

**Por uma *poiesis* pedagógica: avaliando(se)  
ou  
Do que é tomado como óbvio na formação inicial de professores:  
planejamento, avaliação e *poiesis* pedagógica**

Juliana Cristina Salvadori<sup>1</sup>  
Jamile Silva Rocha<sup>2</sup>  
Carina Nascimento de Jesus<sup>3</sup>  
Manuela Dias Santos<sup>4</sup>  
Cléverson Felix Rodrigues<sup>5</sup>  
Raí Silva<sup>6</sup>  
Eliatan da Silva Pereira<sup>7</sup>

**RESUMO:** Esse relato rememora a experiência desenvolvida no curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), durante o componente curricular obrigatório Língua Inglesa Intermediário III e finalizado durante o componente Língua Inglesa Avançado I, ofertado, segundo a matriz curricular do curso, para alunos do quinto e sexto semestres, períodos em que os mesmos iniciam também os componentes relativos a Estágio Supervisionado I e II, no ano de 2017, no período vespertino. Os componentes de língua, cada, têm carga horária mínima de 90 horas no semestre, ofertada em 6 horas semanais, ofertados no turno de entrada de cada turma, e contava com 9 alunas e alunos matriculados (7 alunas e 2 alunos, jovens, entre 20 e 30 anos, a maioria na faixa dos 20 anos), tendo 8 das e

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Bolsa CNPq). Atua como Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia como docente de graduação e pós-graduação no Campus IV, Jacobina. É líder do grupo Desleituradas vice líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA).

<sup>2</sup> Licenciada em Letras Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia - DCH IV (UNEB). Membro do grupo Desleituradas, pesquisa a reescrita de Flannery O'Connor para o público brasileiro, por meio da antologização e tradução de seus contos.

<sup>3</sup> Licenciada em Letras, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - DCH IV, (2019). Membro do Grupo de Pesquisa Desleituradas que possui como áreas de atuação: literatura comparada, teoria e crítica literária, tradução como leitura-escrita.

<sup>4</sup> Licenciada em Letras, Língua Inglesa e suas Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atua como membro do Grupo de Pesquisa Desleituradas, cujas principais áreas de atuação e interesse são literatura comparada, teoria e crítica literária e tradução como leitura e reescrita. Desenvolveu pesquisa científica financiada pela FAPESB 2017-2019.

<sup>5</sup> Graduando em Letras - Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, Jacobina, Bahia, Brasil. Membro do Grupo de pesquisa Desleituradas em Série; foi bolsista CNPq do programa institucional de Iniciação científica entre 2018 e 2019 e é atualmente bolsista da UNEB pelo mesmo programa com bolsa PICIN. Possui interesse na área de Literatura com ênfase em Literatura Comparada.

<sup>6</sup> Graduando em Letras - Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, Jacobina, Bahia, Brasil.

<sup>7</sup> Graduando em Letras - Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, Jacobina, Bahia, Brasil.

dos participantes finalizado o processo. Foi desenvolvido em grande parte de forma presencial, com a finalização de forma online e colaborativa usando arquivos compartilhados no Google Drive. Pelo regimento da UNEB, cada componente deve estipular três avaliações (este relato se refere a uma das atividades avaliativas que foi pensada como um laboratório de prática/*poiesis* pedagógica em que alunas e alunos tivessem espaço para planejar, aplicar, receber feedback da professora e dos colegas em formação, replanejar, re-aplicar, receber novo feedback e se auto-avaliar - individual e coletivamente, além de avaliar a proposta do componente. A proposta consistia em praticar e ensaiar, num ambiente amigável, a docência, a partir de práticas compartilhadas e dialógicas, na perspectiva bakhtiniana, em que o diálogo só ocorre quando nos constituímos como interlocutores. A proposta do laboratório de prática/*poiesis* no componente foi também de tecer o diálogo: *a.* interdisciplinar entre Literatura (tecido entre a docente, o docente do componente literatura e os discentes, concretizada em uma das atividades avaliativas do componente, um seminário), Ensino de Língua e Estágio (tecido apenas entre a docente e os discentes) na formação inicial destas e destes professores em formação, dos quais 6 já se tornaram egressos do curso e 4 atuam como professoras e professor na educação básica e em escola de línguas, *b.* *transdisciplinar*, tecendo práticas de ensino à práticas de pesquisa, pois o objeto de pesquisa que desenvolvia à época com minhas orientandas (do grupo de 9, 4 eram minhas orientandas e 3 trabalhavam com textos góticos em tradução) em pesquisa e iniciação científica era relativo ao gótico e sua tradução; *c.* *crítico-formativo*, sobre avaliação - auto-avaliação, heteroavaliação, avaliação colaborativa - e sua centralidade no processo de planejamento e *poiesis* pedagógica, de modo a desconstruir as concepções dos professores em formação sobre avaliação, em geral encaradas como classificatórias, excludentes e pontuais, desconectadas do seu planejamento e da *poiesis* pedagógica. Neste relato, inicio por arrazoar sobre a escolha terminológica e conceitual de *poiesis* pedagógica, apresento a estruturação da prática/*poiesis*, avalio as potencialidades e desafios e convido/convoco as /os participantes a entretecer suas narrativas e experiências à minha, lembrando o processo.

### Porque *poiesis*

(pode ir direto à seção práticas, caso não tenha interesse no arrazoado teórico que, afinal, é sempre um fora-dentro, só se torna explícito no depois, no fazer narrativa)

Na minha tese, defendida em 2013, que teve como argumento defender a crítica e a tradução como ações criativas, discuto a relação teoria, práxis e *poiesis* para poder localizar o objeto de meu estudo, então. Para tanto, tomava e agora retomo, como um dos fundamentos, Agamben (2012) em seu ensaio “*Poiesis e práxis*”, em **O homem sem conteúdo** (2012). Segundo o autor, há uma distinção entre *poiesis* e práxis, sendo a primeira produção na/de presença, que ultrapassa e não se reduz a ação que visa apenas a si mesma, que ele relaciona à práxis - traduzida também como prática. Agamben volta para a distinção aristotélica entre a tríade *theoría*, *poiesis* e *práxis/techné* para fundamentar o argumento que desenvolve ao longo de todo seu texto sobre a arte e suas obras - É por que não podemos pensar nossas aulas e fazeres como arte, seria a primeira provocação posta aqui neste texto.

Segundo Agamben, “a arte, a obra de arte, antes *poiesis*, produção de presença e, logo, irrepitível, foi identificada na modernidade à práxis, pura ação, e, logo empobrecida porque cooptada pela técnica/*techné*” - disse então na minha

tese e retomo aqui o argumento para pensar como essa lógica tem invadido nosso debate sobre educação e formação de professores e relacionado o fracasso escolar às técnicas (particularmente, às faltas, ao não domínio das técnicas, sejam eles digitais ou não). Mantendo o paralelo com o argumento sobre a arte e a aula, Agamben destaca em seu ensaio que, cito a minha paráfrase “para fugir à cooptação, a arte e os artistas se refugiam na reflexão do fazer e sua produção se recusa à observação/contemplação, isto é, acaba por se caracterizar pelo negativo, pelo “não conteúdo” – a obra se recusa a tornar *energéia* (ato) e se refugia no *dýnamis* (potência)”.

Esse fechamento da obra/aula em si, pede ao participante da arte/aula, outra ação que não a contemplação à espera da experiência catártica - *ah, agora sim entendi tudo!*. E este é o pulo do gato: as potencialidades podem e mesmo devem ser libertas, isto é, realizadas, tornada *energéia*, por meio da crítica e da tradução (relidas aqui como avaliação e interação) – estas, portanto, tornam-se estratégias e narrativas que viriam desdobrar e, portanto, fazer atuar a potência da obra/aula, convocando a produção, isto é, a *poiesis* – produção na/de presença, gesto irrepitível/irreprodutível. O aluno para esta nova arte/aula precisa ser educado para o novo papel que lhe é demandado – o de crítico e tradutor, que possa desdobrar, inclusive hipertextualmente, de modo online, a potencialidade da aula.

Nessa construção meta-teórica e ficcional, a avaliação estaria para a crítica no papel de desdobrar a aula e sua potencialidade, trazendo consigo, também, a possibilidade de refacção/desdobramento *ad infinitum* –, não de forma mecânica, mas criativa, tomando o inacabamento como condição de uma prática pedagógica poética e crítica, que sempre se atualiza a partir das potencialidades emergidas e desdobradas dos co-produtores, alunos.

Por que resistimos tanto à crítica, e, logo, à avaliação, é outro ponto a se discutir e suspeito que esbarra tanto no papel do professor pensado na escola e aula como aquele que sabe (e deve saber) - daí o inacabamento e a co-produção soarem como não cumprir seu papel; quanto na cordialidade brasileira (segundo o conceito do sociólogo Sérgio Buarque de Holanda) atrelada a nossa pouca compreensão do papel da crítica.

Fica aqui, então, a defesa de práticas poéticas, práticas críticas, poético-críticas.

### Práticas poéticas e críticas: (in)experiências

Sou professora concursada da Universidade do Estado da Bahia desde 2012 e segundo a vaga do referido concurso, atuo em duas áreas, literatura e língua, sendo minha formação inicial em Letras (dupla habilitação em língua portuguesa e língua inglesa) e pós-graduação, mestrado e doutorado, voltada para literatura. No curso, tenho assumido componentes curriculares referente à tradução, pesquisa e escrita acadêmica, literatura e, eventualmente, principalmente quando há necessidade cobrir a área devido à licença de professores (principalmente para cursar pós-graduação, direito garantido e compromisso ético entre colegas), em língua inglesa.

Um dos grandes desafios na área de Letras, como docente, é tecer o diálogo entre os dois subeixos que compõem o que chamamos na matriz curricular de eixo de conhecimentos científico-culturais, a saber língua e literatura, com o chamado eixo didático, que trabalham os saberes do fazer docente (para ter acesso à matriz curricular, fluxograma e ementário, veja aqui:

<https://portal.uneb.br/jacobina/cursos/letras-lingua-inglesa/> ). Isto porque não é um consenso que estudos literários estejam em diálogo com ensino de língua e com o ensino, em parte pela percepção discente, e também docente, mesmo no ensino superior, de que textos literários são difíceis de ler e de trabalhar em sala - geralmente percepção advinda do fato de que professores, atuantes e em formação, não são leitores de literatura ( o que demanda, então, que o currículo pense práticas de letramento literário); em parte por experiências prévias em que há dissociação do texto literário de sua materialidade linguística, fundada em abordagens historiográficas, sociológicas, filosóficas ou mesmo biográficas em detrimento das textualistas (sobre concepções e práticas distintas que fundam ensino de língua no referido curso, indico a Live que fizemos à guisa de introdução dos Itinerários Formativos online que estamos ofertando em 2020: <https://www.youtube.com/watch?v=QxhWe4yUIEw> ).

Destaco também que o entretecer do currículo entre língua e literatura na poiesis do cotidiano enfrenta outra questão no que tange aos cursos de língua estrangeira: a hierarquização de competências e habilidades para confirmação de proficiência. Essa hierarquização embasada no senso comum desconsidera língua e privilegia idioma e oralidade ( o tal do speaking). Essa compreensão de que saber língua é saber falar atravessa nossas práticas pedagógica fundadas numa aula falada e colocam em inferioridade as outras competências e habilidades que sustentam a proficiência em uma língua, como produção escrita e a compreensão oral e escrita, isto é, escrever, ouvir e ler. Logo, nessa perspectiva, o *input* ofertado pela literatura com textos escritos e demandas por produção escrita são desconsideradas como menos importante para desenvolvimento da proficiência em língua estrangeira, e essa concepção empobrecida de língua é reproduzida pelos professores em formação em suas futuras práticas, desconsiderando textos escritos, principalmente os literários, e se atendo a exercícios de fala que descontextualizam a língua, sua história, mudanças e heterogeneidade.

Outro grande desafio é o de desconstruir a percepção de que atividades de ensino, pesquisa e extensão constituem movimentos isolados na formação docente e, portanto, incomunicáveis - como se atividades de ensino não pudessem e mesmo deveriam informar e ser informadas pelas ações de pesquisa e extensão, e de que as práticas, inclusive nos estágios, não pudessem tomar como objeto os objetos de pesquisa dos discentes, desenvolvidos por meio de projetos de Iniciação Científica e de componentes curriculares de pesquisa (na matriz curricular, projeto de pesquisa é desenvolvido em componente nomeado Núcleo de Estudos Interdisciplinares que tem como centralidade em suas ementas, desde reformulação interna do curso, letramento em escrita acadêmica e contempla o gênero projeto no quarto semestre - desse modo, o discente tem tempo para escolher seu tema e nele se aprofundar, inclusive podendo fazer ajustes - ou mesmo mudanças de rumo - teóricos, metodológicos e no recorte do objeto, até a fase de TCC que se inicia no sétimo semestre do curso).

Minha proposta nesse componente como docente junto a esta turma que acompanhava desde o primeiro semestre, foi a de:

- Em consonância com a ementa, desenvolver e aprofundar o estudo e a compreensão de língua inglesa tomando textos literários como objeto com

vistas a colocar estes textos como possibilidade em sua prática de estudos e também profissional - isto é, pensar o processo de aprendizagem e ensino de língua para futuros professores. (Ementa do componente curricular LÍNGUA INGLESA – INTERMEDIÁRIO III, 90h: Desenvolve e aprofunda o estudo das estruturas linguísticas numa perspectiva comunicativa, graduando o nível de complexidade).

- Construir competências para docência de língua inglesa considerando os seguintes movimentos de planejamento, prática e feedback: elaboração de sequência didática em que ensino de língua e literatura se entrelaçassem - (para este objetivo, elaboramos uma metodologia em 7 passos: 1. indicar texto escolhido (decidimos pelo gênero contos góticos). 2. elaborar sequência especificando objetivos, recursos e estratégias para trabalhar esse texto prevendo intervenções e atividades em três camadas de leitura (antes de entrar no texto, enquanto lendo o texto, após ler o texto); 3. aplicar esta sequência na própria turma de colegas, que se comprometeu a ler os contos antes, para avaliação e feedback dos pares e da professora e re-

planejamento/reescrita; a partir do feedback 4. aplicar esta sequência em uma turma de Língua inglesa Básico II, do segundo semestre (ressalto que tal situação só foi possível porque também era professora de língua da mesma turma e tais atividades foram incorporadas ao planejamento da turma de Básico, assim como foi solicitado dos mesmos o feedback da prática aplicada); 5. construir critérios avaliativos e 6. avaliar o processo e a sua prática na turma de Básico; 7. receber feedback da professora e da turma de aplicação e reestruturar a prática.

- Construir competências avaliativas (auto, hetero e colaborativas), compreendendo o papel da avaliação para planejamento e prática do professor, não como fim em si ou etapa final de processo de ensino, mas como ação reflexiva estruturante da sua prática.

## 7 passos: a estrada de tijolos amarelos

### 1. Textos escolhidos - optamos por contos góticos.

Por que contos? Não apenas por serem textos mais curtos e que poderiam ser trabalhados integralmente numa sequência que durasse de duas a quatro aulas, mas também porque o conto como gênero propõe o foco em um evento o que nos permite construir com alunos (num *mise en abyme*: eu com meus alunos professores em formação inicial, os professores em formação inicial com seus colegas também em formação inicial, professores em formação inicial com seu alunos) competências de leitura de textos literários ao passo em que se trabalhava com a materialidade linguística do texto e competências para compreensão e produção de textos orais e escritos.

Por que góticos? Naquele ano eu desenvolvia um projeto de iniciação científica que tinha como foco tradução/reescrita de textos góticos para sistema literário brasileiro.

Na turma, das 9 alunas e alunos, 4 eram minhas orientandas e 3 trabalhavam com textos góticos - seu diálogo entre pares foi relevante para formação leitora de seus colegas de sala. Além disso, em semestres anteriores, na disciplina de Teoria Literária e Tópicos de Tradução, além de Panorama da Literatura, esse gênero havia sido trabalhado com eles.

Contos selecionados juntos:

The Pale Man, Julius Long  
The monkey's paw, W. W. Jacobs  
The cask of Amontillado, Edgar Allan Poe  
The Mask of Red Death, Edgar Allan Poe  
The Canterville's ghost  
The Company of Wolves, Angela Carter  
The werewolf, Angela Carter  
The snow child, Angela Carter

2. elaborar sequência didática indicando material de apoio e elementos do planejamento: objetivos, recursos e estratégias, materiais, atividades de leitura e produção de texto. Como apoio, foi indicado o capítulo 10, "How to plan a lesson", do livro **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**, de H. David Brown - (<https://octovany.files.wordpress.com/2013/12/ok-teaching-by-principles-h-douglas-brown.pdf>).

3. compartilhar e aplicar esta sequência na própria turma de colegas e receber feedback para reestruturação: esse processo levou cerca de um a dois meses, pois a cada encontro, as/os discentes traziam o plano e atividades propostas para leitura conjunta, colaborações e saíam com o combinado de refazer e rerepresentar. Cada discente apresentou pelo menos uma vez para o grupo, alguns de 2 a 3 vezes, o plano e as atividades de leitura e produção textual - nesse passo, também escolheram os pares que iriam trabalhar juntos e qual dos contos e sequência didática seria trabalhado na turma de Básico II.

4. aplicar esta sequência em uma turma de Língua Inglesa Básico II : este processo durou cerca de um mês: os/as discentes formaram duplas e a cada semana uma dupla de estudantes escolhia qual dos textos literários e atividades iriam aplicar e executavam a sequência didática com os discentes, colegas de curso. Cada uma das sequências previa 3 etapas: a primeira, trabalhava com as expectativas sobre o conto, ou as criava, trabalhando o tema e principalmente vocabulário como forma de apoiar a entrada no texto; na segunda etapa, o texto era apresentado , integral ou parcialmente, com atividade de listening, e se trabalhava estruturação, parágrafos, vocabulário, tema etc; a terceira etapa consistia numa atividade de produção oral ou escrita: a partir do conto apresentado, os discente deveriam desenvolver um texto (as atividades previam produções diferentes: reconto; mudar o final etc).

5. construir critérios avaliativos: processo que foi feito de forma concomitante aos passos 3 e 4, desde o início do semestre. Os critérios avaliativos foram construídos

com base no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR), que é um padrão internacional para descrever a proficiência em um idioma (para mais informações, aqui: [Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas \(CEFR\)](#) e aqui: [Quadro Europeu Comum de Referência \(QECR\)](#))

Discutimos nesse processo quais seriam os níveis de proficiência almejados para cada um dos componentes curriculares para que eles também pudessem se avaliar nesse processo. Definimos então que o almejado para Básico II seria em transição do A1 para A2; para Intermediário III seria em transição do B1 para o B2; para final do curso, C1. Destaco que nossos alunos, em geral, entram sem proficiência ou experiência prévia em língua inglesa, muitos no nível A1, com poucas exceções com contato com escolas de idioma.

Pesquisamos nos sites da Cambridge e do British Council por baremas para produções orais e escritas, considerando os níveis de proficiência. A partir destas baremas, a proposta foi construir instrumentos de avaliação das produções - suas, dos colegas de sala, dos colegas de curso no Básico II.

6. avaliar o processo e a sua prática na turma de Básico: foi o processo mais longo. Discentes tiveram muita dificuldade para atribuir avaliação a partir dos critérios. Em parte tal dificuldade se deu porque avaliação e crítica são compreendidas de forma negativa, não como desdobramento de potencialidades. Construir essa reflexão e essa escuta foi possível porque a turma havia construído uma ética da solidariedade, conquanto alguns ainda não tivessem compreendido efetivamente a avaliação como ponto de partida, o próprio caminho e chegada. (Ver Apêndice I para Exemplo de Barema elaborado) .

7. receber feedback da professora e da turma de aplicação e reestruturar a prática. Este passo foi um fechamento-abertura, entendendo que temos restrições de tempo e que componentes curriculares finalizam, mas que o processo de reflexão, refeitura e avaliação não findavam ali (ver exemplo de BAREMA e auto-avaliações no Apêndice II).

Relembro que o trabalho foi interrompido por uma série de eventos que atravessou o semestre como greve de servidores, indicativo de greve dos professores, paralisações, greve dos caminhoneiros, o que impactou a continuidade dos processos e demandou a finalização por meio online, via documentos compartilhados.

A finalização se deu com avaliação dos 2 componentes, Intermediário III e Básico II, feita em um formulário online no Google Docs, voluntária, em que a identificação pessoal era opcional, e que teve adesão de doze discentes, das duas turmas. As dimensões avaliadas, em Escala de Likert, foram: auto-avaliação, avaliação da professora (metodologia, proposta, material etc), avaliação do monitor, avaliação da infra-estrutura, avaliação do componente. Houve também questões abertas, uma para avaliar aspectos pertinentes à formação acadêmica e outra para sugestões, comentários e críticos (Ver respostas no Apêndice III) .

## **Avaliando a avaliação: por muitas mãos**

### **Prática poética a muitas mãos: por Juliana Cristina Salvadori**

Revisitar a sala de aula, essa sala de aula, que foi e nunca mais será, em 2017, com essas então alunas e orientadas, hoje professoras, graduadas, é um exercício do afeto na perspectiva etimológica: afeto, do Latim *Affectio*, tem raiz em *Afficere*, “fazer algo, agir sobre, fazer, manejar”, de *AD* somado “a”, mais *FACERE*, “fazer”.

Nesta perspectiva, retomamos o debate inicial sobre os fazeres, as práticas, na perspectiva poético-crítica aqui discutida: afetar é fazer, agir e na docência é um fazer com o intuito de , pela crítica, desdobrar as potencialidades que uma prática pedagógica traz em si. Dessas reflexões adveio o convite / convocação feito a quem partilhou dessa vivência, para transformá-la em narrativa e experiência nesse ato de afeto e rememoração partilhado. Teço aqui minhas considerações nessa seção que é a avaliação da avaliação.

Como potencialidades dessa poiesis, destaco alguns pontos: o ganho mais visível e que contempla a dimensão técnico e sócio pedagógica que uma proposta de formação precisa tomar como tarefa sua, temos: a proficiência em língua inglesa, ampliando o conceito de língua em uso e resignificando o papel do erro no processo de aprendizagem e uso de uma língua estrangeira; a compreensão da professoralidade como ato , como ética dos devires e não (apenas) dos deveres – devires tomando a centralidade da avaliação tomada como crítica e poiesis do desdobramento; ética que implica a corresponsabilidade sobre o próprio processo de aprendizagem e ensino, e a corresponsabilidade sobre aprendizagem dos colegas, pois como se tornar professor sem se corresponsabilizar por quem está ao lado?

No âmbito do curso, também destaco como potencialidades: o diálogo entre as dimensões de ensino e pesquisa, que até então eram vistas como dimensões a parte, principalmente quando os objetos de estudo eram circunscritos ao campo dos estudos literários, tendo como efeito a construção de espaços de apropriação desses objetos a partir de diferentes perspectivas, propósitos e estratégias e o aprofundamento teórico-prático - as turmas seguintes, inclusive, já puderam se apropriar de seus objetos de estudo e pesquisa para oficinas de estágio II, o que mostra a potência da docência universitária colaborativa para formação de professores; a instituição de reflexividade sobre os processos formativos - tomada aqui como desdobramentos a partir da crítica/avaliação, como mostradas nos produtos de TCC dessa turma por meio de seus memoriais de formação.

Como desafios para essa poiesis, prática pedagógica poético-crítica, destaco: o artesanal desse fazer, que demanda tempo e disponibilidade para ser construído e tecido com colegas docentes e professores em formação, o que não tem sido garantido pelos nossos sistemas de ensino principalmente na educação básica; o desafio de deslocar o discente para o lócus/papel docente e as angústias que esses deslocamentos produzem; a explicitação e resignificação daquilo que tomamos como óbvio nas nossa formação e prática: aula, avaliação e planejamento - o que provoca estranhamentos das mais diversas ordens principalmente pela mudança de papéis e roteiros já estabelecidos. A reconceitualização de proficiência e a relativização pelo concreto da prática da pretensa universalidade dos critérios de avaliação. Tais potencialidades e desafios da formação inicial reflexiva construída a partir da crítica, do desdobramento de potencialidades e sentidos, é mais profunda e

detalhadamente retomado nos TCC da turma: fui também professora de TCC dessa turma e desenvolvemos memoriais de formação e memoriais multipapers. Mas esta já é outra prática poética.

### **Prática poética a muitas mãos: por Jamile Silva Rocha**

Sou aluna egressa do curso de Licenciatura em Letras Língua inglesa e Literaturas do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia - Campus IV - localizado na cidade de Jacobina, Bahia, e pós-graduanda em Docência do ensino básico e superior, pela faculdade Estratégico. Durante o período de graduação, grande parte das minhas atividades acadêmicas de pesquisa e extensão estavam relacionadas ao campo de estudos da literatura - e tradução. Assim, eu não conseguia relacionar meus estudos e as tais atividades de literatura – e tradução - às atividades relacionadas ao processo de ensino, seguindo, em minha perspectiva, por caminhos “diferentes”, quando na verdade eram estradas que podiam se conectar, e que se conectam.

O componente de Língua inglesa – intermediário III, ministrado pela Prof<sup>a</sup> Juliana Salvadori, teve seu foco na formação de professores. Durante o período do componente foram produzidas e realizadas diversas atividades para que pudessemos avaliar e compreender as aulas de língua inglesa a partir de uma perspectiva docente. Em umas dessas oficinas produzimos, a partir de contos góticos e seus *audiobooks*, atividades de *listening* que integrassem outras competências como *reading*, *writing* e *speaking* visando integrar o que chamamos de competências para compreensão e produção do texto oral e escrito.

Feitas em pares, as sequências didáticas das oficinas de compreensão e produção oral e escrita foram iniciadas ainda no componente curricular de Intermediário III. Na proposta apresentada pela Prof<sup>a</sup> Juliana, como pôde-se ver acima, os planejamentos de cada dupla seriam discutidos e avaliados durante as aulas de língua inglesa, visando aprimorá-los de acordo com o tema, público alvo, recursos, entre outros. A turma, entretanto, continha um número ímpar de estudantes, e por tal motivo, realizei minha proposta de atividade com a professora do componente. A escolha do conto gótico se deu a partir do meu objeto de pesquisa do subprojeto de Iniciação Científica, focado na reescrita de contos góticos para o público brasileiro, sob orientação da mesma. Dessa forma, pude relacionar o processo de pesquisa ao processo de ensino de língua inglesa.

A atividade de compreensão oral/*listening* foi elaborada a partir do *audiobook* do conto *The monkey's paw* por W. W. Jacob e planejada em três momentos: *pre-listening*; *listening*, e *pós-listening*. O planejamento foi iniciado juntamente com a professora Juliana e discutido durante o semestre por todos na turma e revisado no componente curricular de Linguística Aplicada I, focado nas nossas práticas de Estágio II. O objetivo geral para realização da proposta de atividade foi aprimorar as competências de compreensão e produção oral e escrita em língua inglesa.

As oficinas, no entanto, foram aplicadas no semestre seguinte, uma vez que a Prof<sup>a</sup> Juliana ministrava o componente de Avançado I e, também, o de Básico II, turma na qual realizamos tais atividades. No momento de *pre-listening* trabalhamos com o conhecimento prévio dos estudantes a partir da discussão de *lucky charms* - amuletos da sorte, tema do conto escolhido, e estudamos o vocabulário específico da atividade. Durante o momento de aplicação dessa primeira atividade, tive dificuldade em

assumir uma postura de mediadora, necessária para guiar a discussão que foi proposta aos alunos. Tal dificuldade foi notada e apontada pelos meus colegas durante a avaliação da produção da oficina. Dentre os pontos destacados estavam o mal uso da voz - voz baixa - e a timidez excessiva.

Em seguida, no momento de *listening* do conto, fizemos uma atividade na qual os alunos, divididos em grupos, teriam que pôr em ordem trechos do conto que foram embaralhados previamente, além disso fizemos, também, uma atividade de verdadeiro ou falso, a partir das informações dadas no áudio do conto. No momento de aplicação algumas das folhas da atividade foram misturadas com outras atividades, o que, de certa forma, prejudicou o desenvolvimento da mesma. A entrega da atividade antes de sua explicação, fez com que os estudantes tivessem o foco sobre as folhas de atividades entregues e não nas instruções da mesma. A elaboração em grupo, no entanto, permitiu que os alunos tivessem a oportunidade de trabalhar com diferentes colegas, uma vez que a escolha de grupos foi realizada previamente com o intuito de fomentar trabalho em equipes.

Por fim, foi solicitado uma atividade de escrita em língua inglesa, no qual os estudantes iriam propor a criação de um episódio gótico usando o vocabulário de lucky charms. O processo de avaliação desse último momento foi uma das etapas mais difíceis durante a produção da oficina, isso porque eu tinha muito receio de avaliar o outro. Assim, nós - a professora Juliana e eu - elaboramos um barema com base nas discussões a respeito do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages), para a avaliação das escritas dos estudantes (ANEXO 1).

Conforme eu lia algumas das histórias criadas pelos estudantes e fazia as anotações sobre as mesmas, eu me questionava se estava de fato avaliando, e o que seria avaliar o outro - bem como a mim mesma, já que tivemos um momento de auto-avaliação. Questões como “estou sendo justa com o outro ao avaliá-lo?”, “estou sendo justa comigo no meu processo de auto-avaliação?” “A minha avaliação de outros não está sendo comprometida por experiências afetivas com a turma?”. Assim, o ato avaliativo se fez uma grande dúvida durante meu processo no curso de licenciatura. Como diferenciar avaliação e prova? Qual a relação entre elas?

No decorrer dos componentes de Intermediário III e Avançado I, discutimos e colocamos em prática a avaliação, tentando ressignificar o aspecto negativo e classificatório da mesma que foi sendo construído ao longo dos anos, na história da educação, e que tanto impactou a nossa vida escolar. E, embora o ato avaliativo não seja, em sua base, excludente e classificatório, para que esse seja eficaz e proporcione ao professor e ao aluno reflexões sobre o ensino e aprendizagem, é necessário que: tenha um objetivo que esteja para além de “dar notas”; seja planejado e replanejado, considerando sua finalidade e o contexto educacional; possua uma metodologia que se adeque aos objetivos da avaliação, trazendo diversos instrumentos avaliativos; que os resultados obtidos a partir desse processo sejam analisados de acordo com critérios estabelecidos previamente, para que estes possam servir de *feedback* para os estudantes e professores. Assim, a produção dessas oficinas foram fundamentais para que pudéssemos compreender que avaliar não se trata de apenas testar conhecimentos dos estudantes e para que criássemos um ambiente colaborativo no qual pudéssemos propor avaliações, criar planejamentos, dar e receber *feedbacks* tanto da professora, quanto dos colegas - professores em formação, em momentos diferentes do curso, com visões diferentes a respeito de avaliação - tornando, assim, uma experiência significativa para nossa

formação docente, iniciada no curso de licenciatura letras, língua inglesa e literatura, mas continuada em práticas, estudos e discussões no dia a dia.

O uso de textos literários no ensino de língua inglesa tem ajudado bastante na minha prática profissional, como professora, pois permite uma variedade de atividades para prática de língua inglesa além de fomentar a leitura. Durante as aulas de língua inglesa, em curso profissionalizante - cujo foco está na prática de conversação - tenho buscado trazer discussões em língua inglesa a respeito da literatura consumida pelos alunos fora da instituição de ensino. Com outros estudantes, tenho realizado a leitura de livros como *The Little Prince*, por Antoine de Saint-Exupéry, e *The strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*, por Robert Louis Stevenson, no qual os estudantes realizam pesquisas de vocabulário e expressões, produções textuais - escrita (resenha) e oral (apresentação da resenha) em língua inglesa a respeito dos livros lidos. A partir dessa prática pude notar que grande parte dos estudantes obtiveram bons resultados em termos de desenvolvimento de uso da língua inglesa em produções textuais, oral e escrita, conseguiram aplicar o vocabulário aprendido a partir da leitura em tais produções, bem como desenvolveram o interesse pela leitura de textos literários em língua inglesa. Visto as contribuições positivas a partir dessa prática, pretendo continuar a experimentar diversos gêneros - textuais e literários - e utilizar as discussões sobre os processos de avaliação no ensino de língua inglesa.

### **Prática poética a muitas mãos: por Carina Nascimento de Jesus**

Sou egressa do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas do Departamento de Ciências Humanas - Campus IV, localizado em Jacobina, Bahia. Atualmente sou professora de língua inglesa na Rede Adventista de Educação em Jacobina e no Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães - Anexo Caatinga do Moura. Na graduação pensei em trabalhar pesquisando sobre estratégias de ensino, mas nada foi determinado. Tempos depois descobri meu gosto pessoal por literatura negra e, assim, encaminhei meus trabalhos acadêmicos para este lado literário, mapeando textualidades afro-brasileiras e tradução. Minha pesquisa foi aplicada nos componentes curriculares de Estágio e Língua. Tudo parece estar perfeito, mas antes de passar por algumas aprovações nos componentes, tive diversos problemas no percurso acadêmico, uma delas envolvendo o desenvolvimento da língua inglesa, assim, descrevo minha experiência avaliativa na disciplina de Intermediário II dirigido pela Prof<sup>a</sup> Juliana Salvadori.

Como trabalho avaliativo proposto pela Prof<sup>a</sup> Salvadori, fizemos a formação de duplas. Logo após, deveríamos planejar uma sequência didática com o tema gótico para aplicar na turma 2017.2 na disciplina de Básico II. Até esse ponto foi tudo tranquilo, mas quando eu e minha dupla iniciamos o mapeamento do conto gótico *The Pale Man by Julius Long*, percebemos nossa primeira dificuldade - pouca apropriação literária de contos góticos e do próprio conceito teórico, já que vivíamos rodeadas de comentários e conversas dirigidas pelas colegas da turma que pesquisavam sobre o mesmo tema, mas o mesmo não fazia parte do nosso foco de estudos.

As sequências didáticas foram corrigidas e revisadas num ciclo avaliativo, feito pela professora e pelos colegas presentes que de forma significativa só contribuiu positivamente para a conclusão do primeiro passo da avaliação do componente.

Nossa outra dificuldade era a seguinte: eu trabalhava com a pesquisa em tradução de textualidades afro-brasileiras e minha dupla com pesquisa na área do ensino de língua estrangeira, assim, nossas pesquisas não se encontravam em alguns pontos e a afinidade com o tema gótico ficava mais distante para destrinchar o assunto. Com este trabalho, pensamos em tentar apropriar-nos o máximo do conto e focar em estratégias de ensino desenvolvidas na disciplina de Estágio para desenvolver na nossa sequência e aplicar como avaliação.

Senti outra dificuldade, só que particular, minha relação com a língua inglesa, pois tinha diversos problemas linguísticos e gramaticais para comunicar-me em língua inglesa. Ingressei na universidade na turma de 2013.1, mas por dificuldades tanto financeira como de acompanhar a grade curricular do curso, parei no tempo e tive que cursar algumas disciplinas fora da minha turma oriunda. Por esse motivo, tive que conhecer novos colegas em semestres diferentes. Neste processo, acompanhei a turma de 2015.1 na qual trabalhei e desenvolvi minha proficiência linguística e conduí o curso. A minha colega na época tinha um nível elevado em relação ao meu na língua, o que de início me inibiu por causa da insegurança e pensei que seria mais complicado trabalhar em parceria já que uma demonstraria suas habilidades com a língua sem dificuldades e a outra só apresentaria tropeços no desenvolvimento do speaking em avaliação oral.

Porém, foi completamente diferente do que eu imaginava. Trabalhamos em parceria e mesmo com níveis de língua diferentes a minha colega foi bastante solícita e me orientou com pequenas estratégias que foram extremamente úteis no meu speaking. O bom planejamento da sequência didática ajudou a maquiá-lo o nervosismo que ambas compartilhávamos e a executar sem problemas o percurso da avaliação com a turma de Básico II. O processo de avaliação consistiu em: Speaking (apresentar elementos pré textuais sobre personagens de terror; assistir o clipe do filme Pan's labyrinth para que pudessem fazer uma ponte para o conto The Pale Man); listening (no qual consistia em ouvir partes do conto e preencher as lacunas - fill the blanks); e writing (responder perguntas referentes ao tema).

Desenvolver um planejamento com um tema que não nos/me interessava foi bastante desafiador, mas produtivo, pois foi possível trazer outras intertextualidades para a avaliação, além de conhecer melhor este gênero literário. Mais a fundo, notei que trabalhar com algo fora do nosso gosto pessoal é uma tarefa que faremos por toda a vida profissional. Estimular o aluno a interessar por algo novo, buscar bases estruturantes, desenvolver o gosto pela pesquisa, ter discernimento para discutir com argumentos é um gatilho fundamental para a formação continuada dos meus alunos e para minha formação profissional. Todos os passos do planejamento colaborativo até a aplicação em sala foram satisfatórios. O engajamento da turma foi bastante proveitoso tendo a participação de todos de forma leve, lúdica, mas com fins avaliativos.

Nesse processo de aluna e professora ao mesmo tempo é interessante estar nos dois lugares: como professora - desenvolver formas, planos e estratégias de ensino que busque suprir faltas e trabalhar com excessos, e como aluna - perceber se o plano aplicável a turma surte efeito, adaptável a realidade, exerce funcionalidade para além da escola e traz resultados nesta formação. Essa experiência dupla impactou durante minha formação acadêmica, a compreender que no ensino o foco nunca será apenas no professor com suas demandas internas e externas, mas no aluno também que faz parte deste ciclo. O aluno no seu ambiente externo se remodela com suas vivências e as traz para dentro da escola, o que impacta as vivências entre aluno e professor e os fragmentam. Por isso é importante entender a realidade por

trás do aluno para que o plano de aula possa refletir sobre essa realidade e ter funcionalidade.

Atualmente como professora formada, continuo a pensar sobre essa prática/experiência que vivenciei; antes de entrar na sala de aula o primeiro passo a ser pensado/realizado é a feitura das sequências didáticas em que reflito: minha prática de ensino deve emergir além do assunto didático, pois a minha realidade conta e a realidade do aluno construída fora dos portões da escola tem uma relevância poderosíssima; o aluno que conhecemos na escola é construído por meio de fragmentações sociais externas. Com isso, minha prática é desenvolvida em dois vieses: tenho que agir como professora - atender as demandas que são orientadas e pensar como aluno - para compreender o que é relevante e se a prática do irá

apresentar benefícios no aprendizado visto que nos deparamos com dois tipos de alunos: o fragmentado construído dentro da escola, só mente, e o aluno externo, que vive, experimenta experiências e vivências das quais nós professores não sabemos da missa a metade.

### **Prática poética a muitas mãos: por Manuela Dias Santos**

Sou graduada em Letras Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus IV, Jacobina, BA e pós-graduanda em Docência do Ensino Básico e Superior pela Faculdade Estratégica. Atualmente trabalho como professora do Ensino Fundamental na cidade de Miguel Calmon, Bahia. Ao longo dos próximos parágrafos, apresento o desenvolvimento da proposta da professora Dra. Juliana Salvadori no ano de 2017 na disciplina Intermediário III, e os impactos do mesmo na minha vida acadêmica e profissional.

O desenvolvimento do projeto se deu em etapas muito bem delineadas por Salvadori: primeiramente deveríamos selecionar, em duplas, um conto de temática gótica para mapear e trabalhar com a turma do básico II; em seguida deveríamos organizar o nosso plano de aula (o mesmo passou por diversas correções entre a nossa turma e a professora), e, por fim, aplicar na turma de 2017.2 do curso de Letras, língua inglesa e literaturas.

Uma vez que o tema era contos góticos, o processo de seleção foi bem confortável, tendo em vista que nesse período eu estava desenvolvendo o meu projeto de Iniciação Científica (IC) intitulado “OS CONTOS GÓTICOS NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: CRÍTICA DAS TRADUÇÕES/ADAPTAÇÕES DOS CONTOS DE EDGAR ALLAN POE”, orientado pela professora Dra. Juliana Salvadori e desenvolvido em parceria com o Grupo de Pesquisa Desleitura no ano de 2017. Desenvolver o projeto de IC e trazer para a sala textos que estava familiarizada, foi um processo bem prazeroso, uma vez que eu conhecia as narrativas e os pontos que eu poderia levar para a prática da sala de aula. Entretanto, a execução se apresentou como um dos principais desafios que enfrentei na Universidade, como pessoa e como profissional da educação.

Selecionamos o conto *The Mask of The Red Death*, de Edgar Allan Poe, por se tratar de um conto marcadamente grotesco, visto as passagens e descrições explícitas e carregadas de elementos góticos (horror, terror, medo...). Em um primeiro momento, construímos o nosso plano de aula em três períodos específicos: *pré-listening* (discussão prévia para observar o que os alunos conheciam sobre o gênero gótico e o autor Edgar Allan Poe); *listening* (reprodução de material de áudio do conto trabalhado em parceria com atividade impressa referente ao mesmo); *post-listening* (revisão do que foi preenchido na atividade impressa).

Ao adentrar a sala de aula para aplicar o solicitado pela professora, me deparei com algumas dificuldades pessoais e didáticas. A princípio, como era um tanto inexperiente, me senti perdida e insegura, uma vez que teria que dar aula em inglês

(língua que não dominava) e preparar um plano bem desenvolvido, delimitado e possível de aplicação. Eu me sentia bloqueada pela estranheza e insegurança em mediar a aula de uma turma com a qual não tinha familiaridade, que estudava o mesmo que estudei, com um nível de inglês igual ou superior ao meu e que, obviamente, me enxergavam como colega de curso, e não como alguém digna de respeito e atenção.

Ao realizarmos a primeira etapa da atividade (*pré-listening*) pudemos observar que grande parte da turma conhecia o autor da narrativa, porém não haviam se aprofundado na leitura das suas produções. Outros poucos evidenciaram a sua aversão a esse tipo de narrativa, tendo em vista que eram contraditórios aos seus preceitos religiosos. A segunda etapa (*listening*) se desenvolveu de forma fluida visto que os alunos finalizaram a atividade (*fill the blanks*) sem nenhum pormenor. Por fim (*post-listening*), reproduzimos o *audiobook* mais uma vez visando revisar a atividade mediante a participação dos estudantes.

Os primeiros dias de aula foram difíceis, eu estava nervosa e a turma, que era muito fechada, dava pouco retorno. Pareciam julgar tudo o que fazíamos, e em alguns momentos era possível captar risadinhas debochadas ou revirar de olhos impacientes. Foi um momento difícil, me sentia ansiosa e irritada por ter que dar aula para uma turma que pouco se importava com o que eu falava.

O início foi difícil, o percurso bem frustrante, mas o desfecho foi encantador. Ao longo do período das aulas no 3º semestre (2017.2), compreendi a importância do planejamento, do cronograma e de um plano de aula baseado no possível e também no imprevisível. Entendi, mais uma vez, o valor do trabalho em equipe, das leituras colaborativas, do respeito ao esforço do colega, do amigo. Esse aprendizado me permitiu trazer textos literários para os meus estágios III e IV, me ensinou a buscar alternativas para a falta de material nas escolas públicas, a não levar tão sério o desprazer estampado no rosto de alunos que não entendiam a necessidade de estudar uma segunda língua.

Enquanto na Universidade eu tinha apoio dos professores e dos colegas no desenvolvimento dos planos de aula e atividades a serem aplicados na turma do básico II e dos colégios em que fiz estágio, eu perdi esse apoio quando me tornei professora regente do Ensino Fundamental em minha cidade. Quando entrei na sala como professora de inglês, me senti mais uma vez insegura e inibida, porém, aos

poucos fui retomando os ensinamentos que aprendi na disciplina de Intermediário III. Passei a observar o comportamento dos alunos ao sinalizar determinados tópicos, a solicitar a opinião deles sobre o desenvolvimento das aulas e dos conteúdos, e busquei, quando possível, introduzir pequenos textos literários no ensino da língua.

No primeiro momento precisei passar por um período de adaptação a respeito dos horários que mudavam com frequência, dos planos diversificados para o fundamental I e para o fundamental II e a cobrança de pais e coordenadoria em utilizar todo o livro didático da disciplina. Tendo em vista que trabalho em escolas particulares do meu município, senti uma certa pressão em aplicar todo o conteúdo apresentado no livro, e isso foi um bloqueio para mim, pois deveria seguir um cronograma de aulas

específico e desenvolver todos os conteúdos listados no livro didático, independentemente da carga horária que possuía. Felizmente, seis meses depois desse período de adaptação, me ajustei às demandas e consegui trazer o texto literário para a sala de aula.

Me lembro que o primeiro texto que trabalhamos foi uma adaptação de *Romeo and Juliet*, de William Shakespeare. Busquei trazer tudo aquilo que tinha aprendido na disciplina de Intermediário III: fiz o processo de reconhecimento, perguntando a turma se eles já ouviram falar de *Romeo and Juliet* (todos conheciam, seja via adaptações cinematográficas ou músicas, entretanto não haviam trabalhado com nenhum material textual), em seguida lemos o texto juntos, buscando aprender o uso dos *simple present* (tema do livro didático). Na atividade os alunos deveriam ler o texto, grifar as marcações do tempo presente e responder às questões interpretativas. Foi uma experiência gratificante, uma vez que eles leram o texto em voz alta e sinalizaram, em uma segunda leitura, as sentenças que apontavam para ações do presente. Como trabalho final, organizamos um trabalho de produção oral (*speaking*) no qual eles deveriam apresentar uma pequena peça teatral baseada no texto que utilizamos. Infelizmente, não concluímos nosso trabalho, pois tivemos que suspender as aulas presenciais por conta do COVID-19.

### **Prática poética a muitas mãos: por Cléverson Felix Rodrigues (Clévis)**

Sou graduando em Letras - Língua Inglesa e Literaturas pela universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus IV, Jacobina - BA. Irei relatar a minha experiência como participante das oficinas propostas no componente curricular Básico II.

Ao pensar na experiência como um todo, percebo que foi um aprendizado mútuo e de trocas significativas, pois além de correlacionar o conhecimento de língua com literatura (língua na prática) também fez com que o conceito de aprender, pensar e ensinar língua se expandisse. Há constantemente uma discussão acerca da teoria e prática quando se trata de ensino, fazer parte das oficinas fez com que eu sentisse a junção de ambas.

No início foi um pouco difícil, pois havia divergências afetivas com a turma que aplicou as atividades, mas me coloquei no lugar deles e me dediquei ao que estava sendo proposto. Repito que o ensino de língua atrelado a literatura foi algo muito bem pensado e conectar isso com as quatro habilidades (listening, speaking, writing & reading) foi algo bem produtivo.

Outro ponto que julgo importante foi a discussão após recebermos as notas anexadas ao barema, os professores sentaram com a gente e explicaram o barema e o processo de avaliação.

No meu ponto de vista, esta atividade pareceu um projeto e eu gostaria muito de que fosse realizada em ciclos, por exemplo, foi aplicada na minha turma e mais tarde minha turma iria aplicar em outra, e assim sucessivamente. Aprender com os colegas de curso, fez com que ficasse mais claro que o “ser professor” é um processo que não se limita a disciplina de Estágio e aprender com o outro é muito significativo.

### **Prática poética a muitas mãos: por Raí Silva**

Sou graduando do sexto semestre do curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas ofertado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus IV, localizado em Jacobina - BA. Relatarei aqui minha experiência pessoal acerca das atividades propostas e aplicadas durante a caminhada pela disciplina de Básico II, que foi ministrada pela Professora Dra. Juliana Salvadori.

Sabemos que o ensino de língua inglesa nas escolas são, de certo modo, monótonas, e a maioria dos professores de língua ficam presos em métodos específicos, pré-determinados e propostos pelos livros didáticos, o que acredito que não seja de todo mal, mas que o professor consiga conciliar esse material com outras formas de ensinar, tentando trazer o lúdico juntamente com as coisas nas quais os alunos se interessem, mesmo que isso seja aplicado em uma pequena porcentagem junto ao material usado em sala, e quando chegamos na universidade, esperamos que o ensino seja praticamente do mesmo jeito (pelo menos no meu caso) porque acreditamos que aquele modo de ensinar é o único existente e possível.

A mudança ocorreu então com a chegada das aulas de Língua Inglesa: Básico II, aplicadas lá no segundo semestre, e posso dizer que foi uma das experiências mais divertidas de aprender uma outra língua, e digo isso por vários motivos, e o principal deles foi trabalhar contos góticos em sala, e como sou um amante desse tema, foi pessoalmente muito prazeroso. Outro ponto que devo recordar é o método de aplicação que Salvadori inovou (ao meu ver) quando trouxe os alunos de Intermediário III, para aplicar as atividades tomando seus papéis como professores. Cada um dos professores trazia um conto e atividades totalmente lúdicas para sala em cada aula de básico, foi interessante porque podemos perceber que mesmo eles sendo alunos de uma mesma turma, com contatos parecidos, tiveram métodos diferentes de aplicar e explicar as atividades. Percebam que o uso da língua neste caso foi totalmente “não-monótono” e foi o meu primeiro contato com o uso do inglês de forma desligada dos livros didáticos, acredito que a variação de métodos seja muito mais eficaz do que fazer uso somente do livro.

O uso da língua em sala era feito da seguinte forma: os alunos-professores traziam um conto em inglês em formato de áudio e reproduzia na aula, além do conto impresso com alguns espaços em que nós tínhamos então que completar com as palavras que estavam faltando ali, outras atividades continham vídeos, outras o uso de sinônimos... com isso aprendemos e melhoramos nosso *listening, writing, speaking e reading*. Lembro-me também das atividades na qual aprendemos a pensar em *synonymes* e existe uma infinidade deles que eu não fazia ideia.

Digo com tranquilidade que esta foi uma das experiências mais interessantes vivenciadas na universidade, foi possível se espelhar nos colegas de curso porque estamos a caminho do mesmo lugar e não é fácil ser professor, sei disso hoje pois já tive a oportunidade de ter contato com a sala de aula no lugar de *teacher* quando participei como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e tive o contato real com os alunos, e posso dizer que não é nada fácil, existe uma falta de respeito e desinteresse enorme da parte deles, e sinto que tudo piora quando as aulas são de Língua Inglesa; e mesmo antes já era possível imaginar que existiam obstáculos pessoais que precisavam ser quebrados na turma de Intermediário III, pois eram professores em formação que estavam trabalhando em outra língua e se esforçando para elaborar e aplicar as atividades.

### **Prática poética a muitas mãos: por Eliatan da Silva Pereira**

Sou graduando em Letras - Língua Inglesa e Literaturas pela universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus IV, Jacobina – BA e ex-membro do grupo de pesquisa Desleituras. Irei rememorar minha experiência como participante das atividades propostas no componente curricular Língua inglesa básica II.

As oficinas foram realizadas conosco, uma turma de segundo semestre, ainda éramos inexperientes e estávamos limitados a reprodução das práticas em sala com as quais já estávamos habituados, práticas que trouxemos do ensino básico e que construíam nossa visão de ensino, da função do professor ou do que era dar uma aula de Inglês. Toda a proposta de produção realizada durante a disciplina, e mais especificamente durante as oficinas com nossos colegas de curso, que mesmo tendo mais experiência tinham outros desafios a enfrentar como a aceitação da sala ou o próprio nervosismo, teve como base a ideia de mostrar outras formas de estar em contato e utilizar Inglês em aula, seja através da produção de conteúdo para redes sociais (posts, vídeos, podcasts e etc.) ou utilizando literatura nas aulas de língua, fugindo de um escopo gramatical, que é normalmente mais associado à disciplina.

A produção de conteúdo em língua inglesa para realização de postagens em redes sociais foi desafiadora no sentido de imersão e trabalho constante, era necessário planejar cada postagem e buscar o conteúdo, preparar roteiros para os vídeos e podcasts, além da necessidade de pensar maneiras de ultrapassar limitações no vocabulário ou na fala, que grande parte da turma tinha naquele momento do curso.

Quanto às oficinas com nossos colegas, acredito que posso apontar a importância que a mesma teve agora comparando com outros eventos desde que iniciei a graduação, começando por uma aula da própria professora Salvadori no primeiro semestre, na disciplina de Aspectos culturais de língua materna, onde a docente nos desafiou a “dar a aula que nós queríamos ter no ensino básico”, tivemos acesso a materiais para preparar nossas aulas, que forma no geral um fiasco, ficamos em nossas zonas de conforto e reproduzimos aquilo que tínhamos como imagem de aula, agindo da forma que acreditamos que deveríamos enquanto professor e no fim nossas aulas foram tudo menos aquelas que queríamos no ensino básico, realidade distante do material preparado nas oficinas. A grande maioria de nossos colegas embasaram os temas de suas aulas em seus objetos de estudos e de pesquisa, trazendo discussões de literatura para a aula de língua, utilizando o texto literário como porta de entrada e mediação para temas como compreensão de texto, produção

oral e/ou escrita, vocabulário e etc., preparando assim uma aula com um fio condutor e que trata língua, não partindo de regras gramaticais, mas sim da própria língua em uso enquanto mostra outras formas de trazer diferentes tipos de texto para a sala e fazer uso deles em atividades que busquem o engajamento dos alunos.

Só comecei a entender como as oficinas foram interessantes e suas potencialidades na demonstração de outras formas de entrar em sala quando entrei no PIBID, a logística desse programa me permitia acompanhar as aulas de uma posição mais confortável que meus colegas tiveram, não tinha que assumir o papel de professor em sala, e ainda sim podia desenvolver atividades com base no que observará, bem como a forma de trabalho da docente que meu grupo acompanhava pedia que nós desenvolvêssemos projetos para utilização de texto literário dentro e fora da sala de aula, e com isso conseguimos pensar em formas diferentes de trabalhar com os alunos textos como Frankenstein (que levamos os alunos para discutir com os membros do Desleituraf). Trago esse momento para apontar a diferença na visão de professor ou das atitudes em classe que tinha em dois momentos distintos do curso e como essa construção foi ocorrendo, Rememorar Básico II me faz compreender melhor a forma como foi trabalhada e a mensagem que ela me trouxe/traz, de que práticas se constroem com tempo, leitura e observação dos exemplos ao nosso redor.

## ANEXO 1

BI	Content	Communicative Achievement	Organisation	Language
5	All content is relevant to the task. Target reader is fully informed.	Uses the conventions of the communicative task to hold the target reader's attention and communicate straightforward ideas.	Text is generally well-organised and coherent, using a variety of linking words and cohesive devices.	Uses a range of everyday vocabulary appropriately, with occasional inappropriate use of less common lexis.  Uses a range of simple and some complex grammatical forms with a good degree of control.  Errors do not impede communication.
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>			
3	Minor irrelevances and/or omissions may be present. Target reader is on the whole informed.	Uses the conventions of the communicative task in generally appropriate ways to communicate straightforward ideas.	Text is connected and coherent, using basic linking words and a limited number of cohesive devices.	Uses everyday vocabulary generally appropriately, while occasionally overusing certain lexis.  Uses simple grammatical forms with a good degree of control.  While errors are noticeable, meaning can still be determined.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>			
1	Irrelevances and misinterpretation of task may be present. Target reader is minimally informed.	Produces text that communicates simple ideas in simple ways.	Text is connected using basic, high-frequency linking words.	Uses basic vocabulary reasonably appropriately.  Uses simple grammatical forms with some degree of control.  Errors may impede meaning at times.
0	Content is totally irrelevant. Target reader is not informed.	<i>Performance below Band 1.</i>		

## APÊNDICE I

Barema usado para avaliação de uma produção oral, o retelling de um conto.

Student	Criteria (1 pt each)	Observations	Oral production 5 pts	0-20 pts



Motivation The selected text raise interest in the target students the designed arouse students' interest and curiosity.		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualisation</li> </ul> <p>The designed tasks help students to contextualise the listening and access their existing knowledge and expectations to help them understand the text.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Preparation</li> </ul> <p>The designed tasks cover the specific vocabulary or expressions that students will need while listening.</p>		

While reading / listening : The designed tasks		
Criteria (1 pts each)	Observations	Grade
Help students to get a general understanding of the text.		
Are constructed to demand a greater and more detailed understanding of the text.		
Lead students to more subtle interpretations of the text.		
Are well-constructed and present clear instructions	<p><i>Perfis</i></p> <p>1 - Speech is often unintelligible; He/she is able to talk about familiar topics but can only convey basic meaning on unfamiliar topics and makes frequent errors in word choice. (1 discente)</p> <p>1 - Errors are frequent and may lead to misunderstanding. Low fluency in speech, with frequent repetition and self-correction. (2 discentes)</p> <p>2 - Produces basic sentence forms with reasonable accuracy. He/she is able to talk about familiar topics but can only convey basic meaning on unfamiliar topics and makes frequent errors in word choice. (3)</p> <p>4 - Produces basic sentence forms with reasonable accuracy. (3)</p>	

Post-reading/listening - The designed tasks		
Criteria (1 pts each)	Observations	Grade
<ul style="list-style-type: none"> <li>Assess students' response to the text</li> </ul>	<p>Alguns perfis:</p> <p>Good task but a little confusing because the clues/tips were not connected with the activity appropriately.</p> <p>Post listening was good, everything happened as planned in the lesson plan.</p> <p>Good, but the task was confusing to students with less English proficiency.</p> <p>Simple activity but not creative.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Use of language</li> </ul> <p>The designed tasks focus on linguistic features of the text.</p>	<p>2 <i>perfis</i></p> <p>1 – Uses a range of everyday vocabulary appropriately, with occasional inappropriate use of less common lexis. Uses a range of simple grammatical forms with a good degree of control. Errors sometimes impede communication. Use of basic linking words and a limited number of cohesive devices.</p> <p>2 – Uses a range of everyday vocabulary appropriately, with occasional inappropriate use of less common lexis. Uses a range of simple and some complex grammatical forms with a good degree of control. Errors do not impede communication. Use of basic linking words and a limited number of cohesive devices.</p>	

### APÊNDICE III

Respostas abertas ao questionário de avaliação dos componentes curriculares de língua inglesa ofertado em 2017

<p>Questão 1: Quais aspectos deste curso foram pertinentes para sua formação acadêmica?</p>
<p>Creio que aceitar a condição de dar aula para uma turma mais velha permitiu com que eu me realizasse como uma futura professora, tive erros e acertos durante todo o curso, mas isso me permitiu aprender cada vez mais sobre a minha profissão e sobre mim mesma. Enquanto professora eu me senti orgulhosa, fui capaz de ir até o fim e lamentei não ter tido mais tempo para com minhas alunas, mas foi gratificante cada momento. Quando cheguei no fim do semestre e pude compreender uma atividade que, no início, pareceu o meu fim, foi fantástico, espero crescer e aprender cada vez mais.</p>
<p>-Minha pré-formação como docente para atuar na educação; -Identifiquei pontos no meu processo de aprendizagem que preciso explorar nas quatro habilidades em língua inglesa para ser fluente;</p>

-Não ter medo de errar, pois o erro me permite analisar para compreender o erro e tentar novamente;  
-Participação e trabalho conjunto com os demais colegas de sala e colegas de outra turma;  
-Ser proativa para alcançar objetivos.

A respeito da interdisciplinaridade, compreendi a importância de trabalhar mais de um componente juntos (Língua e Literatura), pois ajuda na avaliação do alunos (dos interessados) e fixação do assunto; Sobre o cancelamento do Sarau, compreendi que nem sempre as coisas vão ocorrer a partir do esperado; Trabalhar com aquele com quem você não tem intimidade é mais que necessário (mesmo que acabe não dando totalmente certo); Escrevemos para reescrever.

A correção das atividades, realizadas pelo 2º semestre, facilitou a compreensão de algumas dúvidas quanto ao uso da gramática da língua inglesa;  
A aplicação de atividades permitiu o contato com a sala de aula, o que considero uma importante experiência para a prática de ensino em Estágio III e IV.

Compreendendo o porquê da resposta podemos aprender mais do que apenas respondendo.

As oficinas, de maneira produtiva, ajudaram a formação como discente.

O componente de avançado I - e sua estruturação - trouxe bastante experiência em relação à prática docente. Foi possível perceber a necessidade do planejamento, da reformulação dos planos de aula e adequação à turma. As atividades propostas contribuíram também como forma de exercício para as oficinas de estágio, proporcionando-nos uma melhor experiência durante esse período. Além disso, o trabalho colaborativo junto com os colegas ajudou-nos a aprimorar nossas aulas e o trabalho em equipe.

Todo o conteúdo de língua e de prática docente aprendidos.

#### Na seção a seguir, vários fizeram suas avaliações aqui:

##### *Sugestões, comentários e críticas*

Aqui eu deixo o meu mais sincero agradecimento às pessoas que criaram os grupos, pois a minha colega de grupo foi fantástica do início ao fim, me ajudou em todos os momentos e estava sempre lá pra me apoiar, uma pena que a nossa outra colega não tenha conseguido ir até o fim conosco, mas, agradeço de verdade.

Melhorias na estrutura da universidade!

A didática e posicionamento crítico com relação aos textos, atividades e demais materiais que a professora desenvolveu no atual componente possa ser desenvolvida por futuros professores, e também nos outros cursos de pré-requisito de língua inglesa.

O componente foi bem aproveitado, as aulas das quais eu mais lembro do conteúdo foram as que a senhora nos usava como "instrumento". Por exemplo quando tivemos que explicar à turma como explicaríamos Verbo To Be quando fossemos professores; e como utilizados o corpo durante a sua explicação; Ou quando tivemos que ir ao quadro corrigir as frases erradas na natividade.

Sugiro continuar com essa perspectiva para quando for trabalhar língua em outra turma, super funciona. Ainda a respeito de usar os alunos como instrumentos, ter levado o sexto semestre a dar o assunto foi ótimo. Tanto quanto a interação entre as turmas, como a respeito do modo que cada dupla deu sua própria aula, consegui perceber, por exemplo, como levar cenas do filme The pale man de um up na aula das Karinas.

Acho que a maioria dos gts não funcionaram como a senhora esperava, e acredito ou devido falta de maior interesse da nossa parte em trabalhar com os temas e/ou grupos. Ter um monitor pra auxiliar foi ótimo, assim como contar com a ajuda de Jimmy e Eliatan.

devido a fatores externos como paralisações e greve dos caminhoneiros bem como um menor acompanhamento docente houveram alguns problemas e atrasos na execução e correção de atividades e uma certa falta de cuidado ou atenção por parte dos próprios discentes no período final do semestre.

SEMESTRE PROVEITOSO, ACREDITO QUE PARA TODOS QUE SE DEDICARAM!

O componente foi proveitoso e ministrado de forma clara e objetiva ao longo do semestre. Acredito que preciso me atentar a algumas questões gramaticais, porém o meu nível de compreensão e produção em língua inglesa melhorou muito quando comparado ao semestre anterior. Gostaria que o método de ensino de língua utilizado pelo professor fosse reproduzido nas disciplinas Avançado II e Avançado III.

Não! Eu gostei e evolui bastante. Não foram aulas chatas.

Aplicar questionários como esse no final de cada unidade seria bastante interessante.

Gostei da forma como o componente foi dividido entre atividades práticas e atividades estruturadas, a partir desse modelo pude aprimorar tanto o conhecimento de língua, quanto o pedagógico. Além disso a escolha pelos temas dos objetos - gothic short stories - foi algo que me agradou bastante, já que é um gênero - textual e literário - que faz parte da minha pesquisa de IC. Pretendo desenvolver atividades semelhantes no Estágio de Regência. :)

## ANEXO 1

BI	Content	Communicative Achievement	Organisation	Language
5	All content is relevant to the task. Target reader is fully informed.	Uses the conventions of the communicative task to hold the target reader's attention and communicate straightforward ideas.	Text is generally well-organised and coherent, using a variety of linking words and cohesive devices.	Uses a range of everyday vocabulary appropriately, with occasional inappropriate use of less common lexis.  Uses a range of simple and some complex grammatical forms with a good degree of control. Errors do not impede communication.
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>			
3	Minor irrelevances and/or omissions may be present. Target reader is on the whole informed.	Uses the conventions of the communicative task in generally appropriate ways to communicate straightforward ideas.	Text is connected and coherent, using basic linking words and a limited number of cohesive devices.	Uses everyday vocabulary generally appropriately, while occasionally overusing certain lexis.  Uses simple grammatical forms with a good degree of control. While errors are noticeable, meaning can still be determined.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>			
1	Irrelevances and misinterpretation of task may be present. Target reader is minimally informed.	Produces text that communicates simple ideas in simple ways.	Text is connected using basic, high-frequency linking words.	Uses basic vocabulary reasonably appropriately. Uses simple grammatical forms with some degree of control. Errors may impede meaning at times.
0	Content is totally irrelevant. Target reader is not informed.	<i>Performance below Band 1.</i>		