

**SYLVIA CAROLINA GONÇALVES TORRES**

**PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE  
APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A  
PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação Superior junto à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da área de Ensino Superior do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Newton César Balzan.

**PUC-CAMPINAS**

**2007**

## **Dedicatória**

Para Fausto e Marilú, duas pessoas que me ensinaram o valor das coisas, mas , acima de tudo, o valor das pessoas.

Para Guilherme, exemplo de companheirismo e dedicação.

Para Adam, Bono, Edge e Larry, porque 'love is all you can't leave behind'

## **AGRADECIMENTOS**

A meu orientador, Prof. Dr. Newton César Balzan, pela confiança e disponibilidade, sempre visando a um trabalho melhor.

Aos professores Graziela Giusti Pachane e Jairo de Araújo Lopes pela generosidade das importantes contribuições oferecidas por ocasião da qualificação.

À Professora Kátia Moreno Caiado, pelo comprometimento com o programa, e especialmente, pelo apoio, imprescindível para a finalização deste trabalho.

A todos os professores do programa, pelas oportunidades de discussão e crescimento na área da Educação.

A todos os funcionários da secretaria, por todo o apoio e atenção.

A Simone Nacaguma, pelo exemplo de dignidade demonstrada ao longo de nossa jornada acadêmica.

A Lais, Leandro e Sue, pela solidariedade e encorajamento infinitos.

A todos os colegas do programa, que sem exceção, contribuíram de diversas formas para meu crescimento profissional e pessoal.

**“Você pode ser a mudança que deseja  
ver no mundo.”  
(Gandhi)**

## RESUMO

---

TORRES, Sylvia Carolina Gonçalves. Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva. Campinas, 2007. 98f. Dissertação de Mestrado em Educação Superior. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

---

O presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar os dilemas inerentes ao processo de implantação do portfólio como instrumento favorecedor de aprendizagem significativa em um curso de Letras de uma instituição particular de Ensino Superior no interior do Estado de São Paulo, e pretende responder à questão: como a utilização do portfólio pode promover prática pedagógica reflexiva na formação de professores de Língua Inglesa em formação. Trata-se de um Estudo de Caso, inserido na Linha de Pesquisa "Universidade, Docência e Formação de Professores", do Programa de Pós-graduação/ Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Consistiu em reunir um estudo bibliográfico sobre o tema, questionários semi-abertos aplicados a alunos do segundo semestre do curso de Letras, com habilitação em Português e Inglês. A contribuição principal do estudo está na apreensão e descrição de uma inovação na prática avaliativa de alunos do Ensino Superior, possibilitando reflexões e transformações na prática pedagógica de futuros educadores, especialmente no tocante à avaliação.

**Termos de Indexação:** Avaliação, Inovação Pedagógica, Portfólio, Professor Reflexivo.

## ABSTRACT

---

TORRES, Sylvia Carolina Gonçalves. Portfolio as a means to learning and its implications for a reflective teaching process. Campinas,2007. Dissertation of Master's Degree in Higher Education. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

---

*This present work aims at describing and analysing the inner dilemmas of the process of implementation of portfolios as a means to enhance meaningful learning in a Languages Course, at a private Higher Education institution in the state of São Paulo, and of noticing how such a process can be reflected on the students' pedagogical practice. This is a case study, inserted in the Research line ' University, Teaching and Teacher Education', part of the Master's Degree in Higher Education at Pontifícia Universidade Católica de Campinas. This case study consisted in bibliographical research on the theme, followed by questionnaires handed to the students , who , at that time, were attending the second semester of their Languages course. The main contribution of this study is on the describing and understanding of an innovation in the assessment practice of Higher Education students, making it possible for them to reflect and transform their own future teaching, especially in terms of assessment.*

**Key words:** *Assessment, Pedagogical innovations, Portfolio, Reflective Teaching.*

## QUADROS

Quadro 1.....	47
Quadro 2.....	54
Quadro 3.....	57

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I – HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....</b>	<b>18</b>
1.1 O Ensino de Língua Estrangeira na Educação Formal no Brasil.....	18
1.2 Ensino de Língua Inglesa no Brasil.....	21
1.2.1 A habilidade de Compreensão Oral.....	25
1.2.2 A pronúncia.....	29
<b>CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO NOS CONTEXTOS ESCOLARES.....</b>	<b>32</b>
2.1 Um olhar sobre a Avaliação.....	35
2.1.1 Avaliação Formal.....	39
2.1.2 Avaliação Informal.....	40
2.2 O portfólio no processo de avaliação.....	42
<b>CAPÍTULO III – IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO.....</b>	<b>50</b>
3.1 Metodologia.....	50
3.2 Quem são os sujeitos?.....	52
3.3 O curso e a disciplina.....	55
3.4 Implantação do portfólio.....	56
<b>CAPÍTULO IV – AÇÕES, REFLEXÕES E TRANSFORMAÇÕES – O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>59</b>
4.1 Objetivos Específicos.....	60

4.2 Aspectos positivos observados pelas alunas.....	63
4.3 Dificuldades e contribuições.....	72
4.3.1 Dificuldades e contribuições encontradas pelas alunas.....	72
4.3.2 Dificuldades e contribuições encontradas pela professora.....	79
4.4 Organização e mediação.....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>93</b>
Anexo A – Questionário semi-aberto.....	93
Anexo B – Prova Diagnóstico .....	95
Anexo C – Mensagem Eletrônica .....	97
Anexo D – Símbolos Fonéticos.....	98

# INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vem sofrendo os reflexos da já discutida Globalização, que tem afetado a todos, independente da opção profissional, do nível de escolaridade ou da posição social. Stuart Hall (2000) sintetiza o termo “globalização” como “um complexo de processos e forças de mudança”. O autor se apóia no que Giddens (1990) afirma não ser um processo recente: “A modernidade é um processo inerentemente globalizante”. Estamos influenciados por todas as conseqüências advindas de tal processo, devido a avanços tecnológicos e de pressões do próprio sistema capitalista.

Vivemos no século XXI, base de inúmeras teorias futurísticas que previam carros voadores, colônias espaciais e robôs domésticos ou andróides que fariam as atividades mais diversas para os seres humanos, como se pode ver no filme ‘Blade Runner’ (1981), que retrata uma sociedade sombria em 2019. Nenhuma delas se concretizou, mas vivemos em uma sociedade de intrincados sistemas sociais e econômicos regidos por países desenvolvidos, dentre os quais se destacam os Estados Unidos. Apesar de ter sofrido abalos na sua imagem devido a questões relativas à política externa, principalmente nos últimos cinco anos, essa nação ainda goza de hegemonia na conjuntura atual, aspecto observado desde o final da segunda guerra mundial. Esse fato faz com que a imprensa em geral se refira ao país como “Império”.

A hegemonia dos Estados Unidos explica em grande parte a valorização da Língua Inglesa como meio de comunicação. Assim sendo, para que profissionais tenham lugar no mercado de trabalho competitivo, eles devem dominá-la, ou seja, ter habilidade de interagir, compreender, ler, redigir no citado idioma. Torna-se de suma importância, pois, o Ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira, e como conseqüência, torna-se necessário dar toda atenção à formação dos professores dessa língua, para que tenhamos situações de aprendizagem mais efetivas. A nomenclatura “Língua Estrangeira” está sendo utilizada por tratar-se

de uma língua que não é a oficial de nosso país, e que é aprendida fora dos países em que é utilizada como oficial.

O processo de globalização provocou muitas mudanças na maneira de pensar, trabalhar e ver o mundo, bem como a sensação de efemeridade. Conhecimentos específicos são esperados do aluno que cursa o Ensino Superior hoje, e inovações, especialmente tecnológicas, são vistas como qualidades para que um curso de determinada instituição tenha um conceito melhor do que de outra instituição de ensino superior. No entanto, práticas inovadoras no campo da avaliação são pouco estudadas e observadas nos ambientes universitários, especialmente práticas que propiciem reflexão. Houve modificações de vários níveis nos Cursos Superiores, tanto em relação à sua duração quanto à questão *presencial* ou *à distância*, mas é preciso identificar mudanças na avaliação, não só como forma de atender ao mercado, mas também como forma de ajudar os alunos a desenvolver as habilidades necessárias à sua vida, tanto profissional quanto pessoal. Devem ser desenvolvidas habilidades técnicas que proporcionem a esse profissional qualidades que implicam em desenvolvimento do olhar crítico, para que tenha condições de problematizar, sugerir, tomar decisões.

A Globalização deu espaço a uma “sociedade do conhecimento”, causando alterações no mundo do trabalho, o qual requer profissionais cada vez mais especializados. O mercado, deste modo, tende a reger o Ensino Superior, traçando as habilidades e competências que a revolução tecnológica vem exigindo. O mercado, ainda, regula o que é ou não necessário saber, e avalia formalmente esses conteúdos. Hoje em dia percebe-se a utilização cada vez mais freqüente de estruturas de cursos como MBAs, que vêm de uma realidade norte-americana, como solução para a especialização requerida dos profissionais, o que vai ao encontro ao que Hall (2000) afirma: “culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas”. Ou seja, é um exemplo de uma forma de globalização em que, segundo Hall, consumimos identidades, imagens produzidas pelas indústrias culturais das sociedades “ocidentais” dominadoras.

Em meio ao citado processo de Globalização , constata-se na Educação Superior basicamente dois grandes grupos de estudantes: um, composto por estudantes advindos de classes sociais mais abastadas que vislumbram carreiras ainda consideradas nobres, como engenharia, computação, medicina, com um custo maior para o aluno, além de serem mais concorridos; outro, formado por alunos provenientes de classes sociais menos favorecidas, e que em geral, acabam optando por um curso de licenciatura, que tem um custo mais baixo se comparado a outros. Certamente serão educadores, o que requer sólida formação cultural e humanística, a fim de que atuem com êxito no campo da Educação, o qual exige constante renovação, e grande comprometimento.

Portanto , é de suma importância refletir sobre a formação dos futuros profissionais de educação, em especial de Letras, dando especial atenção para a avaliação de seus futuros alunos, de forma a criar possibilidades de desenvolver postura crítica e auto-avaliação. Vislumbra-se o portfólio como uma possibilidade de prática que abranja os objetivos de uma educação de qualidade.

Na área da formação de professores, o profissional está em contato constante com o termo 'avaliação': deve-se avaliar, fechar notas, dar 'provinhas'. Todos esses itens são colocados no mesmo patamar, e o aluno que conclui uma Licenciatura não tem, necessariamente, teoria ou prática para lidar com esses conceitos. Muitas vezes já traz conceitos fossilizados e até inculcados erroneamente acerca do que seja uma avaliação eficaz devido à sua própria trajetória escolar. O professor de Letras, recém-formado ou não, pode, ainda, trazer uma série de experiências negativas e generalizá-las quando da avaliação de seus alunos, tais como uso de provas surpresa, de forma a obter disciplina de determinado grupo de alunos.

Essas questões levaram-me a analisar uma forma de contribuição para a formação profissional do futuro professor de Português e Inglês: **o portfólio pode ser uma prática avaliativa que possibilite a formação do indivíduo, tanto como aprendiz de Língua Inglesa, quanto profissional da área de**

**Educação?** Dessa questão central decorrem outras questões: quais seriam as contribuições principais desse processo e como a mediação deve ser parte integrante da inovação proposta.

Durante o 2º. Semestre do ano de 2005, tive oportunidade de entrar em contato com um grupo de alunos de um curso de Letras, com habilitação em Português e Inglês, de uma instituição privada de Ensino Superior, localizada no Interior do Estado de São Paulo. O fato que levou a escolhê-los como sujeitos da presente pesquisa é o de que os alunos têm seu primeiro contato com as disciplinas de Língua Inglesa em sua licenciatura no 2º. Semestre do curso.

A disciplina em questão visava desenvolver a capacidade de identificar e produzir sons, fonemas, entonação e símbolos fonéticos, além de englobar a aprendizagem de funções. Havia ainda, no currículo do mesmo semestre, outra disciplina de Língua Inglesa, mais focalizada em questões de estruturas gramaticais da língua. Porém, o foco foi a primeira disciplina mencionada, pois a capacidade de compreender textos orais, bem como a de produzir sons e palavras com uma pronúncia compreensível é essencial para inserção dos futuros profissionais de Letras no magistério fundamental e médio, assim como no mercado de trabalho, em geral.

Propus, então, uma forma de avaliação formativa, feita ao longo do semestre: além das avaliações escritas obrigatórias, seguindo as especificações do programa da disciplina, foi implementado um portfólio a ser elaborado pelos alunos individualmente. Também, como professora-pesquisadora, desenvolvi meu próprio portfólio, com o intuito de vislumbrar dificuldades e possibilidades de desenvolvimento.

Através dessa proposta, pretendia-se analisar como a utilização da avaliação formativa pode contribuir para o aprendizado do aluno de licenciatura em Letras na disciplina “Compreensão Oral”, bem como para seu

desenvolvimento no que tange tornar-se um profissional da Educação e em especial, do Ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira.

O aprendizado de uma Língua, em especial, no contexto brasileiro, Língua Inglesa, é um processo ao mesmo tempo complexo e interessante. Na minha própria experiência, depois de quase um ano cursando Análise de Sistemas na PUC-Campinas(1990), me dei conta de que outro caminho deveria ser trilhado. Se no primeiro curso apenas gostava das aulas de Língua Inglesa, que naquele caso, eram de Inglês Instrumental, extremamente técnico, por que não estudar mais profundamente uma língua que há tanto tempo me fascinava?

Já no ano seguinte iniciava a Licenciatura em Língua Inglesa na mesma instituição, porém em outro campus. Naquela época, início da década de 1990, o curso ainda dispunha de opções para Licenciatura e Bacharelado, cada um deles, com a possibilidade de escolha entre as Línguas Portuguesa e Inglesa.

Os quatro anos da graduação ocorreram sempre em paralelo à docência, visto que já havia iniciado a carreira como professora em cursos livres de Inglês, a partir do primeiro ano de Letras. Um aprendizado complementava o outro, e ao final da graduação, já trabalhava em uma conceituada escola de Inglês da cidade. Paralelamente ao trabalho de sala de aula, ainda desenvolvia o trabalho de supervisão dos cursos para crianças e adolescentes, além de treinamento para professores novos.

Depois de um período em cursos de idiomas, recebi o convite para ministrar aulas em um colégio particular que segue a abordagem construtivista, onde tive a oportunidade de tomar conhecimento de uma nova forma de trabalho, levado com muita seriedade por todo o corpo docente. Tive contato com as mudanças que a Lei de Diretrizes e Bases (1996) propunha, e na mesma época a coordenação e nós, professoras da disciplina, implantamos as aulas de inglês com níveis diferentes na mesma série.

Desde então a questão da avaliação me intrigava, por ser um aspecto importantíssimo no processo de ensino e aprendizagem, mas pude perceber que a graduação não havia me preparado para elaboração, análise e conseqüente “avaliação” dos instrumentos utilizados.

Quando, no ano de 2002, fui convidada para trabalhar em uma Instituição de Ensino Superior, especificamente, no curso de Letras, tinha o objetivo de tentar desenvolver também a avaliação formativa com os alunos, especialmente porque eles seriam colegas de profissão dentro de três anos. Ministrei várias disciplinas, ao longo dos seis semestres da graduação, e inúmeras foram as oportunidades de implementar instrumentos avaliativos diferentes dos esperados por alunos advindos do sistema educacional tradicional que visa notas, ou conceitos. Alguns instrumentos causaram estranheza aos alunos, como por exemplo, a gravação de fitas para verificação de produção oral, ou a montagem de uma história em quadrinhos que representasse o conto “The Black Cat”, de Edgar Allan Poe.

O portfólio sempre me intrigou, desde um curso feito em San Diego, nos Estados Unidos, no ano de 1997. Lá tive oportunidade de visitar escolas regulares que utilizavam tal inovação avaliativa de forma a analisar o desenvolvimento dos alunos ao longo do ano letivo, nas disciplinas em séries equivalentes ao nosso nível fundamental. Pude ter referencial teórico que, na época, ainda não havia chegado ao Brasil, e me questionava quanto à sua aplicabilidade no contexto educacional brasileiro.

Com o amadurecimento profissional, percebi que ambas as preocupações -desenvolver avaliação formativa e preparar alunos para uma carreira tão instigante de educadores - poderiam se complementar através da proposta de trabalho com portfólios. E desta forma, o Mestrado em Educação Superior pareceu o mais relevante para que houvesse embasamento teórico para a pesquisa. Como conseqüência de um amadurecimento acadêmico, o estudo de caso pareceu o mais apropriado.

Assim, foram estabelecidos alguns parâmetros para o projeto, à medida que as disciplinas cursadas no Mestrado em Educação abriam visões e perspectivas de diversos autores com quem tive contato por leituras e seminários.

No primeiro capítulo deste trabalho será feito um histórico da Educação Superior no Brasil, de forma a compreender o contexto vigente. Será feito também um histórico do Ensino de Língua Estrangeira, mais especificamente, Língua Inglesa no Brasil. A seguir, focalizou-se a habilidade de ouvir, que a partir de agora será chamada de *compreensão oral*, em que serão englobadas: capacidade de entender informações, capacidade de identificar sons específicos da Língua Inglesa, capacidade de identificar símbolos fonéticos, tanto de consoantes quanto de vogais, utilizando o Sistema Internacional e capacidade de identificar diferentes entonações, como por exemplo, de perguntas e respostas.

Outro aspecto que justifica a escolha do tópico abordado nesse estudo é o fato de que, em geral, o currículo de cursos de Licenciatura em Língua Inglesa abrange diferentes disciplinas de Língua Inglesa que, por um lado, podem trazer uma boa formação em termos de conhecimento específico da Língua, mas, por outro, pouca formação na área da avaliação.

No segundo capítulo aborda-se a avaliação nos contextos escolares, como instrumento de poder e também como instrumento de desenvolvimento. A partir do embasamento teórico, pode-se ter um apanhado da importância e da força exercida pela avaliação no sistema educacional vigente, principalmente no Ensino Superior. Consta nesse capítulo, também, uma caracterização do portfólio, com minha proposta avaliativa, dentro de um contexto de universidade particular brasileira, e do aluno brasileiro.

No terceiro capítulo a metodologia da pesquisa será delineada, assim como haverá uma descrição do ambiente em que foi conduzida, a partir de características sociais, econômicas e acadêmicas. Em seguida, será feita uma

análise minuciosa dos aspectos considerados mais importantes e que propiciaram reflexões nas alunas e na professora, para então tecer as considerações finais.

# **CAPÍTULO I**

## **HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

O estudo de caso foi conduzido ao longo de um semestre (2005) em um curso de Letras , em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada. Esses alunos, que se preparavam para o magistério, na época , cursavam o 2º. Semestre, e faziam parte dos 20% dos jovens brasileiros que freqüentam uma faculdade no Brasil, segundo reportagem da Revista Veja (Edição 1976,p.84). Tais estudantes lutam contra o resultado de um afinilamento que acontece no Ensino Médio em relação à Universidade. Assim sendo, é importante fazer não só um apanhado da situação do ensino universitário atualmente na realidade brasileira, mas também do histórico do Ensino Superior no Brasil, visto que os alunos que participaram do estudo aqui descrito se inserem nesse contexto histórico da população acadêmica.

### **1.1. O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO FORMAL DO BRASIL**

A educação brasileira, desde seus primórdios caracterizou-se por servir às elites: os colégios jesuítas proviam um ensino desinteressado, que proporcionava uma cultura geral que, por sua vez, seria complementada na Metrópole, mais especificamente na Universidade de Coimbra, a qual tinha uma visão de mundo conservadora, como afirma Anastasiou: ‘estática, unitária, sem pesquisa nem experimentação, calcada na transmissão de um saber fechado (...)’(p.121).

As Escolas Superiores instituídas em nosso país sofreram, portanto, influência das escolas portuguesas, e de seus fatores negativos, como a utilização de métodos medievais de ensino. Até o século XVIII, o governo português impediu a implementação de instituições de Ensino Superior no Brasil,

somente efetivadas após a vinda da família real, mas que, apesar de serem chamadas de superiores, compreendiam o ensino médio. A partir do século XIX, a América Latina, como um todo, começa a sofrer influência do modelo napoleônico, em que a universidade deveria estar a serviço do Estado, e a preocupação não era com a pesquisa científica, mas sim com a formação de médicos e de engenheiros, por exemplo.

Dando um salto na história, passamos para o século XX, mais especificamente para o ano de 1988, quando da promulgação da constituição. Nela, pode-se encontrar o Artigo 205:

‘a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.’

Contudo, é fato que os jovens provenientes da base da pirâmide social brasileira são maioria nas faculdades privadas deste país, onde ocupam 52% das vagas, segundo dados publicados na mesma edição da revista VEJA. A revista também informa que ‘para obter um diploma, 66% dos alunos pobres pagam mensalidades’. Os programas sociais criados para sanar esses problemas ainda não conseguiram reverter essa situação.

Programas como o ProUni e o ‘Escola da Família’, federal e estadual, respectivamente, têm uma função importante nesse contexto do aluno universitário de baixa renda, mas trazem também como consequência uma jornada dupla de trabalho, como é o caso do segundo programa mencionado. Os alunos participantes precisam trabalhar durante os finais de semana, em período integral, e conforme muitos relatos ouvidos ao longo das aulas e intervalos, “já começam a semana cansados”. No caso do primeiro programa, o ProUni, são concedidas bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de baixa renda em cursos de graduação. Esse programa foi criado pela Medida Provisória de no. 213/2004, institucionalizada pela lei no. 11.096, de 13 de Janeiro de 2005, de

acordo com o site do Ministério da Educação. No ano de 2006, houve a concessão de 112 mil bolsas, em 1.142 instituições de ensino superior no país. No segundo semestre do mesmo ano, no estado de São Paulo foram 6.598 bolsas integrais e 2.286 parciais, perfazendo o total de 8.884 bolsas.

É interessante notar que o Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 também menciona a educação como 'dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.' Entretanto, claramente baseado em princípios neoliberais, que transferem do Estado para a sociedade muitas ações em âmbitos social e econômico, foi mudada a ordem família x Estado do que era visto no texto da constituição. Terá sido apenas coincidência, ou o Estado se exime da responsabilidade?

Apesar de todas as dificuldades inerentes ao ensino-aprendizagem, devem somar-se a elas questões sociais e econômicas. Hoje em dia fala-se em 'Ensino de Qualidade', que pode inclusive ser slogan para algumas instituições, mas torna-se necessário que se busque uma definição, para, a partir dela, poder verificar as congruências com o trabalho realizado no presente estudo, já que, de acordo com o Plano Nacional de Educação, até o ano de 2010, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos deverão estar no Ensino Superior: haverá uma real preocupação com a qualidade desse ensino que todos esses jovens vão receber? A fim de conceituar 'qualidade de ensino', utilizarei a seguinte citação de Castanho (1989, p.35):

Entendo que Ensino de boa Qualidade é o ensino que provoca aprendizagem no aluno. Aprendizagem é um processo de desenvolvimento pessoal no âmbito intelectual, social, ético, afetivo, físico e motor. Desenvolver-se pessoalmente é ir assimilando fatos, informações, manifestando sensações, sentimentos e buscar tecer uma maneira personalizada de ver o mundo exterior: é ir adquirindo habilidades físicas e construindo processos mentais que permitam pensar por conta própria e responder aos desafios que a vida vai colocando. É aprender a aprender.

Na realidade do ensino brasileiro, nos seus diferentes níveis, há uma preocupação exacerbada com o cumprimento de conteúdos, programas, aulas, adoção de livros que tenham ‘muito material’, no sentido de que todos os minutos da aula sejam preenchidos pelas disciplinas, de maneira geral com aulas expositivas. Vale salientar, também, ‘pedagogia do exame’, como afirma Luckesi (2005); semanas de provas, provões e simulados, e nesses dias nada mais acontece, além da aplicação dos instrumentos.

Caberia então perguntar: como aprender a aprender? Como pensar por conta própria quando se almeja uma nota? A educação alienante produz um ensino que não valoriza a tomada de decisões, não valoriza a curiosidade do aluno. Esse processo é o que Castanho (1989) chama de Crime de ‘lesa-curiosidade’, que segundo a autora, não valoriza as inquietações riquíssimas que poderiam ser a via de acesso para uma penetração sistemática no domínio do conhecimento científico e filosófico.

## **1.2. ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL**

Como mencionado anteriormente, utiliza-se comumente a nomenclatura ‘Língua Estrangeira’, por tratar-se de uma língua estudada fora de seu país de origem, como é o caso de Língua Inglesa, mais especificamente, para o corrente estudo. A expressão “Segunda Língua” refere-se ao aprendizado de determinada língua dentro do país onde é falada, como por exemplo, alunos que participam de programas de intercâmbio.

A Reforma de 1855 modificou o currículo de escolas secundárias, as quais começaram a oferecer o ensino de línguas modernas, como Francês, Alemão, Italiano e Inglês. Porém, a metodologia utilizada era semelhante à das línguas clássicas, como Latim e Grego, que se focavam na tradução de textos e

conseqüente análise de regras gramaticais, caracterizando o Método Gramatical. Nesse método, como afirmam Richards e Rogers (1996), a língua-mãe é utilizada como referência para a aquisição da língua estudada. As habilidades focalizadas no método citado eram a compreensão e produção escritas e as regras gramaticais eram ensinadas dedutivamente, ou seja, eram apresentadas e estudadas, e posteriormente eram praticadas através de exercícios de tradução.

O ensino de Língua Estrangeira passa a ser encarado com maiores preocupações, segundo Chiareli (2005), somente a partir de 1931, com a Reforma Francisco de Campos, que deu maior ênfase às Línguas Modernas, com a diminuição da carga horária de Latim.

No mesmo ano, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) é criado, e tenta-se substituir o Método Gramatical pelo Método Direto, por influência do ensino de segunda língua na Europa. O Método Direto foi introduzido primeiramente na França e na Alemanha, e o ensino é feito na própria língua-alvo, com regras gramaticais ensinadas indutivamente. Os lingüistas que desenvolveram esse método acreditavam que uma língua poderia ser aprendida sem que houvesse tradução ou o uso da língua materna do aprendiz. Havia ênfase na produção oral, especialmente na pronúncia, sendo que o professor utilizava-se de gestos, demonstrações e desenhos para evitar o uso da língua materna.

Apesar da pressão para o uso do Método Direto, houve uma série de problemas. Primeiramente, havia o obstáculo de se quebrar o paradigma da tradução, forma utilizada até os dias de hoje em grande parte das salas de aula. Em segundo lugar, esse método requer uma certa proficiência dos professores na língua-alvo, o que historicamente percebe-se que não acontece: muitos dos professores, especialmente de escolas públicas, saem dos cursos de graduação sem o mínimo de competência comunicativa em língua inglesa. Após alguns anos, lingüistas contrários a esse método argumentaram que o uso restrito da

língua-alvo provava-se improdutivo, e que o uso da língua-mãe em partes da aula poderia ser muito eficiente.

Assim, a partir das décadas de 60 e 70 do século passado, houve uma procura constante pelo melhor método, como explica Almeida Filho (1998, p.35):

(...) as décadas de 60 e 70 testemunharam um intenso movimento de ensino de línguas. A ênfase nesse período foi justamente a busca pelo melhor método, das melhores técnicas e dos mais eficientes recursos para ensinar idiomas em ambientes formais (a sala de aula, o laboratório de línguas) a grupos de alunos.

Nessa época, houve um avanço do Método Áudio-Lingual, criado nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial. A ênfase era na habilidade de produção oral e de pronúncia, e esse método parecia resolver parte dos problemas ocasionados pelo Método Direto, mencionado anteriormente. Para que o professor utilizasse o Método Áudio-Lingual, não era necessário que tivesse uma proficiência na língua, mas sim treinamento, visto que as situações e vocabulário ensinados eram limitados e restritos à unidade ou lição estudada. Devido a tais fatores, houve uma grande adesão do citado método, pois os professores se sentiam mais seguros.

Segundo Almeida Filho (1998), a partir da década de 1980 e 1990, percebe-se a importância do aprendiz, e cresce o interesse pela descrição e interpretação do que se ensina e aprende em sala de aula. Inicia-se uma preocupação com o foco nos métodos e técnicas de aprendizagem para que os alunos obtenham êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Fazendo uma ligação com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, verifica-se que a Língua Inglesa, como Língua Estrangeira, é oficial e obrigatória desde a 5ª. Série do Ensino Fundamental até a 3ª. Série do Ensino Médio. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o professor pode encontrar uma orientação de como deveria ser esse ensino. Os PCN não propõem uma

metodologia específica, mas sugerem a ênfase na leitura, já que lingüistas aplicados envolvidos no processo afirmam que para a realidade brasileira, com suas características sociais e econômicas, essa é a habilidade necessária a grande parcela dos alunos, tal como podemos verificar no texto da LDB de 1996:

Somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar as línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. (p.20)

Para um curso de Licenciatura em Letras, portanto, as questões discorridas anteriormente se aplicam, pois os alunos tiveram contato com pelo menos um dos métodos descritos, e chegam ao curso superior sem o desenvolvimento das habilidades na língua, sequer da habilidade de leitura, proposta que teoricamente mais se aplica à realidade em questão.

O desenvolvimento de competência dos alunos do referido curso na língua estrangeira é de fundamental importância, mas para isso, a sua curiosidade precisa ser reconquistada, através de atividades significativas. Assim, além de se tornarem educandos que vão se inserir no mercado de trabalho, demonstrando domínio de estruturas e vocabulário, poderão desenvolver um trabalho pedagógico crítico, a fim de que, quando estiverem atuando como docentes, possam também levar os seus alunos a terem condições de refletir a partir dos conteúdos propostos. Deste modo, os alunos de licenciatura, futuros professores, podem ter sua autonomia desenvolvida, ao longo do seu processo de formação, apesar de ser curto em relação à sua história na escola, geralmente de oito a dez anos. É necessário que além de desenvolver sua competência na língua estrangeira, o aluno-professorando tenha o direito de experimentar o ato de pensar reflexivamente, se tornar um professor engajado com o seu papel de educador, através desse desenvolvimento, como ressalta Chiareli (2005, p.53):

A busca pelo preparo crítico do aluno-professorando deve ser voltada, além do material didático, para uma visão de mundo do que essa disciplina representa para o contexto sócio-político no país, quais são as razões pelas quais o país ensina uma ou outra Língua Estrangeira, e reflexões críticas sobre ensinar e aprender dentro da sala de aula, o papel do professor e do aluno nesse contexto.

### 1.2.1. A habilidade de Compreensão Oral

A habilidade de compreensão oral faz parte da vida do ser humano, e não só dos ambientes escolares para aprendizagem de língua estrangeira. No dia-a-dia, assistimos a programas de notícias, entrevistas, palestras, ouvimos anúncios dentro de supermercados, na rua ouvimos, intencionalmente ou não, fofocas, piadas, etc. Todas essas situações mencionadas têm em comum o fato de haver interação entre a pessoa que ouve e a que fala, e o que difere essas situações é o tipo de linguagem ou o ambiente em que ocorrem. De acordo com Ur (1996, p.105), o objetivo da compreensão oral em um contexto de aprendizagem de Língua Estrangeira é o de proporcionar aos alunos terem contato com estruturas e funções e consigam interagir em situações de vida real, de maneira apropriada.

A habilidade de compreensão oral tem recebido mais atenção nos últimos 30 anos. Porém, durante décadas do século XX em que o método de tradução gramatical era amplamente utilizado, essa habilidade foi denominada de 'passiva', juntamente com a de compreensão escrita (listening e reading, respectivamente), em contraposição às outras duas habilidades, consideradas 'ativas', de produção oral e produção escrita (speaking e writing, respectivamente). Os métodos e metodologias desenvolvidos privilegiavam as chamadas habilidades ativas, e acreditava-se que a compreensão oral não poderia ser ensinada, somente adquirida.

A partir da década de 1960, a habilidade de compreensão oral recebeu incentivos, especialmente pelo avanço do método áudio-lingual, como

mencionado anteriormente, que começou a ser desenvolvido durante a 2<sup>a</sup>. Guerra Mundial, nos Estados Unidos, tendo como base o Behaviorismo, cujo principal representante é Skinner. Para que os soldados tivessem uma produção oral muito próxima de um falante nativo, o erro não era tolerado, e repetições até a perfeição eram feitas. Esse método enfatizava repetição logo após o diálogo modelo, naquela época obtido por fitas. De acordo com o método, o aluno deveria repetir exatamente o que havia sido exposto, ou repeti-lo até que o professor considerasse uma produção muito próxima do modelo. A produção era automática, e rápida, fruto de um hábito criado.

Alguns anos depois, em 1977, James Asher desenvolveu um método, que chamou de 'Total Physical Response'(TPR), em que o aluno recebe o insumo em aula, sem que haja pressão para a produção oral, baseando-se em como crianças aprendem sua língua materna, já que um bebê recebe estímulos durante muitos meses antes de produzir linguagem. Até que a produção oral seja feita, isto é, até quando o indivíduo se sentir seguro suficientemente para isso, ele terá contato com a língua através da compreensão oral da linguagem que é oferecida pelo professor, e responderá apenas por meio de gestos ou mímicas. O significado é obtido através das ações implementadas pelo professor, e erros são tolerados. Nesse método, é importante que o aluno não memorize rotinas, como no Áudio-Lingual, e que a sensação de sucesso esteja presente, para que o aprendizado seja facilitado.

Em 1982, Stephen Krashen desenvolveu sua teoria do 'comprehensible input', o insumo compreensível, e a habilidade de compreensão oral, mais uma vez, é enfatizada. Krashen afirma que o aluno deve ter insumo em um nível de compreensão acima do seu nível de linguagem na língua estrangeira, chamado por ele,  $i+1$ . A partir desse nível, esse aluno vai desenvolver competência comunicativa, especialmente por adquirir conteúdos que serão produzidos oralmente, o que torna as duas habilidades (compreensão oral e produção oral) extremamente ligadas e simbióticas.

Ur (1996, p.106-107) afirma que se deve fazer um paralelo entre situações de compreensão oral relacionadas à vida real e às que devem ser utilizadas na sala de aula. Para a autora, essas situações podem ser caracterizadas da seguinte forma:

1. Linguagem Informal: na grande maioria das vezes, recebemos informações, interagimos em situações informais, espontâneas, que geralmente são breves, seu vocabulário é informal. Outra característica é a existência de música ou ruídos envolvidos na situação, como por exemplo, em uma rua movimentada. É importante notar que de maneira geral, não há repetição de informação, que pode ser compensada pela redundância das informações dadas, ou pela explicação delas.

2. Expectativa e objetivo do ouvinte: De maneira geral, já existe uma expectativa sobre o conteúdo do que vai se ouvir, seja em uma palestra sobre a qual já se sabe o assunto, ou sobre uma notícia na televisão, cuja chamada já tenha sido ouvida. De qualquer forma, esperam-se ouvir mensagens relevantes.

3. Contato visual com o falante: Poucos são os casos em que não há estímulos visuais em interações, e podemos exemplificar com conversas telefônicas ou programas de rádio. Atualmente, mesmo essas duas situações podem conter imagens, pois há programas de computador que possibilitam que imagens e sons sejam enviados instantaneamente, de qualquer parte do mundo. Uma situação do dia-a-dia de falantes nativos e aprendizes de outra língua é em supermercados, em que diversas informações, como preços, promoções, ou até avisos sobre carros estacionados irregularmente são transmitidas sem que haja contato do narrador com os compradores.

4. Resposta ao que se está ouvindo: A autora afirma que durante a interação, o ouvinte demonstra compreensão ou interesse, seja de maneira verbal, utilizando marcadores, ou de maneira não-verbal, através de gestos, sorrisos, etc.

Há diversas dificuldades inerentes à habilidade de compreensão oral, mas pode-se resumir em alguns tópicos, baseados nos problemas levantados por Ur (1996). A autora delinea seis itens observados em sua larga experiência como professora de Língua Inglesa como Segunda Língua, a partir de sua experiência, mas que podem ser observados para a realidade brasileira, conforme mencionados a seguir.

O primeiro item consiste na necessidade que alguns alunos têm de compreender todas as palavras que estão sendo ditas. Essa é uma estratégia que é causa de ansiedade em sala de aula, e em termos práticos desnecessária, pois em situações de ensino-aprendizagem, a proposta de determinados exercícios é exatamente detectar informações específicas do conteúdo estudado.

Outro aspecto levantado por Ur e que pode ser transposto para a realidade de ensino de língua estrangeira é o de que alunos não entendem diálogos autênticos, ou mesmo os próximos aos autênticos, encontrados em muitos livros atualmente. Os alunos recorrem à forma escrita para compreenderem a idéia do diálogo. Isso pode causar outra dificuldade mencionada por Ur: a de que o aluno tenha a expectativa de entender cada palavra, independente de sua importância, no diálogo ou na tarefa proposta. O esforço despendido na tentativa de se compreender tudo o que foi dito pode gerar uma sensação de fracasso, extremamente prejudicial à aprendizagem.

O quarto aspecto mencionado pela autora e que cabe em na realidade da sala de aula no contexto escolar brasileiro é o da dificuldade de certos sons existentes na Língua Inglesa, e que não fazem parte da Língua Portuguesa, problema que será detalhado no próximo item.

Há ainda dois itens abordados pela autora, a saber: a dificuldade de registrar informação e o cansaço. Para diminuirmos os efeitos do primeiro item,

devemos encorajar os alunos a selecionar o que é essencial, e a permitirem-se ignorar o restante da informação. Quanto ao segundo, os exercícios de compreensão oral devem ser divididos em partes menores.

### 1.2.2. A pronúncia

Atualmente não se utiliza mais a nomenclatura ‘Inglês Americano’, ou ‘Inglês Britânico’, mas sim ‘Inglês Internacional’, tendo em vista a sua grande utilização por falantes do mundo inteiro, que certamente trarão características de suas línguas maternas, como sotaque e entonação. Diversos materiais didáticos vêm sendo preparados contendo exercícios de compreensão oral com falantes não–nativos. É comum observar, em canais de televisão, como CNN ou BBC, que grande parte dos apresentadores são não-nativos, com características próprias na sua produção oral. São falantes fluentes, mas sua pronúncia não segue o chamado ‘Standard English’, o padrão da língua.

O próprio conceito de pronúncia abrange três itens fundamentais: fonologia, tonicidade/ritmo e entonação. O primeiro item é o mais observável dos três, visto que quando da apresentação de material em situação de ensino-aprendizagem em sala, é o mais trabalhado, até pelo contato com as palavras. Os outros itens são menos perceptíveis, no sentido de que um aluno pode produzir um grupo de palavras, em forma de pergunta com pronúncia adequada, mas a entonação inapropriada, ou ainda, trocar a sílaba tônica de uma ou mais palavras, modificando seu significado. O aluno pode mudar o tom da sentença e soar rude para o ouvinte nativo, em contextos de culturas em que se fala Língua Inglesa como Língua Materna.

Não se trata de fazer com que o aluno tenha um sotaque de um falante nativo, mas sim de propiciar que ele desenvolva um discurso coerente, com uma precisão da pronúncia que seja suficiente para que sua mensagem seja eficiente, sem haver mal entendidos. A questão do sotaque, para muitos lingüistas, hoje em

dia, é vista como secundária, já que muitos indivíduos preferem manter características de sua própria língua em uma língua estrangeira, de maneira a manter sua identidade étnica, sentimento que deve ser respeitado. Sendo o Brasil um país que tem recebido milhares de imigrantes, pode-se observar muitas pessoas que mesmo morando aqui há décadas, mantêm um sotaque de sua língua mãe.

Em minha experiência em sala de aula, pude observar que há dificuldades inerentes ao ensino-aprendizagem da pronúncia da Língua Inglesa, especialmente no que se refere a sons inexistentes na Língua Portuguesa. Um som que, de maneira geral, traz dificuldades para os alunos é o som de 'th', representado foneticamente por / θ / , como nas palavras 'thanks', 'three'. O aprendiz tende a transferir esse som para sons próximos em nossa língua; nesse caso, é muito comum ouvir-se a pronúncia de 's' / s / ou 'f' / f /. Um som similar, também 'th', representado por / ð / , como em 'this', 'that', pode trazer confusão para os alunos , que podem inferir que todos sons 'th' sejam produzidos da mesma forma.

Outro exemplo de dificuldade encontrada em sons é a comparação dos pares mínimos / ɪ / e / i / , vulgarmente chamados 'i curto' e 'i longo', respectivamente. O primeiro, muito próximo ao som /e/, como em menino, e o segundo, como em 'tia', 'dia', pode levar os alunos a inferirem que todo 'i' na Língua Inglesa siga a pronúncia de 'tia'. Isso pode causar problemas de comunicação, já que palavras como 'chip' e 'cheap' têm pronúncias diferentes. Na melhor das hipóteses, não haverá problemas de comunicação, mas simplesmente um sotaque muito comum de pessoas falantes de línguas latinas, como Português, Espanhol e Italiano.

Os sujeitos desse estudo, entretanto, propuseram-se a cursar uma Licenciatura que prevê habilitação também na Língua Inglesa, o que significa que devem ter uma formação na Língua que lhes possibilite galgar seu espaço no

mercado de trabalho. Como terão oportunidade de serem professores de Inglês, devem conhecer as diferenças de entonação, ritmo e pronúncia, para que continuem se desenvolvendo, mesmo após o término do curso. É de fundamental importância, portanto, saberem ler os símbolos fonéticos, focalizando no Sistema Internacional, também chamado de IS (International System), utilizado nos dicionários mais completos, e que contempla símbolos para quase todas as línguas.

Alunos de uma licenciatura devem desenvolver não só a habilidade de compreensão oral, já com pronúncia adequada, mas também devem saber quais ferramentas podem ser utilizadas para atingirem seu objetivo na aprendizagem de uma língua. Devem aprender a usar o dicionário, com todo seu potencial, tentando se desvencilhar do fator cultural ligado a essa ferramenta didática que infelizmente no Brasil carrega uma conotação tão negativa, a de 'pai dos burros'.

## **CAPÍTULO II**

### **AVALIAÇÃO NOS CONTEXTOS ESCOLARES**

Ao explicitar questões referentes ao Ensino Brasileiro, em especial ao Ensino Superior, há a necessidade de se contemplar a questão da prática da avaliação nos ambientes escolares, que tem sido alvo de discussões e críticas de vários educadores e tem se mostrado refratária a todas elas. Grande parte do trabalho do professor refere-se a ela, seja por meio de elaboração, aplicação, correção ou devolução de instrumentos. De acordo com Perrenoud (1999, p.66), “ A avaliação freqüentemente absorve a melhor parte da energia dos alunos e dos professores e não sobra muito para inovar.”

O modelo tradicional vigente tem como característica uma “pedagogia do exame”, como afirma Luckesi (2005), e não uma pedagogia do ensino e aprendizagem. Essa prática utilizada até hoje começou a partir dos séculos XVI e XVII, com a ascensão da sociedade burguesa e sua seguinte cristalização, que visava exclusão de parte da sociedade.

A Pedagogia Jesuítica, que chegou ao Brasil em 1549, dava atenção especial a provas solenes, constituição de bancas examinadoras, comunicação pública de resultados, explicados pelo objetivo de um ensino eficiente. Esse ensino objetivava a construção de uma hegemonia católica. Já a pedagogia Comeniana tinha no seu cerne o medo, como excelente meio de manter a disciplina, para que houvesse aprendizagem com mais facilidade e com economia de tempo. As escolas começaram a receber mais alunos por classe, e tornou-se essencial preparar esses indivíduos para que a burguesia os utilizasse.

As características mencionadas acima existem até os dias atuais na prática de muitos professores que utilizam provas e exames e os confundem com

avaliação. Essas provas e exames geralmente são instrumentos de ameaça, e professores ainda trazem a velha idéia, ainda muito ouvida em ambientes escolares, de que “eles (alunos) vão ver no dia da prova”. Com isso, a prova vira um “fator negativo de motivação”, como afirma Luckesi (2005, p.19), explicando que “o professor, por ameaça constante, espera conseguir que seus alunos estudem.”

Os procedimentos observados nos Níveis Fundamental e Médio também podem ser observados no Ensino Superior, foco de diversas discussões. De maneira geral, o professor universitário não tem formação pedagógica, e nem sempre prepara um plano de curso. Os planos já vêm prontos, com a justificativa de padronização do curso, o que os transforma em uma exigência meramente burocrática, resultado da extinção do currículo mínimo. Sem a prática da avaliação, o professor universitário perpetua as práticas utilizadas por seus professores, tratando avaliação como uma forma de disciplinar a classe, de classificar seus alunos, e não de diagnosticar dificuldades e/ou êxitos.

É fato que a aula universitária tem sido alvo de duras críticas, mas as práticas avaliativas continuam antigas, cheias de ranços, com intuito de controle de disciplina, de silenciar, e portanto, de manter o ensino na mesma forma tradicional : manter a disciplina por meio de notas e provas. É um paradoxo que o professor universitário vive hoje: a avaliação da aprendizagem ainda não sofreu mudanças, apesar de estudos comprovarem que o aluno universitário de hoje tem características novas, muito peculiares a seu tempo. De Sordi (2002) afirma que houve uma alteração do perfil desse aluno que chega ao Ensino Superior, principalmente pelo fato de ter familiaridade com a tecnologia. Pode-se exemplificar que, em alguns casos, mais especificamente com a informática, os alunos podem sofrer com o tom professoral das aulas universitárias, o que causa dispersão, visto que estão acostumados a lidar com diversas mídias ao mesmo tempo, em alta velocidade.

Toda essa dinâmica tem como resultado uma desarticulação entre a avaliação e a organização do Trabalho Pedagógico (Villas Boas,2000). Observando essa realidade nos cursos superiores, e em especial no curso de Letras, surgiu a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a questão. Como articular todos esses pontos nevrálgicos, tendo em vista que os alunos do curso mencionado vão ser profissionais da educação? Como reverter o processo de perpetuação de determinadas práticas tão fossilizadas no tocante à avaliação?

Como possibilidade de resposta, tem-se o trabalho pedagógico que propicia reflexão: o aluno deve tornar-se responsável pelo processo de aprendizagem e no futuro, instigar tal processo em seus alunos, também. Surge, então, um questionamento: como implementar essa reflexão unindo uma intrincada rede de fatores? O portfólio tem aparecido em diversos artigos, tanto de revistas especializadas quanto de jornais, como uma solução para vários problemas da educação e já vem sendo implementado como possibilidade de avaliação. Contudo, o intuito do presente trabalho é o de propor um passo além: a possibilidade de desenvolvimento de processo reflexivo na aprendizagem, sobretudo em alunos-educadores em formação.

Pensar no processo de reflexão para aprender nos remete a Paulo Freire, que afirma: “o homem é um ser inacabado, que pode refletir sobre si mesmo”. Essa auto-reflexão é, segundo o autor, a raiz da educação. Para ele, o homem deve ser o sujeito de sua própria educação e, portanto, ninguém educa ninguém. Sendo um ser inacabado, a Educação tem um caráter permanente, e todos nós somos educandos, estamos em processo de aprendizagem. O saber parte da ignorância, e não há saber ou ignorância absolutas, já que sempre há a relativização deles.

Freire discute que o homem é um ser de relações no mundo e com o mundo: ele consegue distinguir entre o eu e o não-eu, ou seja, ele é capaz de relacionar-se com o outro, projetar-se no outro. Além das relações no e com o mundo, pode incluir-se pelo mundo. Outro conceito que o autor acrescenta para

definir o homem é o de “Ímpeto Criador”, que todo homem tem. Portanto, a Educação deve ser desinibidora, e não domesticadora. Se há essa característica de domesticação, há uma sociedade alienada, que Freire arduamente combate.

Tendo em vista que alunos de licenciatura serão também formadores de opinião e educadores das próximas gerações, é essencial que se crie e/ou desenvolva postura de desalienação, para que a citada ruptura com práticas equivocadas possa ocorrer.

## **2.1. UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO**

O aluno que chega à universidade, depois de aproximadamente 11 anos na escola, vem carregando uma série de concepções a respeito da avaliação, muitas vezes confundindo esse conceito com a “prova”. Por outro lado, como já mencionado anteriormente, o professor universitário muitas vezes não tem formação pedagógica, e nem prepara um plano de curso, uma vez que em muitos cursos de Ensino Superior o plano é enviado por um órgão central, cabendo ao profissional somente segui-lo. Esse profissional reproduz os procedimentos avaliativos de seus ex-professores, imitando a função de classificar, e não de diagnosticar.

Outro comportamento observado informalmente ao longo de minha experiência docente é o de professores que preparam seus instrumentos utilizando conteúdos não estudados, ou descolados de sua prática. Tendem a acrescentar questões com nível de complexidade maior do que aquelas a que seus alunos foram expostos. São as provas para reprovar alunos, e geralmente esses professores já avisam, no início das aulas, quantos vão “passar”.

Isso exemplifica o que Ludke (1997) comenta sobre a avaliação, que “reflete diretamente os valores pregados pelo grupo social ao qual ele serve. Se

quisermos saber o que determinada sociedade valoriza, basta observarmos seu sistema de avaliação”. Sob esse prisma, a avaliação mostra o que o sistema capitalista enfatiza: classificar indivíduos em categorias que tem como objetivo excluir determinados segmentos, e, de acordo com Perrenoud (1999), gerar desigualdades pelas diferenças que faz e pelas que não faz.

Os Níveis Fundamental e Médio, apesar das novas políticas, como a progressão continuada, privilegiam a função classificatória da avaliação, criando o hábito de os alunos perguntarem sempre pela “melhor nota”, “nota mais alta da sala”, sem preocupação com o conhecimento adquirido ou não. Os pais e o sistema educacional também fazem parte do processo. Os primeiros, porque estão muitas vezes mais preocupados com as notas. O sistema educacional, por sua vez, em várias circunstâncias prepara um ambiente que não permite o diálogo, cronometrando entrevistas de poucos minutos entre professores e pais. Outra dificuldade encontrada no dia-a-dia escolar é a de conciliar horários entre as escolas em que o professor trabalha .

O Ensino Superior, muitas vezes, reproduz o discurso dos Níveis Fundamental e Médio, já que desloca o interesse do aluno para a obtenção da nota, em vez de focalizá-lo no ato de conhecer, de aprender. O aluno, habituado a agir nesse contexto, comporta-se de acordo com as regras, o que é absolutamente improdutivo, do ponto de vista de ensino de qualidade. É preciso que os alunos deixem de ser avaliados nos níveis mais primários, como afirma De Sordi (2002b), e que se comece a promover uma avaliação condizente com as competências requeridas pelos novos tempos que, segundo a autora, são o ‘saber’, o ‘saber-ser’, e o ‘saber conviver’. A autora ainda afirma:

(...) tudo leva a crer que os estudantes continuam a ser avaliados no mais baixo nível do pensamento humano: a habilidade para memorizar, o que trivializa a aprendizagem e conspira para que os estudantes se desencantem com o processo de formação. (p.237)

Todo esse processo traz conseqüências pedagógicas, psicológicas e sociológicas. Como conseqüências pedagógicas, temos que a avaliação não cumprirá sua função de diagnosticar e ajudar o indivíduo a aprender. Psicologicamente, desenvolve a autocensura e a internalização de padrões de conduta, especialmente os negativos. Do ponto de vista sociológico, a avaliação tende a uma seletividade, já que o objetivo não é a formação, mas a classificação, e conseqüente separação ou eliminação. Como afirma Bertagna (2003, p.41),

Por intermédio da escola, aprende-se a conviver com a avaliação e até desejá-la, uma vez que se prepara o sujeito para ser constantemente medido, classificado, rotulado, consentindo em ser objeto da avaliação. Desta maneira, passa-se a compreender que tudo e todos devem ser avaliados, transferindo essa experiência para a vida extra-escolar.

Nas escolas de Nível Fundamental e Médio, de maneira geral, a avaliação contabiliza resultados e é feita após os procedimentos didáticos. Como afirmam Romanowski e Wachowicz (2004), há uma verificação de desempenho baseada em critérios estabelecidos no planejamento, geralmente no início do ano, antes mesmo de se conhecerem os alunos com os quais os professores vão trabalhar. Esse tipo de avaliação é chamado de 'somativa', em que o ensino é centrado no professor. Geralmente há a utilização de testes ou provas para verificação da obtenção dos objetivos previamente prescritos. A avaliação é feita posteriormente aos procedimentos didáticos que propiciarão a aprendizagem. Após esse período, há a análise dos dados que, de maneira geral, ocasiona contabilização de resultados. Sendo assim, é dada à avaliação o poder de redirecionar toda a dinâmica escolar, a partir de um resultado, fragmentando todo o processo de ensino-aprendizagem.

Pode haver uma diferença entre notas ou conceitos, divisão do calendário escolar entre bimestres, trimestres ou semestres, mas as características de avaliação são constantes, como afirma Perrenoud (1999,p.66):

Submeter alunos a provas que evidenciam uma distribuição dos desempenhos, portanto, de bons e maus desempenhos, senão de bons e maus alunos. Às vezes, diz-se que essa avaliação é *normativa*, no sentido de criar uma distribuição normal, ou curva de Gauss. É também comparativa: os desempenhos de alguns se definem em relação aos desempenhos dos outros mais do que a domínios almejados ou a objetivos.

O quadro citado anteriormente não se altera no Ensino Superior: há uma desarticulação entre a avaliação e a organização do Trabalho Pedagógico, desvinculando os objetivos, conteúdos e dinâmicas adotadas (Villas Boas,2000). Tem-se como avaliação “correta” montar provas escritas que são tão longas que se torna impossível terminá-las no horário previsto. Algumas disciplinas são iniciadas com a idéia do fracasso, quando professores determinam a porcentagem de alunos que serão reprovados. Essa é uma contradição do processo, visto que uma reprovação em massa, na verdade, não revelaria uma reprovação do próprio trabalho pedagógico do professor?

A avaliação deve ser um ato inclusivo, diagnosticando e possibilitando que tanto professor quanto aluno tomem decisões. Ou seja, deve-se buscar uma avaliação formativa, cuja ênfase é a de promover a aprendizagem do aluno e orientá-lo em sua trajetória. Para esse trabalho, consideramos avaliação formativa segundo Perrenoud (1999, p.103) :

É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

Esse tipo de avaliação enfatiza o progresso individual, em que os chamados “erros” servem como informações, ou como Romanowski e Wachowicz (2004, p.126) afirmam, ‘consiste na prática da avaliação contínua realizada durante o processo de ensino e aprendizagem’. Nesse sentido, a avaliação

formativa também visa ao desenvolvimento do professor, pois, a partir da percepção do que foi ou não aprendido, podem ser indicados os passos seguintes. Esse processo deve ter como suporte princípios éticos e morais, para que haja a formação de indivíduos capazes de viver em sociedade democrática.

No entanto, para que isso comece a ocorrer, é necessária uma mudança de atitude. Perrenoud (1986 apud Villas Boas 2004a) afirma que a adesão a esse tipo de avaliação “significa mudar a escola, se não completamente, pelo menos o suficiente para que não nos envolvamos ingenuamente na transformação das práticas de avaliação sem nos preocuparmos com o que a torna possível ou a limita.” Para que ocorra avaliação formativa, é necessário que o professor domine seus conteúdos e também os processos de ensino e aprendizagem. Um bom início, como assegura Villas Boas (2000), seria o trabalho conjunto de professores para a construção de um projeto político-pedagógico.

Mudanças no projeto político-pedagógico que avaliem as produções dos alunos, dando a eles oportunidade de refazerem seus trabalhos ou atividades terão como foco o desempenho do indivíduo e seu crescimento. Para avaliar esse desempenho, faz-se necessário atender aos objetivos formulados no projeto político-pedagógico divulgado. A seguir, uma breve explanação da Avaliação Formal e Informal, que podem ser contempladas na Avaliação Formativa.

### 2.1.1. Avaliação Formal

Segundo Freitas (1995), os dois tipos de avaliação, tanto formal quanto informal, são “aspectos de um único e mesmo fenômeno” (p.144). Para o presente projeto de pesquisa, utilizaremos a definição de Avaliação Formal do mesmo autor:

Uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro.

Esse é o tipo mais conhecido de avaliação, em que professores aplicam provas, dão exercícios ou atividades ou produções de texto que serão corrigidos posteriormente. No retorno dessas avaliações, todos – alunos, professores e pais – ficam sabendo dos resultados.

Nesse contexto, a nota ou a menção dela torna-se a motivação, e o valor do conhecimento é reduzido a ela. Mesmo quando se atribui uma nota ao aluno, há uma variável subjetiva que interfere ou influencia o resultado, conceito que será delineado no próximo item.

Segundo Enguita (1989, p.194), embora haja uma associação do ensino às notas, o que acontece no dia-a-dia escolar é que essas notas são meramente “(...) credenciais simbólicas cujo valor último reside fora da educação, não dentro dela; isto é, trata-se de motivações extrínsecas.” Ou seja, o aluno sempre tem em vista algo externo a sua aprendizagem, algo que deseja, e que possa ser trocado pela nota, como um presente, uma posição privilegiada de alguma forma, na classe, ou na sociedade.

### 2.1.2.Avaliação Informal

Esse tipo de avaliação se dá de várias formas: pela interação de alunos com professores e, com os demais profissionais que atuam no ambiente escolar. São momentos valiosos, mas nem sempre previstos. Avaliação Informal, nesse trabalho, seguirá a definição de Freitas (1995, p.144):

Construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático.

A grande contradição desse tipo de avaliação é que ela é conduzida sem que os alunos saibam que estão sendo avaliados, e muitas vezes ela extrapola a dimensão cognitiva, focalizando outros comportamentos. Ela também extrapola a sala de aula, permeando outros ambientes escolares, como a troca de informações entre professores. Por esses motivos, deve ser utilizada com ética, e feita dessa maneira pode contribuir muito para a aprendizagem do aluno e para a formação de um auto-conceito positivo.

Como afirma Bertagna (2003, p.390), esse tipo de avaliação tende a se refletir no aluno 'globalmente':

Ela é realizada, exercida tanto para o aluno bom como para o ruim, No entanto, ela tende a reforçar os aspectos positivos nos alunos bons e negativos nos alunos ruins, o que dificulta ainda mais uma mudança, uma vez que impregna o aluno e, aliada a outros fatores externos, tende a disseminar ainda mais as condições deste para o fracasso(...)

Vale ressaltar que a utilização desses dois tipos de avaliação pode ser positiva, pois a Avaliação Formal não consegue contemplar todos os estilos de aprendizagem, e a Informal pode complementá-la, como, por exemplo, propondo outras formas de avaliação que tenham a função de observar o desempenho, o progresso do aluno.

Uma avaliação mais formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na Avaliação Tradicional desviam da invenção didática e da inovação. (Perrenoud, 1999, p.68)

Outro aspecto inerente à avaliação formativa é o da auto-avaliação. Esse aspecto pressupõe a tomada de decisão do próprio aluno, e possibilita que seja desencadeado o processo de desalienação, já que se examina o que se sabe ou não. Romanowski e Wachowicz (2004) incluem nesse aspecto a metacognição, que é preponderante. Segundo as autoras, a metacognição permite que o aluno ajuste seu próprio processo de aprendizagem, “combinando e articulando as tarefas e os processos de cognição que utiliza na conquista do conhecimento e que resultam numa aprendizagem singular.” (p.126)

## **2.2. O PORTFÓLIO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO**

Uma vez delineados os conceitos de Avaliação Formal e Informal para que haja uma formação do indivíduo, deseja-se propor uma forma de avaliação que pode ter a função de formação do aluno: o portfólio. Originalmente, o termo “portfólio”, do italiano ‘portafoglio’, que significa ‘recipiente onde se guardam folhas soltas’, começou a ser empregado em artes plásticas, em que o artista fazia uma seleção de trabalhos que exprimiam sua produção.

No ambiente educacional a idéia permanece a mesma, sem a necessidade de guardar essas produções em uma pasta de papel-cartão. Muitos nomes diferentes estão sendo usados, como Porta-fólio, Processo-fólio, Diários de Bordo, Dossiê, porém, para nosso estudo, será utilizada a nomenclatura ‘portfólio’. Atualmente já se aplica a idéia de ‘Webfólio’, que é um portfólio expandido eletronicamente.

O Portfólio tem sido usado como procedimento de avaliação pelo seu potencial para associar currículo e práticas pedagógicas, especialmente em países como Estados Unidos, Austrália e Portugal. Várias instituições nesses países já requerem a apresentação de um 'teaching portfolio', ou portfólio da prática pedagógica, aos candidatos a cadeiras docentes. Em outros casos, há a exigência de um 'course portfólio', ou portfólio de curso, que, de acordo com Ceia (1998, p.1), "é um documento comprovativo do desenvolvimento curricular e pedagógico de um determinado curso desenhado e leccionado."

O portfólio permite que o trabalho seja observado de maneira processual, tentando trabalhar avaliação além das provas e testes:

(...) o portfólio é uma coleção de suas produções (do aluno), as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem (do aluno). É organizado por ele próprio para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar seu progresso. O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio. (Villas Boas, 2004a, p.38)

A partir dessa definição, pode-se perceber aspectos interessantes e essenciais para a utilização dessa inovação pedagógica. Em primeiro lugar, ele permite uma organização do próprio aluno a partir de suas experiências e suas reflexões ao longo do processo de aprendizagem. O uso dessa inovação beneficia qualquer tipo de aluno, e não só o extrovertido, visto como "participativo", ou o visual, que tem mais facilidade em exercícios escritos, possibilitando ao aluno que ele mesmo descubra suas potencialidades e talentos. De acordo com De Sordi (2002b, p.243):

(...) possibilidade interessante para avaliar a aprendizagem do estudante universitário de modo contínuo e processual pode ser a instituição de portfólios que reúnam sistematicamente as diferentes produções dos alunos, estimulando-os às mais diversas formas de expressão de suas qualidades, rompendo, portanto, com o vício de supervalorizar a escrita e a comunicação oral em situações formais previamente estipuladas pelo professor.

Essa inovação pode propiciar momentos de diálogo entre os indivíduos envolvidos no processo, para que se avance na aquisição do conhecimento, como afirma Hadji (apud Bertagna, 2003, p.37), que sugere a existência de um produtor e sua produção:

Para ser um ato de comunicação útil, a avaliação deve retomar a ligação com o produtor, e dizer-lhe alguma coisa acerca da sua produção que lhe permita progredir com vista a melhores produções. Através do produto, é a atividade de produção, e o próprio produtor, enquanto construtor de capacidades e competências, que são visados pela avaliação, enquanto leitura orientada, animada e dinamizada por um questionamento.

Por outro lado, o uso do portfólio pode vir a trazer algumas desvantagens, do ponto de vista do aluno vindo de um sistema educacional que não privilegia a criatividade ou a independência. Por exemplo, não há um modelo específico a ser seguido, o que para muitos alunos pode ser um fator de ansiedade. Ser um aluno participante é um processo para o qual muitos dos estudantes vindos do Ensino Fundamental e Médio podem estar despreparados, visto que não experimentaram a participação no seu processo de aprendizagem. Outro aspecto da definição proposta por Villas Boas apresentada anteriormente, sobre formulação dos objetivos de sua aprendizagem e sobre a auto-avaliação do aluno, também pode ser motivo de dificuldades, dado que nossos alunos não estão acostumados a formular objetivos e a proceder à auto-avaliação.

Outra desvantagem é a de que o portfólio pode ser confundido com uma “coleção de trabalhos” e, por isso, torna-se fundamental uma boa preparação do professor, com leituras e reflexões para que tenha uma compreensão clara e

abrangente desse processo e possa ajudar seus alunos durante o período de seleção e análise dos materiais. Além disso, a própria escolha do material requer um desenvolvimento de postura crítica, segundo Alves (2004,p.104):

O portfólio é uma compilação apenas dos trabalhos que o estudante entenda *relevantes*, após um processo de *análise crítica e devida fundamentação*. O que é importante não é o portfólio em si, mas o que o estudante aprendeu ao criá-lo ou, dito de outro modo, é um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo. (grifos do autor)

Os grandes desafios de se utilizar o portfólio são:primeiramente, o de fazer com que o aluno perceba que ele é responsável pelo seu processo de aprendizagem; em segundo lugar, ajudar o aluno a quebrar paradigmas bem solidificados na questão da avaliação como fim em si mesmo. Neste sentido, há algumas dificuldades inerentes à organização da proposta de utilização dessa inovação pedagógica, tanto para os alunos quanto para o professor.

A primeira delas é a organização da avaliação, propriamente dita: como avaliar esse processo? Como seguir datas impostas pela instituição de ensino, tanto de provas quanto de entregas de notas? Como proceder nessa situação?

A próxima dificuldade é quanto à questão de uma avaliação do portfólio entregue: deve haver itens para serem avaliados? Considerando que deva ocorrer a intermediação do professor como orientador dos processos de aprendizagem, e , portanto, da construção do portfólio, como atribuir uma nota?

O portfólio deve ser utilizado como forma de avaliação e não substituir as “provas” que os alunos já fazem. As próprias provas podem ser parte integrante do portfólio. Para iniciar esse processo, é fundamental que o professor defina os objetivos juntamente com seus alunos. A partir desses objetivos podem ser delineados critérios para a elaboração do processo. Os componentes do portfólio serão as produções do aluno, escolhidas por ele mesmo como relevantes, baseado nos critérios previamente estabelecidos e que vão refletir , através da

intermediação do professor, desenvolvimento de postura crítica quanto aos possíveis erros e o processo de solução deles. Através da descrição do processo que o levou ao erro e subseqüentemente, à construção de raciocínio considerado correto no contexto, é que o aluno vai refletindo e se percebendo como integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao período em que será empregado, de acordo com diversos autores, entre eles Villas Boas (2004a), o portfólio pode ser utilizado por um mês, um bimestre, um semestre ou uma unidade. Cabe ao professor verificar a relevância da duração de tempo empregada.

À primeira vista, utilizar portfólios em um curso no Ensino Superior parece simples, mas, como afirmado anteriormente, os alunos vêm carregados de hábitos criados ao longo de sua vivência escolar. Há uma dificuldade, de maneira geral, em escrever, formular objetivos, auto-avaliar, selecionar textos, produções. Tomar decisões não está, em grande parte, nos objetivos da Escola nos Níveis Fundamental e Médio, e os alunos vão para a universidade para “assistir aulas”, esperando que o professor tome todas as decisões por eles.

Por todos esses motivos, é necessário que haja uma discussão com os alunos, para que sejam pensados e expressos os objetivos e as dificuldades. De acordo com Villas Boas (2004a), quando os alunos vão iniciar esse processo, eles pedem que o professor traga um portfólio pronto para que eles vejam “como é”. Isso reflete o que a escola, de maneira geral, fez: não se desenvolveu a criatividade, simplesmente seguiram modelos pré-estabelecidos. Assim, a autora afirma que não há uma “forma certa” de produzi-lo, e justamente aí está o seu grande valor: “por meio da criatividade e da liberdade de expressão, o aluno se compreende e se faz compreender”.

Ainda de acordo com a mesma autora, outra questão feita pelos alunos logo no início do processo é em relação à avaliação. Segundo ela, para que haja coerência, o aluno deve fazer parte dessa avaliação, e nesse ponto, é importante

que se discutam os descritores que serão utilizados. A partir dos descritores, os alunos têm mais segurança para iniciar a formulação dos portfólios. É essencial que existam momentos em que os alunos mostrem seu trabalho em andamento, algumas ocasiões fazendo essa discussão em grupos, em outras, diretamente com o professor.

Como ilustração dos fatores mencionados no parágrafo anterior, será descrito, a seguir, o processo conduzido por Villas Boas (2004a) com seus alunos no ano 2000, quando, juntamente com eles, alunos de uma Licenciatura em Pedagogia, elaborou os descritores que serviriam para avaliação de seus portfólios.

Quadro 1 – Descritores apresentados por Villas Boas definidos com os alunos

DESCRITORES	Avaliação pelo Aluno	Avaliação pela professora
1. Cumpre os propósitos gerais		
2. Cumpre o propósito específico		
3. Apresenta análise do material incluído		
4. Contém propostas/ formulações para enfrentamento das dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da avaliação		
5. Apresenta textos escritos com correção		
6. Inclui reflexões sobre o processo de aprendizagem e de avaliação		
7. Apresenta organização que facilita sua compreensão		
8. Foi construído ao longo do semestre		
9. Apresenta síntese conclusiva		

10. Apresenta avaliação final do trabalho		
---	--	--

Percebe-se a inclusão de uma coluna para que o próprio aluno faça sua auto-avaliação, que por si só requer uma quebra de paradigmas, pois o estudante do Ensino Fundamental ou Médio não tem, de maneira geral, esse tipo de avaliação. A intermediação do professor será essencial para que a referida coluna de maneira seja completada de forma mais crítica possível, e para que haja uma comparação entre as duas colunas de maneira a haver crescimento para ambas as partes.

Para a utilização dos descritores em outros cursos ou Licenciaturas, faz-se necessária a elaboração de critérios que estejam de acordo com a disciplina em questão. Esse é um momento de enfrentamento de dificuldades, visto que, como já dito anteriormente, o aluno de Ensino Superior não recebeu um ensino que propicia a discussão de objetivos, de elaboração de avaliações.

A tendência que muitos deles têm, é a de querer ver “um modelo”, para saberem se seus projetos estão “certos ou não”. Por um lado, ter um modelo vai diminuir a ansiedade deles, mas por outro, ter um modelo significa que eles seguirão certos conceitos, certos formatos. Além disso, alguns alunos têm uma preocupação em montar um portfólio rico esteticamente, mas suas análises e seus textos podem ficar em segundo plano.

A avaliação processual descrita aqui enfrenta obstáculos como tempo e motivação das duas partes envolvidas, pois nem sempre o período de aula pode ser utilizado, mas são momentos de profundas descobertas e aprendizagens para todos. Outros obstáculos também devem ser transpostos, como a questão do espaço escolar relacionado ao número de alunos por sala.

Será apresentado, a seguir, o desenvolvimento do trabalho realizado em um Curso de Letras, em uma instituição particular no interior do Estado de São Paulo, em que o portfólio foi produzido individualmente pelos alunos durante um semestre. Alguns desafios foram ultrapassados e algumas contradições do processo vão permitir a análise dos dados. Tentou-se implementar, de alguma forma, a recomendação de Freire (1996,p.71):

O ideal é que cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”.

# CAPÍTULO III

## IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO

### 3.1. METODOLOGIA

As disciplinas cursadas no Mestrado em Educação despertaram novos interesses ligados a uma perspectiva da área mais específica da Pedagogia, em especial, a Avaliação, já que no curso de Licenciatura em Letras há um foco em autores da Lingüística Aplicada no Ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira.

A primeira fase da pesquisa, paralela à implantação do portfólio na prática pedagógica foi composta por uma revisão bibliográfica, para que houvesse um bom embasamento na área de avaliação e, de maneira específica, na utilização do portfólio no Ensino Superior.

Acredito que o ambiente escolar seja um espaço em que o conhecimento está em constante transformação, e que a relação entre professor-alunos seja de fundamental importância para o movimento que propicia tal transformação. Por isso, optou-se pelo Estudo de Caso . Cito André (2003,p.49), segundo a qual o estudo de caso é:

estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisão

A mesma autora corrobora que o Estudo de Caso deve ser conduzido quando se vislumbra uma instância em particular, quando o foco de interesse

está em um fenômeno contemporâneo, ocorrendo numa situação de vida real. Como pretendia entender um caso particular dentro de seu contexto e complexidades inerentes, tal metodologia pareceu ser a mais apropriada.

Assim sendo, o Estudo de Caso , como afirma André (2003, p.51) , “permitirá um estudo mais aprofundado, dentro de seu dinamismo próprio”. Conforme a autora sugere, pode-se retratar situações vivas do dia-a-dia escolar e, certamente tais situações possibilitarão um entendimento da dinâmica da prática educativa, focalizando a prática da avaliação formativa. Além disso, o Estudo de Caso tem um potencial para contribuição à solução de problemas, pelo fornecimento de *insights*, que podem dar origem a futuras pesquisas, apesar das limitações que podem surgir, como o fato de que o pesquisador pode se ater ao pitoresco, ao superficial, deixando de lado aspectos mais relevantes.

Essa escolha metodológica permite, portanto, que a realidade estudada seja observada com mais profundidade, sempre deixando claro que os resultados serão válidos para o caso aqui relatado, como pode ser relacionado ao exemplo de Triviños (1987, p.111):

Não se pode generalizar o resultado atingido no estudo de um hospital, por exemplo, a outros hospitais. Mas aqui está o grande valor do estudo de caso: fornecer conhecimento aprofundado de uma realidade determinada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.

A presente pesquisa utilizou, ainda, procedimentos da investigação-ação, visto que é um plano de ação, baseado em objetivos, com acompanhamento e controle da ação, além de relato que acompanha todo o processo, como afirma André (2003, p.32). Há diversas linhas para a definição de Investigação-ação, mas as vertentes portuguesa e espanhola, com seus respectivos representantes, Nóvoa e Gomez, dão ênfase à formação contínua de professores.

### 3.2 . QUEM SÃO OS SUJEITOS?

Como já mencionado anteriormente, os sujeitos da pesquisa iniciaram sua graduação em fevereiro de 2005 e tiveram as primeiras disciplinas de Língua Inglesa em seu curso no segundo semestre do mesmo ano. São alunos da autora deste trabalho, e em seis semestres concluem a Licenciatura, que os habilita a lecionarem Português e/ou Inglês. Para que se firmem na profissão, no entanto, precisam ter conhecimentos necessários para galgar postos de trabalho em diferentes instituições, como colégios públicos e privados, cursos de idiomas, cursinhos preparatórios ou ainda, para atuar como professores particulares.

Para que houvesse um direcionamento do trabalho relativo aos conteúdos lingüísticos, foi aplicada a todos alunos da turma, já na primeira aula da disciplina, uma prova-diagnóstico, em que constavam exercícios de compreensão oral. Esse procedimento já fazia parte do plano de aula da pesquisadora em diversas disciplinas, de modo a direcionar o trabalho pedagógico para as necessidades das turmas em questão. Todos foram avisados de que não se tratava de uma avaliação “para nota”, como eles mesmos denominam, mas sim, de um diagnóstico.

Foi explicado, quando da entrega da prova aos alunos, que havia a possibilidade de deixarem exercícios em branco. A seguir, foram propiciados aos alunos exercícios de fitas e CDs para que ouvissem, e resolvessem os exercícios de compreensão oral. Após os CDs, pediu-se que cada aluno explanasse, de maneira informal, sua trajetória em relação ao aprendizado da Língua Inglesa. Na semana seguinte todos alunos receberam um retorno de seu diagnóstico, não em forma de conceito ou nota, mas em forma de relato da professora, devido ao fato que muitos estudantes, nas suas explicações, fizeram perguntas relativas a questões de conteúdos, hábitos de estudos, entre outros.

Durante o semestre letivo foi implementada a produção dos portfólios, tanto dos alunos quanto da professora-pesquisadora, pois considerou-se que seria

outra forma de registrar o processo, com reflexões, dúvidas e questionamentos da professora, enquanto mediava os portfólios dos alunos. Ao final do semestre, foi feito um convite a todos alunos envolvidos no processo, sendo que 7 estudantes do grupo aceitaram cedê-los para fazer parte da presente pesquisa. Pode-se inferir que por falta de vivência acadêmica de pesquisa, os outros alunos não tenham se sentido à vontade de ceder seu material.

Além dos portfólios, optou-se por aplicar questionários semi-abertos (Anexo A) para coleta de aspectos referentes à visualização do processo como um todo, bem como identificar características e pontos de vista do grupo pesquisado, que complementassem as observações feitas ao longo do processo ou fossem produtos de reflexão instigada pela implantação do portfólio.

Os questionários foram aplicados somente um semestre após o processo aqui descrito, e naquela fase mais um aluno concordou em respondê-lo, totalizando 8 questionários analisados. O referido grupo não teve, nos semestres seguintes, nenhuma disciplina com a professora-pesquisadora, o que foi uma coincidência, mas acredito que aplicando o questionário nessas condições, ou seja, sem o contato semanal, como professora não haveria interferências afetivas ou acadêmicas.

Essa amostra de 8 alunos é representativa do grupo em questão, pois abrange uma parcela do grupo todo, num total de 32 alunos, proveniente de diferentes extratos sociais, incluindo-se, aí, origens sócio-econômicas e tipos de escolaridade anteriores à faculdade, ou seja, retratando realidades distintas dentro do ambiente. A partir desse momento, faço a opção por utilizar os termos no gênero feminino, para a descrição e análise propostas.

Como expresse anteriormente, para o Estudo de Caso proposto, 8 alunas aceitaram participar do questionário, sendo que 7 cederam seus portfólios para análise. Suas idades variam entre 19 e 37 anos: todas regularmente matriculadas em um curso de Letras em uma instituição de Ensino Superior privada, no interior

do estado de São Paulo. Os outros alunos da turma em questão, totalizando 25, construíram seus portfólios durante o semestre, e passaram pelo mesmo processo de avaliação pelos descritores.

Quanto à formação escolar anterior, tem-se um grupo basicamente proveniente de Escola Pública, tanto em nível Fundamental quanto Médio. Apenas uma aluna estudou em Escola Particular, nos dois níveis. Dentre as alunas que vieram de escola pública, uma delas já tinha outra graduação, em Jornalismo. Vale ressaltar que, ainda dentro desse grupo de estudantes provenientes da Escola Pública, havia uma aluna que cursara o Supletivo, nos níveis Fundamental e Médio.

Em relação à ocupação profissional do grupo analisado, sete são alunas-trabalhadoras: a aluna graduada em Jornalismo trabalha na área; uma aluna já leciona Língua Inglesa em escola não regular e as outras cinco trabalham como secretárias, atendentes e auxiliares administrativos.

Optou-se por inserir as razões da opção pela licenciatura escolhida em um quadro, para que se tenha uma visão global de seus motivos. Essas razões foram colhidas no próprio questionário:

Quadro 2 – Razões pela opção pelo Curso de Letras

Razão	Número de alunas
“para ter um curso superior”	1
“para fazer um curso de tradutor e revisor”	1
“adquirir novos conhecimentos enquanto não decido o que quero seguir”	1
“Adoro inglês e queria mais conhecimento sobre a Língua Portuguesa para escrever melhor meus textos.”	1
“gosto muito da Língua Inglesa”	2
“sabia Inglês e optei pela Educação”	1
Não respondeu	1

É importante notar que a aluna que mencionou o curso de tradutor e revisor já pensa em trabalhar com o Ensino Fundamental. Da mesma forma, a aluna que respondeu 'para ter um curso superior' acrescentou que atualmente já quer exercer a profissão para a qual a licenciatura vai prepará-la.

O curso em questão é de uma Licenciatura em Língua Portuguesa e Inglesa, e nota-se que o conhecimento da Língua Estrangeira é, de maneira geral adquirido na escola regular. Quatro das alunas já fizeram curso de idiomas, e apenas duas haviam feito o curso de línguas antes de optar pela licenciatura, sendo que uma delas havia morado no exterior. As outras duas alunas iniciaram o curso concomitantemente com o curso de graduação. As estudantes consideram seu nível de conhecimento da língua como inicial (três respostas), bom (uma resposta) e intermediário (uma resposta) . As outras participantes não souberam avaliar.

Apesar de terem passado boa parte de suas vidas no ambiente escolar, quando indagadas se já haviam feito algum portfólio antes, apenas uma respondeu afirmativamente, acrescentando que foi para o projeto da 'Escola da Família', projeto do Governo Estadual previamente citado no capítulo I.

### **3.3. O CURSO E A DISCIPLINA**

O curso em questão, Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, em seis semestres, contempla, especificamente na Língua Inglesa, todas as habilidades, divididas em disciplinas específicas ao longo de cinco semestres. Isso ocorre pois as disciplinas de Língua Estrangeira começam a fazer parte do currículo do curso a partir do 2º. Semestre. Os alunos têm disciplinas relacionadas à Gramática da Língua, Semântica, Literatura e Cultura, tanto Inglesa quanto Americana e, como é o foco do presente estudo, Compreensão Oral.

O presente estudo foi desenvolvido, portanto, ao longo de um semestre, durante 2 horas/aula semanais, totalizando 40 horas/aula, da disciplina Compreensão Oral, em que os alunos deveriam desenvolver a habilidade de distinguir sons e estruturas essenciais à compreensão oral, bem como reconhecer símbolos fonéticos, que pudessem contribuir para a melhoria de sua pronúncia e de sua compreensão da língua. Além desses aspectos, objetivava-se desenvolver a habilidade de reconhecer diferentes padrões de entonações e sílabas tônicas.

#### **3.4. IMPLANTAÇÃO DO PORTFÓLIO**

A partir da aplicação da prova-diagnóstico, conforme mencionado no item 3.2, decisões foram tomadas quanto à questões de conteúdo e pré-requisitos. Todos os alunos da referida turma tiveram um retorno desse instrumento e, posteriormente, muitos o incluíram no portfólio.

Após esse primeiro contato, foi importante analisar o embasamento teórico para implementar essa prática avaliativa, de modo que ficasse mais transparente, tanto para os alunos quanto para a professora-pesquisadora. Ficou evidente, então, que os descritores propostos por Villas Boas, citados no item 2.2, deveriam receber algumas modificações, visto que tratavam-se de realidades diferentes. Porém, devido a restrições de tempo, os critérios foram organizados pela professora-pesquisadora, tendo em vista os objetivos e habilidades que deveriam ser atingidos. Feita a proposta aos alunos, foram informados sobre os critérios para a montagem de seus portfólios.

Quadro 3 – Descritores desenvolvidos para a presente pesquisa

DESCRITORES	Avaliado pelo Aluno	Avaliado pela professora
1. Apresenta desenvolvimento da habilidade comunicativa em Língua Inglesa.		
2. Identifica e produz sons /símbolos fonéticos estudados.		
3. Cumpre propósito específico.		
4. Apresenta Análise do material incluído.		
5. Contém descrição/recomendação para enfrentamento das dificuldades relacionadas à disciplina.		
6. Inclui reflexões sobre o seu processo de aprendizagem.		
7. Apresenta organização que facilita sua compreensão.		
8. Foi construído ao longo do bimestre.		
9. Apresenta pelo menos uma observação/comentário sobre técnicas/abordagens usadas ao longo do bimestre.		
10. Apresenta avaliação final do trabalho.		

O item 3 teve ênfase, pois se tratava de um item individual, em que cada educando deveria refletir e, de forma crítica, delimitar seu próprio objetivo, lingüístico ou pedagógico. Dois períodos, de duas horas/aula cada, foram necessários para que os alunos compreendessem a proposta desse item, refletissem e escrevessem seu próprio objetivo, tendo dado que a disciplina cursada contemplava apenas duas horas/aula semanais, ou seja, o objetivo teria que ter um ponto de vista prático, e possível de ser alcançado.

Analisando os descritores, nota-se não só preocupação com questões lingüísticas, como pode ser observado nos dois primeiros itens, mas também com questões pedagógicas, como nos itens 4 e 9. A prática reflexiva é focalizada nos itens 5 e 6, nos quais o aluno é convidado a pensar sobre seu próprio aprendizado, e a incluir relatos desse processo. A questão da auto-avaliação está presente nos itens 7,8 e 10.

Além do portfólio, as provas bimestrais foram mantidas nas datas pré-estabelecidas pela coordenação do curso. Nas semanas subseqüentes, tanto no começo das aulas quanto no final, muitos alunos tiraram dúvidas quanto à montagem de seus portfólios. Foi preciso que houvesse contato por meio de correio eletrônico para que as dificuldades de entendimento pudessem ser esclarecidas e a conseqüente ansiedade deles fosse serenada. Essa correspondência por meio eletrônico está no Anexo C.

Os portfólios de toda a turma foram acompanhados durante o semestre, e recolhidos duas vezes, ou seja, uma vez em cada bimestre. Durante esse período, muitos questionamentos, discussões e dúvidas foram trabalhados após as aulas. Nos dias previstos para entrega dos portfólios, os descritores deveriam ter a coluna 'Avaliado pelo Aluno' completa.

No próximo capítulo, essas categorias contempladas no portfólio serão analisadas, bem como os relatos dos oito sujeitos da pesquisa. A partir de suas falas, pretende-se analisar em qual instância a prática reflexiva pôde ser desenvolvida através do processo avaliativo conduzido durante o semestre.

## CAPÍTULO IV

### AÇÕES, REFLEXÕES E TRANSFORMAÇÕES – O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

Primeiramente, é importante definir Prática Reflexiva, para que se possa identificar e analisar tais aspectos nas duas categorias que serão utilizadas no presente capítulo. De maneira a contemplar os aspectos constantes nos portfólios desenvolvidos pelas alunas, não será feita uma divisão entre Aspectos Lingüísticos e Aspectos Didáticos, visto que os primeiros permeiam os últimos. Portanto, serão analisadas inclusões nos portfólios relativas às questões de aprendizagem da compreensão oral propriamente dita, tanto no que se refere aos aspectos de pronúncia, entonação ou tonicidade, bem como questões referentes à análise didático-pedagógica.

Há diferentes definições do que seria prática reflexiva, como um processo introspectivo, solitário. Intuitivamente, tenho a tendência a chamar esse processo de 'reflective teaching', devido à formação em Lingüística Aplicada proveniente da graduação. Será utilizada, para o estudo proposto, a definição de Zainer & Lisoton (apud Bailey,2001), traduzida aqui pela professora-pesquisadora, que trabalharam tanto com alunos de níveis fundamental e médio quanto com professores em formação, que é, especificamente o foco do estudo aqui descrito e analisado. Para eles, a prática reflexiva envolve 'o reconhecer, examinar e ruminar sobre as implicações de suas crenças, experiências, atitudes, conhecimento e valores, assim como as oportunidades e dificuldades apresentadas pelas condições sociais em que o professor trabalha.'(p.36)

O curso de Licenciatura estudado é completado em seis semestres. É difícil imaginar que durante esse curto período de tempo os futuros professores tenham uma formação profissional ampla; deste modo, a prática reflexiva poderia

preencher as lacunas deixadas. Perrenoud (2002,p.51) delinea alguns itens que podem advir como benefícios da reflexão:

- um ajuste dos esquemas de ação que permita uma intervenção mais rápida, mais direcionada ou mais segura;
- um reforço da imagem de si mesmo como profissional reflexivo em processo de evolução;
- um saber capitalizado, que permite compreender e dominar outros problemas profissionais.

Esclarecidos os referenciais teóricos, a seguir, a partir dos aspectos mencionados no questionário, a descrição e análise das inclusões feitas pelas alunas em seus portfólios, contemplando os dez descritores usados para avaliação do trabalho feito durante o bimestre. Nem sempre as alunas identificaram data, por isso optou-se por não mencioná-las, a não ser 1º. ou 2º. bimestre, para efeito cronológico, bem como a questão da avaliação final do trabalho. Sempre que relevantes, aparecerão inclusões do portfólio da professora-pesquisadora, em itálico. A análise será iniciada pelos objetivos específicos (item 3) escritos pelas próprias alunas, chamadas de E1 a E8, como se segue.

#### **4.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

O primeiro aspecto a ser analisado no processo foi a delimitação de seu objetivo específico, que, como mencionado anteriormente, foi uma tarefa árdua, iniciada em sala, levada para discussão no grupo de correio eletrônico da sala, e com término em casa, individualmente. Muitas dúvidas foram trazidas ao final das aulas das semanas seguintes, até que as alunas pudessem redigir seu objetivo. Parte dessa dificuldade se deve ao fato de os alunos vindos do Ensino Médio não terem desenvolvido sua reflexão. De maneira geral, esse nível escolar privilegia uma educação conteudista, que induz à memorização e repetição. Quando se pede que o aluno se expresse, aparece o “fantasma” da avaliação informal - ‘o que o professor/os outros alunos vão pensar?’ Encontra-se um relato no portfólio

da professora, que serve de exemplo dessa avaliação informal: em relação à professora, quando entrou na sala pela primeira vez, as cinco primeiras fileiras de carteiras estavam vazias. Somente as carteiras das fileiras do fundo da sala estavam ocupadas. Aos poucos, durante as atividades propostas, alguns alunos foram se sentando nas fileiras à frente.

E1: 'Meu objetivo é me empenhar ao máximo, e sugar tudo o que a (professora) está oferecendo em sala de aula. Um dos alvos que almejo alcançar é a pronúncia correta das palavras, entender o que está sendo falado, enfim, poder falar fluentemente.'

E2: 'Gostaria muito de aprender todos os símbolos fonéticos, e também pronunciar as palavras de forma que o aluno pudesse aprender comigo a forma correta. Possuo dificuldades nas pronúncias da letra i. Às vezes ela exige um 'ai' e às vezes o próprio 'i'. Gostaria de saber como diferenciar os dois sons.'

E3: 'Meu principal objetivo é a pronúncia correta das palavras.'  
(grifo da estudante)

E4: 'Identificação da união de sons de palavras em música, leitura e conversação de nativos da Língua Inglesa. Sons 'r', 'rr', 'h', 'th', 'gh.'

E5: 'Aprender a identificar (ouvir/falar) sons de palavras mais usuais (de cotidiano) para a compreensão de enunciado, textos, falas.'

E6: 'Desenvolver/aperfeiçoar a audição das palavras para posteriormente, melhorar também a fala.'

E7: 'O meu principal objetivo específico do curso de Compreensão Oral da Língua Inglesa é focalizar a identificação e produção dos sons de consoantes, vogais e seus símbolos fonéticos.'

Percebe-se que houve preocupação em delinear o foco da disciplina, o que é positivo, já que perceberam quais os pontos principais da compreensão oral, porém alguns objetivos estavam muito além do plausível na realidade estudada, com duas aulas semanais. Por exemplo, E1, que afirma que quer falar fluentemente. Na primeira reflexão dessa aluna, ela afirma ter percebido após conversa com a professora, que seu objetivo estava muito distante. Modificou-o, e após sua reflexão passa a afirmar:

‘O meu objetivo específico é a pronúncia do th; para mim, é um dos mais difíceis de pronunciar. Ao término desse semestre, pretendo me familiarizar e reconhecer com mais precisão a pronúncia citada.’

É interessante notar o foco exclusivo na pronúncia, item 1.1.2 deste trabalho, em detrimento da entonação ou tonicidade. Esse aspecto exemplifica o que Ur menciona como as dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem com foco na compreensão oral. O fonema / θ / mencionado no novo objetivo de E1 também exemplifica uma dificuldade típica do aluno brasileiro, já que não há tal som no nosso idioma.

No início do 2º. bimestre, algumas alunas tiveram a preocupação de rever seus objetivos. No caso de E3, ela acrescentou que ‘é aperfeiçoar o aprendizado do bimestre passado.’. E5 escreveu: ‘aprimorar o que já foi aprendido e continuar aumentando o meu vocabulário.’

## 4.2. ASPECTOS POSITIVOS OBSERVADOS PELAS ALUNAS

O item 4 do questionário respondido solicitava que cada estudante marcasse em qual(quais) aspecto(s) o processo de montagem do portfólio as tinha ajudado. E8 optou por fornecer uma resposta dissertativa, em local abaixo desse item, no próprio questionário, em que incluiu:

‘Montar um portfólio me fez entender a importância de ter tudo anotado de maneira organizada, contendo conceitos, aprendizagem, reflexão do trabalho feito e a ser realizado. Portfólio deveria fazer parte da vida do professor/aluno.’

Pode-se inferir que , a partir de anotações de aula, a aluna conseguiu desenvolver uma visão mais crítica, já que além de conceitos, acredita que reflexões são importantes, não só acerca do trabalho realizado, mas também do trabalho a ser realizado, que vai ao encontro da definição de prática reflexiva escolhida para esse Estudo de Caso.

Todas as outras alunas marcaram o primeiro sub-item, ‘entendimento de conteúdos’, sendo que algumas incluíram comentários mais específicos, no caso, símbolos fonéticos, com três comentários e diferenças de pronúncia, com um comentário. Esse item vai ser avaliado nos descritores 1 e 2 da auto-avaliação, que são , respectivamente: ‘Apresenta desenvolvimento da habilidade comunicativa em Língua Inglesa’ e ‘Identifica e produz símbolos fonéticos estudados.’ (Quadro 3)

Cabe ainda destacar os seguintes comentários sobre conteúdos, incluídos nos portfólios, que já incluem símbolos fonéticos, fruto de compreensão de conteúdos trabalhados:

E3: ‘Jamais imaginei que houvesse tantas diferenças na pronúncias das palavras.’

E4: 'Ainda paro antes de pronunciar o som /θ/ para que o mesmo saia corretamente.'

E5: '(...) Nestes exemplos podem-se destacar duas coisas que são importantes para minha aprendizagem:

1. O / ' / 'estresse', que indica a sílaba mais forte.
2. O / i / tem a pronúncia mais 'longa' do que o / ɪ / . Por exemplo, it / ɪ / ; eat / i /

O segundo aspecto do item 4 do questionário, 'análise de material usado em sala', contou com 6 respostas afirmativas, ou seja, 75% das alunas acharam positivo analisar material trabalhado em sala. Entretanto, é interessante notar que não foram observadas análises de material nos portfólios recolhidos. Houve algumas tentativas, mas que na verdade foram descrições do material, com sua opinião pessoal, embora algumas alunas tenham acrescentado comentários como 'para utilizar futuramente' ou 'muito importante para um curso de licenciatura' em seus questionários.

Um material que muitas alunas mencionaram foi um site, [www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/multimedia/pron/index.shtml](http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/multimedia/pron/index.shtml), utilizado em duas aulas, ao longo do semestre. Foi uma experiência muito positiva, que pode ser comprovada nos comentários entusiasmados que serão citados. A disciplina contemplaria aulas mais regulares no laboratório de informática, mas, com o número reduzido de computadores no campus da faculdade, aliado ao grande número de disciplinas de outros cursos que também precisavam usar as ferramentas tecnológicas, tivemos dificuldades em agendar mais datas. Por outro lado, essa dificuldade fez com que muitos alunos se interessassem em acessar o site de suas casas ou de seu local de trabalho.

Esse site é parte, como o próprio endereço mostra, da BBC de Londres, e focaliza especificamente a pronúncia da Língua Inglesa. Acessando esse site, o estudante vai encontrar várias atividades que enfocam os pares mínimos, com pelo menos seis atividades diferentes, como identificação da palavra ouvida, repetição das palavras das colunas, separação por sons dos pares mínimos. Além disso, o aluno pode ter contato com uma tabela de símbolos fonéticos, já organizados em consoantes, vogais e ditongos.

E1: 'Bem dinâmico, e o mais interessante foi que os exercícios foram em forma de 'jogo'. Pude treinar o que a (professora) já havia dado, pronúncia e conhecer palavras novas.'

E5: 'Foi muito legal! Eu fiz 3 unidades e a que eu fui melhor foi a do / ɪ / e / i /, com a qual já estou acostumada e que eu já 'ralei' muito para aprender.'

E6: 'Adorei! Ou seja, mais um jeito de eu treinar a compreensão das palavras, ouvindo e ouvindo quantas vezes precisar.'

Apesar de terem feito mais uma descrição do que análise, podem-se observar dois aspectos positivos nos comentários. O primeiro, a questão da nomenclatura e simbologia da fonética que vínhamos estudando, que aparece ao longo dos portfólios, mais especificamente no comentário de E5, além da identificação de conteúdos feitos em outros momentos. Outro aspecto é o da motivação, quando da mudança de ambiente de sala de aula, que pode propiciar aprendizagens significativas. Quando há motivação, o filtro afetivo do aluno tende a ficar baixo, ou seja, a resistência que ele tem com relação a determinada disciplina ou conteúdo diminui, e sua aprendizagem é facilitada.

Outra inclusão percebida em vários portfólios analisados foi a das músicas utilizadas ao longo do semestre. Foram propostas duas músicas, 'Feel', de

Robbie Williams, e “Living on the Edge”, da banda Aerosmith. A escolha da primeira música teve o intuito de facilitar a pronúncia do / l / final, que os brasileiros, exceto por provenientes da região sul, tendem a transformar em / u / . No caso da segunda música, a razão foi exemplificar ‘short forms’, ou ‘reductions’, que são formas mais coloquiais quando palavras se juntam no discurso e outro som é produzido, ou reduzido. Por exemplo, ‘gonna’, resultado de ‘going to’, ou ‘n’ quando se usa a preposição ‘and’.

Houve muitos comentários principalmente sobre a segunda música, porque ela ilustrou uma dificuldade que a grande maioria dos estudantes de Língua Estrangeira têm: diferenciar a linguagem coloquial da linguagem formal. Muitas vezes o aluno não se dá conta de que esse processo de redução também acontece em sua língua materna, e que produz essa linguagem todos os dias. Dificilmente alguém, em situação do dia-a-dia vai dizer ao interlocutor: ‘Por favor, feche a porta.’, mas provavelmente dirá ‘Por favor, fechaporta.’ Em determinados contextos, a primeira sentença, dita com todas as letras pode ser interpretada como rude, ou deselegante. Da mesma forma, essas reduções acontecem na Língua Inglesa, e trata-se de acostumar-se a ouvir grupos de palavras que são produzidas de uma só vez, as chamadas ‘chunks’.

E1: ‘Sempre que acompanhava uma música, nunca estava no tempo certo, parecia que o cantor não pronunciava as palavras corretamente. Nessa aula pude compreender porquê da dificuldade de acompanhar uma música. É freqüente haver ‘short forms’ em música.’

E5: ‘Se entender e falar bem devagarinho já estava difícil, quando passou a redução das frases, complicou. Resultado, passei a prestar atenção muito mais a filmes, músicas, tentando perceber essas reduções e entender o que eles estão falando.’

E7: 'Tive um pouco de dificuldade, mas isso é essencial, pois como em português não falamos devagar, em soquinhos, assim acontece em inglês, e em todos os idiomas.'

Quanto ao reposicionamento em relação ao curso, foram obtidas 4 respostas afirmativas, com comentários muito interessantes adicionados a ele. Uma das alunas escreveu: 'comecei a enxergar com outros olhos'. Trata-se da aluna que havia mencionado que sua escolha pelo curso de Letras foi, inicialmente, para ter um curso superior. Ela acrescenta que começou a dar mais valor ao seu curso e à profissão de professor.

Acredito que essa mudança de ponto de vista não tenha se dado apenas pelo processo de desenvolvimento do portfólio, mas sim resultado do trabalho do corpo docente com que essa aluna teve contato, com seu profissionalismo, engajamento e comprometimento. O processo de organização do portfólio, a que a aluna teve contato pode, sim, ter contribuído para a identificação desse novo ponto de vista, que se iniciou a partir das práticas pedagógicas dos pares envolvidos.

Outro comentário surpreendente foi: 'Ficou menos traumatizante.' Pode-se inferir que essa pessoa tenha tido experiências desagradáveis em ambientes de ensino de Língua Inglesa e, portanto, já estava resistente à disciplina. Outro aspecto que pode ser inferido é ligando esse item ao primeiro, da questão de entendimento de conteúdos. Tendo preparado suas anotações e/ou suas reflexões, provavelmente a aluna julgava-se, agora, mais preparada para acompanhar as aulas.

O próximo aspecto do presente estudo refere-se ao reforço quanto aos conteúdos, item 4 do questionário, e cinco alunas responderam afirmativamente. Daremos ênfase ao comentário acrescentado por uma delas - 'tempo de estudo que eu não dedicava anteriormente.', pois ele reflete um amadurecimento do aluno que inicia um curso superior. Nos níveis fundamental e médio, de maneira

geral, o aluno não cria hábito de estudo, não aprende a se organizar, ou a organizar seu tempo, o que muito prejudica seu desenvolvimento no Ensino Superior. Quando uma aluna percebe a diferença que a dedicação a uma disciplina faz, mostra que está adquirindo uma postura de aluno universitário responsável pelo seu aprendizado. A seguir, outro comentário relacionado ao hábito de estudo:

E4: 'É IMPORTANTÍSSIMO fazer um estudo regular dos sons e símbolos fonéticos. Nas últimas duas semanas não consegui manter os horários de estudo. Habilidade de escutar e perceber as diferenças de pronúncia só é alcançada com uma prática constante.' (grifo da aluna)

Nota-se a preocupação com a prática, em contraposição à memorização pura e simples, para obter uma boa performance numa prova. Essa é outra demonstração de uma mudança, de um amadurecimento como aluna universitária preparando-se para sua carreira de educadora.

Possivelmente as outras duas participantes do Estudo que não responderam afirmativamente ao item 'reforço dos conteúdos' não compreenderam o portfólio como uma forma de olhar criticamente sobre suas dificuldades ou mudanças necessárias a um novo momento como estudantes.

Outro comentário que merece atenção especial foi relativo ao reforço quanto aos conteúdos 'ao fazer a auto-avaliação', que será delineada mais profundamente quando da análise do item 10 do questionário referente à avaliação do processo. Contudo, podemos inferir que a auto-avaliação possa ter permitido uma percepção do processo de ensino-aprendizagem da estudante.

Os dois últimos pontos do item 4 do questionário, 'reflexão sobre o papel do professor no processo de aprendizagem', e 'reflexão sobre o papel do aluno na própria aprendizagem', obtiveram, respectivamente, 6 e 7 respostas, porém

nenhum deles recebeu comentários. Foram analisadas as inclusões dos portfólios para tentar detectar o que poderia demonstrar tais pontos de vista. Alguns comentários a respeito desses dois itens, como por exemplo :

E3: 'O bimestre passado contribuiu bastante para o meu aprendizado. Ao iniciar o semestre fiquei um pouco apreensiva e com medo de não progredir. Porém, ao longo das aulas fui, gradativamente, percebendo as diferenças nos sons, pronúncia, etc. Isto encorajou-me muito, pois, agora fiquei com a média 'razoável' e o mais importante, sei diferenciar pronúncias diferentes em palavras semelhantes.'

A nota é fator de preocupação constante no sistema educacional vigente, mas felizmente E3 modificou o foco, a partir do seu desenvolvimento na disciplina, que funcionou como motivador no processo de aprendizagem.

Os dois próximos comentários exemplificam a avaliação informal, e como ela permeia todo o processo educacional. É uma avaliação que pode ser extremamente perversa, e que pode acompanhar o aluno para o resto da vida. O título do primeiro comentário é 'profissionalismo':

E1: 'Quando o professor não faz acepção de pessoas, quando os alunos são tratados de igual forma por ele, aí há o resultado satisfatório, tanto por parte dos alunos quanto do professor. Isso não é um elogio, é apenas a observação de um aluno ao professor. Um dia estarei no lugar dele, e quero me portar como uma profissional, não favorecendo alguns e valorizando outros.'

O segundo comentário, apesar de ter sido incluído no portfólio de E3, na reflexão final, deve ser mencionado aqui, pela similaridade com o comentário anterior, em especial do termo 'acepção', que de acordo com o dicionário

Houaiss, significa: ‘cada sentido de uma palavra’, mas que pelo contexto, pode-se inferir que as alunas quiseram dizer algo como preconceito:

E3: ‘A professora é uma pessoa super humana, que não faz acepção de pessoas, trata a todos da mesma forma. É uma profissional Ética.’(grifo da aluna)

Esses dois comentários ilustram a terrível ‘meritocracia’ que acontece no dia-a-dia escolar. A escola classifica e exclui pessoas, e por trás de uma fachada de ‘democratização’ de ensino, em que , segundo Bordieu (1975,p.189), ‘se nega a influência da origem social sobre o êxito escolar’, mas percebe-se nas camadas mais pobres da população que esse sentimento permeia a sala de aula, o qual é trazido para os bancos universitários, especialmente no que se refere à língua estrangeira:

E5: ‘Acredito que progredi, principalmente em textos escritos, e que essa aula é imprescindível para o meu crescimento. No começo achava que era impossível aprender inglês, agora já começo a ver que estava errada e que aos poucos, com dedicação, posso alcançar sim meus objetivos.’

Ao final do item 4, foi incluída a alternativa ‘não ajudou’, e nenhuma das alunas a assinalou. Pelos comentários incluídos acima, podemos perceber que todas as estudantes notaram diferenças em relação ao seu aprendizado da Língua Inglesa, focalizando na questão da pronúncia adequada.

Passarei ao item 10 do questionário, que trata da avaliação do produto final, seja ele no primeiro bimestre ou no segundo. Após a análise desse item, voltarei aos outros itens que investigam dificuldades, contribuições e o significado de portfólio para elas, após o processo ter sido encerrado.

Como mencionado, o item 10 tenta identificar a visão que as alunas tiveram da avaliação do portfólio, e nesse item específico, houve mais de uma alternativa assinalada. Por exemplo, a alternativa 'difícil de fazer auto-avaliação' teve 4 respostas, enquanto que 'auto-avaliação relativamente fácil' teve 2. Uma resposta para 'difícil de compreender os itens que estavam sendo avaliados, principalmente os números 1,3,9.

Farei uma breve análise dos itens citados por E6, para tentarmos compreender que tipo de dificuldades podem ter surgido. O item 1 dos descritores (Quadro 2), 'Apresenta desenvolvimento da habilidade comunicativa em Língua Inglesa' pode soar etéreo, mas na verdade é o fruto de um processo, também. Temos, professores e alunos, a tendência de mensurar o fruto do trabalho com os resultados de provas, o que foi observado durante as aulas pela professora, e ficou evidente em muitos comentários incluídos nos portfólios que fizeram referência e notas, e talvez por isso a aluna tenha mencionado essa dificuldade. O próprio estudante deveria tomar consciência de seu progresso, algo que na escola, tanto no nível fundamental, como médio, 'cabe' ao professor. O desenvolvimento da capacidade de perceber seu próprio andamento, e de tomar decisões para que continue seu processo de aprendizagem deve ser um dos objetivos da educação, sobretudo da educação superior em cursos de licenciatura, para que os alunos-professorandos trabalhem essa capacidade em seus alunos.

O item 3 dos descritores para avaliação do portfólio era 'Cumprir propósito específico' (Quadro 2) e, novamente pode-se perceber a dificuldade que os alunos têm de verificar se seus objetivos foram atingidos, especialmente no Estudo de Caso aqui descrito, pois cada aluna delimitou e escreveu seu. O último descritor citado por E6, o de número 9, também explicita a dificuldade de se perceberem como partes integrantes de seu processo de aprendizagem. O item 'Apresenta pelo menos uma observação/comentário sobre técnicas/abordagens

usadas ao longo do bimestre.’, pois, como citado anteriormente, houve, de maneira geral, descrições de atividades usadas, não necessariamente comentários.

O item ‘não concorda com alguns itens, principalmente o item número...’ não obteve nenhuma resposta.

### **4.3. DIFICULDADES E CONTRIBUIÇÕES**

#### **4.3.1. Dificuldades e contribuições encontradas pelas alunas**

Ambos os aspectos foram questões dissertativas presentes no questionário respondido, e muitas questões específicas são enfatizadas. Iniciarei pelas dificuldades, que, de acordo com as opiniões das alunas, foram:

E1: ‘Como montar um portfólio, pois era algo desconhecido para mim e me fez trabalhar para conseguir.’

E2: ‘A forma de expressar meu aprendizado.’

E3: ‘Tempo.’

E4: ‘Nenhuma.’

E5: ‘Por eu não ter um conhecimento prévio que a matéria exigia , tive dificuldade de assimilação a princípio.’

E6: ‘Num primeiro momento foi fazer as reflexões sobre o que era aprendido. Depois, também achei complicado fazer a auto-avaliação.’

E7: ‘Em começar o portfólio.’

E8: 'Ao montar o portfólio a maior dificuldade foi entender o que anotar, quando e porque anotar, junto com a falta de tempo. O correto é fazer do caderno de anotações o portfólio, acho mais fácil.'

Essas respostas ilustram o contexto escolar em que vivemos. O portfólio foi uma proposta inovadora, e pode-se compreender a insegurança de um começo de processo de mudança. Essa insegurança pôde ser constatada, em vários momentos ao longo do semestre, mas especialmente quando da proposta, como foi registrado no meu portfólio, ainda antes da entrega na primeira data estabelecida :

*'A preparação dos portfólios pelos alunos está em andamento, mas muitos ainda não trouxeram sequer o objetivo específico. Alguns alunos têm trazido seus portfólios, e justificam que "não sabem se está certo" e "que não está pronto." Quanto à essa questão, pode-se notar uma preocupação com o resultado, e não com o processo - prepara-se um trabalho para ter uma nota final, fixa, pronta.'*

Ficou claro, em várias situações de sala de aula, que a escola forja o comportamento do aluno para que ele tenha medo do "erro", e desta forma siga os modelos. No caso do portfólio, não havia um modelo pré-estabelecido. Foi evitado um "confronto" entre os portfólios dos alunos e o meu, exatamente para que não houvesse comparação ou uma limitação ao modelo. Entretanto, houve um determinado momento no início do semestre em questão, em que foi impossível evitar esse confronto, tal como relatado no portfólio:

*'Em uma das aulas, os alunos que trouxeram o portfólio, e alguns que não tinham começado, pediram para ver o meu. Foi interessante notar que mesmo os que tinham o portfólio bem completo mencionaram que ficaram envergonhados depois de vê-lo. Não acho que o meu esteja completo – a parte visual está deixando a desejar, e muitos dos alunos estão tendo uma preocupação com essa parte.'*

Já foi citado nesse capítulo que a preocupação com o visual do trabalho foi percebida, e em alguns casos, essa preocupação virou o foco das estudantes. A razão pode consistir num reflexo da sociedade em que vivemos, e suas mídias e tecnologias que estimulam o sentido da visão de modo a vender mais, sejam equipamentos eletrônicos, tratamentos cosméticos ou 'necessidades' de consumo imediato. Em sala de aula, é necessário que o professor tome decisões rápidas, para diminuir possíveis problemas pedagógicos, disciplinares ou comportamentais, inclusive no Ensino Superior. A seguir, o relato de um incidente ocorrido em sala:

*'Uma das alunas que já apresentou o portfólio fez uma parte visual colorida, com desenhos, etc., e um dos alunos ( que tem uma característica de fazer comentários irônicos) disse que “ não sabia que era do primário”. Tendo em vista esse comentário e as dúvidas dos alunos, resolvi mandar um e-mail para o grupo.'*

Para diminuir a ansiedade e possíveis incidentes como os anteriormente mencionados, a opção foi enviar uma mensagem eletrônica ao grupo (Anexo C), a fim de clarear as idéias e questões sobre o processo de montagem dos portfólios, dos quais destaco os dois primeiros itens:

*'1. Vocês já escreveram o seu objetivo específico? Ele é essencial, pois a partir desse objetivo você vai poder fazer a seleção dos materiais que você vai incluir no seu portfólio. Por exemplo, se seu objetivo for a identificação e produção dos sons de consoantes e seus símbolos fonéticos, você deve adicionar a apostila da palestra de Teens? Se você já fez isso, não 'arranque' a folha- crescente uma reflexão a respeito disso;*

*2. Cada pessoa vai escolher a forma e a apresentação ( a parte visual) – o uso de cores, adesivos, etc, é pessoal, e não deve ser motivo de certos comentários, como tivemos na 6ª. feira. O uso de diferentes linguagens é bem vindo; (...)'*

A palestra sobre adolescentes mencionada no e-mail foi conduzida pela professora em um horário de aula diferente do horário normal da disciplina. Essa palestra foi oferecida a todos os alunos de Letras e Pedagogia e abordava o ensino de Língua Inglesa para crianças e adolescentes. Apesar de não ser o foco da disciplina Compreensão Oral, cinco alunas incluíram comentários sobre a referida palestra, mesmo não sendo o centro de seus objetivos específicos, adicionando até um resumo dos tópicos discutidos. Então, foi ressaltada a necessidade de se acrescentar uma reflexão sobre a razão da inclusão desse outro assunto. A seguir, alguns comentários das alunas e as respectivas sugestões:

E3: 'A palestra. Essa foi uma palestra ministrada pela professora (...) Super interessante!' (Adicionou um resumo)

*'Uma questão para sua reflexão: por que você acrescentou a apostila e comentários sobre a palestra?'*

A aluna, ao fazer sua reflexão de final de semestre, escreveu:

E3: 'No bimestre passado acrescentei algumas informações sobre a palestra da professora (...) no portfólio, porque foi importante receber as informações. Como eu pretendo lecionar, é sempre bom tomar notas.'

Pode-se observar em outro exemplo:

E1: 'Essa palestra foi ótima! Pude tirar uma lição maravilhosa para mim. Em um dos tópicos, a professora mencionou que crianças entre 6-10 anos gostam de aulas dinâmicas, ilustrativas, e através disso o aprendizado torna-se mais fácil e rápido.

O interessante é que sou professora de Escola Dominical, de uma classe de 8-10 anos, e uma semana antes da palestra, um garotinho de 9 anos me interrompeu durante uma das aulas, e questionou porque eu não estava mais fazendo ilustração, mini peças teatrais, usando a lousa, etc. Ele alegou que dessa forma citada acima, ele aprendia mais, e a aula era mais 'gostosa'.

Pude perceber que isso é uma realidade, e às vezes os professores relaxam (mesmo intencionalmente) e isso serviu para eu acordar, e mudar a forma de ensino. Foi um grande alerta para mim.'

Não teci comentário específico acerca da aluna acima em meu portfólio, mas acredito que esse relato contenha uma reflexão interessante para uma professora em formação, no segundo semestre de seu curso. Poderia haver uma mudança de perspectiva em relação à profissão escolhida.

Da mesma forma, outra aluna passou pelo mesmo processo, mas a sugestão de reflexão surgiu no momento final da aula, em que vários alunos trouxeram seus portfólios para ver o 'modelo', como mostrado nesse capítulo. Sua reflexão aparece três folhas depois :

E7: 'No dia (...) a professora realizou uma palestra. O assunto abordado foi "Ensino de Língua Inglesa para adolescentes". A palestra foi muito interessante, pois a professora demonstrou várias maneiras de lidar com adolescentes. (...) É extremamente importante haver uma interação entre professor e aluno, pois assim ambos podem crescer. E todas atividades acabam saindo satisfatoriamente, assim, o respeito, a dedicação ao aluno brotarão.'

E7: 'Apesar do tema abordado na palestra não ter muito a ver com o meu objetivo específico, me ajudou, pois aprendi como lidar com os alunos; aprendi possibilidades interessantes, dinâmicas, o que ajuda ao aluno se desinibir.'

O item 9 dos descritores da auto-avaliação (Quadro 2), contempla 'apresenta pelo menos uma observação/comentário sobre técnicas/abordagens usadas ao longo do bimestre'. O intuito de incluir tal tópico foi o de possibilitar aos alunos perceberem, durante seu curso de licenciatura, atividades que podem ser usadas em suas próprias salas de aula. O comentário sobre a palestra não se refere propriamente à disciplina, mas está intrinsecamente relacionado à prática pedagógica. Vejo agora que estive centrada demais na questão do portfólio, sem perceber a riqueza dos comentários das alunas, que já no segundo semestre de seu curso preocuparam-se com questões como interação professor-aluno, dinâmicas diferenciadas, inovações. Desconsiderar esse dado seria um paradoxo: proporcionar uma inovação pedagógica, como o portfólio, e tentar limitar as contribuições dos alunos?

Acredito que tenha sido de suma importância para as alunas perceberem que o papel do professor não se restringe a seguir o modelo tradicional de ensino, calcado na transmissão de informações, pelo professor, cabendo ao do aluno receber o máximo dessas informações passivamente. E7 menciona

possibilidades, dinâmicas, que certamente darão movimento à sua prática pedagógica.

Outra dificuldade observada no meu portfólio, e que se encaixa no modelo tradicional de ensino, diz respeito à entrega dos portfólios. Havia duas datas de entrega previamente informadas, ao final do primeiro bimestre e outra ao final do segundo bimestre. As datas combinadas coincidiram com as datas de provas bimestrais, e algumas posturas chamaram minha atenção:

*‘Muitos alunos não trouxeram o portfólio pronto, sendo que alguns montaram seu trabalho depois da prova, portanto, sem noção do processo envolvido.*

*A falta de entendimento sobre o que é o trabalho do professor: recolhi os portfólios e aguardei o final das provas. E2 veio, depois de 15 minutos da entrega, para pegá-lo de volta. A impressão que tive é a de que eles esperavam um “visto”, simplesmente.*

*Observei, de grande parte do grupo, uma preocupação com a parte visual, e até preocupação com a professora, como disseram alguns: “Você vai levar tudo isso para casa? Quer ajuda para levar tudo isso?”*

A mesma surpresa surgiu com relação aos outros colegas docentes, na sala dos professores, através de comentários tais como: ‘O que você vai fazer com todo esse material? Eu jamais faria isso...’

Quanto às contribuições para sua formação, que também era uma questão dissertativa do questionário, as alunas acrescentaram:

E1: ‘O conteúdo, as reflexões, e o auxílio da professora e a sua avaliação.’

E2: ‘A dedicação e o carinho com os quais tudo deve ser realizado.’

E3: 'Fundamentar o que foi aprendido e ter a prática constante de fazer a auto-avaliação do meu próprio aprendizado.'

E4: 'Hoje utilizo a prática do portfólio para outras disciplinas.'

E5: 'Perdi o medo de aprender inglês.'

E6: 'Como já disse, tudo foi novo para mim, e me ajudou bastante em um dos meus principais pontos fracos. Foi mais fácil compreender o que estava sendo aprendido.'

E7: 'A reflexão das aulas, descritas no portfólio.'

E8: em branco

Pelos comentários acima, percebe-se que as contribuições foram notadas nos vários aspectos de sala de aula, sejam eles pedagógicos ou lingüísticos, no tocante aos conteúdos estudados, tanto no âmbito da língua propriamente dita, quanto das abordagens em sala de aula. Aspectos psicológicos também apareceram nos comentários, o que confere força ao portfólio, pois quando um adulto diz que deixou de ter medo de alguma situação de sala de aula, isso significa que muito trabalho de reflexão e também muito trabalho pedagógico consistente foram realizados.

#### 4.3.2. Dificuldades e contribuições encontradas pela professora

Como a presente análise constatou, 'algumas dúvidas pairam sobre a avaliação dos portfólios'. Comentários retirados do meu portfólio seguem na íntegra, para serem analisados, de forma a indicar possíveis respostas.

*'O fato de dar 'uma nota' já não é uma contradição do processo? Muitos alunos acrescentaram a folha, mas não se auto-avaliaram. O que achei mais coerente fazer foi uma média dos que entregaram a auto-avaliação, e para os que não entregaram, vou considerar somente minha nota. Alguns alunos são extremamente críticos, e tive, por exemplo, uma diferença de 1.5 (minha nota foi 9.0, e a dela , 7.5)'*

É interessante notar que, ao mesmo tempo em que se tenta implementar uma inovação pedagógica, as amarras que o pensamento cartesiano nos prendem tendem a aparecer: Por que o mais coerente seria tirar uma média? Da mesma forma, do outro lado da moeda, quando se trata de auto-avaliação por parte do aluno, há a tendência de não se avaliarem com nota máxima, talvez por medo das conseqüências, ou da sensação de que 'não merecem'. Mais uma vez, pode-se perceber o peso da meritocracia que os alunos carregam em seus ombros.

Outra limitação que atinge a todos seres humanos no mundo globalizado atual é o tempo, ou melhor, a falta dele:

*'A questão tempo é um conflito – dia (...), passei 3:00 horas avaliando 12 portfólios. Hoje, foram 7, em 1:20.'*

Cabe lembrar que a turma toda era composta por 32 alunos. Se fizermos uma projeção do tempo utilizado na avaliação dos portfólios ao final do 1º. bimestre, podemos chegar ao total de aproximadamente sete horas e meia. Além desse total, é necessário constatar que foi também aplicada uma prova bimestral, além de um trabalho em grupo. O professor, seja ele universitário ou de nível fundamental ou médio, de maneira geral, atua em duas ou mais instituições para que tenha condições financeiras de se manter. Isso resulta em menos tempo para

preparação de aulas e instrumentos avaliativos, para capacitação, e também para avaliação de seus alunos e conseqüente correção de instrumentos propostos. Como adequar a proposta inovadora do portfólio à realidade do professor brasileiro, acrescentando a questão física e logística de entrega e devolução dos materiais? Essa parece ser uma questão que merece muita reflexão – o esforço despendido é enorme, e o retorno é muito positivo, mas o aspecto da realidade da sala de aula brasileira precisa ser levado em conta, antes de rotularmos os professores como ‘acomodados’.

Da mesma forma, o fato de não produzirem dados, respostas a partir de reflexões pode parecer , à primeira vista, ‘comodismo’, mas há um contexto que precisa ser considerado neste aspecto:

*‘O fato de não haver exemplo/modelo, torna a avaliação mais difícil : como esperar que um aluno que passou 10 , 12 anos de sua vida no sistema educacional vigente possa produzir reflexões? Será que esse item está dentro das capacidades deles?’*

O próprio fato de a professora escolher o vocábulo ‘produzir reflexão’ também nos remete à questão de que ela mesma ainda possa não ter encontrado a diferença entre fazer uma reflexão e a partir desse processo produzir novos fatos, comportamentos, análises.

Um aspecto positivo percebido, entretanto, na auto-avaliação dos alunos foi motivo de comentário inserido no portfólio:

*‘Os alunos, de maneira geral, estão assumindo o fato de não terem feito o portfólio ao longo do semestre. Tenho reforçado essa postura, inclusive nos comentários entregues a eles, no retorno.’*

O processo de implementação do portfólio firmou em alguns alunos a identidade enquanto alunos ativos no seu processo de aprendizagem, o que incluiu valores éticos, também. Isso porque, quando um aluno assume que não fez seu portfólio ao longo do bimestre, como foi proposto, representa uma vitória pessoal: ele está caminhando rumo ao crescimento pessoal e profissional. Entretanto, a questão do ponto de vista cartesiano surge novamente: o aluno que assumiu essa postura vai 'ficar com menor nota'? Se compararmos ainda com esse dado o fato de que havia outros alunos que também não elaboraram o portfólio durante o bimestre, mas afirmaram que o fizeram, que atitude tomar? Como houve um acompanhamento criterioso dos alunos, de maneira a ajudá-los no processo, houve uma boa idéia de quais portfólios vinham sendo produzidos ao longo do bimestre e quais não. É de suma importância que se entenda, no entanto, que tal procedimento não teve a intenção de controle disciplinar, mas consistiu numa forma de observação e compreensão de todo processo de elaboração do portfólio e de suas resultantes.

#### **4.4 ORGANIZAÇÃO E MEDIAÇÃO**

Faz-se necessário ressaltar os dois últimos aspectos contemplados no questionário respondido pelas alunas, o item 8 'como você o organizava?' e o de número 9, 'durante o processo, como você sentiu a mediação da professora?'(Anexo C), e analisar suas respostas conjuntamente, visto que estão intrinsecamente ligadas.

O aspecto da organização foi um dos que mais representou dificuldades para as alunas, o que fica bem claro no comentário de E8:

'Meu portfólio ficou fraco, justamente pela dificuldade de entender o que por ou tirar.' (sic)

Fica evidente, agora, o motivo pelo qual ela não cedeu o portfólio para análise: acredita que seu material seja fraco, apesar de seus comentários sobre a mediação da professora:

‘A cada vez que ela falava sobre o portfólio eu pegava um pouco mais. Foram poucas aulas, e contudo, pouco interesse, talvez.’(sic)

Apesar do mencionado ‘pouco interesse’, a supracitada aluna voluntariou-se para participar da aplicação do questionário – que pode ser considerado um fator de conscientização; talvez não tenha percebido o potencial inerente à inovação avaliativa, mas pôde, provavelmente pela questão do tempo passado entre o final do semestre letivo e a aplicação do questionário, refletir sobre sua própria prática, enquanto aluna universitária.

Quatro alunas afirmaram que incluíam tudo o que acontecia em sala de aula, seguindo a seqüência de atividades propostas, duas alunas mencionam explicitamente a questão da reflexão sobre os conteúdos, e conseqüente aprofundamento. É interessante notar o amadurecimento de E5:

‘No começo ficou tudo para a última semana, mas depois comecei a separar o que mais me interessava.’

Apenas uma aluna afirmou que sua decisão sobre a inclusão ou exclusão de materiais era baseada no seu objetivo estabelecido no início do semestre. Outra aluna aliou a organização de material à reflexão, e logo em seguida adiciona que se aprofundava mais nos tópicos que tinha dificuldade, e ‘para mim tudo era importante, então foram poucos itens que excluí.’

Em relação à mediação da professora, que também era uma questão dissertativa, todas as alunas consideraram como positiva, utilizando vocábulos como: importante, fundamental, satisfatória. Duas alunas acrescentaram, ainda, que a disponibilidade da educadora para sanar as dúvidas em relação ao processo, as ajudou muito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar é uma tarefa árdua. Aliando-se a ela, aprofundar-se no estudo da avaliação em um contexto de sala de aula, mais especificamente, de Ensino Superior em um país que historicamente relega professores e alunos para segundo plano é tarefa que exige muito esforço, porém é recompensadora. Pensar em avaliação é na verdade um exercício de reflexão profunda, que inclui inevitavelmente nossas crenças não só enquanto professores, mas enquanto alunos.

Como professores, porque somos levados até a sala de aula, depois de três ou quatro anos de graduação, e no alto de nosso orgulho e onipotência, achamos que todo o conhecimento arrebanhado durante o curso nos bastará. E depois de algum tempo, nos vemos em situações imprevisíveis, e que muitas vezes nos causam espanto – e agora? Também pensamos nesse ‘e agora?’ quando da aplicação de instrumentos de avaliação, os quais não sabíamos como preparar, ou tentamos nos desvencilhar das práticas de professores que tivemos, e que ainda trazemos dentro de nós. Quantas vezes, à frente de uma sala indisciplinada, nos vemos tentados a miraculosamente aplicar uma ‘prova surpresa’, como que trazida por um relâmpago, de modo a resolver todas as questões disciplinares envolvidas no dia-a-dia escolar.

Como alunos, porque descobrimos que depois de anos sentados nas carteiras, ao longo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e após uma graduação, ou até depois da pós-graduação, ainda nos portamos como se estivéssemos no nível fundamental, fazendo contas para saber notas, cultivando a certeza de que nossa auto-avaliação não é tão alta, pois não desejamos parecer pedantes, mas também não é tão baixa, afinal, nos esforçamos tanto!

A possibilidade de realizar esse estudo sobre prática avaliativa, inovadora, em um curso de Letras, suscitou diversas reflexões em todos os envolvidos. Entretanto, é importante notar que ainda há muito a ser feito na área da avaliação, talvez a mais refratária da educação, sem cair nas frases prontas, ou nos rótulos para professores e alunos.

Ao iniciar o trabalho, percebi que seria um processo cansativo, física e mentalmente, mas não havia percebido a extensão dele, e que não haveria volta. Da mesma forma que as alunas envolvidas diretamente afirmam ter aprendido com minha mediação na elaboração do portfólio, posso afirmar tacitamente que o aprendizado com elas também ocorreu. Assim, como resultado da análise dos dados coletados, pode-se tecer algumas considerações.

A experiência de ter vivido um processo novo, assustador e em alguns momentos arrebatador, encontra-se em cada uma das alunas que participaram da proposta, pois a partir disso puderam refletir sobre si mesmas, enquanto alunas, e sobre sua função de educadoras inerente à carreira escolhida, quebrando paradigmas de experiências anteriores.

O portfólio, por si só tem sua força, mas no presente trabalho, pôde conduzir as alunas à percepção de que o hábito de estudo é importante, apesar de não ser estimulado no contexto escolar brasileiro. Em muitos momentos das suas inclusões e comentários, escritos ou em sala de aula, elas referem-se à questão de rever material, e poderem renovar ou até entender o conteúdo proposto. Cada pessoa tem seu tempo para aprendizagem, e cada uma das alunas pôde comprovar isso na prática, sem julgamentos prévios, de que 'você nunca vai aprender', idéias provenientes de anos recebendo a avaliação informal.

Foi extremamente satisfatório constatar que muitas delas fizeram descobertas sobre si mesmas, minimizando ou mesmo neutralizando o medo

quanto ao estudo da Língua Inglesa, que alguns professores ainda insistem em infligir. Separar pessoas pelo que elas não sabem não é o papel nem da escola, nem do profissional dito educador.

Como afirmado anteriormente, a avaliação deve ser formativa, e deve conduzir tanto o professor quanto seus alunos à reflexão e ao aprendizado. De certa forma, essa meta foi alcançada pelos participantes do estudo, que experimentaram uma nova forma de avaliação, de forma prática, desvencilhando-se da concepção de que a formação do futuro profissional de educação deve ser puramente teórico. A partir de suas próprias experiências, os futuros professores poderão, em sua prática da docência, inovar, modificar práticas avaliativas que pouco avaliam, mas muito classificam.

Em geral, as políticas implementadas pelos governos estadual e federal na Educação têm trazido conseqüências graves para a população discente, especialmente no que se refere à falta de embasamento de disciplinas tanto do nível fundamental quanto do médio. Nos bancos escolares de cursos de licenciatura de universidades particulares professores universitários recebem alunos com vários tipos de defasagem, seja de letramento, leitura ou requisitos básicos para aprofundamento em uma Língua Estrangeira.

Se bem conduzido, portanto, o portfólio também pode contribuir para atenuar essas lacunas de formação, através da identificação de problemas de aprendizagem, e de falta de requisitos, além da identificação do seu próprio eu, bem como de seu redirecionamento em relação ao curso escolhido, uma vez que a procura por uma licenciatura nem sempre é por afinidade, ou interesse. Além disso, muitos outros aspectos são levados em consideração quando da escolha de um curso universitário, como preço e localização do campus.

A prática do portfólio pode, ainda, proporcionar aos professores o trabalho processual, fazendo com que os futuros profissionais da educação pratiquem o ensino de maneira significativa. Entendo que há constrictões de tempo e pressões por instrumentos padronizados, mas em seu cotidiano cada professor pode encontrar possibilidades dentro de suas limitações e expectativas.

A Educação brasileira tem passado por períodos difíceis e tentativas de melhorá-la vêm sendo propostas. Espero, com esse estudo, ter aberto uma pequena fresta na janela do conhecimento, para que se vislumbrem novas possibilidades na prática pedagógica. Muitas alterações, ou sugestões provavelmente serão necessárias para se começar a repensar e a implementar a avaliação formativa em outros cursos ou em outros níveis de ensino, mas acreditamos que uma longa estrada sempre começa pelo primeiro passo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1998. 76p.
- ALVES, L. P. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa G.C. e ALVES, Leonir P. (Orgs.) *Processos de ensinagem na universidade*. 3ª.ed. Joinville, SC: Univille, 2004, 145p.
- ANASTASIOU, L.G.C. *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente à uma possível teoria pedagógica*. Curitiba, PR: IBPEX, 1998, 231p.
- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. 9 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003, 132p.
- BAILEY, K.; CURTIS, A.; NUNAN, D. *Pursuing Professional Development*. 1a.ed. Boston, USA: Heinle & Heinle, 2001. 277p.
- BERTAGNA, R. H. *Progressão Continuada: Limites e Possibilidades*. 2003. 461f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- BORDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. 1ª. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDBEN*, no. 9394/96. Publicada no D.O. da União dia 23.12.1996.
- CASTANHO, M.E. *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?* 2ª.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989. 128p.
- CEIA, C. A construção do porta-fólio da prática pedagógica: um modelo dinâmico de supervisão e avaliação pedagógicas. 1998. Disponível em: [www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/E\\_porta\\_folio](http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/E_porta_folio). Acessado em Outubro de 2006.

CHIARELI, M. P. B. *As abordagens de ensino de língua estrangeira em cursos de letras: uma visão do docente formador*. 2005. 155f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2005.

CUNHA, M. I. *O Bom Professor e sua Prática*. 14<sup>a</sup>.ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. 184p.

DE SORDI, M. R. L. A avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação na área de ciências exatas e engenharias. *Revista de Educação PUC-Campinas*, no. 12, p.115-125, Junho/2002a.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: CASTANHO, M. E. e VEIGA, I. P. A. (Orgs). ***Pedagogia Universitária: A aula em foco***. 3<sup>a</sup>.ed. Campinas, SP: Papirus, 2002b. 248p.

\_\_\_\_\_. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (Orgs.) *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 3<sup>a</sup>.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. 184p.

ENQUITA, M.F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989. 252p.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 30<sup>a</sup>.ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996. 148p.

FREITAS, L.C.de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 1<sup>a</sup>. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. 288p.

\_\_\_\_\_. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. 1<sup>a</sup>.ed. São Paulo, SP: Moderna, 2003. 96p.

HALL, S. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. 4<sup>a</sup>.Ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 102p.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S.; FRANCO, F.M.M. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1<sup>a</sup>.Ed., Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 481p.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 16ª.ed.São Paulo,SP.Cortez,2005. 180p.

LUDKE,M.;MEDIANO,Z.Avaliação da escola de 1o. grau. 4ª.Ed.Campinas,SP:Papirus,1997.164p.

KELLY, G. *How to teach Pronunciation*.1ª.Ed. Essex,England: Pearson Education Limited,2000.154p.

MORAES, M. C. *O Paradigma educacional emergente*. 11ª.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. 240p.

NUNAN, D. *Second language teaching & learning*. Boston,US:Newbury House Teacher Development,1999. 330p.

\_\_\_\_\_. Listening in Language Teaching. In: RICHARDS,J. & RENANDYA,W. (edit.) *Methodology in Language Teaching, an anthology of current practice*. Cambridge,UK: Cambridge University Press,2002.422p.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre,RS: Artmed,1999. 183p.

\_\_\_\_\_. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre,RS: Artmed,2002. 232p.

PIMENTEL, M. G. *O Professor em construção*. 7ª.ed.Campinas, SP: Papirus, 2001. 96p.

RICHARDS,J.C. & ROGERS,T. *Approaches and methods in language teaching:a description and analysis*. Cambridge,UK:Cambridge University Press,1996a.278p.

RICHARDS,J.C. & LOCKHART,C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge,UK:Cambridge University Press,1999. 230p.

ROMANOSWSKI, J.P.; WACHOWICZ,L.A. Avaliação Formativa no ensino superior:que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, Léa G.C. e ALVES, Leonir P. (Orgs.) *Processos de ensinagem na universidade*. 3ª.ed. Joinville,SC: Univille,2004, 145p.

TRIVIÑOS,A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação.1ª.Ed.São Paulo: Atlas,1987.176p.

UR, P. *Teaching Listening Comprehension*. 1ª.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 184p.

\_\_\_\_\_. *A course in language teaching. Practice and theory*. 1ª.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 389p.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola.' In: VEIGA, Ilma P.A. e FONSECA, Marília (orgs.) *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas, SP: Papirus, 2000. 248p.

\_\_\_\_\_. *Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. 1ª.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004a. 192p.

\_\_\_\_\_.(org.) *Avaliação: Políticas e Práticas*. 2ª.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004b. 144p.

\_\_\_\_\_. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (Orgs.) *O que há de novo na educação superior - do projeto pedagógico à prática transformadora*. 2ª.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004c. 255p.

## ANEXO A:

### QUESTIONÁRIO APLICADO AO FINAL DO PROCESSO

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

1. Você estudou:

Ensino Fundamental ( ) Escola Pública ( ) Escola Particular ( ) Supletivo

Outros: (qual) \_\_\_\_\_

Ensino Médio ( ) Escola Pública ( ) Escola Particular ( ) Supletivo

Outros: (qual) \_\_\_\_\_

Exerce atividade profissional? Qual? \_\_\_\_\_

Por que você decidiu cursar Letras?

2. Seu conhecimento de Inglês: colocar como obteve e como o avalia ( Razoável Bom Ótimo )

( ) somente na escola

( ) curso de Inglês (qual/nível) \_\_\_\_\_

( ) auto-didata - como estudou? \_\_\_\_\_

3. Já tinha feito algum portfólio antes?

( ) Não

( ) Sim ( por favor, especifique

quando, disciplina, etc.) \_\_\_\_\_

4. O processo de montagem do portfólio ajudou você em quais aspectos?

( ) entendimento de conteúdos ( quais? ) \_\_\_\_\_

( ) análise de material usado em sala \_\_\_\_\_

( ) reposicionamento em relação ao curso \_\_\_\_\_

( ) reforço quanto aos conteúdos \_\_\_\_\_

( ) reflexão sobre o papel do professor no processo de aprendizagem

( ) reflexão sobre o papel do aluno na própria aprendizagem

( ) não ajudou

5. O que significa o portfólio para você?

6. Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas?

7. Quais foram as maiores contribuições para sua formação?

8. Como você o organizava? (se possível, fale um pouco sobre suas decisões de incluir/excluir materiais)

9. Durante o processo, como você sentiu a mediação da professora?

10. Quanto à **avaliação** do portfólio, você achou:

( ) difícil de fazer a auto-avaliação

( ) auto-avaliação relativamente simples de fazer

( ) difícil de compreender os itens que estavam sendo avaliados, principalmente o no. \_\_\_\_\_

( ) não concorda com alguns itens, principalmente o item no. \_\_\_\_\_

( ) Outros \_\_\_\_\_

Gostaria de fazer algum outro comentário que julga importante?

## ANEXO B

### PROVA DIAGNÓSTICO APLICADA NO INÍCIO DO SEMESTRE

#### LETIVO AOS ALUNOS-SUJEITOS

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Caro aluno,

O objetivo deste exercício é o de identificar o nível de compreensão oral nesse início do semestre, para que tanto a professora quanto você possam traçar estratégias de desenvolvimento. É um exercício individual, e não será utilizado como nota.

Obrigada,

1. Listen and circle the price you hear:

- |              |           |           |
|--------------|-----------|-----------|
| a. \$ 4.65   | \$ 14.65  | \$15.65   |
| b. \$ .25    | \$ 1.00   | \$ 1.25   |
| c. \$ 18.95  | \$ 89.95  | \$ 99.95  |
| d. \$ 48.00  | \$ 40.00  | \$ 44.00  |
| e. \$ .99    | \$ .79    | \$ .69    |
| f. \$ 315.00 | \$ 380.00 | \$ 385.00 |

2. Listen to the conversations and circle the time you hear:

- |          |       |          |       |
|----------|-------|----------|-------|
| a. 10:15 | 10:50 | d. 5:05  | 9:05  |
| b. 9:40  | 9:30  | e. 12:20 | 12:30 |
| c. 2:30  | 2:20  | f. 4:50  | 4:15  |

3. Steve needs a roommate. He's interviewing Kevin. Listen to the interview and check YES or NO.

	Yes	No
Smoke		
Like to have parties		
Play loud music		
Keep the house clean		
Have a pet		
Use the phone a lot		

4. Katie and John are talking. True or False?

- a. Tom is Katie's brother. ( )
- b. Matt is three years old. ( )
- c. They live in Chicago. ( )
- d. Katie's brother works in a museum. ( )
- e. Her sister-in-law works in a hospital. ( )

5. Listen to the conversations and fill in the blanks:

- a. Meet Henry at Café Fedora on \_\_\_\_\_ Street at \_\_\_\_\_ on \_\_\_\_\_ .
- b. Joan: Desert Inn on \_\_\_\_\_ Street \_\_\_\_\_ from Macy's at \_\_\_\_\_ .
- c. \_\_\_\_\_ with Bill at Noodle Town on Pell Street. \_\_\_\_\_ night at \_\_\_\_\_ .
- d. Meet Jenny at \_\_\_\_\_ p.m. at Mimi's on 14<sup>th</sup> Street \_\_\_\_\_ 2<sup>nd</sup> and \_\_\_\_\_ Avenue.

## ANEXO C

### MENSAGEM ENVIADA A ALUNOS PARA ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

(mensagem enviada em setembro/2005)

Caros alunos,

Gostaria de clarear algumas idéias e questões sobre o processo de montar seu portfólio:

1. Vocês já escreveram o seu objetivo específico? Ele é essencial, pois a partir desse objetivo você vai poder fazer a seleção dos materiais que vai incluir no seu portfólio. Por exemplo, se seu objetivo for a identificação e produção dos sons de consoantes e seus símbolos fonéticos, você deve adicionar no seu portfólio a apostila da palestra de Teens? Se você já fez isso, não 'arranque' a folha-acrescente uma reflexão a respeito disso;
2. Cada pessoa vai escolher a forma e a apresentação ( a parte visual) – o uso de cores, adesivos, etc. é pessoal, e não deve ser motivo de certos comentários, como tivemos na 6ª. Feira. O uso de diferentes linguagens é muito bem vindo;
3. O portfólio não deve confundir-se com um diário, é uma compilação de trabalhos e reflexões relevantes, que evidenciam o conhecimento e as estratégias que vocês estão construindo. É um processo, portanto, não se preocupe em trazê-lo pronto: ele está em construção;
4. Só vi quatro portfólios na última sexta: esse número é muito pequeno para uma sala como a nossa. Estou aguardando todos no dia 16, com objetivo específico e duas inclusões de material.

Boa semana, e bom trabalho.

## ANEXO D

### TABELA DE SÍMBOLOS FONÉTICOS

(Kelly,G.,2000)

Vowels		Diphthongs		Consonants			
i:	be <u>a</u> d	eɪ	ca <u>k</u> e	p	pi <u>n</u>	s	su <u>e</u>
ɪ	hi <u>t</u>	ɔɪ	to <u>y</u>	b	bi <u>n</u>	z	zo <u>o</u>
ʊ	bo <u>o</u> k	aɪ	hi <u>g</u> h	t	to <u>o</u>	ʃ	sh <u>e</u>
u:	fo <u>o</u> d	ɪə	be <u>e</u> r	d	do <u>o</u>	ʒ	me <u>a</u> sure
e	le <u>f</u> t	ʊə	few <u>e</u> r	k	co <u>t</u>	h	he <u>l</u> lo
ə	ab <u>o</u> ut	eə	wh <u>e</u> re	g	go <u>t</u>	m	mo <u>r</u> e
ɜ:	sh <u>i</u> rt	əʊ	go <u>o</u>	tʃ	ch <u>u</u> rch	n	no <u>o</u>
ɔ:	ca <u>l</u> l	aʊ	hou <u>s</u> e	dʒ	ju <u>d</u> ge	ŋ	si <u>n</u> g
æ	ha <u>t</u>			f	fa <u>n</u>	l	li <u>v</u> e
ʌ	ru <u>n</u>			v	va <u>n</u>	r	re <u>d</u>
ɑ:	fa <u>r</u>			θ	th <u>i</u> nk	j	ye <u>s</u>
ɒ	do <u>g</u>			ð	th <u>e</u>	w	wo <u>o</u> d

(Pairs of consonants (voiced and unvoiced) are thickly outlined. The boxes containing unvoiced phonemes are shaded.)