto na análise de seu agir didático inicial quanto na configuração de seus processos reflexivos iniciais, que ele era orientado pelo que Pastré (2005) chama “lógica de funcionamento”, em outras palavras, que seu objetivo nas aulas era executar o plano de aula e que quando refletia sobre sua prática oscilava, como dissemos acima, entre as posturas de testemunho e avaliação-regulação. Ao propor as posturas de reflexão, Jorro (2005) postula que, em uma prática reflexiva todas as posturas são necessárias: o sujeito se conscientiza do problema e o relata (testemunho), interpreta e conceitualiza a situação (questionamento) e elabora novas estratégias para lidar com a situação (avaliação-regulação). A nosso ver, considerando que as aulas analisadas para a elaboração do perfil inicial eram as suas primeiras experiências de docência, acreditamos que, ao constatar problemas nas atividades que implementou, Roberto recorria prioritariamente ao seu repertório didático para buscar meios de solucioná-los. Daí a ausência da postura de questionamento.

Como vimos em 1.3 no capítulo 1 desta análise os instrumentos elaborados com intuito de direcionar o olhar do participante para dimensões do agir didático favoráveis à integração de procedimentos e instrumentos de avaliação formativa – i.e. diário reflexivo e o roteiro de análise para autoconfrontação – influenciaram positivamente as análises de Roberto nesta direção. Ao longo da pesquisa, buscamos, nas reuniões de formação e nas autoconfrontações, levá-lo paulatinamente a analisar mais profundamente sua prática e a encontrar soluções formativas para os problemas, por meio da interpretação e conceitualização de situações-problema.

Para tal, antes das autoconfrontações os possíveis problemas encontrados por Roberto durante as aulas eram levantados por meio das questões “*O que você faria de diferente? Por quê?*” e “*O que pretende repetir em outras aulas? Por quê?*” do Diário Reflexivo. Durante as autoconfrontações, quando retomava as situações problemáticas lançávamos questionamentos com intuito de levá-lo a conceitualizá-las – compreender seu propósito e funcionamento – e com base no contexto de aprendizagem e das características dos alunos buscar meios de solucioná-los. Na subseção 2.1.1 deste capítulo, quando apresentávamos os indícios de desenvolvimento profissional nos gestos de planejamento, mencionamos que a correção dos erros cometidos pelos alunos sempre foi um tema recorrente em suas análises. Durante a

¹⁴⁹ Do original: “la visée prioritaire de la formation est de favoriser la construction du sujet [...] ce qui légitime que du temps et de l'énergie que du temps et de l'énergie y soient délibérément consacrés”.

pesquisa, constatamos que ele foi elaborando, pouco a pouco, o seu próprio método de correção de erros, que mostramos nos excertos (46) e (47) da subseção supramencionada. Em (70), (71), (72), (73) e (74) podemos observar como a postura reflexiva de Roberto evoluiu, neste quesito:

(70) [...] *eu corrijo tudo e na hora [...] o que eu faria de diferente seria administrar melhor o meu tempo de fala e eu não focaria tanto em erro ou algumas dúvidas que surgiram na aula. Não sei... deixaria para tirar essa dúvida depois com um aluno especificamente* (Autoconfrontação 1).

(71) [...] *não sei se foi bem entendido qual era o erro que estava acontecendo, era sobre o uso do verbo gostar que não estava sendo aplicado corretamente e aí eu poderia ter feito um outro tipo de embate... Por exemplo pediria para ele usar em outra frase o verbo gostar e o verbo estar que era o certo para que ele visse em contexto os dois verbos e entendesse* (Autoconfrontação 2)

(72) [...] *Alguém tinha falado “Espírito Santos” e eu já ia corrigir já direto só eu colocando lá no meu quadro branco virtual só que eu pensei assim rápido: eu vou jogar pra eles porque eles acabaram de falar sobre isso, então eles têm todo o aparato pra poder falar. Ai eu fiz a correção com a ajuda deles: “Ah, mas qual são as cidades do sudeste mesmo?”. Ai foi que na hora que eu pensei: dá pra fazer assim pra eles participarem e eu me apoiei nisso pra fazer a correção* (Autoconfrontação 3).

(73) [...] *Só que uma coisa que eu pensei agora, eu vou abrir um parêntese aqui: eu vi na hora da análise do vídeo que eu posso chamar os alunos na hora da correção de algumas palavras, por exemplo “uma carro” ai eu chamo um aluno e digo pra ele explicar porque que está errado ou peço pra ele se voluntariar, eu acho que isso pode ser um recurso pra eu usar na hora da correção. Eles já sabem fazer muita coisa, não precisa ser só eu. Foi isso que eu pensei* (Autoconfrontação 4)

(74) [...] *a questão do tratamento do erro e sempre pensar como é que eu vou abordar os desvios e se eu vou fazer isso. O que eu posso fazer com estes desvios e com estas inadequações como é que eu posso trazer o aluno como é que eu posso situar este desvio e fazer pensar na questão de estruturas da língua que tem na LM deles e nas outras línguas que eles estudam* (Autoconfrontação 5).

Observamos nos trechos acima que há uma evolução na conceitualização da atividade de correção: da observação do tempo despendido nas correções e do predomínio de sua intervenção em (70) e da sugestão imediata de uma solução, passando por situações mais elaboradas na qual vemos índices da postura de questionamento, quando se pergunta sobre a pertinência de reutilização de verbos em outros contextos para facilitar a compreensão do aluno, e do envolvimento dos alunos na correção, em (71), (72) e (73) respectivamente. Finalmente, vemos em (74) como ele resume o seu método de correção.

Dentre os registros levantados na análise das autoconfrontações, selecionamos as reflexões voltadas para o tratamento do erro pelo fato de termos identificado mais traços de

evolução das posturas reflexivas de Roberto neste quesito. O que não significa que não tenhamos encontrados indícios da postura intermediária de questionamento em outras categorias, como podemos observar em (37), (41) e (42) da subseção 2.1.1 deste capítulo e em (61), (62) e (63) da subseção 2.1.5 quando apresentamos as atividades de autoavaliação realizadas por Roberto.

A última categoria utilizada na caracterização dos processos reflexivos é voltada para a identificação das dimensões de elaboração de solução, isto é, os tipos de conhecimento ao qual recorre para compreender e resolver os problemas encontrados. Ao propor esta categorização, Buysse (2018) esclarece que não há hierarquia entre as dimensões de autorreferência, referência técnica, referência contextual e referência crítica, conforme apresentamos em 2.2.3 da Parte 1. Durante as seções de análise da atividade, o formador deve levar o professor em formação a descobrir outras dimensões além da autorreferência, aspecto privilegiado por professores iniciantes.

No capítulo 1 desta análise, identificamos traços de autorreferência e de referência contextual na reflexão de Roberto, no tocante aos conhecimentos mobilizados para resolver problemas em sua prática. Após a análise dos ciclos de formação, não identificamos indícios de autorreferência e as referências contextuais são predominantes como podemos constatar em nos trechos acima de (70) a (74) e em (75) abaixo. Todas as reflexões sobre como realizar as correções tem como objetivo facilitar a aprendizagem e são tomadas com base nas características e dificuldades dos estudantes. Também encontramos traços de referências técnicas à avaliação formativa em (75), (76), (77) e (78):

(75) Eu pretendo manter discussões [...] para eles se exporem, para eles falarem bastante. Tem a questão também de esperar eles construírem uma sentença. Houve um momento em que o aluno teve dificuldade na produção de uma frase. Ele não estava entendendo que ele tinha falado e também escrito errado né? [...] e eu fui tentando ajustar até ele conseguir produzir e também teve a ajuda do colega. Então essa questão de esperar o aluno construir, de não dar a resposta logo... porque não adianta. Eu não respondi porque ele pode continuar nesse erro (Diário reflexivo – 17/11/2020).

Também encontramos traços de referências técnicas à avaliação formativa, como: em (76), em que ele pretende levar os estudantes a falarem de como vivenciam regulação e autoavaliação na produção escrita; em (77), em que menciona práticas de avaliação mútua no trabalho colaborativo; em (78), ao mencionar momentos de regulação na produção oral; e em (79) ao falar do dispositivo que autorregulação e regulação mútua na produção oral:

(76) Eu havia planejado inserir uma atividade de caráter formativo pra envolver mais eles na correção, mas eu não pensei a fundo e não deu pra aplicar. O tempo também não me permitiu. Eu pensei em, durante a aula, abrir um debate sobre a produção que eles haviam feito e como eles se sentem com esse tipo de produção, como eles acham que eles podem melhorar, o que eles podem fazer. O que os amigos podem fazer para ajudá-los. Estas questões. (Diário reflexivo – 27/10/2020).

(77) Tenho usado essa reflexão dos alunos sobre o que eles trabalharam: acho que se encaixa como algo de caráter formativo, né? E nos momentos de cooperação dos alunos, os alunos corrigirem um outro, o aluno ajudar o outro, essa mutualidade (Diário reflexivo – 03/11/2020).

(78) [...] os momentos de ajustes de fala são questões de caráter formativo acho que esse ajuste na fala na atividade que eu produzir primeiro numa frase me usando das sentenças que estavam situadas para que percebessem que deveriam fazer como deveriam fazer. E aí eles conseguiram né produzir. Como eu havia pensado depois de eu dar essa simulação bem rápida para eles e também na atividade final (Autoconfrontação 4 – 25/11/2020).

(79) [...] por último sobre a avaliação formativa eu acho que nessa aula, a regulação ficou evidente nesse instrumento, nesse gesto. Eu mesmo fui como um instrumento para eles fazerem essa regulação, porque eu estava controlando a aula né? Já tinha essa visão de que se duas duplas fizessem antes porque eu percebi que eles não estavam entendendo de jeito nenhum nem com a explicação [...] e acabou funcionando: eles inconscientemente se autorregularam um quanto que deviam produzir e conseguiram produzir bem (Diário reflexivo – 1º/12/2020)

Tais reflexões eram orientadas pela última questão do diário reflexivo: – *Você tem conseguido práticas de avaliação formativa em sua sala? Como?* Durante as autoconfrontações, quando discutíamos estas atividades ele se mostrava sempre muito surpreso ao ver que já podíamos encontrar traços de avaliação formativa em seu agir didático, como observamos em (80):

(80) *Eu fico bem mais aliviado. Eu já tinha comentado contigo na primeira autoconfrontação, e tu também já tinhas falado que a gente olha muito para o negativo. Para as coisas que não estão legais. Parece que não existe positivo. Sobre a avaliação formativa. Eu realmente não tinha atentado para isso... da produção do espelho na hora da compreensão e produção. Então quando uma dupla seguiu bem as orientações o que foi pedido, o que eu orientei. Eu não tinha me tocado que tinha um caráter formativo. É um pouco de regulação, então é bem bacana isso. Eu me sinto até melhor. Porque eu por já ter lido um pouco sobre avaliação formativa e tudo achava que em nunca conseguiria nem passar perto, de fazer algo regulatório ou a ver, mas realmente existiu (Autoconfrontação 2).*

Constatamos, assim, na leitura dos excertos (76), (77), (78) e a (79) que, ao longo das análises conjuntas realizadas nas autoconfrontações, como Roberto não apenas implementou um diálogo mais formativo em suas aulas como também se tornou capaz de falar sobre isso, conceitualizando corretamente sua prática com um vocabulário técnico.

Por fim, no que diz respeito aos índices de desenvolvimento profissional nos processos reflexivos do participante desta pesquisa, notamos, além do foco na ação que já havia sido constatado na análise do perfil inicial, o aparecimento de traços, menos numerosos, de reflexão sobre suas concepções. Quando às posturas, vimos a emergência da postura intermediária de questionamento, decisiva para a conceitualização da ação, nos trechos apresentados nesta seção bem como ao longo de reflexões exibidas na seção anterior. Por fim, observamos que ao prever soluções para os problemas encontrados Roberto age, ou planeja suas ações, com base em informações contextuais e referências técnicas voltadas para a avaliação formativa.

Ao proporem as classificações que nos serviram de categorias nesta seção, Jorro (2005) e Buysse (2011, 2018) são enfáticos ao definir o papel do formador na formação de profissionais reflexivos, como orientador e influenciador, que por meio de questionamentos leva o futuro professor a desenvolver pouco a pouco a capacidade de analisar sozinho a sua prática e integrar esta capacidade à sua própria reflexividade. Somente assim, atividades produtivas se tornam realmente construtivas no âmbito da formação. Os elementos analisados nesta seção nos permitem concluir que o dispositivo de intervenção-formação proposto influenciou positivamente no aprofundamento dos processos reflexivos de Roberto e, conseqüentemente, no despertar de seu desenvolvimento profissional.

CONCLUSÃO

No Brasil, a formação do professor de PLE, ainda tímida na graduação, situa-se, majoritariamente, no âmbito de iniciativas de cursos de extensão universitária que procuram atender às crescentes demandas da internacionalização das Instituições de Ensino Superior (MENDES, 2018). Partimos da constatação de que a complexidade das situações de ensino de PLE requer profissionais capazes de lidar com o conjunto das problemáticas inerentes aos processos de ensino e aprendizagem de uma língua/cultura e com o caráter imediato de seu tratamento, no aqui e agora das práticas de sala de aula. Essa constatação, aliada às necessidades existentes em nossa instituição, nos levou a buscar meios para formar esse profissional de modo mais efetivo, no pouco tempo de que geralmente se dispõe para isto.

Nossa experiência como professora-pesquisadora-formadora, com trabalho acentuado na avaliação formativa como dispositivo de ensino e de aprendizagem, forjou a nossa convicção de que a formação inicial de professores de PLE precisa se assentar no paradigma do professor reflexivo, compreendido na acepção que prima pela reflexão sobre os objetos específicos de sua atuação profissional (PERRENOUD, 2002; SCHNEUWLY, 2013, 2015). Assim, definimos para esta tese o objetivo geral de contribuir para a formação inicial do professor de PLE com base na avaliação formativa enquanto estratégia de desenvolvimento profissional.

Com a finalidade de alcançar este objetivo, procuramos construir uma articulação teórica entre o desenvolvimento profissional do docente de PLE, como construto que evidencia o processo contínuo de transformação do profissional, e a avaliação formativa, como dispositivo privilegiado para a formação de um professor reflexivo. Para tal, apropriamo-nos, em um primeiro momento, dos diferentes enfoques teóricos acerca da profissionalização docente (BOURDONCLE, 2000; PERRENOUD, 2000, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005, 2008; TARDIF, M., 2013), da epistemologia da prática reflexiva (SCHÖN, 1983; SCHNEUWLY, 2012) e do desenvolvimento profissional (PASTRÉ, 2002, 2005, 2007, 2011a, 2011b; UWAMARIYA; MUKAMURERA, 2005; PANA-MARTIN, 2015). Desta maneira, associamos os postulados da perspectiva francófona do processo de profissionalização docente com um modelo de desenvolvimento profissional pautado na conceitualização como meio de formar professores reflexivos *na e pela reflexão-sobre-a-ação*.

Ao longo de nossa discussão, vimos que, contrariamente ao que se acreditava até pouco tempo, a formação inicial se constitui como um momento privilegiado do desenvolvimento profissional de professores, notadamente quando realizada em modalidade de alternância (VANHULLE, MERHAN RIALARD, RONVEAUX, 2007; GAGNON; LAURENS, 2018), uma vez que permite ao formando a oportunidade concomitante da prática e da reflexão sobre a prática.

Em seguida, apresentamos a avaliação formativa de tradição francófona como um dispositivo eficaz para ensino-aprendizagem de um saber (uma LE), bem como estratégia pertinente para a aprendizagem de uma atividade (atividade profissional do professor de PLE) (ALLAL, 1988, 1989, 1993; NUNZIATI, 1990; PERRENOUD, 1998a; FERNANDES, 2006, 2008, 2009, 2019; RUIZ-PRIMO; FURTAK, 2007; MOTTIER LOPEZ, 2012, 2015). Essa última função justifica-se por dois motivos: (1) por dar sentido à reflexão que subsidia a análise retrospectiva da atividade profissional ao incidir sobre objetos, instrumentos inerentes à prática docente na área específica; e (2) por colocar o professor em uma situação de análise da ação futura, ou seja, de previsão de um agir mais condizente com os objetivos de ensino e de aprendizagem da área e mais orientado para a facilitação das aprendizagens em questão.

Nossa tese assenta-se na premissa de que uma formação *à e pela* avaliação formativa pressupõe uma contínua "*reflexão-sobre-a-ação*" (SCHÖN, 1983, 1999, 2000), cerne do desenvolvimento da reflexividade do professor. Como dispositivo de ensino-aprendizagem, no que concerne às articulações do triângulo didático, a avaliação formativa exige do professor de LE uma reflexão constante sobre os objetos, os sujeitos, os contextos e os instrumentos específicos de sua atividade profissional; em outras palavras, esta modalidade de avaliação requer um agir orientado pelas operações de observação, compreensão, ajuste e otimização que a caracterizam (PERRENOUD, 1998a). No âmbito do triângulo metadidático, a análise se volta para o potencial deste agir, tendo em vista incitar processos de regulação da aprendizagem, e pode envolver o professor na conceitualização e regulação da ação e, por via de consequência, promover a ampliação de seu repertório didático (CAUSA, 2012).

Adotamos a articulação entre os eixos teóricos da profissionalização docente e da avaliação formativa como princípio organizador da experiência de formação inicial que desenvolvemos e experimentamos junto a professores-estagiários iniciantes do curso pré-PEC-G da UFPA. Desse modo, considerando que o lócus desta pesquisa se configura como um contexto de formação em alternância e recorrendo à metodologia de estudo de caso interventivo,

proposta por Faltis (1997), elaboramos e implementamos um dispositivo de intervenção projetado com base na estrutura do instrumento metodológico da autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000) e no referencial teórico da dupla triangulação didática (GAGNON, 2010, 2015). Tal dispositivo prevê intervenções em dois níveis: no ensino de PLE – que compreende a mobilização de um saber-fazer que é objeto de formação em situação real de ensino – e na formação docente – que inclui necessariamente a reflexão sobre a prática docente visando a sua conceitualização e, caso necessário, sua regulação.

O dispositivo de intervenção e de formação foi elaborado para ser implementado em três momentos: a *pré-intervenção*, que compreendeu o levantamento de concepções e elaboração do agir didático inicial do participante da pesquisa; a *intervenção* que, pautado no movimento de reflexão-sobre-a-prática subsidiado pela avaliação formativa, consista na realização de ciclos de formação voltado para a observação, (re)conceitualização de concepções e práticas docentes e; *pós-intervenção* voltada para a aferição dos impactos do dispositivo no desenvolvimento profissionalidade docente.

O impacto desse dispositivo no desenvolvimento profissional do professor de PLE, cujo percurso analisamos, se fez sentir na emergência de gestos específicos voltados para o planejamento das intervenções, para a apresentação das atividades, para a reação às dificuldades dos aprendentes, para o tratamento dos erros e para a elaboração e implementação de atividades de autoavaliação. Esses novos gestos refletem a mudança no agir didático provocada pela "*reflexão-sobre-a-ação*" que pôde ser oportunizada pela implementação de nosso dispositivo. A análise mostrou que, embora num período relativamente curto, houve um incremento do repertório didático rumo a um agir mais formativo e o aprofundamento dos processos reflexivos rumo a análises mais minuciosas que envolvem, quando necessário, momentos de conceitualização da ação passada tendo em vista uma ação futura mais formativa, isto é, mais voltada, afinal, para o fomento dos processos regulatórios dos aprendentes.

Desse modo, nossa investigação nos levou à conclusão de que a avaliação formativa, como dispositivo de formação pode contribuir positivamente para o desenvolvimento profissional do professor de PLE, no sentido da regulação de seu agir didático e do aprofundamento de seus processos reflexivos e, mais do que isso, atuar como motor do desenvolvimento da reflexividade do professor de PLE. Esta tese mostrou que a prática desta modalidade avaliativa enquanto dispositivo de formação à própria prática da atividade avaliativa (HADJI, 2006) favorece, no professor iniciante de PLE, o desenvolvimento de uma

reflexão de tipo “meta” não apenas a respeito das atividades propostas aos estudantes estrangeiros, para facilitar sua aprendizagem, mas principalmente sobre o seu próprio agir didático, a sua maneira de implementar tais atividades.

Os resultados obtidos neste estudo evidenciaram que não basta fazer uma oficina de cunho teórico sobre a avaliação formativa, nem apenas incluir atividades e procedimentos de natureza formativa nas preparações de aula que servem como fio condutor para a construção de seu plano de aula, para que os professores entendam os propósitos e os contornos desta modalidade avaliativa e a conceitualizem em sua prática docente. É justamente por meio da (re)problematização das situações avaliativas no âmbito da prática, em função dos objetivos de ensino e de aprendizagem, do contexto e das reações dos alunos, em momentos de reflexão retrospectiva que a competência indispensável ao agir avaliativo se desenvolve. Finalmente, a dinâmica proporcionada por um dispositivo que explorava explicitamente a situação de dupla triangulação, descrita nesta tese, mostrou-se particularmente favorável à ressignificação da relação “teoria x prática”, graal dos formadores de professores. Na verdade, essa dinâmica permitiu transformar essa relação em algo muito mais rico e complexo do que a mera “aplicação de conhecimentos conceituais” nas situações de ensino. Permitiu a *atuação didática*, sob forma de prática supervisionada, planejada, experimentada, didatizada, dialogada, em suma conceitualizada mediante a *atuação metadidática*, que instaurou uma prática refletida, objetivada e reconceitualizada com base nas teorias que embasam o texto, a interação, a aprendizagem de línguas e outras que compõem o Projeto Pedagógico Curricular das diversas licenciaturas em línguas estrangeiras dos professores-estagiários.

Como grande parte das pesquisas acadêmicas, este estudo também tem suas limitações. Conforme mencionamos nos capítulos anteriores a suspensão das aulas presenciais por causa da pandemia do COVID-19 impactou fortemente tanto o curso pré-PEC-G quanto a realização desta pesquisa. Embora a coordenação do curso e o grupo de professores tenham se empenhado em buscar rapidamente maneiras de propiciar um ambiente virtual propício ao desenvolvimento das competências languageiras dos estudantes, fatores como a baixa qualidade da conexão de internet móvel (utilizada pela maioria dos alunos do curso), problemas pessoais e financeiros e o isolamento acentuado em um país estrangeiro num período tão anxiógeno como o do início da pandemia, impactaram a participação destes durante as aulas. Além disso, os próprios professores do curso, embora tenham se mostrado incansáveis e comprometidos com a formação dos estudantes pré-PEC-G ao longo do curso que se estendeu por mais dois meses além do previamente planejado, também encontraram dificuldades relacionadas à adaptação

repentina ao contexto remoto, à qualidade de sua internet, entre outros. Assim, o contexto em que o dispositivo de intervenção-formação elaborado nesta tese não foi aquele que previmos durante sua elaboração.

Por isso, as sugestões para pesquisas futuras decorrem diretamente das limitações apresentadas. A primeira seria dar continuidade a este trabalho, implementando o dispositivo de intervenção-formação em contexto presencial em turmas de PLE (pré-PEC-G ou no âmbito de outros projetos de extensão) com um número maior de professores e por um período mais extenso. A nossa segunda sugestão é que o dispositivo seja realizado, tendo em vista fomentar o desenvolvimento profissional de professores iniciantes de PLE, no âmbito de atividades específicas, por exemplo: na produção oral, na compreensão escrita, em atividades gramaticais, o que não fizemos ao longo de nosso estudo. Por fim, esperamos que este estudo possa inspirar outros investigadores a empreender estudos pautados na avaliação formativa enquanto dispositivo de formação com intuito de fornecer mais subsídios teóricos e práticos para a criação de modelos de desenvolvimento profissional para futuros professores de PLE e que as propostas de formação específica se multipliquem no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABERNOT, Yvan. Évolution d'*Homo evaluatus*. In: MARCEL, Jean-François. **Évaluons, évoluons**. L'enseignement agricole en action. Dijon: Éducagri, 2013. p. 185-196.
- AEBY-DAGHÉ, Sandrine; DOLZ, Joaquin. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier. **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**: un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2008. p. 83-105.
- ALLAL, Linda. Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In: HUBERMAN, Michael. **Assurer la réussite des apprentissages scolaires?** Les propositions de la pédagogie de maîtrise. Paris: Delachaux & Niestlé, 1988. p. 87-126.
- ALLAL, Linda. Stratégies d'évaluation formative: conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe (orgs.). **L'évaluation formative dans un enseignement différencié**. Berne: Peter Lang, 1989. p. 153-183.
- ALLAL, Linda. Régulations métacognitives: Quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative? In: ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe (orgs.). **Évaluation formative et didactique du français**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1993. p. 81-98.
- ALLAL, Linda. Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In: ALLAL, Linda; MOTTIER LOPEZ, Lucia (orgs.). **Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation**. Bruxelles: De Boeck, 2007. p. 7-23.
- ALLAL, Linda. Évaluation des apprentissages. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org.). **Dictionnaire de l'éducation**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008. p. 311-314.
- ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe. Évaluation formative et didactique du français: les raisons d'une convergence. In: ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe (orgs.). **Évaluation formative et didactique du français**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1993. p. 9-23.
- ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. **L'évaluation formative dans un enseignement différencié**. Berne: Peter Lang, 1989.
- ALLAL, Linda; LAVEAULT, Dany. « Évaluation-soutien d'apprentissage ». Prise de position formulée par la Troisième Conférence Internationale sur l'Évaluation-soutien d'Apprentissage.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa no ensino das línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 8, p. 85-91, 1986.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e outras línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, Tânia; CARNEIRO, Zenaide; SOLEDADE, Juliana; ALMEIDA, Ariadne; RIBEIRO, Silvana (Orgs.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias. Salvador: UFBA, 2012. p. 723-728.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD,

Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais : quais estratégias? Quais competências?** Trad. de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patricia. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora da educação infantil.** 2007. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/constituicao-da-profissionalidade-docente-tornar-se-professora-de-educacao-infantil>. Acesso em: 10 mai. 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de. Alternativas para a formação do professor de português para falante de outras línguas (PFOL). *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA*, 6, 2014, Uberlândia, **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin; PIRIS, Eduardo Lopes. Formação reflexiva do professor de português como língua estrangeira: requisitos para elaboração de cursos e materiais didáticos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 30, p. 1-28, 2015.

BARBIER, Jean-Marie; CHAIX, Marie-Laure; DEMAILLY, Lise. Editorial. **Recherche et formation**, Paris, n. 17, p. 5-8, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRETO, Magna Sales. **A Constituição da Profissionalidade de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.** 2011. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

BARRETO, Magna Sales. **A constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de pedagogia da UFPE.** 2016. 266f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BASTOS, Amanda Teixeira; CUNHA, José Carlos Chaves da. O impacto das culturas educativas dos alunos em turmas plurilíngues e pluriculturais de português para estrangeiros. **Cadernos do IL**, n. 57, p. 47-64, 2016

BECKERS, Jacqueline. Formation initiale et développement professionnel des enseignants: quel rôle de l'évaluation? *In: PAQUAY, Léopold; WOUTERS, Pascale; VAN NIEUWENHOVEN, Catherine. L'évaluation, levier du développement professionnel.* Bruxelles: De Bœck, 2010. p. 147-160.

BENNETT, Randy Elliot. Formative Assessment: a critical review. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 18, n. 1, p. 5-25, February 2011.

BÉRARD, Evelyne. **L'approche communicative: théorie et pratique.** Paris: CLE International, 1991.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, Amaurilio. Casas de Bê-á-bá e a evangelização jesuítica no Brasil do século XVI. **BLACK Revista Educação em Questão**, Natal, v. 22, n. 8, p. 153-181, fev. 2005.

BIZON, Ana Cecília Cossi. **Narrando o exame Celpe-Bras e o Convênio PEC-G: a construção da territorialidade em tempos de internacionalização.** 2013. 445f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

- BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**. v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998a.
- BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. **Phi Delta Kappan**, v. 2, n. 80, p. 1-13, 1998b.
- BLOOM, Benjamin; HASTINGS, John Thomas; MADAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. Trad. de Lilian Rochlitz Quintão, Maria Cristina Fioratti Florez e Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília: INEP, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 nov. 2014, p. 11-12.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de capacitação para examinadores da parte oral do Celpe-Bras**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.
- BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. **Les modèles de l'évaluation** : textes fondateurs avec commentaires. Bruxelles: De Bœck Université, 1997.
- BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue française de pédagogie**, v. 94, p. 73-91, 1991.
- BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. **Revue française de Pédagogie**, Paris, n. 105, p. 76-77, out./dez. 1993.
- BOURDONCLE, Raymond. Professionnalisation, forme et dispositifs. **Recherche & Formation**, n. 35, p. 117-132, 2000.
- BOURGEOIS, Etienne. Avaliação e desenvolvimento profissional : um casamento possível? *In*: PAQUAY, Léopold; VAN NIEUWENHOVEN, Catherine; WOUTERS, Pascale (Orgs.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 270-275.
- BOURGUIGNON, Claire. De l'approche communicative à l' « approche communicationnelle »: une rupture épistemologique en didactique des langues-cultures. **Synergie Europe**, n 1, p. 58-73. 2003.
- BUCHETON, Dominique. **Les gestes professionnels dans la classe** : éthique et pratiques pour les temps qui viennent. Paris: ESF, 2019.
- BUCHETON, Dominique. **Refonder l'enseignement de l'écriture** : des recherches aux pratiques au lycée. Paris: RETZ, 2014.
- BUCHETON, Dominique. **L'agir enseignant** : des gestes professionnels ajustés. Toulouse: Octarès, 2009
- BUCHETON, Dominique. Professionnaliser? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. *In* : BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier. **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation**, Bruxelles: De Bœck, 2008. p. 15-28.
- BUCHETON, Dominique; BRUNET, Lisa-Marie; LIRIA, Aurélie. L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. 2005. Disponível em: <https://www.yumpu.com/fr/document/view/16744208/lactivite-enseignante-une-architecture-complexe-de-gestes-ices>. Acesso em : 14 mai. 2021.

- BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier. Les gestes professionnels en didactique du français. *In*: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier. **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**: un défi pour la recherche et la formation, Bruxelles : De Bœck, 2008. p. 29-36.
- BUCHETON, Dominique; SOULÉ, Yves. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. **Éducation et didactique**, v. 3, n. 3, p. 29-48, 2009.
- BUYSSE, Alexandre. Médiations contrôlantes et structurantes. Une base pour penser la formation. **Revue Suisse des Sciences de l'Éducation**, vol. 31, p. 585-602, 2009.
- BUYSSE, Alexandre Alfred Jean. Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. *In*: MAUBANT, Philippe; MARTINEAU, Stéphane (dirs.). **Fondements des pratiques professionnelles des enseignants**. Ottawa: Presses Universitaires d'Ottawa, 2011. p. 243-284.
- BUYSSE, Alexandre Alfred Jean. Contrôle attentionnel lors des régulations : une autre manière de concevoir l'attention exigée durant les apprentissages. **Revue Suisse des Sciences de l'Éducation**, vol. 37, p. 502-525, 2015.
- BUYSSE, Alexandre Alfred Jean. Intervenir auprès des enseignants en formation pour favoriser un développement global. **Phronesis**, v. 7, n. 4, p. 20-35. 2018.
- BUYSSE, Alexandre Alfred Jean; PERISSET, Danièle. **La pratique réflexive entre intentions et situations de formation**. 2008. Disponível em : <https://plone2.unige.ch/admee08/symposiums/j-s5/j-s5-4>. Acesso em : 10 mai. 2021.
- BUYSSE, Alexandre Alfred Jean; VANHULLE, Sabine. Écriture réflexive et développement professionnel: quels indicateurs? **Questions vives**, vol. 5, n. 11, p. 225-242, 2009.
- CANALE, Michel; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language learning and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, 1980.
- CAMPANALE, Françoise. Evaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. *In*: ALLAL, Linda; MOTTIER LOPEZ, Lucia (orgs.). **Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation**. Bruxelles: De Bœck, 2007. P. 191-206.
- CARDINET, Jean. L'évaluation formative, problème actuel. *In*: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. **L'évaluation formative dans un enseignement différencié**. Berne: Peter Lang, 1989. p. 13-22.
- CARDINET, Jean; LAVEAULT, Dany. L'activité évaluative en éducation: évolution des préoccupations des deux côtés de l'Atlantique. *In*: FIGARI, Gérard et al. **L'activité évaluative réinterrogée**. Bruxelles: De Bœck Supérieur, 2001. p. 15-29.
- CÁRIA, Neide Pena. OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. A profissionalização do ensino e a formação para a profissão docente. **Dialogos Educativos**, Campo Grande, v. 5, n. 2, p. 24-44, dez. 2014.
- CARVALHO, Simone da Costa; SCHLATTER, Margarete. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 260-284, jun. 2011.
- CASTELLOTTI, Véronique; DE CARLO, Maddalena. **La formation des enseignants de langue**. Paris: CLE International, 1995.
- CASTELLOTTI, Véronique. **La langue maternelle en classe de langue étrangère**. Paris: CLE International, 2001.

- CAUSA, Mariella. Le répertoire didactique: une notion complexe. *In*: CAUSA, Mariella (ed.). **Formation initiale et profils d'enseignants de langue**. Enjeux et questionnements. Bruxelles: De Boeck, 2012, p. 15-72.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, Vilson (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 23-44.
- CHABANNE, Jean-Charles; DEZUTTER, Olivier. Quelques pas de plus vers une compréhension de la professionnalité enseignante. *In*: CHABANNE, Jean-Charles; DEZUTTER, Olivier. **Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français** : quelle improvisation professionnelle? Bruxelles: De Bœck, 2011, p. 9-22.
- CHARDENET, Patrick. De l'acte d'enseigner à l'acte d'évaluer, des discours. **Le français dans le monde**, Numéro spécial, p. 51-56, 1993.
- CHEVALLARD, Yves. Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission: un point de vue didactique. **Skhôle**, n. 7, p. 45-64, 1997.
- CLOT, Yves. Le geste est-il transmissible? *In*: Entretiens de la Villette, 10, 1999, Paris **Actes** [...]. Disponível em: http://www.gfen.asso.fr/images/documents/textes_seminaire/clot_le_geste_transmissible.pdf . Acesso em: 06 mai. 2020.
- CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes. **Travailler**, Revue internationale de Psychopathologie et Psychodynamique du Travail, n. 4, 2000.
- COITINHO, Verônica Pereira. A prática docente do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica: formação de professores. **Intersaberes**, Curitiba, n. 3, p. 27-39, jan./jun. 2007.
- CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer**. Paris: Didier, 2001.
- CORDEIRO, Glaís Sales; SCHNEUWLY, Bernard. La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. **Recherche et formation**, n. 56, p. 67-79. 2007.
- COSTA, Everton Vargas da. **Práticas de formação de professores de português língua adicional em um Instituto Cultural Brasileiro no exterior**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- COSTA, Everton Vargas da. **Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar**. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018a.
- COSTA, Everton Vargas da. Efeitos retroativos do exame Celpe-Bras nas práticas de formação dos professores de um instituto brasileiro no exterior. **Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 9, n. 1, p. 190-206, 2018b.
- COURTILLON, Janine. Unité Didactique. **Le français dans le monde**, jan. 2005.
- COURTILLON, Janine. **Élaborer un cours de FLE**. Paris: Hachette, 2003.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. *In*: DIAS, Renildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

CUNHA, Myriam Crestian. **A problemática da avaliação no ensino/aprendizagem do Português**. 1992. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 1992.

CUNHA, Myriam Crestian. A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna. **Moara**, Belém, n. 9, p. 105-113, jan/jun, 1998a.

CUNHA, Myriam Crestian. **Une approche interactionnelle pour l'enseignement/apprentissage du portugais langue maternelle**: intégration de l'évaluation formative à la démarche didactique. 1998. 561 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) - Université de Toulouse II, Toulouse (França), 1998b.

CUNHA, Myriam Crestian. A sequência didática: renovação e mesmice em práticas de ensino/aprendizagem do português. *In*: MENDES, Edleise; CUNHA, José Carlos. **Práticas em sala de aula de línguas**: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 119-148.

CUNHA, Myriam Crestian. A sequência didática na perspectiva da avaliação formativa: uma proposta para a produção/avaliação de textos nos nove anos do Ensino Fundamental. *In*: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Lívia. **Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica**: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 117-143.

CUQ, Jean Pierre. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris : Clé International, 2003.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

CYR, Paul. **Les stratégies d'apprentissage**. Paris: CLE International, 1998.

DAGUES, Véronique. De l'obsolescence dans la médiation. **Les Cahiers de l'Acedle**, n. 15, p. 1-15. 2018.

DALLA CORTE, Analise Copetti; KRAUSE-LEMKE, Cibele. Profissionalização e saberes docentes na perspectiva da formação de professores de Língua Espanhola. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 402-426, 2018.

DAUNAY, Bertrand. L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français. **Recherches en didactiques**, n. 11, p. 49-65, 2011.

DAUNAY, Bertrand; FLUCKIGER, Cédric. Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique. **Recherches en didactiques**, n. 11, p. 7-15, 2011.

DEAUDELIN, Colette; BRODEUR, Monique; BRU, Marc. Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 31, n. 1, p. 177-185, 2005.

DEFAYS, Jean-Marc; MEUNIER, Déborah. Images et rôles du professeur de langues dans le cadre de la mondialisation. Le cas de la mobilité étudiante européenne. *In*: Colloque international de Didactique des langues, des textes, des cultures, 2014, Paris. **Actes [...]** 2014. Disponível em:

https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/166224/1/Article%20Diltec%20Defays_Meunier.pdf. Acesso em: 10 mai. 2021.

DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Os exames oficiais de proficiência em português do Brasil e de Portugal. **Em aberto**, Brasília, v. 32, n. 104, p. 133-146, jan./abr. 2019.

- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi; SCHLATTER, Margarete; JÚDICE, Norimar. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 153-184, 2003.
- DEMIRKASMOGLU, Nihan. Defining “Teacher Professionalism” from different perspectives. **Procedia social and behavioral sciences**, n. 9, p. 2047-2051, 2010.
- DOLZ, Joaquin. Prefácio. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; CORDEIRO, Glaís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira (orgs.). **Gestos didáticos para ensinar língua: agir docente e gêneros textuais**. São Paulo: Pontes, 2017. p. 7-12.
- DÖRNYEI, Zoltán. **Motivational strategies in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- DÖRNYEI, Zoltán; USHIODA, Ema. **Teaching and researching motivation**. Harlow: Longman, 2011.
- DUTRA, Anelise Fonseca. **O processo reflexivo-colaborativo na formação inicial de professores de português língua estrangeira**. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- FAGNANT, Annick; ETIENNE, Richard; MOTTIER LOPEZ, Lucie; HINDRYCKZ, Marie-Noelle. L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation d'enseignants. **Évaluer**, n. 3, p. 77-98, 2017.
- FALTIS, Christian. Case study methods in research language and education. *In*: HORNBERGER, Nancy; CORSON, David. **Research methods in language education**. Encyclopedia of Language and Education, Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, v. 8. 1997, p. 145-152.
- FAZION, Flávia; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A entrevista em autoconfrontação como motor para o desenvolvimento: diálogo de uma professora com sua prática. **D.E.L.T.A.**, Campinas, v. 1, n. 32, p. 215-236, 2016.
- FERRAÇO, Lisiani; BONFIM, Bernadette Barbara. O ensino e a aprendizagem de línguas nos primeiros tempos do Brasil. História do ensino de línguas no Brasil, nº 1, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930>. Acesso em: 15/04/2020.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 19, p. 21-50, 2006.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, 2008.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.
- FERNANDES, Domingos. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens. *In*: ORTIGÃO, Maria Isabel *et al.* **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2019. p. 139-164.

- FIorentini, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, jan./jun. 2013.
- FRANCISCO, Denis Leandro. Português língua estrangeira/adicional (PLE/PLA) e o Programa Idiomas sem Fronteiras. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 6, p. 1-10, 2020.
- FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. **Português para falantes de outras línguas**: aspectos da formação do professor. 2001. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Londrina, Londrina, 2001.
- GAGNON, Roxane. **Former à enseigner l’argumentation orale**: de l’objet de formation à l’objet enseigné en classe de culture générale. 2010. 494 f. Tese (Doutorado em Didática) – Université de Genève, Genebra, 2010.
- GAGNON, Roxane. Quelques éléments de réflexion autour de la double triangulation dans la compréhension des pratiques en formation et en classes de langue. **Formation et pratiques d’enseignement en questions**, n. 18, p. 125-141, 2015.
- GAGNON, Roxane; LAURENS, Véronique. Dispositifs d’alternance et circulation des savoirs entre institution et terrain scolaire. In: DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane (dir.). **Former à enseigner la production écrite**. Villeneuve d’Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2018. p. 306-344.
- GAL-PETITFAUX, Nathalie. Analyser les pratiques en Education physique et sportive : une entrée par le travail, l’expérience et les gestes professionnels. In: Actes du Colloque Analyse des Pratiques en Éducation Physique et Sportive: experiences marquantes et gestes professionnels, 2007. **Actes** [...], 2007. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Analyser-les-pratiques-en-Education-physique-et-%3A-Gal-Petitfaux/c955169801afb836cd3af285d4529c114efdace4> Acesso em: 15/12/2020.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GERMAIN, Claude. **Évolution de l’enseignement des langues**: 5000 ans d’histoire. Paris: CLE International, 1993.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONDAR, Anelise Freitas Pereira; FERREIRA, Mergenfel Vaz. Formação docente e autodefinição profissional de formandos em ensino de alemão como língua adicional no Rio de Janeiro. **D.E.L.T.A**, São Paulo, n. 36, p. 1-25, 2020.
- GREMMO, Marie-José; RILEY, Philip. Autonomie et apprentissage autodirigé: l’histoire d’une idée. **Mélanges CRAPEL**, n. 23, 1997. p. 81-107. http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=62
- GUILLEMETTE, Suzanne. Modalités pour le démarrage d’une démarche d’analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. **Revue de l’analyse de pratiques professionnelles**, n.10, p.119-132, 2017.
- GUIMARÃES, Henrique Manuel. Concepções, crenças e conhecimentos – afinidades e distinções essenciais. **Quadrante**, vol. XIX, n. 2, p. 81-101, 2010.
- HADJI, Charles. Éléments pour un modèle de l’articulation formation/évaluation. **Revue française de pédagogie**, n. 86, p. 49-59, jan./fev./mar, 1989.
- HADJI, Charles. **L’évaluation, règles du jeu**. Paris: ESF, 1992.

- HADJI, Charles. Les relations entre formation et évaluation: perspectives de recherches. **Mesure et évaluation en éducation**, v. 29, p. 81-98, 2006.
- HADJI, Charles. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: Por quê? Como?** Trad. de Laura Solange Pereira. Pinhais: Melo, 2011.
- HADJI, Charles. **Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages: l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire.** Issy-les-Moulineaux: ESF, 2012.
- HADJI, Charles. **Faut-il avoir peur de l'évaluation?** Bruxelles: De Bœck, 2012.
- HOLEC. Henry. **Autonomy in foreign language learning.** Oxford: Pergamon, 1981.
- HOLEC. Henry. Les auto-apprentissages. **Les Cahiers de l'ASDIFLE**, n. 2, s/p, 1990.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- HUVER, Emmanuelle. De la compétence de communication à la compétence langagière en FLE. *In*: KLEIBER, Georges; LE QUERLER, Nicole. **Traits d'union.** Caen: Presses Universitaires de Caen, 2002. p. 223-234.
- HUVER, Emmanuelle; SPRINGER, Claude. **L'évaluation en langues.** Paris: Didier, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2006.
- JORRO, Anne. Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. **Mesure et évaluation en éducation**, n. 27, p. 33-47, 2005.
- JORRO, Anne. Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels? **Mesure et évaluation en éducation**, n. 29, p. 31-44, 2006.
- JORRO, Anne. L'évaluation génératrice de développement professionnel? *In*: JORRO, Anne. **Évaluation et développement professionnel.** Paris: L'Harmattan, 2007. p. 11-31.
- JORRO, Anne. L'évaluation comme savoir professionnel. *In*: MOTTIER LOPEZ, Lucie; CRAHAY, Marcel. **Évaluation en tensions.** Bruxelles: De Boeck, 2009, p. 219-230.
- JORRO, Anne. O desenvolvimento profissional dos atores: uma nova função da avaliação? *In*: PAQUAY, Léopold; NIEUWENHOVEN, Catherine Van; WOUTERS, Pascale. **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores.** Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 258-269.
- JORRO, Anne. Se former à l'activité évaluative. **Éducation permanente**, p. 53-64. 2016.
- JORRO, Anne; MERCIER-BRUNEL, Yann. Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. **Mesure et évaluation en éducation**, v. 34, n. 3, p. 27-50, 2011.
- JORRO, Anne; MERCIER-BRUNEL, Yann. Évaluation. *In*: JORRO, Anne. **Dictionnaire des concepts de la professionnalisation.** Bruxelles: De Boeck, 2013. p. 113-116.
- KANEOYA, Marta Lúcia Cabrera Kfourri (org.). **Português língua estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.
- LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. Trajetórias formativas docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. **ALEXANDRIA**, v. 5. n. 2, p. 7-28, 2012.

- LAVEAULT, Dany. Plus de convergences que de divergences: rencontre des conceptions francophone et anglo-saxonne de l'évaluation des apprentissages. **Recherches et applications**, n. 53, p. 31-41, 2013.
- LEFFA, Vilson. Aspectos políticos da formação de professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, Vilson (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 353-376.
- LEFFA, Vilson. Aprendizagem de línguas mediada por computador. *In*: LEFFA, Vilson (org.). **Pesquisa em linguística aplicada**. Pelotas: Educat, 2006. p. 5-30.
- LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.
- LEFFA, Vilson. **Lingua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- LINS, Bernardo Felipe Estellita. A evolução da internet: uma perspectiva histórica. **Cadernos ASLEGIS**, n. 48, p. 12-45, jan./abr. 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. Salvador: Malabares comunicações e eventos, 2005.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.
- LUSSIER, Denise; TURNER, Carolyn. **L'évaluation en didactique des langues**. Anjou (Québec): Centre Éducatif et Culturel, 1995.
- MAGNO E SILVA. Walkyria. A model for the enhancement of autonomy. **D.E.L.T.A.**, v. 24, p. 469-492.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.
- MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, v. 1, n. 3, p. 20-31, 2016.
- MERRIAM, Sharan. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- MELO, Kelly Cristina Maragliani. **Modalidades de avaliação da aprendizagem e suas relações com o ensino/aprendizagem de língua materna**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.
- MENDES, Edleise. A promoção do português como língua global no século XXI. Um cenário a partir do Brasil. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 37-64, maio-ago. 2019.
- MENDES, Edleise. Formar professores de português LE/L2 na universidade: desafios e projeções. *In*: KANEOYA, Marta Lúcia Cabrera Kfoury (org.). **Português Língua Estrangeira em Contextos Universitários: experiências de ensino e de formação docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.
- MESSIAS, Carla; DOLZ, Joaquin. As noções de gestos e agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 44-67, 2015.

- MOIRAND, Sophie. **Enseigner à communiquer en langue étrangère**. Paris: Hachette, 1982.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. de Eliane Lisboa. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORRISSETTE, Joëlle. Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. **Mesure et évaluation en éducation**, v. 10, n. 33, p.1-27, 2010.
- MOTTIER LOPEZ, Lucie. **La régulation des apprentissages en classe**. Louvain-la-Neuve: De Bœck, 2012.
- MOTTIER LOPEZ, Lucie. **Évaluations formative et certificative des apprentissages: jeux pour l'enseignement**. Louvain-la-Neuve: De Bœck. 2015.
- MOTTIER LOPEZ, Lucie; LAVEAULT, Dany. L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses. **Mesure et évaluation en éducation**, v. 31, n. 3, p. 5-34, 2008.
- NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-24.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NUNZIATI, Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. **Cahiers Pédagogiques**, n. 208, p. 47- 64, 1990.
- O'MALLEY, J. Michel; CHAMOT, Anna Uhl. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- OXFORD, Rebecca. **A new taxonomy of second language learning strategies**. Washington: Eric Clearing House on Language and Linguistics, 1985.
- OXFORD, Rebecca. **Language learning strategies: what every teacher should know**. New York: Newbury House Publish, 1990.
- PACHECO, José Augusto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, v. 17. n. 18, p. 185-199, 2001.
- PAIVA. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Reflexões sobre ética na pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n.1, p. 43-61, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Y5kbpYyLpSpMkKcwJRbDbZf/?lang=pt>. Acesso em : 30/08/2021.
- PAIVA. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, 2006, p. 77-127.
- PAIVA. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.
- PANA-MARTIN, Francine. **Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé**. 2015. Disponível em: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01416533>. Acesso em: 10 mai. 2021.

- PAQUAY, Léopold; NIEUWENHOVEN, Catherine Van; WOUTERS, Pascale. **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.
- PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais : quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PAQUAY, Léopold; SIROTA, Regine. Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation. **Recherche et formation**, n. 35, p. 5-16, 2001.
- PASTRÉ, Pierre. L'analyse du travail en didactique professionnelle. **Revue française de pédagogie**, n. 138, p. 9-17, 2002.
- PASTRÉ, Pierre. Genèse et identité. In: RABARDEL, Pierre; PASTRÉ, Pierre. **Modèles du sujet pour la conception**. Toulouse: Octarès, 2005. p. 231-259.
- PASTRÉ, Pierre. Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. **Recherche et Formation**, n. 56, p. 81-93, 2007.
- PASTRÉ, Pierre. La didactique professionnelle: un point de vue sur la formation et la professionnalisation. **Education Sciences et Société**, v. 2, n.1, p. 83-95, 2011a.
- PASTRÉ, Pierre. **La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes**. Paris: Presses Universitaires de France, 2011b.
- PAULA BARBIER JUNIOR, Francisco Vicente. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**, Sobral, n.1, p. 1-20, jun./nov. 2012.
- PENDANX, Michèle. **Les activités d'apprentissage en classe de langue**. Paris, Hachette, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. L'évaluation entre hier et demain. **Coordination**, n. 35, p. 3-5, 1989.
- PERRENOUD, Philippe. Avancer vers l'observation formative et une pédagogie différenciée. **Journal de l'enseignement primaire**, n. 34, p. 14-17, 1991
- PERRENOUD, Philippe. Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 19, n. 1 , p. 59-76, 1993.
- PERRENOUD, Philippe. Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive. **Éducation physique et sport**, n. 250, p. 11-16, 1994.
- PERRENOUD, Philippe. **L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages**. Paris : De Bœck, 1998a.
- PERRENOUD, Philippe. **Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants?** 1998b. Disponível em : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_29.html. Acesso em: 10 mai. 2021.
- PERRENOUD, Philippe. Un enseignant professionnel : pléonasme ou utopie ? **Journal des instituteurs et des professeurs d'école**, n. 10, p. 18-19, jun. 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PAQUAY, Léopold;

PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Trad. de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 11-22.

PERRENOUD, Philippe. E se a avaliação institucional paralisasse o desenvolvimento profissional? *In*: PAQUAY, Léopold; NIEUWENHOVEN, Catherine Van; WOUTERS, Pascale. **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores.** Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 42-53.

PIAGET, Jean. **Réussir et comprendre.** Paris: PUF, 1974.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo : construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2012.

PORCHER, Louis. Omniprésence et diversité des auto-apprentissages. **Le français dans le monde**, Paris, numéro spécial, p. 6-14, 1992.

PUREN, Christian. **La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes.** Essai sur l'éclectisme. Paris: Didier, 1994.

PUREN, Christian. La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire. **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 100, p. 129-149. 1995.

PUREN, Christian. La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie. **Les langues modernes**, n. 3, p. 26-41. 1999. Disponível em : https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1926/fec49a6b534a98737230d5e97a6f5d25138a276a/pdf/1999_3_puren.pdf. Acesso em : 10 mai. 2021.

PUREN, Christian. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. **Langues modernes**, n. 3, p. 55-71, 2002.

PUREN, Christian. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. **Le français dans le monde**, Paris, n. 347, p. 37-40, 2006.

PUREN, Christian. Pour une didactique comparée des langues-cultures. **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 129, p. 121-126, 2013. Disponível em: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/>. Acesso em: 30/08/2021.

PUREN, Christian. **Cours Méthodologie de la recherche en didactique des langues cultures. Chapitre 5:** Mettre en œuvre ses méthodes de recherche. 2013. Disponível em: <https://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-m%C3%A9thodes-de-recherche/>. Acesso em: 30/08/2021.

PUREN, Christian. **Théorie générale de la recherche en didactique des langues cultures.** 2015. Disponível em: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/>. Acesso em: 30/08/2021.

QUEIROZ, Joana d'Arc da Silva. **O espaço da avaliação formativa na formação de estagiários de Português Língua Estrangeira para as turmas de preparação ao exame Celpe-Bras em universidades brasileiras.** Relatório final do PIBIC, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 18, p. 435-459, mai./ago. 2020.

- RABARDEL, Pierre. **Les hommes et les technologies**. Paris: A.Colin, 1995.
- RICHER, Jean-Jacques. De l'enseignant de langues au professionnel des langues. **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 161, p. 63-77, 2011.
- RODRIGUES, Luis Carlos Balga. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: entre antigas pressões e novos desafios. **Signum**, Londrina, n. 19, p. 13-34, dez. 2016.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Educação**, Campinas, vol. 22, p. 191-202, maio/ago. 2017.
- ROMERO, Claudia Ximena Gutierrez. Place et rôles de l'enseignant d'après le CECRL et le PEPELF. **TDFLE**, n. 11, p. 1-10, 2019.
- RUIZ-PRIMO, Maria Araceli; FURTAK, Erin Marie. Exploring teachers' informal formative assesment practices and students' undestanding in the context of science inquiry. **Journal of research in science teaching**, v. 44, n. 1, p. 57-84, 2007.
- SÁ-CHAVEZ, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas? *In*: ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SADLER, David Royce. Formative assesment: revisiting the territory. *Assesment in Education*. v. 5, n. 1, p. 77-84, 1998.
- SAGNIER, Christine. Vers une didactique de la cognition située? Repenser les travaux sur l'apprenant. **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 168, p. 407-416, 2012.
- SALES, Hellen Margareth Pompeu. **A heterogeneidade linguístico/cultural em turmas de português língua estrangeira: o impacto na produção escrita**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- SAMURÇAY, Renan; RABARDEL, Pierre. Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. *In*: SAMURÇAY, Renan; PASTRÉ, Pierre. **Recherches en didactique professionnelle**. Toulouse: Octarès, 2004, p. 163-180.
- SANTOS, Edirneles Moraes dos; REIS BATISTA, Marcos dos; DÓRIA DA SILVA, Renata de Cássia. Trajetória e desdobramentos do Projeto de Português Língua Estrangeira: a experiência da Universidade Federal do Pará (2006-2012). **HELB - História do Ensino de Língua no Brasil**, Brasília, ano 6, nº 6, 1/2012. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6-no-6-12012/203-trajetoria-e-desdobramentos-do-projeto-de-portugues-lingua-estrangeira-a-experiencia-da-universidade-federal-do-para-2006-2012>>. Acesso em: 01/10/2020.
- SCALLON, Gérard. **L'évaluation formative des apprentissages**. Québec: Les Presses de l'Université de Laval, 1988.
- SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, p. 203-226, jul./dez. 2004.
- SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi; BIZON, Ana Cecília Cossi (org.). **Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira/segunda língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020.

- SCARAUCCI, Matilde. Entrevistada por Elyson Soares Santos Junior e Leandro Rodrigues Alves Diniz. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas. **Em aberto**, Brasília, v. 32, n. 104, p. 167-181, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4200>. Acesso em: 13/12/2020.
- SCHNEUWLY, Bernard. Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant: l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In: TARDIF, Maurice; BORGÈS, Cecilia; MALO, Annie (Dirs.). **Le virage réflexif en éducation: où sommes-nous 30 ans après Schön?** Bruxelles: De Bœck Supérieur, 2012, p. 73-91.
- SCHNEUWLY, Bernard. À quoi réfléchit le praticien réflexif: objets et outils d'enseignement comme points aveugles. **Le français aujourd'hui**, n. 188, p. 29-38, 2015.
- SCHNEUWLY, Bernard. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquin (orgs.). **Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Genève: Presses Universitaire de Rennes, 2009.
- SCHNEUWLY, Bernard. Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. **Repères: recherches en didactique du français langue maternelle**, v. 22, p. 19-38, 2000.
- SCHOFFEN, Juliana Roquele; MARTINS, Alexandre Ferreira. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **ReVEL**, Novo Hamburgo, v. 14, n. 26, p. 271-306, 2016.
- SCHÖN, Donald Alan. **The reflective practionner: how professionals think in action**. London: Ashgate, 1983.
- SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1992. p. 79-92.
- SCHÖN, Donald Alan. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. de Beatriz Vargas Dorneles. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: TYLER, Ralph; GAGNÉ, Robert; SCRIVEN, Michael (orgs.). **American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation**, v. 1, p. 35-55, 1967.
- SELINKER, Larry. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.
- SILVA, Carla Messias. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- SILVA, Fernanda Souza e; CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. Avaliação formativa na produção oral: análise de uma experiência em um curso de português língua estrangeira. **Signótica**, Goiânia, v. 30, n. 4, p. 647-674, out./dez. 2018.
- SILVA, Fernanda Souza e; CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. Concepções francófona e anglo-saxônica de avaliação formativa: da oposição à integração no ensino-aprendizagem de línguas. In: RODRIGUES, Izabel C. F.; OHUSCHI, Márcia C. Greco (Orgs.). **As interfaces possíveis no processo de ensino e aprendizagem de Línguas e Culturas**. Campinas (SP): Pontes, 2021. p. 75-104.

- SILVEIRA, Cláudia; BATISTA, Marcos. Projeto Português Língua Estrangeira na UFPA. Jornada de Extensão da UFPA, 10, 2007, **Anais** [...] Belém, p. 120-124, 2007.
- SIRDEY, Christine Vaillant. Évolution du métier de l'enseignant: de la rareté de la langue à la cacophonie mondiale. **Cahiers de l'APLIUT**, v. XXVII, n. 2, p. 10-21, 2008.
- STIGGINS, Rick. From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools. **Phi Delta Kappan**, n. 87, p. 324-328, 2005.
- TAGLIANTE, Christine. **La classe de langue**. Paris: CLE International, 2006.
- TARDIF, Jacques. **Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive**. Montréal: Logiques, 1992.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. Trad. de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571. 2013.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018.
- TYLER, Ralph. **Basic principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949.
- UWAMARIYA, Angélique; MUKAMURERA, Joséphine. Le concept de “développement professionnel” en enseignement: approches théoriques. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 31, n. 1, p. 133-155, 2005.
- VANHULLE, Sabine; MERHAN RIALLAND, France; RONVEAUX, Christophe. Du principe d'alternance aux alternatives en formation des adultes et des enseignants: un état de la question. *In*: MERHAN RIALLAND, France; RONVEAUX, Christophe; VANHULLE, Sabine. **Alternances en formation**. Bruxelles: De Bœck, 2007. p. 7-45.
- VANHULLE, Sabine; MOTTIER LOPEZ, Lucie; DEUM, Mélanie Claire. La co-construction de soi et des savoirs professionnels comme effet de l'alternance: quels indicateurs? *In*: MERHAN RIALLAND, France; RONVEAUX, Christophe; VANHULLE, Sabine. **Alternances en formation**. Bruxelles: De Bœck, 2007. p. 241-257.
- VERGNAUD, Gérard. La théorie des champs conceptuels. **Recherches en didactique des mathématiques**, v. 10, n. 2, p. 133-170, 1990.
- VERGNAUD, Gérard. Au fond de l'action, la conceptualisation. *In*: BARBIER, Jean-Marie. **Savoirs théoriques et savoirs d'actions**. Paris: PUF, 1996. p. 275-292.
- VIAL, Michel. **Se repérer dans les modèles de l'évaluation: méthodes, dispositifs, outils**. Bruxelles: De Boeck, 2012.
- VIEIRA-ABRAHÃO, Maria. A formação de professoras de línguas: passado, presente e futuro. *In*: SILVA, Kleber (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes, 2010. p. 225-233.

VOLPI, Maria Tazón. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. *In*: LEFFA, Vilson (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 133-141.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Instituto de Letras e Comunicação. **Projeto pedagógico do curso de Letras**, 2009.

WEISS, Jacques. Interaction formative et régulation didactique. *In*: ALLAL, Linda; BAIN, Daniel; PERRENOUD, Philippe (orgs.). **Évaluation formative et didactique du français**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1993. p. 113-122.

WHITTY, Geoff. Teacher professionalism in New Times. **Journal of in-Service Education**, v. 26, n. 2, 281-295, 2000.

WILIAM, David. Formative assessment: getting the focus right. **Educational Assessment**, n. 11, p. 283-289, 2006.

WILIAM, David. Embedded formative assessment. **Solution Tree Press**, p. 1-14, 2011.

WITTORSKI, Richard. La professionnalisation. **Savoirs**, n. 17, p. 9-36, 2008.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



Serviço Público Federal do Pará
 Universidade Federal do Pará
 Instituto de Letras e Comunicação
 Programa de Pós-Graduação em Letras

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PESQUISA

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre o trabalho que será realizado, assine ao final deste documento se aceitar fazer parte do estudo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

1. TÍTULO DO PROJETO: Avaliação formativa como estratégia de desenvolvimento profissional de professores iniciantes de português língua estrangeira
2. PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Fernanda Souza e Silva
3. ORIENTADORA: Myriam Crestian Chaves da Cunha
4. DESCRIÇÃO SUCINTA DA PESQUISA:

O projeto acima designado é vinculado ao grupo de pesquisa **Avaliação da/na Aprendizagem de Línguas (AVAL)**, coordenado pela Prof^a. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que visa aferir os impactos da avaliação formativa, enquanto estratégia de regulação da atividade docente, na formação inicial de professores de português língua estrangeira (PLE). Nela, descreveremos e analisaremos as crenças e ações de professores de PLE, bem como os efeitos de uma formação à avaliação formativa em sua formação inicial. Proporemos, então, diretrizes de formação docente voltados para o aperfeiçoamento das práticas de ensino de PLE por meio da integração da modalidade formativa da avaliação ao percurso acadêmico de futuros professores.

5. CONSENTIMENTO DO (A) PARTICIPANTE

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo do projeto: **AValiação FORMATIVA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTEs DE PORTUGUÊs LÍNGUA ESTRANGEIRA**. Meu consentimento, fundamentado na garantia de que as informações apresentadas serão respeitadas, assenta-se nas seguintes restrições:

- a) Não serei obrigado(a) a realizar nenhuma atividade para a qual não me sinta disposto(a)/ apto(a)/ capaz;
- b) Não participarei de qualquer atividade que possa me trazer qualquer prejuízo;
- c) O meu nome e os dos demais participantes da pesquisa não serão divulgados;
- d) Todas as informações individuais terão o caráter estritamente confidencial;

- e) A pesquisadora está obrigada a me fornecer, quando solicitada, as informações coletadas;
- f) Posso, a qualquer momento, solicitar à pesquisadora que meus dados sejam excluídos da pesquisa.

_____ Belém,

_____ Assinatura do participante

Data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito para a participação neste estudo.

_____ Belém, _____

Assinatura da pesquisadora

Data

APÊNDICE B – Questionário

Seção I – Identificação, formação e experiência profissional

- Nome:

- Curso de graduação:

Letras-Português

Letras/Alemão

Letras-Espanhol

Letras- Francês

Letras-Inglês

- Ano da matrícula:

- Disciplinas pedagógicas que já cursou:

Metodologia de Ensino

Ensino /Aprendizagem de línguas

Prática de Compreensão e Produção Oral

Prática de Compreensão e Produção Escrita

Tecnologias no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras,

Prática de Análise de Materiais Pedagógicos

Prática de Trabalho Fonético

O Texto Literário no Ensino de Francês/Inglês/Espanhol/Alemão

Avaliação no Ensino/Aprendizagem

Política Educacional,

Estágio Supervisionado I

Estágio Supervisionado II

Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos

Metodologia de Pesquisa em Línguas Estrangeiras

- Possui outra formação universitária? Caso positivo, qual?

Aprendizagem de línguas

- Línguas estrangeiras que estuda/já estudou (além da língua do curso de graduação):

Onde estudou?		
Escola	Curso de línguas	Em autonomia

Alemão			
Espanhol			
Francês			
Inglês			
Outra (s) (especificar)			

Ensino de PLE

- Possui experiência de ensino de língua (estrangeira ou materna) anterior ao curso Pré-PEC-G
? Caso positivo, qual?
- Atua no curso Pré-PEC-G há quanto tempo?

II – Concepções sobre o ensino-aprendizagem de LE

- Como você enxerga o papel do professor de LE?
- Para você, qual é o papel do aprendente de LE?

III – Concepções sobre a avaliação

Agentes

- A avaliação é uma atividade
 - do professor
 - do aluno
 - de ambos

Objetivos da avaliação

As opções de resposta para cada afirmativa serão: Concordo plenamente, concordo parcialmente, não concordo nem discordo, discordo parcialmente, discordo plenamente. (vou cruzar essas informações com as repostas que darão no momento da entrevista)

- A avaliação tem como objetivo principal orientar o ensino.
- A avaliação visa, sobretudo, a verificar se os objetivos da formação foram alcançados.
- A avaliação objetiva principalmente verificar se os alunos dominam os conteúdos ensinados.

- A avaliação tem como finalidade ajudar os alunos a realizar as atividades propostas pelos professores em sala de aula.
- A avaliação tem como objetivo ajudar os aprendentes a superar suas dificuldades na aprendizagem do PLE.
- A avaliação tem por objetivo sinalizar o erro dos alunos e regulá-los.
- O que você entende por avaliação formativa?

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista

Parte 1 – Experiências de aprendizagem de LE

1. Fale um pouco sobre sua trajetória de aprendizagem de LE (*as línguas que estudou/estuda? Por que estudou/estuda? Onde? Quando?*)
2. Que atividades você acha/achava mais interessante quando estudava essas línguas? De quais atividades você gostava menos?
3. O que você faz/fazia para aprender essas línguas?
4. Como você é como aprendente de línguas (Como estuda? Que tipo de materiais/atividades prefere?)
5. Como você avalia a sua aprendizagem dessas línguas?
6. Você se lembra de algum(a) professor(a) que o(a) tenha influenciado positivamente na aprendizagem da LE? E negativamente?
7. Como você é/era avaliado(a)?
8. Quando acontecem/aconteciam as avaliações?
9. O que é/era avaliado?
10. Quais instrumentos são/eram utilizados?
11. Como você se prepara/preparava para a avaliação?
12. O que você acha/achava dessas avaliações?

Parte 2 – Concepções sobre ensino-aprendizagem de LE

Complete as frases abaixo:

13. Uma língua é ...
14. Ensinar uma língua estrangeira é ...

15. O papel do professor de LE é ...
16. Um bom professor de LE é alguém que ...
17. O papel do aluno de LE é ...
18. Um bom aprendente de LE é alguém que ...
19. Uma boa aula de LE é uma aula em que ...
20. Avaliar é ...
21. No contexto de ensino de LE:
 - O que deve ser avaliado?
 - Quando?
 - Quem deve avaliar?
 - Para fazer o quê?

Parte 3 – Ensino de PLE no contexto Pré-PEC-G

22. [Caso tenha experiência de ensino anterior ao Pré-PEC-G] Como estas experiências influenciam as suas aulas de PLE hoje?
23. Na sua opinião, quais são as especificidades do ensino de PLE no curso Pré-PEC-G?
24. Que conhecimentos um professor de PLE no contexto Pré-PEC-G deve ter?
25. Como suas experiências enquanto aprendente de LE influenciam a sua prática pedagógica?
26. Tem algum(a) professor(a) cuja prática pedagógica o(a) influencie/inspire enquanto professor(a)? Como?
27. No contexto do curso Pré-PEC-G
 - O que deve ser avaliado?
 - Quando?
 - Por quem?
 - Para fazer o quê?

28. Você acredita que seja possível realizar uma avaliação formativa, num curso como o Pré-PEC-G? Justifique.

APÊNDICE D – Roteiro do Diário Reflexivo

1. Por quais atividades você ficou responsável na aula de hoje? (*Lição, nº da preparação e título da atividade*)
2. Como você planejou a realização das atividades? (*é muito importante que você descreva minuciosamente como planejou as atividades respondendo: qual era o objetivo da atividade, como você a planejou, que questões faria, como encadearia as etapas da tarefa e, principalmente por que planejou deste jeito*)
3. Conseguiu executar a atividade exatamente como a havia planejado? (*você acha que os objetivos da atividade foram alcançados? Por quê?*)
4. Caso você tenha precisado fazer algum ajuste no que você havia previsto que ajustes foram esses (seja bem específico, por favor)?
5. O que despertou a necessidade de realizar ajustes?
6. Como os alunos se comportaram ao longo da aula? (*Estavam participativos ou dispersos? Tiveram dificuldades? Quais? Como você lidou com estas dificuldades*)
7. Você está satisfeito (a) com o seu desempenho na aula de hoje? Justifique.
8. O que você faria diferente? Por quê?
9. O que pretende repetir em outras aulas? Por quê?
10. Você acha que está conseguindo praticar a avaliação formativa em suas aulas de PLE? Caso positivo, como? Caso negativo, por quê?

APÊNDICE E – Roteiro de análise para autoconfrontação

Olá,

Você está recebendo o registro da aula que você ministrou no dia_____:

Link:

O objetivo desta atividade de análise é proporcionar uma reflexão sobre a sua prática docente a partir da observação de suas intervenções nas aulas do curso Pré-PEC-G. Enquanto você assiste ao vídeo, recomendamos que faça **anotações sobre trechos que você observou na sua intervenção** (com base no roteiro abaixo) e gostaria de discutir ao longo da autoconfrontação que realizaremos nos próximos dias bem como o **intervalo (do vídeo) em que o evento acontece**.

Aconselhamos que, se possível, você reveja o seu plano desta aula antes de assistir ao vídeo para lembrar:

- *Quais eram os objetivos da(s) atividades?*
- *Como você a(s) havia planejado?*

ROTEIRO

Observe a sua prática com base nos seguintes aspectos:

- 1 - Apresentação das atividades;
- 2 - Desenvolvimento das atividades (em direção ao (s) objetivo (s));
- 3 - Correção dos desvios cometidos pelos aprendentes;
- 4 - Reação às dificuldades/dúvidas dos aprendentes;
- 5 - Gerenciamento da participação dos aprendentes;
- 6 - Comportamento do professor (tempo de fala, tom de fala, distribuição do turno de fala, atenção ...);
- 7 – Encerramento das atividades.

Obs: pedimos desculpas antecipadamente pelas interferências (barulhos, vozes e falta de foco em alguns trechos do vídeo).

Mais uma vez, agradecemos imensamente a sua colaboração.

Cordialmente,

Fernanda Souza

ANEXO A – Programação do V Ciclo de de formação didática para estagiários do projeto de extensão

**V CICLO DE FORMAÇÃO DIDÁTICA
PARA ESTAGIÁRIOS DO PROJETO DE EXTENSÃO
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA TURMAS PEC-G (PLE-PEC-G)**

PROGRAMAÇÃO 2019-2020

Data	Temas das palestras e oficinas	Carga Horária	Ministrante
O CURSO PRÉ-PEC-G: APRESENTAÇÃO E PERSPECTIVA GERAL			
18/11/19	O Programa PEC-G, o exame CELPE-BRAS e o curso de PLE-pré-PEC-G	2h	Dra. Myriam Cunha
25/11/19	Objetivos do curso de PLE-pré-PEC-G e natureza dos saberes a serem desenvolvidos	3h	Me. Fernanda Souza
02/12/20	A autonomia na aprendizagem do PLE	3h	Dra. Larissa Borges
09/12/19	A perspectiva comunicacional no ensino de Línguas Estrangeiras	3h	Me. Fernanda Souza
CARACTERÍSTICAS GERAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E ASPECTOS LINGÜÍSTICOS NO PLE			
16/12/19	A gramática e o ensino/aprendizagem do PLE	3h	Dr. José Carlos Cunha
06/01/20	Morfologia e sintaxe do português: abordagem pedagógica para o Português Língua Estrangeira	3h	Me. Jessiléia Guimarães Eiró
08/10/20	O sistema fonético-fonológico do Português	2h	Dra. Marília Ferreira
19/10/20	O sistema fonológico do Português e suas dificuldades para falantes de espanhol e de francês	2h	Dra. Marília Ferreira
CULTURA / INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DO PLE			
20/01/20	Choque cultural e ensino/aprendizagem de LE em contexto de imersão	3h	Me. André Monteiro Diniz Israel Sèwanou Hounsou
DIDÁTICA DO PLE			
27/01/20	Compreensão e produção oral em Português Língua Estrangeira	3h	Me. Fernanda Souza
21/09/20	Avaliação formativa no ensino/aprendizagem do PLE: aspectos teóricos	2h	Dra. Myriam Cunha
28/09/20	Avaliação formativa no ensino/aprendizagem do PLE: aspectos metodológicos	2h	Me. Fernanda Souza
MATERIAL DIDÁTICO NO PLE			
13/01/20	Dinâmica e princípios de uma aula de PLE: uma análise do NAB	3h	Dra. Myriam Cunha
10/2 e 17/2/20	Princípios e métodos na elaboração de atividades didáticas em PLE: simulações com miniaulas.	6h	Dra. Myriam Cunha / Me. Fernanda Souza

03/02/20	Recursos tecnológicos no ensino/aprendizagem do PLE	3h	Me. Érika S. Castro da Silva
PREPARAÇÃO AO CELPE-BRAS			
20, 27/8 e 3, 10 e 17/9/20	Desenvolver habilidades escritas na preparação ao Celpe-Bras	12h	Dra. Hellen Pompeu
4/11/20	Desenvolver habilidades orais na preparação ao Celpe-Bras	2h30	Me. Fernanda Souza
23/11/20	Avaliação da produção escrita: critérios e descritores	2h30	Dra. Myriam Cunha
	TOTAL	60h	