

POSSÍVEIS CAMINHOS A TRILHAR: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS FORMATIVAS DO CELTA

Giovana Chimentão Punhagui – UEL
Nadia Aparecida de Souza – UEL

Eixo Temático: Processos do ensino e da aprendizagem

RESUMO

O trabalho apresenta a análise das práticas do curso CELTA (Certificado em Ensino de Língua Inglesa para Adultos) com o objetivo de compreendê-las enquanto conjunto de ações compromissadas com a formação do professor de língua inglesa e, a partir delas, delinear contribuições significativas ao ambiente acadêmico. Para a análise das práticas formativas e, portanto, para o alcance das metas estipuladas, escolheu-se a abordagem qualitativa como metodologia, sendo o relato de experiência a tipologia adotada. Mais que a descrição de vivências, o compromisso foi com a reflexão e entendimento das mesmas para, então, configurar contribuições para a formação profissional do docente atuante no ensino de língua inglesa. Para tanto, o trabalho fundamenta-se em autores como: Libâneo (1994), Knezevic e Scholl (1996), Black e Wiliam (1998), Black et al. (2003), Good e Brophy (2008), entre outros. Configuram-se contribuições para a formação de professores: (a) teoria e prática são indissociáveis; (b) planejar é comprometer-se com a aprendizagem; (c) traçar objetivos se faz tarefa essencial para planejar ações formativas; (d) a participação é ponto chave para o desenvolvimento; (e) promover *feedback* é desejar aperfeiçoamento e/ou superação. O estudo evidencia as consequências positivas da aplicação de tais práticas para a aprendizagem do estudante, este que age como protagonista e participante ativo do processo. Além disso, a constatação de tal fato revela a necessidade de ações significativas relacionadas às atividades nos cursos de formação de professores, trazendo à tona reais possibilidades de concretização das práticas no ambiente acadêmico e no ensino em geral.

Palavras-chave: Formação de professores. Práticas formativas. Ensino de língua inglesa. Ação docente.

1 EM TODO CAMINHO, UM PONTO DE PARTIDA

O CELTA¹ (Certificado em Ensino de Língua Inglesa para Adultos) foi concebido e implementado pela Universidade de Cambridge, pretendendo a qualificação de profissionais para o ensino de língua inglesa, constituindo parte de uma família de exames profissionais e acadêmicos da Cambridge ESOL² (Inglês para Sujeitos Falantes de Outras Línguas), instituição da universidade que tem por objetivo “[...] fornecer aos estudantes, em todo o mundo, acesso a uma avaliação de melhor qualidade e de maior efetividade acerca da aprendizagem da língua inglesa” (UNIVERSITY OF CAMBRIDGE, 2010, p. 3, tradução nossa) e é coordenado pelo UCLES³ (Sindicato de Exames Locais da Universidade de

Cambridge), uma das maiores agências de avaliação educacional do mundo.

Para atingir a formação de educadores capacitados e comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, o curso dispõe de quatro áreas favorecedoras de estudo e experimentação: prática de ensino; sessões de *input*; observações de aula; projetos para a análise de técnicas de ensino, áreas da linguagem, materiais educacionais e estilos de aprendizagem. A formação prática do estudante CELTA, alicerçada em uma teoria fundamentada, é compromisso dos educadores do curso, que oferecem caminhos diferenciados para a construção de professores motivadores e orientadores, preocupados com o desenvolvimento do estudante independente, autônomo, descobridor do conhecimento.

Realizar o curso proporcionou valiosas experiências e numerosas aprendizagens. Uma, dentre elas, chamou a atenção: o compromisso com a formação de professores capazes de agir, construir, refletir e tomar decisões relativamente ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, suscitando a preocupação em parar, descrever e analisar vivências e aprendizagens, no intuito de apreender como a organização do curso dá-se em consonância com as proposições teóricas para a formação e/ou aperfeiçoamento de professores de inglês.

Compreender alternativas e possibilidades de efetivação do processo de formação docente configura-se intenção necessária, principalmente quando a preocupação em pauta concentra-se no comprometimento com a formação de sujeitos capazes ensinarem a outros a se expressarem utilizando a língua inglesa. Estratégias interventivas consistentes, fundamentadas e empenhadas em construir o profissional são/devem ser encargo pertinazmente perseguido pelos cursos de formação de professores.

2 NO CAMINHO METODOLÓGICO, OS MEIOS PARA O APROFUNDAMENTO...

Para que as metas fossem alcançadas, escolheu-se a abordagem qualitativa que abarca interpretação; subjetividade – mantida sob “rédeas curtas” quando a realidade é analisada tendo por respaldo o referencial teórico a desvelá-la; indutividade, quando vai encaminhando a tecitura das conclusões na consideração do encontrado/vivenciado; processualidade, ao respeitar e considerar a progressão dos eventos. Esses aspectos foram percebidos no decorrer do estudo, não só pela vivência da situação de formação descrita, mas quando sistematizando e descrevendo o experienciado, tornou-se possível aprofundar compreensões ao mergulhar no referencial teórico.

A pesquisa, quanto à tipologia, portanto, configura-se em um relato de experiência. Todavia, mais que a descrição de vivências, o compromisso foi com a reflexão e

entendimento dessas, tendo por baliza o referencial teórico relativo à formação de professores. Essa modalidade de pesquisa traz, ao trabalho, dados e interpretações de uma vivência do pesquisador como participante de todo um processo. Deste modo, o procedimento de coleta de dados embasou-se na análise documental, pois estes foram fundamentais para a configuração do vivido. Os procedimentos de análise dos dados se deram pela análise temática, ou seja, pela frequência com que alguns termos e/ou ideias se repetiam nos documentos investigados.

3 COMPARTILHANDO A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS: ANÁLISES E COMPARAÇÕES

O domínio de conhecimentos e habilidades de ensino configura-se compromisso essencial a ser assumido pelos profissionais da educação. Não basta um saber raso, mas aquele que, mergulhando nas profundezas das temáticas sob foco, possibilita a inter-relação teoria/prática. Não basta dominar informações, é fundamental refletir acerca do teoricamente proposto e das características postas pela realidade no intuito de delinear alternativas de solução para os problemas de aprendizagem. Ensinar e avaliar são aprendizagens essenciais para o professor, não como conceitos abstratos, mas como decorrência de estudos e de práticas que, em permanente permuta, ampliam-se, crescem-se, transformam-se. O almejado é a autonomia docente, a revelar-se na capacidade de dimensionando da aprendizagem alcançada pelos estudantes, para redimensionamento do ensino – porque o compromisso é (ou deveria ser) com a superação das dificuldades.

A formação de professores precisa ser um processo por meio do qual lhes é facultado refletirem, estudarem, debaterem, discutirem suas práticas, desvelando teorias e buscando transformá-las (NETO, 2002). Isto está estreitamente relacionado às oportunidades que lhes são oferecidas nos espaços de formação. Como metodologia designada para a concretização dos trabalhos, o CELTA é composto por quatro áreas.

A área 1 é a Prática de Ensino. Essa área tem por objetivo fornecer aos estudantes a experiência de elaboração e execução de planos de aula em situações reais de ensino e aprendizagem. Para isso, a escola promotora do curso, parceira da Universidade de Cambridge, além da capacitação para professores de língua inglesa, oferece cursos da língua para falantes de outras línguas.

As aulas ministradas pelos estudantes têm seu tempo de duração progressivamente ampliado, na medida em que as sessões de *input* oferecem maior fundamentação para o ensino. Em uma mesma aula, dois ou mais professores em formação atuam conjuntamente,

exigindo uma organização cuidadosa dos planos de ensino. Ao privilegiar esta maneira de atuação, o CELTA pretende proporcionar a formação e o aperfeiçoamento de capacidades significativas: “[...] coordenar ações e construir uma identidade no grupo; pensar por meio de técnicas para organizar eventos de um período de aula; praticar diálogo reflexivo; pensar criativamente.” (KNEZEVIC; SCHOLL, 1996, p. 82, tradução nossa). Concluída a aula, o tutor promove *feedback*, apresentando ao estudante professor e ao grupo a sua apreciação/avaliação acerca do realizado.

A promoção de *feedback* é essencial para o desenvolvimento dos próximos passos a serem dados pelos estudantes. Compartilhando desta ideia, Black e Wiliam (1998, p. 6, tradução nossa) referem-se ao *feedback* como mantenedor de três componentes indispensáveis, a saber: “(1) Reconhecimento da meta desejada; (2) Evidência sobre a posição presente (desenvolvimento presente); (3) Compreensão de uma maneira de unir ambos (componentes 1 e 2)”.

De acordo com os autores, é preciso que estes três componentes sejam reconhecidos e trabalhados pelo professor com os estudantes para a melhoria da aprendizagem. Nesta dinâmica, o professor recupera os objetivos estabelecidos e, a partir dos resultados obtidos na avaliação contínua, explicita ao estudante a sua posição em relação ao processo de aprendizagem e concretização das metas. Este também pode chegar aos resultados por meio da autoavaliação, exercitada e vivenciada como procedimento de aprendizagem (SADLER, 1989). Então, o professor caminha para o terceiro elemento constitutivo do *feedback*. Ele elabora atividades com o intuito de levar o estudante ao alcance das metas desejadas, em consonância com as suas necessidades. Este exercício se configura momento rico no transcorrer da prática de ensino, pois, a partir da coleta de dados em relação ao desempenho do estudante, há discussões e debates a respeito do que precisa ser aperfeiçoado e/ou superado.

A área 2 é constituída pelas sessões de *input*. Elas se caracterizam por momentos de estudo, fundamentação e experimentação, promovendo a exploração da docência e do processo de ensino e aprendizagem em suas mais variadas instâncias. A proposta de ensino levada a termo pelos tutores pauta-se em princípios discutidos por Harmer (2007) e Scrivener (2005), retirando a atenção destinada ao professor para concentrá-la no estudante, no intuito de conscientizar ambos acerca de suas responsabilidades na efetivação do processo, configurando o professor à condição de orientador e o estudante à de construtor de conhecimentos.

Abreu e Masetto (1985, p. 28), ao caracterizarem a função dos objetivos, apontam que

estes “[...] direcionam a ação do professor e, conseqüentemente, facilitam a aprendizagem do estudante”. Acrescentam, ainda, a praticidade na seleção de conteúdos, no estabelecimento de estratégias e na elaboração de instrumentos avaliativos quando os objetivos são bem elaborados. Libâneo (1994) ressalta que o ponto de partida para a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem – os possíveis caminhos a serem percorridos – é a preparação e organização dos objetivos. O autor define-os como uma ação intencional e sistemática para a promoção da aprendizagem, configurando-se essenciais para a definição de propósitos que intentam a formação.

As sessões de *input* propiciam este olhar sistemático e reflexivo da realidade, promovendo formulação de hipóteses, estudos e resolução de problemas identificados nas situações de ensino levadas a termo. Por isso, faz-se necessário que o estudo teórico (sessões de *input*) e a análise da prática (ação pedagógica) caminhem concomitantemente.

A área 3 do curso refere-se às observações de aulas. Sendo a troca de experiências um dos princípios incorporados pelo CELTA, essa área torna-se elemento relevante, na medida em que a exemplificação de práticas pautadas nas teorias apresentadas e estudadas desencadeia propostas possíveis de aplicação e desenvolvimento. Os professores observados possuem formação CELTA e experiência nesta área da docência, proporcionando exemplos concretos de trabalho com os conhecimentos estudados no curso.

Os estudantes CELTA têm a possibilidade de observar diferentes professores atuando nos vários níveis (básico, pré intermediário, intermediário, avançado) de ensino da língua inglesa, analisando e avaliando as propostas de trabalho e a dinâmica da sala de aula, bem como, a utilização de técnicas e recursos diferenciados. Para a concretização da observação, há quatro áreas de concentração: estudantes (interação, desempenho, reações às atividades propostas); aula (objetivos, sequencia de atividades), linguagem (foco trabalhado, contexto, instrução, consolidação do aprendido); e professor (correção, feedback, interação, instruções) (OXFORD HOUSE COLLEGE, 2010).

A demarcação de elementos norteadores para a observação se faz importante na hora de sua consecução. Realizando este exercício em uma sala de aula, não há como o professor estudar todos os eventos que o cercam. Por isso a necessidade de selecionar certos aspectos relevantes aos objetivos com relação à observação. Ela se torna importante ferramenta para que o professor tenha subsídios para tomar decisões sobre seus estudantes e também refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem (GOOD; BROPHY, 2008).

“Se queremos solucionar um problema, precisamos refletir sobre ele. [...] A reflexão é o ponto central da aprendizagem” (REED; BERGEMANN, 2005, p. 14, tradução nossa). Ao

ressaltarem esta atividade, as autoras trabalham um dos principais conceitos incutidos na gama observação, que implica em momento para analisar fatores e construir percepções. Ainda acrescentam: “Uma vez que você teve a oportunidade de refletir acerca do professor, estudante, sala de aula e escola que irá observar, você irá começar a utilizar o que aprendeu em seu próprio planejamento e ensino” (REED; BERGEMANN, 2005, p. 12, tradução nossa).

A área 4 destina-se à consecução de projetos. Sendo mais um dos instrumentos de aprendizagem do curso CELTA, é composta por quatro projetos distintos, que integram conteúdos relevantes para a análise da prática docente. O primeiro focaliza o estudo da aprendizagem de estudantes que frequentam as aulas extras, proporcionadas para as práticas de ensino do curso. Para a sua realização, é preciso escolher um dos estudantes e, por meio de entrevista e análise de suas produções em sala de aula, investigar seus pontos fortes e suas necessidades de aprendizagem. Com o delineamento dessas informações, buscam-se alternativas e estratégias a serem implantadas e sugeridas ao estudante para melhor desenvolvimento da língua.

Hammond (2000, p. 171, tradução nossa), em seus estudos a respeito de formação de professores, aponta que “a capacidade de entender o outro não é inata; é desenvolvida por meio de estudo, reflexão, experiência orientada, investigação”. É evidente, em sua colocação, a importância da prática da reflexão a respeito das realizações do educando. Para o autor, se o educador investiga e estuda o contexto de seus estudantes, entende melhor seu pensamento e suas experiências, levando-o a desenvolver estratégias e a refletir a respeito de métodos possíveis para alcançar as suas diferentes necessidades. É preciso conhecer/entender quem se está ensinando, colocar-se no seu lugar, “ultrapassar as fronteiras” (HAMMOND, 2000, p. 170, tradução nossa).

O segundo projeto trabalha com a análise da linguagem. Propõe identificar características de forma, fonologia, significado e uso de áreas da linguagem e a utilização de informações relevantes retiradas de materiais referenciais. A elaboração consiste na análise de quatro situações gramaticais, levando em consideração as características antes informadas. Para Harmer (2007), professores de línguas precisam saber como a língua que ensinam funciona. Para ele, os estudantes esperam que o professor entenda as funções inerentes ao que estão estudando para que possa ajudá-los a entendê-las e a se comunicar.

Habilidades de linguagem é o tema do terceiro projeto. Consiste na elaboração de atividades próprias para trabalhar o desempenho das habilidades dos estudantes em sala de aula. Abarca: evidência de *background*, no que se refere as suas habilidades; identificação de habilidades de linguagem ou sub-linguagem receptivas (leitura e compreensão auditiva), que

poderiam ser praticadas e desenvolvidas a partir de materiais de livros didáticos ou autênticos; identificação de habilidades de linguagem produtivas (fala e escrita), que poderiam ser praticadas e desenvolvidas em relação ao que foi selecionado nas habilidades receptivas; elaboração de atividades relacionadas.

Aprender a ensinar é um processo longo, complexo, que se faz por meio da participação em práticas sociais e contextos associados com o ensino e a aprendizagem (FREEMAN; JOHNSON, 1998). Os autores colocam a importância do reconhecimento das evidências de aprendizagem do estudante para desenvolver atividades que priorizem as suas necessidades, pois, cada grupo de estudantes possui um perfil e requer diferentes estratégias de ensino. O trabalho com as habilidades de linguagem está envolto na indispensável tarefa de analisar e pensar no que o estudante precisa, nos seus interesses. Não implica em somente praticá-las, mas em transformá-las em experiência e ponte com a realidade.

O quarto projeto intitula-se “lições da sala de aula”, e tem como foco uma autoavaliação do desenvolvimento do estudante CELTA, durante o curso. O estudante escreve a respeito das maiores lições aprendidas ao longo de sua prática de ensino e observações de professores experientes e de seus colegas, fazendo. Ele faz, também, uma descrição de seus pontos fortes como educador e do que ainda necessita ser desenvolvido ou praticado para o seu aperfeiçoamento, de acordo com os princípios norteadores do curso. Esta etapa consiste na avaliação, pelo estudante, de seu próprio desempenho como professor de língua inglesa no decorrer do curso, pretendendo lançar um olhar retrospectivo e reflexivo para próprias ações.

Ao planejar e efetuar a tarefa, o estudante exercita capacidades adquiridas, analisando e refletindo a respeito de cada estratégia pensada e cada passo dado. Utiliza o que aprendeu para desenvolver o que foi proposto e encontra aspectos de sua aprendizagem que necessitam de possíveis aperfeiçoamentos ou de serem revistos. É por este motivo que o último projeto desenvolvido se caracteriza como tarefa complexa (SCALLON, 2000), pois suscita a reflexão e estabelece relações entre os conhecimentos e habilidades adquiridos, o referencial teórico pesquisado e o desenvolvimento profissional do estudante CELTA.

Tendo em vista o detalhamento dos projetos trabalhados no curso, principalmente o último, nota-se o desejo e o empenho em desenvolver a autonomia docente. Benson e Huang (2008, p. 423, tradução nossa), fazendo alusão à literatura relacionada à educação em língua estrangeira, salientam a importância do trabalho com a autonomia, sendo visto como “um atributo profissional a ser desenvolvido por meio de processos de formação de professores” e compromisso por parte dos mesmos para a promoção da autonomia do estudante.

A área 4 destina-se à avaliação. O CELTA oferece um sistema de avaliação

diferenciado, preocupado em assegurar a formação plena do estudante. Black et al. (2003, p. 122, tradução nossa) afirmam: “[...] a avaliação formativa é um processo no qual informações a respeito da aprendizagem são obtidas e então utilizadas para modificar atividades de ensino e aprendizagem nas quais professor e estudante estão engajados”. Os autores destacam que as evidências a respeito da aprendizagem podem ser adquiridas por meio de várias formas, mas o que torna essa ação realmente formativa é a utilização das informações para a melhoria aprendizagem. Por isso, a avaliação, no curso, não se resume a testes finais, mas consiste em um processo contínuo de observações, *feedback*, pesquisas e reflexões, constituindo-se referencial de aprendizagem significativa. Abarca análise de plano de aula, registro do alcance de objetivos em *checklist*, *feedback*, tanto do desempenho na prática, quanto dos projetos realizados, produção de portfólio e autoavaliação.

A responsabilidade pelo monitoramento da aprendizagem é compartilhada com o estudante e seus pares, no intuito de estabelecer momentos de reflexão do próprio desempenho e das ações de seus colegas. Keesing-Styles (2003), ao tratar da avaliação nos programas de formação de professores, ressalta que esta contribui para o processo de aprendizagem se houver a participação efetiva do estudante, favorecendo a problematização do contexto de aprendizagem. A condução da trajetória de conhecimentos e habilidades pelo estudante permite o reconhecimento e a gestão da própria aprendizagem, colaborando com o desenvolvimento de maior autonomia profissional, elemento necessário para aperfeiçoamentos e superações na ação docente.

Em suas anotações particulares para cada aula observada, o tutor possui uma relação de objetivos a serem alcançados, pelos estudantes CELTA, durante as suas práticas de ensino. A visualização dos objetivos e a sua avaliação a partir de critérios definidos são fonte necessária de informações para o tutor a respeito do desempenho de cada estudante CELTA.

Os projetos também são avaliados a partir de objetivos. Ao receber o trabalho corrigido, o estudante CELTA analisa-o e observa se há objetivos não alcançados. Se houver, o tutor identifica os elementos a superar nas parcelas do projeto e propõe a sua refacção. Nicol e Macfarlane-Dick (2006) consideram a elaboração de objetivos uma atividade fundamental para a realização da avaliação. Acrescentam, ainda, a importância de compartilhar os objetivos com os estudantes, pois estes influenciam o seu desempenho, facilitando o seu alcance. Nota-se, na correção dos trabalhos realizados no curso, o desvelamento do que ainda precisa ser superado com base nos objetivos traçados, porém sem a concessão de respostas certas, deixando a cargo do estudante a pesquisa e a reformulação.

Para o armazenamento e registro das atividades e objetivos alcançados durante o

curso, cada estudante CELTA recebe um caderno para a elaboração de um portfólio individual. Para Hernández (1998), o portfólio favorece a visualização das evidências da aprendizagem do estudante e das estratégias utilizadas por ele para a sua concretização. Por esta razão, o portfólio torna-se efetivo para pensar e tomar decisões, pois agrega produções de estudantes e professores, explicitando dificuldades e progressos (VILAS BOAS, 1998).

A descrição das atividades realizadas com o portfólio, no curso, permite observar a participação do estudante CELTA no próprio processo de aprendizagem, intentando escrutínio dos próprios trabalhos e reflexão das ações concretizadas. Para Darling (2001, p. 111, tradução nossa), o portfólio é elemento crucial para a trajetória da formação de professores, pois “conta uma história coerente de suas experiências de aprendizagem no programa (curso) e ressalta reflexão e análise dessas experiências. Não é simplesmente um acúmulo de pedaços e produtos, é um desdobramento de suas compreensões sobre o ensino e a aprendizagem, e sobre seu desenvolvimento como profissional”. A utilização deste instrumento avaliativo suscita voltar o olhar ao caminho trilhado, concedendo oportunidade para rever, superar, aperfeiçoar e avançar, contribuindo para o repensar de práticas norteadoras da ação docente.

A autoavaliação é outra atividade avaliativa priorizada no curso. Ela é realizada em dois momentos: após as práticas de ensino e em situações descritas no portfólio. No primeiro momento, uma ficha é disponibilizada ao estudante que ministrou a aula, contendo perguntas que o estimulem a pensar em seu próprio desempenho. As informações desta ficha são compartilhadas com o tutor e os colegas, com o intuito de ajudá-lo a dialogar com as críticas e sugestões e pensar em alternativas. O segundo momento consiste em registros feitos pelo próprio estudante em seu portfólio, promovendo um panorama de sua caminhada ao longo do curso. Nota-se, nas atividades descritas, o envolvimento dos estudantes na capacidade de influenciar sua própria aprendizagem, instigando maior responsabilidade e autonomia.

A formatividade do sistema de avaliação é observada em cada atividade realizada, mesmo no parecer final do curso, que apresenta a descrição de todos os objetivos traçados para cada componente e sua avaliação, pelo tutor, para cada um deles. As estratégias avaliativas vivenciadas apresentam características inerentes à promoção de aprendizagem por meio da participação colaborativa e reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1997). O compromisso com a tomada de decisões durante o curso, a preocupação com o registro e apresentação de evidências e a responsabilidade da avaliação tanto pelo professor, quanto pelos estudantes CELTA e seus colegas, configura-se um conjunto de ações formativas.

4 SOLIDIFICANDO PONTES NO TRILHAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Comparando as proposições teóricas com as práticas organizadas no CELTA, nota-se o esforço – alicerçado em fundamentação consistente – em promover pontes de experiências significativas para favorecer aprendizagem. É por esta razão que fazer conhecer suas ações e justificá-las, dialogando com diversos autores, torna-se fonte de alternativas e reflexão a respeito dos cursos de formação de professores, principalmente daqueles que trabalham com a língua estrangeira. Afinal, compartilhar vivências é estar disposto a pensar, dialogar, criticar e debater, contribuindo para superação e aperfeiçoamento de práticas.

Neste sentido, algumas aprendizagens – dentre muitas – merecem destaque. A primeira configura-se a indissociação entre teoria e prática. Não há prática comprometida com o processo de aprendizagem sem a teoria fornecedora de subsídios propensos à ação, análise e reflexão, assim como não há teoria desvinculada de toda e qualquer prática comprometida.

Outra aprendizagem foi: tratar a realidade com comprometimento exige ações pensadas e organizadas em um todo produtivo. Assim, o planejamento caracteriza-se como ação indispensável, pois permite o caminhar por processos inerentes à aprendizagem: conhecer, elaborar, executar e aperfeiçoar. Processos que são norteadores do agir responsável, para a formação de princípios férteis, suscetíveis de gerar bons frutos. Um planejamento relevante é aquele empenhado em promover análises, reflexões, aprendizagem. Aquele que propicia objetivos desejáveis, valorizando e atribuindo sentido às ações.

Porém, não é possível traçar caminhos (planejar) sem saber para onde está indo. Portanto, outra aprendizagem foi: traçar objetivos e deixá-los visíveis aos aprendentes é tarefa consciente de um educador preocupado em formá-los. Em um contexto formativo, as atividades fornecem subsídios ao professor para que saiba qual será o próximo passo a ser tomado em relação à aprendizagem de cada um. Para além do professor, o estudante passa a, também, dispor de subsídios para autogerir a própria aprendizagem, pois, envolvidos em todo o processo, são eles que avaliam os próprios passos e confrontam-nos com os objetivos traçados.

É preciso voltar o olhar para os cursos de formação de professores de língua inglesa e, neles, desenvolver ações formativas, a fim de proporcionar aprendizagem significativa e promover exemplos a serem levados às salas de aula. A profissionalização docente deve ser preocupação e meta a ser alcançada, favorecendo comprometimento e satisfação ao desempenhar atividades, ao compartilhar experiências, ao construir conhecimento.

Nota

¹ *Certificate in English Language Teaching to Adults*

² *English to Speakers of Other Languages*

³ *University of Cambridge Local Examinations Syndicate.*

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Ed., 1985, p.27-37.
- BENSON, P. HUANG, J. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. **DELTA**, v. 24, n. especial, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2008, p. 421-439.
- BLACK, P.; WILLIAM, D. Inside the black box: Raising Standards through Classroom Assessment. **Phi Delta Kappan**, v. 80, n. 2, oct. 1998. Disponível em: <www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>. Acesso em: 22 fev. 2010.
- _____ et al. **Assessment for learning: putting it into practice**. Buckingham: Open University Press, 2003.
- DARLING, L. F. Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, p. 107-121, 2001.
- DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning?. In: _____. **Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches**. Oxford: Elsevier, 1999.
- FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. **TESOL Quarterly**, Virginia, v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998.
- GOOD, T. L.; BROPHY, J. E. **Looking in classrooms**. Boston: Pearson, 2008.
- HAMMOND, L. D. How teacher education matters. **Journal of Teacher Education**, Pennsylvania, v. 51, n. 3, p. 166-173, mai/jun. 2000.
- HARMER, J. **How to teach English**. Essex: Longman, 2007.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KEESING-STYLES, L. **The Relationship between Critical Pedagogy and Assessment in Teacher Education**. Disponível em: <http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue5_1/03_keesing-styles.html>. Acesso em: 16 ago. 2011.
- KNEZEVIC, A., SCHOLL, M. Learning to teach together: Teaching to learn together. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Org.), **Teacher learning in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- NETO, E. S. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: SEVERINO, A. J; FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

NICOL, D. J.; MACFARLANE-DICK, D. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. **Studies in Higher Education**, Oxford, v. 31, n. 2, p. 199-218, Apr. 2006

OXFORD HOUSE COLLEGE. [documentos e trabalhos apresentados]. London, 2010.

REED, A. J. S.; BERGERMANN, V. E. **A guide to observation, participation, and reflection in the classroom**. New York: Mc Graw Hill, 2005.

SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems, **Instructional Science**, n. 18, p.119–144, 1989.

SCALLON, G. Avaliação formativa e psicologia cognitiva: correntes e tendências. In: GRÉGOIRE, J (Org.). **Avaliando as aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 155-168.

SCRIVENER, J. **Learning Teaching**. Oxford: Macmillan, 2005.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE. **CELTA syllabus**. 2010. Disponível em: <<http://www.cambridgeesol.org/exams/teaching-awards/celta.html>>. Acesso em: 14 maio 2010.

VILAS BOAS, B. M. F. O projeto Político-Pedagógico e a Avaliação. In: VEIGA; RESENDE, L. (orgs.). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.