



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA POR
MEIO DE DIÁRIOS DIALOGADOS DE
APRENDIZAGEM**

**SANDRA MARI KANEKO MARQUES
PROF. DR. NELSON VIANA**



Universidade Federal de São Carlos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA POR MEIO DE DIÁRIOS DIALOGADOS DE APRENDIZAGEM**

Sandra Mari Kaneko Marques

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Lingüística da
Universidade Federal de São Carlos
como parte dos requisitos para a
obtenção do Título de Mestre em
Lingüística.**

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

**São Carlos
2007**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

K16dc

Kaneko-Marques, Sandra Mari.

Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem / Sandra Mari Kaneko Marques. -- São Carlos : UFSCar, 2008.
116 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2007.

1. Professores - formação. 2. Lingüística aplicada. 3. Língua inglesa – estudo e ensino. 4. Competência profissional. I. Título.

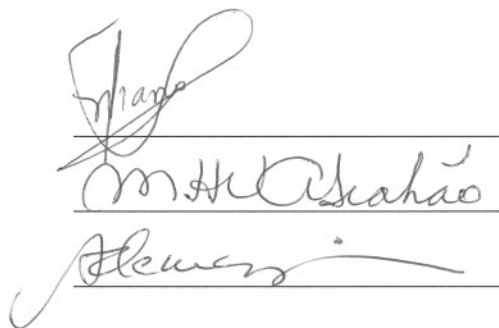
CDD: 370.71 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nelson Viana

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão

Prof. Dr. Ademar da Silva



Three handwritten signatures are stacked vertically, each written above a horizontal line. The top signature is 'Nelson Viana', the middle one is 'Maria Helena Vieira Abrahão', and the bottom one is 'Ademar da Silva'.

Aos meus pais, Shigeru e Teresa pela vida concebida, pelo amor, pelos valores que levarei sempre comigo e pelo estímulo constante à educação, principalmente no que se refere à língua inglesa. Agradeço por tudo que me foi ensinado.

À minha irmã, Emília pelo amor fraternal, pelo
companheirismo, pela amizade e pela
cumplicidade de sempre.

Ao meu marido, Rodrigo (Jata) pelo amor incondicional, pelo apoio ao meu trabalho, pela imensa paciência e compreensão, e pelas orientações e conselhos, sem os quais este trabalho não seria concretizado.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Nelson Viana pela orientação nesta pesquisa, pela dedicação ao meu trabalho, pelo estímulo ao crescimento profissional, pelo apoio nas escolhas da vida acadêmica e pelos conhecimentos construídos desde a graduação.

Aos Profs. Dr. Ademar da Silva e Dra. Rita de Cássia Barbirato pelas contribuições relevantes para esta investigação nas leituras para o exame de qualificação.

Às Profas. Dra. Denise de Abreu-e-Lima e Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro pelas oportunidades profissionais, pelo apoio, pelo ensino e aprendizagem não só para a profissão, mas também para a vida.

Aos professores do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Lingüística pelos sábios ensinamentos e pela formação profissional.

Às amigas de todas as horas, Gisele e Máira pelo companheirismo e carinho, pelas alegrias e por todos os bons momentos compartilhados.

Às amigas e advogadas, Larissa e Ana Paula pela consultoria em leis, resoluções, pareceres, diretrizes presentes neste trabalho.

Aos amigos, participantes e ex-participantes do projeto de extensão, Daniela, Cintia, Débora, Stéfanie, Guilherme, Diana e Paula, pelo aprendizado, pelo crescimento profissional e pelos vários momentos de descontração.

Às amigas, Cibele, Paula e Cláudia pelo convívio produtivo que gerou importantes frutos acadêmicos.

Aos meus ex-alunos, participantes desta pesquisa, por tudo que aprendi em sala de aula, pela dedicação profissional e acadêmica e pelo comprometimento com minhas aulas.

À minha família pelo amor e pelo carinho em todos esses anos de convivência.

A todos os meus amigos de Lençóis, pela amizade e pelo companheirismo de sempre.

A todos os colegas do PPGL, pelo auxílio e pelo convívio durante o mestrado.

A Deus, pela vida e por ter me dado a oportunidade de conhecer pessoas tão boas em minha vida.

*“Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference”.*

- Robert Frost -

RESUMO

O cenário atual para o ensino de línguas estrangeiras tem exigido a formação de um profissional crítico e reflexivo, capaz de desenvolver uma prática pedagógica com foco na otimização do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é imprescindível que a formação desse profissional ofereça oportunidades para a construção de competências de forma a aprimorar a qualidade e a potencialidade do seu trabalho nos mais diversos contextos educacionais. Esta pesquisa tem como objetivo discutir a formação inicial de professores de língua inglesa em um Curso de Letras de uma universidade pública, no qual alterações na estrutura curricular foram realizadas a partir dos novos referenciais da Educação para a Formação de Docentes. Tomando-se por base essas alterações, e para proporcionar aos alunos, o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa por intermédio das competências profissional, teórica e aplicada, reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas foram incorporadas desde os primeiros semestres do curso. A fim de propiciar a construção dessas competências, diários dialogados de aprendizagem foram utilizados em uma das recém alteradas disciplinas nos estágios iniciais do processo formativo para estimular a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e para oferecer uma relação coerente entre teoria e prática condizente com a Formação Reflexiva. Sob tal perspectiva, buscou-se analisar como essa ferramenta poderia atuar na formação de professores de LE, de modo a estimular a prática reflexiva sobre as teorias de ensino e aprendizagem e favorecer a autonomia dos alunos-professores com relação à aprendizagem. Por meio deste estudo, pode-se indicar que o diário dialogado é uma forma significativa e relevante para que os alunos deixem de tratar isoladamente o conteúdo do curso e passem a relacionar informações advindas da teoria ao seu conhecimento prévio, uma vez que os resultados obtidos apontam que os diários auxiliaram na integração da teoria à prática pela retomada de experiências pessoais dos alunos, enquanto aprendizes de línguas, possibilitando-lhes maior compreensão das teorias de ensino e aprendizagem. É possível apontar a relevância em manter esse diálogo escrito com os alunos-professores, pois é por meio da reflexão e da introspecção exigidas na tarefa dos diários, que alunos-professores podem ser estimulados a se engajarem no pensamento crítico desejável para a busca do crescimento profissional contínuo.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem, relação teoria-prática, competências, diários dialogados de aprendizagem.

ABSTRACT

English language teaching demands preparation of critical and reflective professionals capable of developing a teaching practice that could enhance the language learning process. For this reason, it is necessary that Teacher Education Courses provide them opportunities for building competences to improve the quality of their work in many different educational contexts. This research aims at presenting an English Teacher Preparation Course of a Public University in which recent changes in the curriculum were made based on new demands from the Brazilian Ministry of Education for Teacher Education Programs. Focusing on developing prospective teacher's linguistic competence through theoretical and professional competences, reflections about language learning process were included since the first semesters of the course. To favor both building and development of these competences in future English teachers, dialogue journals were used in order to provide reflections about English language learning and teaching and also to offer theory and practice in a coherent manner as hold by Reflective Teaching. Benefits of the use of dialogue journals described in this study reveal that these personal logs can cater to continuous learning that many other resources might not provide, since teacher candidates can use their previous language learning experiences as language learners to understand their own process, as well as that of their future students. Results indicate that dialogue journals are meaningful tools to make future teachers integrate new information from theory in the course content to their background knowledge, enabling the development of linguistic, theoretical and professional competences. It is possible to suggest that keeping this ongoing written dialogue with future teachers is relevant because it is by means of reflection and introspection required in this task that they can be stimulated to engage in critical thinking to foster continuous professional growth.

Keywords: language teaching and learning, theory and practice, competences, dialogue journals.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
OBJETIVOS	5
JUSTIFICATIVA	6
MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA.....	8
ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
1.1. Organização da Fundamentação Teórica.....	12
1.2. O Lugar da Teoria e da Prática na Formação Reflexiva.....	12
1.3. Concepções para a Formação de Professores nos Documentos Oficiais.....	17
1.4. As Competências de Professores de Língua Inglesa	21
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE PESQUISA	28
2.1. Contexto de Pesquisa.....	28
Alterações e Implantações Relevantes no Currículo do Curso	29
2.2. Perfil dos Alunos	31
2.3. Perfil do Professor-Formador	34
2.4. Natureza da Pesquisa	34
2.5. Instrumentos de Pesquisa	36
2.6. Diário como Ferramenta para a Prática Reflexiva.....	37
2.7. Diário como Instrumento de Coleta de Dados	42
2.8. Descrição dos Dados dos Diários Dialogados de Aprendizagem na Disciplina de Língua Inglesa	45

2.9. Procedimentos de Análise de Dados	49
CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	51
3.1. Organização da Análise de Dados	51
3.2. Os Planos de Ensino da Disciplina	52
3.3. Os Diários Dialogados de Aprendizagem	61
3.4. Os Questionários de Avaliação da Disciplina	73
3.5. As Avaliações Escritas	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	98
APÊNDICES	105
Apêndice 1: Questionário Inicial: Perfil dos Alunos.....	105
Apêndice 2: Diários Dialogados de Aprendizagem.	107
Apêndice 3: Questionário de Avaliação de Curso.....	109
Apêndice 4: Avaliação Escrita da Disciplina.	110
ANEXOS.....	111
Anexo 1: Plano de Ensino de Língua Inglesa 3.....	111
Anexo 2: Plano de Ensino de Habilidade Oral em Língua Inglesa 1	114

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Anos de Instrução em LI, Contextos de Aprendizagem e Razões dos Alunos.	32
QUADRO 2: Experiências Prévias de Ensino dos Alunos-Professores.....	33
QUADRO 3: Procedimentos de Análise dos Dados.....	51
QUADRO 4: Objetivos da disciplina Língua Inglesa nas Versões Pré e Pós Alterações Curriculares dos Planos de Ensino.	53
QUADRO 5: Competências-Documentos Oficiais e Competências-Almeida Filho (1993, 1997a, 1997b, 1999, 2006).....	57
QUADRO 6: Atividades realizadas sobre Competência Comunicativa.....	62
QUADRO 7: Opinião dos Alunos sobre os Diários.	74
QUADRO 8: Avaliação dos Alunos com Relação aos Diários.....	75
QUADRO 9: Referencial Teórico da Disciplina.....	82

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Processo de Ensino e Aprendizagem na Formação Inicial de Professores.

(Adaptado de Pacheco, J.A; Flores, M.A. Formação e Avaliação de Professores. Porto

Editora: Porto, 1999). 59

FIGURA 2: Ciclo de Competências Estimuladas pelos Diários. 80

Introdução

Atualmente, a formação de professores de língua estrangeira (LE) tem exigido a preparação de um profissional com diversas habilidades e competências que o capacitem a desenvolver uma prática pedagógica emancipada e eficaz, isto é, uma prática crítico-reflexiva, voltada para a otimização dos processos de ensinar e aprender línguas.

Esse contexto contemporâneo exige do profissional mais do que o conhecimento da língua-alvo (proficiência) e o treinamento para o ensino que, segundo Almeida Filho (1997a: 31), consiste “*na transmissão de um elenco de tópicos e procedimentos pontuais, modelados e ensaiados na sala de aula, através de simulações, micro-ensino e aulas-demonstrativas, e que devem ser incorporados enquanto procedimento de ensino pelos professores*”.

É necessário que o professor tenha, conforme aponta Almeida Filho (1997b: 17) uma *competência lingüístico-comunicativa*, aliada a uma *competência profissional*, que configura-se como uma constante busca pelo crescimento pessoal e a tomada de consciência sobre seu papel no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Para completar esse quadro de competências, é preciso também construir e desenvolver a *competência teórica*, isto é, “*os conhecimentos teóricos formalizados, aprendidos e (re)construídos na forma de pressupostos e princípios estabilizados*” para que seja possível aperfeiçoar a *competência aplicada*, que consiste na capacidade do professor para ensinar de maneira crítica, de acordo com uma subcompetência teórica.

Isso equivale a dizer que o professor de LE necessita de conhecimento do funcionamento estrutural e social da língua-alvo, dos saberes da experiência e da prática bem sucedida, assim como de conhecimento teórico que o capacite a explicar sua prática pedagógica e a refletir criticamente sobre ela, buscando desenvolver maneiras e procedimentos que a tornem mais eficiente num contexto de ensino e aprendizagem, ou seja, o professor de línguas precisa adotar uma postura profissional daquele cuja “*prática continua servindo para se ver ensinando e abrindo espaço para as hipóteses que levanta na reflexão continuada*” (Almeida Filho, 2006:12).

Nesse rol de competências a serem desenvolvidas por professores de línguas, consideramos a relevância das investigações em cursos de formação, uma vez que, de acordo com Magalhães (2002:40), estudos na área apontam que “*a formação pré-serviço*

(universitária) do professor não o prepara para a diversidade e a complexidade dos contextos em que atuará como profissional”.

Isso ocorre porque muitos cursos de formação não estabelecem uma relação coerente entre teoria e prática, e deixam de oferecer oportunidades aos professores para refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, o que poderia ser amenizado por meio de um trabalho voltado para o desenvolvimento das *competências teórica, aplicada e profissional*, visto que a lacuna existente entre a teoria e a prática poderia ser reduzida com espaços reservados para reflexões críticas sobre os processos de ensinar e aprender línguas.

Essa não relação das dimensões teóricas e práticas nos cursos de formação, bem como a carência de momentos para a prática reflexiva, seriam evitadas, se tais cursos tivessem o comprometimento necessário para desenvolver igualmente as competências dos professores ao longo do processo formativo, como um meio de aprimorar a formação de futuros docentes.

Não obstante, segundo Magalhães (1998:172), esses cursos não oferecem aos professores oportunidades para o desenvolvimento de um profissional reflexivo, pois:

“Projetos de formação (...) de educadores nos quais, teoria e prática são dissociadas e enfatizadas como oposições, em que a prática ocupa lugar secundário, não oferecem aos participantes contextos que possibilitem o desenvolvimento de um processo reflexivo através do qual possam relacionar os conhecimentos formais, adquiridos de forma descontextualizada, à sua ação em sala de aula”.

Em virtude dessa necessidade de melhor compreender o processo de formação de professores, cursos de formação inicial têm sido o foco de pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas, como nas investigações de Vieira-Abrahão (2000/2001); (2002), Freitas, Belincanta e Côrrea (2002); Silva e Margonari (2003/2004) e Claus (2005), as quais estudam a preparação desses profissionais, o desenvolvimento de suas competências e em que medida a formação os estimula a refletir sobre a prática pedagógica.

No entanto, o foco desses estudos, geralmente recai sobre os últimos anos dos Cursos de Letras, quando normalmente são oferecidas disciplinas como: *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado* e *Linguística Aplicada*. Não se pode negar a importância e a contribuição desses estudos, mas é imprescindível também analisar a formação de professores de LE desde o início, isto é, como a relação teoria-prática e a reflexão são trabalhadas desde

estágios iniciais do processo formativo, a fim de aproximar as dimensões teóricas e práticas em cursos de formação.

Com a elaboração de novos referenciais para a formação de professores da Educação Básica, instituídos pelas Resoluções CP1/2002 e CP2/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), os cursos de Licenciatura devem adequar sua estrutura curricular a tais referenciais no prazo de dois anos¹.

A partir desse marco no cenário educacional brasileiro, pesquisas sobre a formação de professores, realizadas por Gimenez (2004); Xavier e Gil (2004) e Freitas (2004), vêm apresentando alguns resultados parciais da implantação das novas grades curriculares nos cursos de Licenciatura em Letras.

Com base nos referidos documentos oficiais de políticas educacionais e com o intuito de levar os alunos a novas reflexões que possam resultar em *competência profissional, teórica, aplicada e lingüístico-comunicativa*, novas perspectivas de ensino na grade curricular do curso de Licenciatura em Letras da universidade em estudo, foram implementadas para que houvesse a inter-relação dessas competências para a construção de uma postura profissional condizente com os pressupostos assegurados pela *Formação Reflexiva*.

Tais alterações foram realizadas a fim de proporcionar aos alunos o desenvolvimento das competências *lingüístico-comunicativa, profissional, teórica e aplicada*, por meio de reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas inseridas desde os semestres iniciais do curso.

De acordo com Abreu-e-Lima e Margonari (2002) que discutem aspectos do mesmo contexto de formação, na grade curricular anterior do curso investigado, os dois primeiros anos da formação inicial enfatizavam aspectos básicos de língua e cultura, para que, posteriormente, fossem explorados temas acerca do processo de ensino e aprendizagem que suscitassem a reflexão.

Nesse modelo curricular, as competências dos alunos-professores eram trabalhadas separadamente durante as disciplinas nos estágios iniciais da formação. Para exemplificação, pode-se mencionar que, de acordo com os planos de ensino anteriores, o principal objetivo de tais disciplinas era o de conscientizar os alunos sobre aspectos mais gerais acerca da língua-alvo e desenvolver a *competência lingüístico-comunicativa*. Quanto às *competências profissional, teórica e aplicada*, permeadas pelas teorias de ensino e aprendizagem, estas eram focalizadas ao final do curso, períodos correspondentes ao 9º e 10º

¹Inicialmente, o prazo de implementação tinha o término previsto para 2004, mas foi alterado pela Resolução CNE/CP 2/2004 e prorrogado para 15 de outubro de 2005.

semestres, nas disciplinas de *Linguística Aplicada* (LA) e de *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado*.

Entretanto, em pesquisa realizada por Claus (2005) na mesma instituição, relatos de alunos-professores indicaram que o oferecimento tardio da disciplina de LA na grade curricular, em curto espaço de tempo (por apenas um semestre) não possibilitava o aprofundamento de discussões dos principais tópicos acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e a elaboração de micro-projetos de pesquisa.

Com base na nova estruturação de cursos de Licenciatura e com o objetivo de discutir formas pelas quais é possível desenvolver as competências profissionais de professores de LE de forma global e gradual, desde o início do processo formativo, nesta pesquisa, analisam-se relatos pessoais de alunos-professores sobre suas experiências de ensino e aprendizagem de línguas descritos na forma de diários dialogados de aprendizagem implementados em uma das recém-alteradas disciplinas de língua inglesa oferecida no terceiro semestre do curso.

O diário dialogado de aprendizagem (escrito na língua-alvo) foi utilizado em uma disciplina, na qual foram discutidos temas acerca do ensino e aprendizagem de línguas (e.g. fator idade no aprendizado de línguas estrangeiras, motivação, competência comunicativa, estilos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem) em atividades voltadas para o desenvolvimento da *competência lingüístico-comunicativa* dos professores em formação.

Dessa forma, partiu-se da pressuposição de que os diários poderiam contribuir para a compreensão das teorias de ensino e aprendizagem, bem como estimular o processo reflexivo dos alunos-professores, auxiliando no desenvolvimento das *competências teórica e aplicada*.

Sob tal perspectiva, os diários dialogados poderiam, então, favorecer o entendimento das teorias de ensino e aprendizagem, por estimularem os alunos-professores a retomar experiências prévias com relação ao ensino e aprendizagem de LE, relacionando a teoria às experiências práticas, o que viabilizaria o desenvolvimento das *competências teórica e aplicada*.

É relevante mencionar que os termos, *journals* e *diário de aprendizagem* serão tratados neste trabalho em relação de sinonímia por serem empregados por diversos autores intercambiavelmente, como *diários escolares reflexivos* (Soares, 2005), *diários de aprendizagem* (Bailey, 1990), ou simplesmente *diários* (Liberali, Magalhães e Romero,

2003). A mesma variação terminológica ocorre em língua inglesa, pois são empregados por Bailey *et al* (1996) e Miccoli (1989) como *journals*, e por Huang (2005) como *diaries*. No entanto, entre as várias denominações, as características dos diários quanto à forma, ao conteúdo e aos objetivos se assemelham nas pesquisas desses autores.

Os diários analisados nesta pesquisa se configuram como *diários dialogados de aprendizagem*, devido a dois propósitos comuns entre suas várias formas de utilização, como ferramenta para reflexão sobre a aprendizagem, e como meio de comunicação, nos quais professores e alunos interagem por um período contínuo.

Para analisar como, a partir da nova estruturação curricular no curso de formação, os diários dialogados podem ser utilizados para favorecer a compreensão de temas acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa, assim como a prática reflexiva desde o início do processo formativo, a fim de beneficiar o desenvolvimento das *competências teórica e aplicada*, as perguntas norteadoras desta pesquisa são as seguintes:

1) Qual a proposta de desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa presente nos estágios iniciais de um curso de formação?

2) Como as *competências teórica e aplicada* podem ser desenvolvidas por meio de diários dialogados de aprendizagem na formação inicial de professores de língua inglesa?

Objetivos

O objetivo geral desta investigação, apresentado na primeira pergunta de pesquisa, é desenvolver um estudo exploratório que resulte numa melhor compreensão sobre a construção de competências profissionais de professores de LE presente nos estágios iniciais da formação, tomando-se por base novas propostas de ensino de um curso de Letras de uma universidade pública. Tais propostas sugerem o contato de alunos-professores com teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas nos estágios iniciais do processo formativo para o desenvolvimento das competências *teórica, aplicada, lingüístico-comunicativa e profissional* de forma global e gradual.

Em face dessa perspectiva, o objetivo específico tal como exposto na segunda questão norteadora da pesquisa, é compreender como pode ser desenvolvido o contato dos

alunos com teorias sobre ensino e aprendizagem nos estágios iniciais por meio de diários dialogados de aprendizagem. Além disso, procura-se analisar como essa ferramenta pode atuar na formação de professores de LE, de modo a auxiliar na compreensão de teorias de ensino e aprendizagem, possibilitando-lhes o desenvolvimento das *competências teórica e aplicada*; propiciar a reflexão sobre tais aspectos teóricos e estimular a autonomia dos alunos-professores com relação à aprendizagem.

Tem-se a expectativa de estimular os alunos a relacionarem teorias de ensino e aprendizagem no percurso de sua formação, para que, ao terem contato com as disciplinas de *Linguística Aplicada e Prática de Ensino*, consolidem aspectos mais profundos sobre ensino e aprendizagem de LEs. Além disso, visa-se oferecer aos alunos-professores, ferramentas necessárias para que exerçam a prática pedagógica e lidem com diversidades dos contextos educacionais reais, de maneira mais eficiente.

Ao fim da investigação, espera-se compor um quadro que remeta à compreensão do desenvolvimento das competências dos professores em formação, desde o início do curso ao apresentar uma atividade significativa e relevante para a construção de competências profissionais, condizentes com a *Formação Reflexiva*.

Justificativa

Pesquisas em Educação, contemplando cursos de Formação de Professores, revelaram que a formação inicial oferecida, frequentemente não era condizente com o contexto educacional real, ou seja, a preparação do profissional não era suficientemente contextualizada para que o processo formativo alcançasse a *simetria invertida*, definida por Mello (2001) como a coerência entre a formação oferecida na universidade e a prática esperada de futuros professores.

Pesquisas realizadas por Magalhães (1998), Vieira-Abrahão; Paiva (2000 *apud* Barcelos, Batista e Andrade, 2004), Vieira-Abrahão (2001), Celani (2000 *apud* Barcelos; Batista; Andrade, 2004), na área de Formação de Professores de Língua Estrangeira em Linguística Aplicada, já haviam indicado alguns dos problemas em cursos de formação inicial, tais como a visão dissociada entre teoria e prática que acarretaria a falta de oportunidades para ampliar o rol de conhecimentos teóricos e práticos acerca dos processos de

ensino e aprendizagem e a reduzida carga horária para o desenvolvimento da proficiência em língua inglesa.

Para que haja uma integração coerente da teoria à prática que propicie a postura reflexiva e estimule os futuros professores a se engajarem no desenvolvimento profissional contínuo durante o processo de formação inicial, é necessário que essa formação forneça os recursos e as ferramentas para que os professores assumam uma postura crítico-reflexiva em sua prática pedagógica ao longo de sua carreira profissional.

Os resultados dos estudos citados sugerem a necessidade de mais pesquisas nesse âmbito, que tragam novos olhares para a questão da formação de professores de LEs, pois segundo, Claus (2005:4), é preciso que se tenha:

“(…) uma universidade voltada para a formação teórico-crítica dos futuros professores, esperando que com isso, as inúmeras críticas voltadas para a falta de excelência dos cursos de Letras sejam amenizadas e que esse novo olhar mobilize os responsáveis pela formação de professores a buscar um novo comprometimento com a educação no país.”

Acredita-se que, num programa de formação de professores, não basta introduzir os professores em formação aos desenvolvimentos recentes da teoria e da prática, com base em uma ótica meramente teórica. É necessário que se tenha uma integração efetiva entre ambas desde o início, para que as reflexões sobre o papel do professor em sala de aula não sejam feitas apenas ao fim dos cursos de formação, mas durante todo o processo, de maneira constante e gradual.

Diante da necessidade de se investigar com profundidade os estágios iniciais da formação de professores na área de ensino e aprendizagem de LEs, este estudo é pertinente, pois tem o propósito de observar como o contato com as teorias de ensino e aprendizagem pode proporcionar ao aluno-professor novas dimensões para que ele possa construir sua prática ao longo do curso, e, simultaneamente, articular sua filosofia de trabalho.

No contexto desta pesquisa, os diários dialogados de aprendizagem foram implementados com o propósito de favorecer o processo de integração das teorias sobre o ensino à aprendizagem de língua, ao iniciar os professores em formação na prática reflexiva, buscando contribuir para o desenvolvimento das *competências teórica e aplicada*.

Em cursos de formação inicial e continuada de professores de línguas, o uso dos diários tem sido motivado por ser uma forma significativa para relacionar conceitos e experiências que envolvam aspectos de ensino e aprendizagem. Pesquisadores sugerem que, com a utilização dos diários, os alunos atingem um maior grau de envolvimento ao fazer relações entre sua realidade e o conteúdo do curso (Porter *et al.*, 1990).

Com a instituição das novas diretrizes para a formação de professores, os cursos de Licenciatura em Letras devem oferecer a preparação necessária para que os futuros professores tenham a oportunidade de articular os conhecimentos teóricos com os saberes adquiridos pela experiência. Espera-se capacitá-los na língua-alvo, e, simultaneamente, gerar uma postura de profissionais que fazem uso das teorias de ensino e aprendizagem para a tomada de decisões e resolução de problemas nos contextos educacionais em que atuarão, acessando os conhecimentos teóricos por meio da prática crítico-reflexiva.

Por essas razões, a utilização dos diários no curso de formação de professores de LE em questão se justifica por ser um importante meio de conexão entre as teorias e os contextos de ensino e aprendizagem dos próprios alunos, oferecendo-lhes uma ferramenta para auto-avaliação, desenvolvimento profissional contínuo e prática reflexiva, sendo condizentes com os propósitos defendidos no conceito de *competência teórica, aplicada e profissional* de professores de LE.

Motivação para a Pesquisa

Com o intuito de apresentar a motivação para esta pesquisa, resolvi trilhar um caminho autobiográfico com base metodológica em Josso (2004), retomando fatos marcantes que contribuíram para a definição dos objetivos deste estudo.

A perspectiva presente neste contexto sobre a formação de professores, é advinda de minha experiência enquanto aluna, graduada na mesma instituição de ensino superior em 2002; e como professora, tendo atuado como docente substituta na área de língua inglesa no período de 2004 a 2006, o mesmo em que os dados desta pesquisa foram coletados.

Em 2001, no quarto ano de graduação, motivada por meus professores de língua inglesa, viajei aos Estados Unidos para realizar um curso de extensão universitária denominado TEFL (*Teaching English as a Foreign Language*), por um período de seis meses,

pois já me interessava pelo ensino de língua inglesa e havia decidido que gostaria de continuar atuando nessa área. Em uma das disciplinas do curso, sobre *Lingüística Aplicada* ao ensino de línguas, me interessei por teorias de ensino e aprendizagem de línguas (que na ocasião, ainda não havia visto profundamente nas disciplinas da graduação, pois tal conteúdo era oferecido apenas em disciplina do primeiro semestre do quinto ano de curso).

Uma outra disciplina demandava como critério de avaliação a realização de uma pesquisa de campo, abordando questões sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Tais disciplinas me motivaram a ingressar, mais tarde, num curso de pós-graduação para desenvolver pesquisas em ensino e aprendizagem de língua inglesa em âmbito mais amplo.

Ao retornar ao Brasil, logo cursei *Lingüística Aplicada* na universidade, reforçando a decisão que havia tomado: ingressar em um programa de mestrado e desenvolver pesquisas na área de formação inicial de professores de língua inglesa. Para isso, ao concluir o curso de licenciatura, me inscrevi como aluna especial em uma disciplina de pós-graduação.

Um dos critérios de avaliação dessa disciplina era realizar um trabalho de campo, apresentando os resultados da investigação sob a forma de artigo. Resolvi voltar para a instituição em que tinha me graduado, para coletar dados para o trabalho. Na ocasião, realizei um estudo em que procurava investigar qual era a opinião dos alunos sobre o curso de formação, servindo-me para isso de entrevistas com alunos-professores do último ano do curso, com estudantes já formados pela instituição (com menos de dois anos de conclusão) e com professores-formadores, responsáveis pelas disciplinas de *Lingüística Aplicada* e *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado*, para buscar quais eram os aspectos positivos e negativos da formação oferecida na universidade.

Os resultados que obtive apontaram para uma carência da formação inicial em preparar os alunos concluintes para o ingresso em cursos de mestrado pela falta de uma disciplina que tratasse da produção de pré-projetos de pesquisa ou da exigência de um trabalho de conclusão de curso. Além disso, outro ponto levantado pelos alunos em formação e recém-formados foi a reduzida carga horária na grade curricular para a disciplina de *Lingüística Aplicada*, oferecida por apenas um semestre e seu oferecimento tardio na grade curricular, no último ano de formação.

Em entrevista realizada com um dos professores-formadores, então, coordenador do curso de Letras, fui informada de que a grade curricular brevemente teria algumas alterações para atender à demanda de alunos, à própria avaliação dos professores-

formadores e para o enquadramento aos novos referenciais para a formação de professores da Educação Básica, instituídos pelo Ministério da Educação.

Em 2004, foram abertas as inscrições para um concurso público para professores substitutos na área de língua inglesa na mesma universidade. Informada sobre essa seleção, resolvi prestar as provas do exame e fui aprovada. Comecei a lecionar no segundo ano do curso de Letras, já com o plano de ensino recém-alterado, cujo foco era desenvolver as *competências lingüístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional* de professores de língua inglesa de forma gradual e concomitante desde os estágios iniciais do processo formativo.

Segundo tais propostas, por meio de tópicos acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas e de formação de professores apresentados e discutidos na língua-alvo, os alunos-professores aprenderiam sobre esses aspectos e desenvolveriam concomitantemente suas habilidades lingüísticas em LE.

Tive muita dificuldade para encontrar formas de atingir esses objetivos que eram novos e desafiadores para os professores efetivos e creio que ainda mais para os substitutos. Tal dificuldade me motivou a pesquisar e ler a respeito, até que tive contato com alguns estudos sobre diários de aprendizagem em cursos de formação de professores que indicavam como os diários poderiam contribuir para a compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, além de também favorecer o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa dos alunos.

Os diários poderiam enriquecer as aulas e favorecer o processo de aprendizagem dos alunos. Resolvi adotá-los em uma das disciplinas que lecionava e ao fim do primeiro semestre de utilização da ferramenta, pude perceber que tinha obtido resultados significativos para dar continuidade à atividade.

No início de 2005, a universidade abriu o primeiro processo seletivo para o curso de *Pós-Graduação em Lingüística*, tendo como uma das linhas de pesquisa *Ensino e Aprendizagem de Línguas*. Participei apenas do segundo processo seletivo, no fim de 2005, fui aprovada e ingressei no programa em 2006.

Resolvi aplicar os diários de aprendizagem pela segunda vez na mesma disciplina sob a forma de diário dialogado, e novamente os resultados obtidos foram significativos, o que me motivou a analisá-los criteriosamente nesta pesquisa.

Organização da Dissertação

Este estudo está organizado em três capítulos, sendo o primeiro referente ao arcabouço teórico que fundamenta as discussões sobre a relação teoria e prática em cursos de formação inicial de professores de línguas e como essa relação pode ser integrada e coerente pela construção e desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa. Para tanto, o conceito de competência será retomado com base em Perrenoud (1999, 2000), Almeida Filho (1993, 1997a, 1997b, 1999, 2006) e nos documentos oficiais para os cursos de Formação de Professores.

O segundo capítulo contempla a Metodologia de Investigação adotada, apresentando: o contexto de estudo, o perfil dos alunos-professores e do professor-formador, a natureza do trabalho, o diário como instrumento para a coleta de dados e prática reflexiva em pesquisas sobre a formação de professores, a descrição da forma de utilização dos diários, e os procedimentos de análise.

No terceiro capítulo, apresentam-se as análises dos dados, a saber: análise dos planos de ensino da disciplina investigada, em suas versões pré e pós alterações curriculares; análises de diários dialogados de aprendizagem dos alunos-professores; avaliações dos alunos-professores sobre a implementação dos diários na disciplina; e análises das avaliações escritas dos alunos-professores. Encerrando esse capítulo e a dissertação, apresentam-se algumas considerações finais sobre a pesquisa, limitações da investigação e possíveis encaminhamentos para estudos futuros.

Capítulo I - Fundamentação Teórica

1.1. Organização da Fundamentação Teórica

Para o embasamento das discussões e análises descritas neste trabalho, será discutido o lugar da teoria e da prática na tendência atual para a formação de professores de língua inglesa, tida como *Formação Reflexiva*. Em seguida, serão apresentadas as competências de professores de línguas e a relação dessas competências com aquelas indicadas nas resoluções do Conselho Nacional de Educação que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação. Por fim, serão apontadas formas pelas quais tais competências podem ser desenvolvidas com a utilização dos diários dialogados de aprendizagem, para a aproximação das dimensões teóricas e práticas em cursos de formação.

1.2. O Lugar da Teoria e da Prática na Formação Reflexiva

No contexto contemporâneo de formação de professores de línguas (materna e estrangeira), tem-se como desejável, a *formação reflexiva* ou *reflexivista* caracterizada como aquela que abrange “*o pensar criterioso e sistemático sobre ensinar e aprender línguas*” (Almeida Filho, 2006:9), com o objetivo de aprimorar a prática pedagógica, por meio da reflexão, análise e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Essa formação é tida como um processo que se inicia em cursos de certificação como as Licenciaturas, ou seja, a formação pré-serviço.

De acordo com Gimenez (2005), no contexto de formação inicial, é surpreendente que ainda se tenha uma visão que considere como fator de maior relevância, a transmissão de conhecimentos teóricos como norteadores da preparação de profissionais na área de ensino de línguas. Para a autora, a formação deve ser “*pensada sob novos paradigmas que problematizem a centralidade do conhecimento de “conteúdo” e problematizem a teoria e prática*” (Gimenez, *op.cit.*: 186).

Para Pimenta (2002), na prática pedagógica reflexiva, o principal papel das teorias de ensino e aprendizagem é fornecer subsídios e ferramentas para análises de problemáticas frente aos diversos contextos histórico-sociais, culturais e organizacionais do trabalho docente.

Nos princípios fundadores da formação reflexiva, entende-se que o envolvimento do professor no processo de ensino e aprendizagem, na busca de seus sentidos e na elucidação de suas bases, pode aprimorar a qualidade e a potencialidade do seu trabalho, sendo esta condição, essencial para o desenvolvimento profissional (Freitas; Belincanta; Corrêa, 2002).

Ainda de acordo com as referidas autoras, acredita-se que em cursos de formação pré-serviço de professores (Freitas; Belincanta; Corrêa, *op.cit.*: 49):

“Não basta introduzir os participantes aos desenvolvimentos recentes da teoria e da prática recomendada para o ensino de línguas a partir da primeira, para que eles relacionem as idéias apresentadas aos trabalhos que realizam em sala de aula”.

Isso significa que a formação inicial de professores não só deve expor os alunos-professores às teorias, mas também fornecer os instrumentos necessários para que eles possam apreender sentidos dessas teorias, em situações reais de ensino, a fim de tornar a dimensão teórica menos abstrata, sem desconsiderar a importância dessas teorias; caso contrário, teríamos um modelo de formação essencialmente pautado pela observação de boas práticas, com a ausência da prática reflexiva.

Como aponta Pimenta (2002), é verdade que a experiência profissional tem um importante papel na formação do professor e no ensino, mas, não podemos considerá-la como fonte única de construção do saber, pois como defendido pela autora, é uma base insuficiente para o desenvolvimento profissional, além de poder acarretar a supervalorização da prática e a banalização da reflexão. Concordamos que a experiência deve ser considerada como parte importante, mas não suficiente, do processo de desenvolvimento na carreira docente.

De acordo com Pacheco e Flores (1999), o modelo de formação de professores que decorre da observação e da prática, tomando a experiência como foco principal do processo formativo delega ao professor o papel de um prático, ou seja, não há lugar para a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, apenas a reprodução de estratégias e técnicas bem sucedidas em sala de aula.

Segundo Freitas; Belincanta; Corrêa (2002), sob essa orientação de caráter prescritivo que busca na cronologia dos métodos, as características desejáveis de ensino, o professor é conduzido (ou reduzido, de acordo com a nossa compreensão) à posição de reprodutor de técnicas e estratégias tidas como inovadoras, o que tornaria a formação dos professores fragmentada, desconsiderando a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Por sua vez, a supervalorização da teoria pode ser igualmente ineficiente, ao não permitir ao professor a compreensão das experiências em sala de aula, visto que conforme argumenta Magalhães (2002), a ênfase na teoria, dissociada da prática, não lhe possibilita refletir sobre as experiências envolvidas nas atividades realizadas durante os cursos de formação pré-serviço.

A tomada de teorias de ensino e aprendizagem como princípio fundador da formação se enquadra na orientação acadêmica descrita por Zeichner (Zeichner, 1983, *apud* Pacheco e Flores, 1999: 58) como um modelo de formação em que a prática pedagógica é tida como “*qualidade intelectual supostamente inferior*” no processo formativo, fazendo com que o professor assuma o papel de especialista em teorias de ensino e aprendizagem, cuja única função é a de transmitir esses conhecimentos aos alunos.

Não obstante, estudos de Korthagen & Kessels (1999 *apud* Vieira-Abrahão, 2000/2001: 155) “*questionam o oferecimento da teoria antes da prática em cursos de formação de professores, defendendo que ela deve ser apresentada a partir da mesma, de maneira a fazer sentido ao professor*”, uma vez que novos conhecimentos se constroem com base em dois conceitos, como aponta Vygostky (1987 *apud* Castro, 2002:85) sendo eles: os *conceitos espontâneos* e *conceitos científicos*; o primeiro adquirido durante experimentações práticas, enquanto o segundo representa aqueles adquiridos durante as situações escolares.

Posto dessa forma, a formação de professores incluiria o aproveitamento do conhecimento prévio do professor na reconstrução de conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, permitindo que ele rearranje esses novos conceitos com base nas resoluções de problemas em situações reais de ensino e aprendizagem de forma coerente.

A *formação reflexiva*, ou *abordagem reflexiva*, como apontada por alguns autores, tem sido adotada como aquela que viabiliza a articulação das dimensões teórico-práticas na preparação de profissionais da área de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que segundo Gimenez (2005), a prática reflexiva é considerada um eficiente mecanismo para conduzir o professor a uma prática pedagógica bem sucedida, já que prevê a reflexão sobre as

ações e práticas pedagógicas com embasamento teórico-aplicado visando aprimoramento profissional e uma prática de ensino eficaz.

Há uma convicção de que a formação reflexiva favorece o desenvolvimento profissional dos professores de línguas e, conseqüentemente otimiza seu desempenho em sala de aula. Salienta-se a relevância na incorporação de uma postura crítica com relação à própria prática do professor, como uma forma de tornar os profissionais da área conscientes sobre sua atuação e como aprimorá-la em benefício dos aprendentes (Murphy, 2001).

Considera-se que a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas viabiliza a conscientização dos professores sobre “*os princípios que fundamentam suas ações*” em sala de aula, permitindo que “*expandam o repertório de técnicas*” e estratégias, questionem a compreensão sobre o referido processo e orientem as escolhas de maneira bem sustentada, em favor da aprendizagem dos alunos (Larsen-Freeman, 1993 *apud* Vieira-Abrahão, 2000/2001:155).

De acordo com Vieira-Abrahão (*op.cit*), a “*reflexão significa também o reconhecimento de que a produção de teorias sobre o ensino não é propriedade exclusiva das universidades ou centros de pesquisa, podendo ser gerada pelo professor no desenvolvimento de sua prática*”, ou seja, podemos entender, a partir dessa afirmação, que o professor pode assumir o papel de produtor de conhecimento sobre sua prática e não somente ser consumidor de teorias geradas por um pesquisador externo, não familiarizado com o contexto de ensino em que tal conhecimento será utilizado.

Ainda segundo Vieira-Abrahão (*op cit*), a adoção de uma postura reflexiva em cursos de formação, permite que os futuros professores busquem subsídios necessários para realizar (re)leituras constantes sobre as principais teorias acadêmicas, tomando-as como norteadoras para (re)construção de suas próprias concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica emancipada e engajada.

Dessa forma, consideramos que a formação reflexiva pode ser relacionada à pesquisa-ação, visto que, segundo Moita Lopes (1996:185), a pesquisa-ação é:

“Um tipo de investigação realizada por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre essa mesma prática, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa, constituindo um novo tópico de investigação, de modo que os professores-pesquisadores (...) estejam sempre atuando na produção de conhecimento sobre a sua prática”.

As atitudes e práticas dos professores da área de Língua Inglesa da universidade em estudo demonstram a preocupação com o desenvolvimento da formação reflexiva dos futuros professores, mesmo antes da mudança na estrutura curricular, como pode ser visto em estudos realizados por Silva e Margonari, (2003/2004). Tais estudos revelaram pela análise dos relatórios finais de estágio na rede pública, dos alunos do curso no ano de 2002, que os professores-formadores procuraram desenvolver a prática pedagógica dos alunos por meio de atividades de micro-ensino e apresentações orais, bem como desenvolver uma reflexão crítica sobre ensino e aprendizagem de línguas nas disciplinas de *Linguística Aplicada* e de *Prática de Ensino*.

É importante ressaltar que, conforme mencionado anteriormente, em recentes pesquisas sobre formação de professores, de Magalhães (1998), Vieira-Abrahão (2001), Pimenta (2002), Celani (2000 *apud* Barcelos, Batista e Andrade, 2004) têm-se discutido como a formação inicial não os prepara para as adversidades dos contextos educacionais.

Isso pode ocorrer pela não-relação dos conceitos teóricos ao conhecimento prático, o que dificultaria a prática reflexiva, e pela falta de um trabalho com foco na construção e desenvolvimento da *competência lingüístico-comunicativa* do aluno-professor, uma vez que de nada serviriam outras competências profissionais, se o professor não possuir o principal instrumento para o ensino de LEs, isto é, o conhecimento da língua conforme argumentam Vieira-Abrahão (1999) e Teixeira da Silva (2000, *apud* Claus, 2005) em pesquisas abordando contextos diferentes de formação de professores de línguas.

De fato, é objetivo principal de muitos cursos de Licenciatura em Letras preparar profissionais críticos e reflexivos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, mas, além de tudo, a universidade deve oferecer aos alunos menos proficientes, oportunidades para o desenvolvimento da *competência lingüístico-comunicativa* e aos proficientes, o aperfeiçoamento da mesma, sendo estes também objetivos almejados para o curso de formação investigado.

Para complementar a discussão acerca dos objetivos dos cursos de formação inicial, na próxima seção serão discutidas algumas das principais concepções, presentes nos documentos oficiais para a Formação de Professores da Educação Básica.

1.3. Concepções para a Formação de Professores nos Documentos Oficiais

Com a instituição da Lei 9.394/96 das novas Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional em 1996, alterada pelas Resoluções do Conselho Nacional da Educação de 2002, foram elaboradas novas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica. Desde então, iniciou-se uma série de mudanças no que diz respeito aos conteúdos, atividades, avaliação e carga horária dos cursos de licenciatura no país, consolidando um novo paradigma curricular.

As teorias de ensino e aprendizagem de línguas, no caso dos cursos de formação de professores de línguas, não devem ser tidas como norteadoras da prática, nem o oposto, uma vez que o referencial teórico para a implantação das diretrizes não prevê a supervalorização dos conhecimentos teórico-acadêmicos e nem do fazer pedagógico, mas uma *prática como componente curricular* que difere da Prática de Ensino como ocorre nas regências, pois, conforme consta no Parecer CNE/CP 9/2001, p. 18, ela é tida como:

“(…) uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional”.

Sendo assim, a *prática como componente curricular* é aquela presente em todas as disciplinas do curso de formação, e não apenas nas de conteúdo pedagógico, ou seja, todas devem contemplar dimensões práticas, envolvendo procedimentos de observação, reflexão e resolução de problemas ao longo do processo formativo.

A concepção prévia de que os conhecimentos teóricos teriam de preceder e direcionar a prática de futuros professores não é mais considerada característica principal nos currículos de cursos de Licenciatura, pois, nos novos referenciais se contempla a necessidade de pensar sobre a prática a partir das disciplinas de conteúdo do currículo, o que não mais será reservado apenas ao espaço de disciplinas como as de *Prática de Ensino e Lingüística Aplicada* (Gimenez, 2005).

Nesses documentos oficiais de políticas educacionais, verifica-se que desde o início dos cursos de formação deve-se priorizar a prática como componente curricular para que as reflexões sobre o ensino e aprendizagem favoreçam o engajamento com a profissão de

educador. Tais reflexões devem ser garantidas não só na *Prática de Ensino*, ao fim do processo formativo, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino “*deve se dar desde o início e se estender ao longo do processo de formação profissional*” (Parecer CNE/CP 28/2001 p. 7).

Tal compreensão sobre a prática condiz com a concepção salientada por Celani (2000 *apud* Barcelos; Batista; Andrade, 2004:13) ao indicar que:

“O processo reflexivo relacionado às questões da linguagem, seu papel e suas construções sociais deve acompanhar a formação do graduando desde o início. (...) essa tarefa não pode ser deixada para o final do curso, talvez apenas como um dos itens da Prática de Ensino.”

As diretrizes presentes nos documentos oficiais para a *prática como componente curricular* também condizem com a argumentação de Pimenta (2002), pois esta defende que os cursos de formação inicial devem estimular o futuro professor a desenvolver a capacidade de refletir sobre sua prática, sendo este um caminho que se deve percorrer desde o início e não apenas ao final do processo formativo.

A premissa de que a prática reflexiva é processual e de que ela deve ser estimulada desde o início do processo de formação de professores em contexto formal, foi adotada na nova estruturação curricular do curso de Letras investigado, visto que a proposta presente nos planos de ensino pressupõe que a aprendizagem de LE seja permeada pela reflexão.

Porém, a *prática como componente curricular*, conforme descrita nas resoluções do Conselho Nacional de Educação CP 1/2002 e CP 2/2002 como atividades de cunho prático, nas quais o graduando deve refletir sobre situações pedagógicas reais ou simuladas, utilizando os instrumentos oferecidos pelos referenciais teóricos de ensino e aprendizagem, podem dar margem a múltiplas interpretações sobre a prática como componente curricular, conforme argumentam Xavier e Gil (2004).

Assim, o espaço reservado para uma discussão circunstanciada sobre problemas referentes ao processo de ensino e aprendizagem pode se tornar mais uma atividade generalizada e banalizada no interior das disciplinas.

Além da inserção da *prática como componente curricular* nos currículos dos cursos de formação de professores, as resoluções propõem que esses cursos ofereçam coerência entre a prática esperada e a formação oferecida, a fim de se trabalhar na perspectiva

da *simetria invertida*, tomada como ponto de referência para a preparação do professor, pois, “*ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida*” (Parecer 9/2001 p.24).

Conforme a Resolução CP 1/2002 do CNE, artigo 3º, inciso II, para contemplar a coerência entre a formação e a prática pedagógica futura deve se ter em vista a simetria invertida, “*onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que se faz na formação e o que dele se espera*” (p.2).

Para isso é preciso compreender que a *simetria invertida* descreve aspectos profissionais e práticos adquiridos pelo aluno-professor não só em cursos de formação docente, mas também ao longo de sua trajetória escolar em sua experiência enquanto aprendiz de LE. Assim, nos documentos que instituem os novos referenciais para os cursos de formação de professores da Educação Básica, as experiências de ensino e aprendizagem durante o percurso escolar do professor são consideradas relevantes para o processo formativo desses futuros profissionais.

Há de se fazer uma relação entre essa proposta de *simetria invertida* e aquela presente na atividade, foco desta investigação, no interior da disciplina de língua inglesa, visto que o principal propósito da adoção dos diários era levar as teorias de ensino e aprendizagem de línguas, abordadas ao longo do semestre, a se tornarem menos abstratas, pela retomada das experiências prévias dos alunos-professores, o que poderia facilitar a compreensão de tais teorias, isto é, previa-se o aproveitamento de experiências anteriores em situações escolares que fossem relevantes e que instigassem a prática reflexiva com o devido embasamento teórico.

Podemos afirmar que uma das formas de viabilizar a *simetria invertida* é por meio da descrição e reflexão acerca dos processos e modelos de ensino e aprendizagem que os alunos-professores trazem consigo. A *simetria invertida* poderia ser favorecida por meio da elaboração de diários de aprendizagem, pois, segundo Bailey (1990), normalmente, eles envolvem questões acerca de experiências como aluno e professor em contextos educacionais.

É no interior das experiências sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, adquiridas ao longo do percurso escolar, que se constroem também crenças com relação ao ensino e aprendizagem. Tais crenças, segundo Vieira-Abrahão (2004), tendem a influenciar a maneira pela qual os alunos-professores desenvolvem seus saberes teóricos e pedagógicos, e, portanto, merecem a devida atenção em cursos de formação.

Outro termo-chave discutido nos referenciais para a formação de professores expõe a necessidade de melhor relacionar as dimensões teóricas e práticas dos cursos de formação inicial a fim de favorecer o que Mello (2001:11) denomina *transposição didática*. A aquisição de conhecimento acerca dos conteúdos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos, quando dissociadas, não permitem o desenvolvimento de capacidades profissionais exigidas em um dado contexto educacional. Sem a relação entre o conhecimento do objeto de ensino e sua forma de expressão escolar, a aplicação de estratégias e procedimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem torna-se abstrata, ampliando a lacuna existente entre a teoria e a prática em cursos de formação de professores.

Conforme consta no Parecer 9/2001, p.16, a aprendizagem envolvendo a *transposição didática*:

“(…) é imprescindível para que, no futuro, o professor seja capaz tanto de selecionar conteúdos como de eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua diversidade e as diferentes faixas etárias”.

Essa perspectiva não era trabalhada satisfatoriamente no modelo tradicional de formação de professores da Educação Básica, conhecido como 3 + 1, no qual os três primeiros anos de curso enfatizavam os conteúdos a serem trabalhados nas especificidades de cada Licenciatura e apenas no último ano, tais conteúdos eram “postos em prática” nos estágios curriculares.

Nesse modelo, a partir da concepção de *transposição didática*, o tempo dedicado ao desenvolvimento de competências profissionais não era suficiente para que os alunos-professores refletissem sobre o lugar da teoria em sua futura prática de ensino e depreendessem sentidos norteadores de sua ação pedagógica.

Como defende Perrenoud (1999), programas desse tipo não resolvem a problemática envolvida sobre a *transposição didática*, pois as competências formadas pela prática devem ocorrer em situações concretas. Para o autor, toda competência está fundamentalmente ligada a uma prática social complexa, sendo que “*uma competência não remete, necessariamente a uma prática profissional*” (Perrenoud, *op. cit.*: 34).

É imprescindível assumir que na especificidade da área de formação de professores de línguas estrangeiras, são necessárias competências que formarão um rol de

ferramentas para que o professor possa aperfeiçoar o processo de ensino e a aprendizagem de línguas de acordo com as demandas dos contextos educacionais.

Partindo desse pressuposto, Almeida Filho (1993, 1997a, 1997b, 1999, 2006) compreende as competências de professores de línguas categorizando-as em cinco outras competências, a saber: *competência implícita*, *competência lingüístico-comunicativa*, *competência aplicada*, *competência teórica* e *competência profissional*, que serão discutidas na seção seguinte.

1.4. As Competências de Professores de Língua Inglesa

Para reconstruir o panorama da conceituação do termo *competência*, as competências de alunos, como aprendizes de LE, e as competências de professores de LE serão apresentadas com base nas concepções de Perrenoud (1999, 2000), Almeida Filho (1993, 1997a, 1997b, 1999, 2006) e nos referenciais para os cursos de formação de professores.

No que concerne à atribuição do termo competência, Perrenoud (2000:19), de maneira geral, a considera como “*a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações*”.

Para o autor (*op.cit.*) a discussão acerca das competências a serem construídas em ambientes escolares, está pautada em duas constatações. A primeira é a de que é preciso trabalhar a transferência² e a mobilização das capacidades e conhecimentos; e a segunda, a de que é necessário também que a escola como ambiente de aprendizagem não se ocupe da transmissão de conhecimento e do treinamento de capacidades dos alunos, mas do desenvolvimento de competências e do estímulo à capacidade de mobilização dos saberes advindos da experiência escolar, que possam ser utilizados em contextos reais, no trabalho e fora dele.

Tais constatações deveriam ser igualmente transpostas para os contextos de formação de professores, uma vez que é crucial desenvolver os conhecimentos de conteúdos a

² Compreende-se o termo “*Transferência*” como a capacidade de transpor e mobilizar conhecimentos teóricos acerca do ensino e aprendizagem em situações concretas de prática pedagógica, sendo construída na atuação profissional por meio de uma prática reflexiva, de acordo com a diversidade dos contextos educacionais.

serem ensinados, bem como os conhecimentos práticos para a transferência e mobilização desses conteúdos em situações de aprendizagem. Isso significa que os professores devem ser preparados para transferir o conteúdo teórico construído em cursos de formação para a realidade das salas de aula, em atividades práticas para o ensino, visando à otimização do processo de aprendizagem de seus alunos.

Essa é a proposta presente nos novos referenciais para a formação de docentes. Nas resoluções CP 1/2002 e CP 2/2002 do CNE, a inclusão da *prática como componente curricular*, a antecipação do oferecimento da prática pedagógica, a perspectiva de *transposição didática* e de *simetria invertida* em currículos de cursos de formação são formas apontadas que buscam trabalhar o conhecimento teórico numa dimensão mais prática, pautada em situações escolares reais que requerem a devida mobilização de competências na ação, em tempo e espaço curricular suficiente.

Nos referenciais é sugerido que o novo formato de cursos de formação de professores incorpore desde o início do processo formativo, o trabalho com a transferência e a mobilização de capacidades e conhecimentos, a fim de garantir o tempo e espaço necessários para desenvolvimento de tais capacidades nos currículos desses cursos.

Nos modelos anteriores de cursos de formação de professores, de orientação acadêmica em que “*a preocupação está na formação sólida no conhecimento de conteúdos a ensinar*”, conhecido como sistema tradicional (Pacheco e Flores, 1999: 58), ao professor era reservado o papel de especialista em conteúdos escolares, uma vez regido por uma visão de ensino conteudista. Nesse modelo, havia pouco espaço para a mobilização de conhecimentos de cunho teórico em situações e problemas reais.

Essa problemática não está presente apenas em cursos de formação de professores, mas também no sistema de Educação Básica, pois de acordo com Perrenoud (2000) não há uma relação existente entre o conhecimento de conteúdos disciplinares e sua expressão fora do ambiente de ensino e aprendizagem.

Na formação de professores, conforme defendido por Perrenoud (*op.cit.*), além de aprimorar as *competências técnicas*³ para exercer a profissão de professor, é preciso desenvolver outras competências por meio de problemas, projetos e tarefas complexas que incitem nos aprendizes a capacidade de mobilizar e completar seus conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem, para que eles estejam aptos a identificar, valorizar e

³ Segundo o autor (Perrenoud, 2000:21), competências técnicas seriam os conhecimentos sobre o “*gerenciamento das aulas, desenvolvimento de projetos escolares, monitoração e avaliação de alunos, identificação de situações-problemas e obstáculos*”.

utilizar suas próprias competências, dentro e fora de sua profissão, tomando como principal recurso, a postura reflexiva.

Segundo Teixeira da Silva (2004), devido às inúmeras acepções atribuídas ao termo *competência*, este tem se constituído como um dos mais controversos tanto na *Lingüística* como na *Lingüística Aplicada*.

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a partir do histórico da conceituação de *competência* de aprendizes de LEs, nota-se que era considerado, inicialmente, como um “*conhecimento tácito de regras da língua e uma capacidade de materialização dessas regras em procedimentos criativos de novas sentenças*”, como aponta Almeida Filho (2006:10).

Chomsky reconheceu *competência* como o conhecimento sobre a língua-alvo, empregando outro termo contrastante, *desempenho*, definido como a habilidade de uso real da língua, observável e normalmente atestado em avaliações. Nessa perspectiva, a *competência* seria uma característica da mente humana (Chomsky, 1965 *apud* Claus, 2005).

Nos anos 70, Dell Hymes expandiu o conceito, atribuindo uma nova denominação, *competência comunicativa*, subdividida em alguns componentes, a *competência lingüística*, que se relaciona com conhecimento sobre a língua e seu funcionamento sistêmico; e *competência sociolingüística*, definida como o conhecimento de uso da língua em situações comunicativas reais (Hymes, 1972 *apud* Claus, *op.cit.*).

Na década de 80, Canale e Swain (1980) e Canale (1983) expandiram o conceito de *competência comunicativa*, atribuindo outros componentes, sendo eles, a *competência gramatical*, i.e. o conhecimento sobre as estruturas gramaticais da LE, *competência sociolingüística*, definida como a utilização da língua em contextos reais de acordo com as normas sócio-culturais da língua-alvo; a *competência discursiva*, que consiste na capacidade de relacionar sentenças em um discurso comunicativo coeso e coerente e, por fim, *competência estratégica*, que abrange a utilização de recursos verbais e não verbais para compensar limitações lingüísticas a fim de aprimorar a eficiência da comunicação.

Esse conjunto de competências referentes à aprendizagem de línguas é o que se espera que o aprendiz alcance durante as disciplinas reservadas à língua inglesa no contexto de formação investigado, para que ele, como aluno-professor, desenvolva ao longo do curso, o que constituirá o principal instrumento para o ensino de línguas, o conhecimento da língua-alvo, como apontado anteriormente por Vieira-Abrahão (1999) e Teixeira da Silva (2000, *apud* Claus, 2005).

No entanto, argumenta-se que outras competências estão ligadas a contextos culturais, profissionais e sociais distintos. No caso de formação de professores de LE, Almeida Filho (1993, 1997a, 1997b, 1999, 2006) indica que as competências de professores de línguas têm sido vistas atualmente, como “*um construto teórico que se compõe de bases de conhecimentos informais (crenças), de capacidade de ação e deliberação sobre como agir na sala de aula*” (Almeida Filho, 2006:11). Tal construto pode ser dividido, conforme propõe esse autor, em cinco competências: *competência implícita*, *competência lingüístico-comunicativa*, *competência teórica*, *competência aplicada* (subcompetência teórica) e *competência profissional*.

De acordo com o autor (Almeida Filho, 1993), o desenvolvimento das competências dos professores de línguas parte de suas concepções de linguagem e do processo de ensino e aprendizagem de LE, as quais serão matérias-primas dessas competências. Segundo o autor, “*a competência mais básica do professor de línguas é a competência implícita, constituída de intuições, crenças e experiências*” vivenciadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem (Almeida Filho, *op. cit.*:20).

Porém, essa competência não é suficiente para que o professor de línguas seja capaz de assumir uma prática de ensino crítica e engajada; é preciso que ele desenvolva a *competência aplicada* para capacitar-se a ensinar de acordo com uma “*abordagem consciente e mapeada*” (Almeida Filho, *op.cit.*).

A definição de *competência implícita* apresentada por Almeida Filho (*op.cit.*), pode ser comparada àquela exposta por Zeichner & Liston (1996 *apud* Vieira-Abrahão, 2000/2001: 153-154), pois abrange duas das “*fontes de teorias práticas do professor*”⁴, sendo elas, a “*experiência pessoal*”, enquanto aluno e professor de LE adquiridas ao longo do cotidiano escolar e os “*valores adquiridos social e culturalmente, sobre o que é bom ou ruim, certo ou errado, na vida e, em especial, na educação*”, abordando as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Para Almeida Filho (1993: 20), a *competência lingüístico-comunicativa* é o que permite ao aprendiz “*operar em situações de uso real da língua-alvo*”. Segundo a discussão feita pelo autor em artigo recente (2006:10), tal competência é considerada lingüística, pois se trata “*de saber sobre a língua*” e é comunicativa, porque significa “*saber usá-la na comunicação*”.

⁴ Em nota, segundo Vieira-Abrahão (2000/2001:153), “*por teorias práticas do professor, os autores entendem os significados que o professor constrói sobre o mundo e como tais significados afetam sua maneira de estruturar a experiência de sala de aula*”.

Uma vez dispondo da *competência lingüístico-comunicativa* desejável para o ensino, aliada a uma *competência implícita*, o professor de LE poderá se iniciar na prática pedagógica, mas isso não significa que seu ensino será consideravelmente eficiente, visto que essas ferramentas ainda são insuficientes para a construção de uma prática pedagógica crítico-reflexiva (Almeida Filho, 1993).

Para que o futuro professor de línguas construa uma prática pedagógica eficiente e embasada, movida por uma abordagem coerente, é necessário que ele desenvolva uma *competência aplicada*, isto é, uma subcompetência teórica que “*o capacite a explicar com plausibilidade sua ação em sala de aula*”, conciliada à *competência teórica*, que pode ser definida como o conhecimento acerca das principais teorias e pesquisas sobre o ensinar e aprender línguas estrangeiras (Almeida Filho, 1993:21).

Já a competência desejável para que esse profissional crítico tome maior força sobre as outras quatro competências, é a *competência profissional*, por meio da qual, o professor se conscientiza de sua responsabilidade social e pedagógica, e administra seu desenvolvimento profissional de forma constante, ou seja, é a “*capacidade de mobilização, avaliação de recursos e intervenção nas outras competências a partir de um conjunto de conhecimentos/concepções e a capacidade de ação e atitudes de um professor reflexivo*” (Almeida Filho, 2006:12).

Ao considerar as competências de Perrenoud (1999, 2000) e de Almeida Filho (1993, 1997a, 1997b, 1999, 2006) observam-se alguns pontos convergentes. Para Perrenoud (1999:30), as competências dependem de uma forma de “*inteligência situada, específica*”. Para que o indivíduo possa processá-las em situações e problemáticas novas é preciso que ele faça uso de “*recursos específicos e de maneiras específicas e treinadas para mobilizá-las e colocá-las em sinergia*” (Perrenoud, *op.cit.*).

Pode-se afirmar que as formas de mobilização, citadas por Perrenoud (*op.cit.*), se assemelham às bases do que Almeida Filho (1993, 2006) denomina *competência aplicada*, pois é por meio dos conhecimentos acerca dos processos de ensinar e aprender línguas, advindos de uma dimensão teórica, que o professor tem condições para preparar, explicar, e avaliar sua prática pedagógica para agir na solução de problemas e adversidades presentes na sala de aula de LE, ou seja, tais conhecimentos são acessados pela capacidade de mobilização e transferência para a ação em contextos educacionais reais.

Os *recursos específicos* considerados por Perrenoud (*op.cit.*:30) como os “*procedimentos, esquemas, hipóteses, modelos, conceitos, informações, conhecimentos e*

métodos” podem ser tomados como a fundamentação teórica e acadêmica acerca dos processos de ensino e aprendizagem, interpretados por Almeida Filho (1993, 2006) como competência teórica.

De acordo com o artigo 3º da Resolução CP 1/2002 do Conselho Nacional da Educação, p.2, a formação inicial deve se pautar em três princípios norteadores:

- a) Desenvolvimento de competências de docentes como concepção nuclear do processo formativo;
- b) Oferecimento de uma formação coerente com a prática profissional esperada;
- c) Incentivo à pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a construção de competências requeridas do professor “*deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica deve ser articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão*” (Parecer 9/2001 p.23), pois, o conjunto de competências deve tratar de formas de atuação contextualizadas numa situação escolar menos abstrata. Tais competências não podem ser aprendidas, apenas, de acordo com um plano teórico ou meramente prático; elas devem ser norteadas pela noção de *transposição didática*.

Pode-se constatar que, em certo grau, a *competência aplicada* está sendo compreendida nessa perspectiva, visto que a *transposição didática* prevê a articulação de saberes teóricos e práticos ao prover um contexto coerente para a formação oferecida e a prática pedagógica esperada.

Esse contexto favorecedor para o abrandamento da dissociação entre teoria e prática, poderia ser estabelecido pela retomada da trajetória escolar dos alunos e suas decorrentes experiências com relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Uma vez retomadas, à luz das teorias que permeiam esse processo, as experiências prévias de aprendizagem de LEs podem favorecer a construção e o desenvolvimento de competências, assim como a aproximação entre teoria e prática, podendo impulsionar a capacidade de mobilização e ação de competências profissionais com vistas a uma prática pedagógica crítico-reflexiva.

A aprendizagem e o desenvolvimento de competências profissionais relacionadas ao contexto escolar devem permitir a articulação entre a teoria e a prática, de forma a não pautar a formação em antigos modelos, nos quais a dissociação das dimensões teórica e prática acarretavam deficiências e lacunas na preparação de professores.

Assim como Perrenoud (2000) defende a mobilização de conhecimentos no sistema da Educação Básica, concordamos que é igualmente primordial que na formação de docentes, se desenvolvam capacidades de mobilização de conhecimentos sobre os conteúdos disciplinares teóricos para resoluções de problemas dentro e fora do ambiente escolar, para que os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, possam responder às diferentes demandas das situações do trabalho docente.

Conforme defende Vieira-Abrahão (2002:61), em cursos de formação inicial de professores de LE é necessário “*quebrar o ciclo de perpetuação de modelos, e o que se propõe na literatura é justamente trazer ao nível de consciência as experiências passadas*”.

A autora sugere que essa tomada de consciência seja sempre revivida em momentos de reflexão sobre as teorias de ensino e aprendizagem, com o intuito de auxiliar o aluno-professor na construção de suas próprias teorias que serão utilizadas em sua futura atividade profissional (Vieira-Abrahão, *op. cit.*).

Uma das formas que defendemos, para atingir esses objetivos, é a utilização de diários dialogados de aprendizagem como ferramenta para a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas em cursos de formação inicial de professores.

No capítulo de Metodologia de Pesquisa, abordaremos aspectos relevantes com relação à utilização de diários em cursos de formação de professores como instrumento de coleta de dados, e como ferramenta para a prática reflexiva.

Capítulo II - Metodologia de Pesquisa

2.1. Contexto de Pesquisa

O contexto de ensino investigado é de um curso de Licenciatura Plena em Letras com habilitação para Língua Inglesa, com duração de cinco anos, oferecido no período noturno por uma universidade pública, localizada no interior do estado de São Paulo. A universidade possui cerca de 6.000 estudantes em 37 cursos de graduação e 1.900 em 29 programas de pós-graduação.

Em 2006, o curso de Letras da universidade completou dez anos formando professores de língua portuguesa, literaturas brasileira e portuguesa, língua inglesa ou língua espanhola e suas literaturas. Das 40 vagas oferecidas, 20 são para habilitação em Português-Inglês e 20 para Português-Espanhol, sendo a opção pela língua estrangeira feita de acordo com a classificação no vestibular, na ocasião da matrícula. Em se tratando de um curso noturno, grande parte do corpo discente compõe um quadro de alunos que conciliam trabalho e estudo.

O referido curso de Letras tem como principal objetivo:

“(...) trabalhar com o aluno de modo que ele adquira os conteúdos científicos específicos na sua área e na área pedagógica, sendo crítico o necessário para não se restringir a um mero receptor de informações, e desenvolver suas habilidades sem perder de vista o seu futuro papel de educador.”⁵

As disciplinas oferecidas aos alunos com habilitação em Língua Inglesa visam à *“construção da competência comunicativa com o desenvolvimento de habilidades orais e escritas e à compreensão de elementos constituintes do processo de ensino e aprendizagem de línguas”*.⁶

A área de língua inglesa conta com uma diversidade de disciplinas distribuídas ao longo do curso, sendo elas reservadas ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, literatura inglesa, literatura norte-americana, lingüística aplicada, prática de ensino e estágio

⁵ Disponível na página da universidade. Acesso em 19 de agosto de 2006.

⁶ Disponível na página da universidade. Acesso em 19 de agosto de 2006.

supervisionado, além de disciplinas optativas com foco em metodologia, gramática, produção oral, pronúncia e exames de proficiência em língua inglesa.

O curso também oferece aos alunos de graduação, a oportunidade de participar de projetos de extensão e de grupos de pesquisa nas áreas de língua inglesa, língua espanhola, português para estrangeiros, língua portuguesa, lingüística, e literatura buscando o desenvolvimento acadêmico e profissional.

Em 2006, o curso de Letras obteve nota cinco (máximo de cinco) no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)⁷, assegurando ao curso um lugar de destaque entre os 37 cursos de graduação oferecidos na universidade, o que comprova o comprometimento com a formação profissional.

Alterações e Implantações Relevantes no Currículo do Curso

O contexto desta investigação teve como base para a reformulação curricular, alterações relevantes no que diz respeito aos currículos das Licenciaturas, sendo uma delas, a instituição de uma nova distribuição da carga horária conforme orientada na Resolução de 19 de fevereiro de 2002 (CP 2/2002 p.1) prevista no artigo 1º:

“Art.1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais”.

⁷ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes-ENADE institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Disponível em: <<http://enade.inep.gov.br>> Acesso em 19 agosto de 2006.

Além da inclusão da prática como componente curricular que deve ser contemplada ao longo do processo formativo dos professores, houve aumento da carga horária reservada para a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, bem como o adiantamento de seu oferecimento na grade curricular, com o intuito de envolver o futuro professor no exercício do magistério para aprimorar sua prática pedagógica.

Nas 200 horas a serem dedicadas a outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, incluem-se a participação em congressos, seminários, projetos e pesquisa. Para tanto, a universidade em estudo, na área de ensino e aprendizagem de línguas, oferece aos alunos a oportunidade de participação em projetos de extensão em ensino e aprendizagem de línguas com a supervisão dos professores-formadores em campos como português para estrangeiros, inglês para crianças da rede pública e inglês para fins específicos em parceria com empresas.

Além desses projetos, a universidade também dispõe de um centro de referência e estudo em língua inglesa aliado a um programa de monitoria, financiado pela própria instituição. Nesse programa, os alunos da graduação atuam como monitores de língua inglesa, atendendo aos pares menos proficientes em LE do curso de Letras.

A universidade também oferece à comunidade ACIEPEs (Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão) nas quais, na área de língua inglesa, professores-formadores, pesquisadores e futuros professores trabalham juntos no oferecimento de cursos sobre ensino e aprendizagem da língua para professores da rede pública de ensino.

Muitos resultados advindos desses projetos são divulgados pelos professores em formação em eventos organizados internamente pelo Departamento de Letras e pela área de Língua Inglesa, assim como em eventos externos voltados para o ensino e aprendizagem de línguas.

De acordo com a Resolução CP 1/2002 do CNE, a formação de professores deve preparar o profissional para a pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, o curso em estudo incentiva a pesquisa realizada por alunos de graduação por meio de iniciação científica apoiadas por agências de fomento e pela própria universidade. Além disso, com a instituição da nova grade, houve também a inclusão de monografias como trabalho de conclusão de curso a serem incluídas a partir do 9º semestre de curso.

Nas disciplinas didáticas, ministradas pelo Departamento de Educação, os futuros professores também realizam pesquisas de campo envolvendo aspectos acerca do

ensino e aprendizagem e do ambiente escolar, como parte do processo avaliativo em disciplinas.

2.2. Perfil dos Alunos

Para a obtenção do perfil dos alunos foi aplicado, ao início da disciplina investigada, um questionário semi-estruturado⁸, cujo objetivo era a obtenção de dados referentes à formação em língua inglesa, à razão para cursar Letras, à experiência profissional, e às expectativas e interesses com relação à disciplina, buscando as necessidades para melhor adequação do conteúdo ao grupo específico de alunos.

As informações provenientes desse questionário não integraram o conjunto de instrumentos para análise dos dados a fim de responder as perguntas de pesquisa, pois foram aplicados para atender demandas da primeira etapa do planejamento da disciplina, uma vez que o *“levantamento de dados contextuais, focalizando necessidades, interesses, expectativas e eventuais fantasias dos aprendizes”*, implica melhor identificação de objetivos a serem atingidos ao fim da disciplina, conforme aponta Viana (1997:33).

No quadro seguinte, são apresentados os anos de instrução na língua-alvo dos alunos, os diferentes contextos de aprendizagem, e as declarações sobre as principais razões que os levaram a cursar Letras:

⁸ Ver apêndice 1 para consultar questionário completo.

Alunos	Anos de instrução em Língua inglesa	Contexto de aprendizagem de Língua inglesa	Quais as razões que o (a) levaram a cursar Letras?
AP 1	6,5 anos	Escola de idiomas	<i>A vontade de lecionar e inicialmente, o grande interesse pela literatura e pelo inglês.</i>
AP 2	1 ano 2 anos	Escola de idiomas Aulas particulares	<i>Obter o embasamento teórico e prático para a atividade de lecionar inglês.</i>
AP 3	3 anos	Escola de idiomas	<i>Eu já trabalhava como estagiária numa escola de idiomas e depois comecei a dar algumas aulas, mas a minha influência foi uma amiga que já fazia Letras nesta universidade e me explicou como o curso funcionava.</i>
AP 4	2 anos	Escola de idiomas	<i>Gostava/gosto muito de gramática normativa e queria estudar mais a fundo a língua portuguesa.</i>
AP 5	10 anos	Escola de idiomas	<i>Escolhi o curso de letras porque gosto muito de estudar línguas, especialmente o inglês e o português.</i>
AP 6	2 anos 6 anos	Escola de idiomas Aulas particulares	<i>O interesse pela língua portuguesa e inglesa e o gosto pela literatura.</i>
AP 7	8 anos	Escola de idiomas	<i>Porque já trabalho com o inglês e me interesse por literatura e lingüística.</i>
AP 8	3 anos	Escola de idiomas	<i>As razões que me levaram a cursar Letras foram a facilidade de escrita, o gosto pela leitura, a aversão a matérias de exatas e uma paixão que tinha pelo inglês.</i>
AP 9	8 anos	Escola de idiomas	<i>A língua estrangeira por ter já trabalhado com ela e gosto muito de gramática e literatura.</i>
AP 10	11 anos	Escola de idiomas	<i>Meu amor pela língua inglesa e portuguesa (literatura).</i>
AP 11	6 anos	Escola de idiomas	<i>Gosto pela literatura e inglês. Porém, quanto as aulas de inglês, mais uso da língua do que métodos de aprendizagem.</i>
AP 12	4 anos	Escola de idiomas	<i>A paixão por literatura e a possibilidade de ensinar uma língua estrangeira.</i>
AP 13	6 anos	Escola de idiomas	<i>Adorar gramática, adorar falar inglês, facilidade de locomoção para outros cursos de humanas e certeza de que seria aprovado no vestibular.</i>
AP 14	3 anos	Escola de idiomas	<i>Gosto pela língua portuguesa e literatura.</i>
AP 15	7 anos	Rede Pública	<i>Amplo interesse por literatura e afinidade com linguagem e comunicação.</i>
AP 16	7 anos	Rede Pública	<i>A afinidade com a língua e com os livros.</i>
AP 17	4 anos	Escola de idiomas	<i>Descobrir-me, compreender as relações que existem entre mim e o mundo e as pessoas, aliado a um interesse pela poesia e poetizar (...).</i>
AP 18	-	-	Não respondeu a este questionário.

Quadro 1: Anos de Instrução em LI, Contextos de Aprendizagem e Razões dos Alunos.

Dos 18 questionários iniciais aplicados, apenas um não foi respondido. Dos 17 alunos na disciplina, 15 afirmaram já ter estudado inglês em escolas de idiomas. O tempo de instrução de estudos em língua inglesa varia de 2 a 11 anos. 2 alunos estudaram inglês formalmente, apenas no ensino fundamental e médio da rede pública.

Entre as principais razões que os levaram a optar pelo curso de Letras, tem-se o interesse pela literatura e pela língua inglesa, seguidos pelo desejo de aprofundar os estudos sobre a língua portuguesa.

O contato com a língua inglesa em contextos de escolas de idiomas relacionados ao tempo de estudo na língua-alvo, pode ser um indicativo do interesse dos alunos pela opção por um curso de Letras-Inglês, uma vez que 12 alunos mencionam a LE como uma das principais razões por tal opção.

Com relação às experiências prévias de ensino dos 17 alunos que responderam ao questionário, 11 já haviam tido algum tipo de prática pedagógica. Para melhor visualização, apresenta-se o quadro a seguir:

NÚMERO DE ALUNOS	EXPERIÊNCIA PRÉVIA DE ENSINO
3	Monitores de Língua Inglesa do centro de referência da universidade
1	Monitor de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa em curso pré-vestibular da rede privada.
1	Monitor de Língua Inglesa em curso pré-vestibular da rede privada.
1	Professor de Língua Inglesa de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental da rede privada.
3	Professores de Língua Inglesa em escolas de idiomas
1	Professor Particular de Língua Inglesa.
1	Professor de Literatura no Ensino Médio da rede privada

Quadro 2: Experiências Prévias de Ensino dos Alunos-Professores.

De acordo com os dados, grande parte desse grupo de alunos-professores possui algum tipo de experiência prévia de ensino, o que poderia contribuir para o envolvimento, interesse e amadurecimento dos alunos em sala de aula nos momentos reservados às discussões de orientação teórica, característica que diferencia esse grupo do perfil de alunos de terceiro semestre em muitos cursos de formação de professores de línguas. Tal fato pode ter sido um elemento facilitador da utilização dos diários.

No que se refere às expectativas com relação ao curso, mais da metade dos alunos (10) afirmou que as habilidades de compreensão e produção oral eram as que mais lhes causavam algum tipo de dificuldade, o que poderia acarretar elevado grau de envolvimento

devido às expectativas para a aprendizagem de tais habilidades na disciplina, por sua vez intitulada *Habilidade Oral em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática Pedagógica I*.

2.3. Perfil do Professor-Formador

A professora-formadora é licenciada em Letras-Português/Inglês e mestranda no Programa de Pós-Graduação na linha de pesquisa de *Ensino e Aprendizagem de Línguas* na mesma instituição da pesquisa. Atua na área de língua inglesa desde 1998, com experiência em escolas de idiomas, e no ensino fundamental e médio da rede privada. Atuou como formadora de professores de língua inglesa em instituições de ensino superior da rede pública e privada. Atualmente, atua na coordenação de um projeto de extensão universitária de inglês instrumental desenvolvida em parceria entre a Universidade (*locus* da pesquisa) e uma empresa na área de aviação.

2.4. Natureza da Pesquisa

Tomando o referencial de Moita Lopes (1996), a pesquisa desenvolvida pode ser caracterizada como qualitativa, de base etnográfica, visto que está centrada na investigação do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, como é tratado o ensino na visão dos alunos-professores e do professor-formador em um curso de licenciatura em língua inglesa.

Conforme aponta Erickson (1991:338), o termo qualitativo pode ser visto como interpretativista, “*caracterizado por uma série de abordagens que enfatizam a descrição e a análise dos sentidos de eventos rotineiros*” vivenciados pelos participantes do contexto investigado. Entre suas principais abordagens, temos a etnografia ou pesquisa de base etnográfica, o estudo de caso e a micro-análise sociolingüística, cujos instrumentos mais importantes são a observação e a entrevista, normalmente gravadas em áudio e/ou em vídeo.

Já a pesquisa de base etnográfica, segundo Erickson (*op.cit.* 344), “*fornece informações relevantes no que concerne valores e usos da língua(gem) inseridos numa*

comunidade ou instituição”, ocupando-se da visão geral dos contextos de aprendizagem, na medida em que enfatiza a descrição e a análise das ações de professores e alunos em sala de aula, ou seja, voltada para o sentido humano da vida social.

Nesta pesquisa, o instrumento fundamental adotado para a coleta de dados são os relatos das experiências prévias de aprendizagem de LE dos alunos-professores sob a forma de diários dialogados de aprendizagem. A adoção desse instrumento se justifica pelo fato de que os diários tendem a oferecer ao curso de formação, um caráter processual do ensino e aprendizagem, conforme postulado pela tendência atual em metodologia de investigação, na qual se insere a pesquisa qualitativa. Segundo Larsen-Freeman e Long (1991), esse tipo de investigação pode ser caracterizado como naturalista, pois tem como contexto, uma disciplina do curso de Letras em ambiente natural, não criado especificamente para a realização da pesquisa.

As metodologias definidas acima são aplicáveis neste estudo, uma vez que, por meio de seus instrumentos é possível obter as informações necessárias para análise dos processos constituintes da formação inicial, e enfatizar as contribuições dos alunos-professores, relatadas de forma introspectiva em relação às experiências prévias de aprendizagem para o desenvolvimento das *competências teórica e aplicada* do professor de línguas.

Com base nesse referencial, pode-se, portanto, caracterizar este estudo como qualitativo, de base etnográfica e interpretativista, uma vez que focalizaremos o processo inicial de formação de professores e o desenvolvimento de suas competências, a partir de um número reduzido de participantes envolvendo a observação do desenvolvimento das competências de professores de língua inglesa em um curso de formação por um período contínuo (e não transversal) de coleta de dados, provenientes de diferentes fontes com as perspectivas do aluno-professor e do professor-formador.

A coleta de dados foi realizada nos meses de março a julho de 2006, em uma disciplina referente ao terceiro semestre do curso de Letras, cujo conteúdo abordava temas e fatores relevantes com relação ao processo de ensino e aprendizagem de LE. Seus principais objetivos eram o desenvolvimento da proficiência lingüística dos alunos-professores e a construção de conhecimentos teóricos relevantes para a atuação profissional.

É importante ressaltar que os dados foram coletados em uma disciplina ministrada pela pesquisadora deste estudo no período em que atuou como professora substituta do curso de Letras investigado.

Enquanto professora-formadora, procurou-se atingir os objetivos da disciplina por meio da implementação dos diários, uma vez que sua forma de utilização contemplava o desenvolvimento de competências profissionais de professores de línguas e simultaneamente estimulava a prática reflexiva.

Como pesquisadora, buscou-se observar como a utilização dessa ferramenta poderia atuar no processo formativo de professores de LE no contexto em questão, no que concerne à construção das *competências teórica, aplicada e profissional*.

Para equacionar-se com critérios de confiabilidade e validade, foi feita a triangulação de informações a partir dos seguintes dados: os planos de ensino da disciplina, anterior e posterior à alteração da estrutura curricular do curso; um questionário (aberto) aplicado aos 18 alunos, no término da disciplina; os diários dialogados de aprendizagem de alunos, categorizados em diferentes níveis de proficiência, nos quais se discutem a competência comunicativa; e as avaliações escritas sobre as concepções teóricas acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Na seção seguinte, tais instrumentos de pesquisa serão apresentados para pormenorizar os procedimentos adotados para a análise e discussão dos dados.

2.5. Instrumentos de Pesquisa

Os planos de ensino, referentes à disciplina inicial de língua inglesa do curso de formação, foram analisados em suas duas versões, a saber, a anterior e a posterior à reformulação curricular, com o intuito de apontar a proposta de desenvolvimento de competências de professores. Para tanto, foram também considerados os resultados de pesquisas anteriores sobre a formação de professores.

Para análise dos diários, os textos de 6 dos 18 alunos da disciplina foram selecionados. As informações quanto à forma e critérios adotados para a categorização são descritas detalhadamente na seção 2.9. *Procedimentos de Análise de Dados* deste capítulo.

A forma de aplicação dos diários de aprendizagem será abordada detalhadamente em seção posterior, no item 2.8. *Descrição dos Dados dos Diários Dialogados de Aprendizagem na Disciplina de Língua Inglesa*.

Os questionários abertos, utilizados neste estudo, foram avaliações de curso que tinham como principais objetivos, obter dos alunos uma apreciação geral da disciplina para possíveis mudanças, além do posicionamento dos mesmos em relação à utilização dos diários como instrumento favorecedor na compreensão das teorias vistas ao longo do semestre.

A avaliação escrita foi realizada ao fim das discussões de cunho teórico, no terceiro mês da disciplina, sendo dividida em três seções: análise de situação-problema, na qual os alunos deveriam analisar uma problemática, envolvendo os processos de ensino e aprendizagem à luz das leituras realizadas; discussão circunstanciada de experiências prévias de aprendizagem, cujo objetivo era relacionar um aspecto do processo de aprendizagem de LE às bases teóricas da disciplina; e definição de conteúdos teóricos, em que os alunos deveriam expor sua compreensão acerca de alguns tópicos discutidos na disciplina.

As notas de campo da pesquisadora foram feitas continuamente na disciplina para registrar percepções com relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos-professores ao longo das leituras, atividades e discussões realizadas, para atender às necessidades de planejamento das aulas.

Na seção seguinte, serão discutidas algumas das formas de implementação de diários e diários dialogados em cursos de formação de professores de línguas e em cursos de LEs, com o intuito de sustentar sua utilização como instrumento de coleta de dados e ferramenta para a prática reflexiva.

2.6. Diário como Ferramenta para a Prática Reflexiva

Trabalhos que envolvem a abordagem biográfica em cursos de formação devem fazer parte do processo formativo, pois são experiências formadoras que têm “(...) lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio” (Josso, 2004: 130). A autora defende que cada pessoa se inicia em atividades educativas com base em referências específicas sobre a área de interesse e conhecimento, tanto pelas suas experiências passadas, como pelos motivos presentes e projetos futuros.

Com base no trabalho dessa autora, compreendemos que uma das vias para abordar tais referências, em prol da construção e desenvolvimento de habilidades e

competências de professores em cursos de formação, se dá por meio de instrumentos biográficos, como diários, histórias de vida, autobiografias, etc.

Os diários são considerados por Telles (2002:30) como “*registros descritivos e reflexivos de eventos, contendo respostas pessoais aos questionamentos*”, podendo ser caracterizados como instrumentos para acessar o *conhecimento pessoal prático do professor*⁹. A definição de tal conhecimento pode ser equiparada àquela apresentada por Almeida Filho (2006) como *competência implícita*, em se tratando de uma competência espontânea de ensinar advinda das intuições, crenças e experiências sobre o ensino e a aprendizagem enquanto alunos e/ou professores de línguas.

Esse conhecimento pessoal prático do professor tido como um construto de teorias implícitas adquiridas e acumuladas a partir de experiências enquanto aluno e professor, pode vir a influenciar as ações e decisões de professores quando em sala de aula, o que justifica sua importância no processo de formação.

Outra concepção do diário, presente na literatura, o define como relatos escritos ou orais (Richards; Lockhart, 1994), em primeira pessoa, nos quais, experiências de ensino e aprendizagem são cuidadosamente descritas e documentadas. Para Richards e Lockhart (*op.cit*), diferentes experiências de sala de aula podem ser exploradas por meio dos diários, tais como reações pessoais às leituras de cunho teórico, além de questões e observações sobre problemas que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Lee (2007) aponta que a produção de diários em cursos de formação pode ser uma das formas viáveis para ativação de processos reflexivos, pelos quais os alunos-professores relacionam seu conhecimento prévio e experiências pessoais sobre o ensinar e aprender línguas. A autora também reforça o pressuposto de que por meio desse instrumento, futuros professores passam a considerar a prática reflexiva como uma “*habilidade a ser desenvolvida desde o início da preparação para a carreira docente*” (*op.cit*: 321).

Partindo do mesmo pressuposto Porter *et al.* (1990), argumentam que os diários têm sido implementados em cursos de formação inicial e continuada de professores de línguas, devido as suas possibilidades de relação entre conceitos e experiências, abrangendo aspectos importantes do ensino e aprendizagem de línguas, o que revela o papel significativo dos diários para correlacionar as teorias aos contextos reais de ensino e aprendizagem dos alunos-professores, oferecendo-lhes um instrumento para auto-avaliação e desenvolvimento profissional contínuo.

⁹ “*Conjunto de convicções, sejam elas conscientes ou inconscientes, que surge da experiência íntima, social e tradicional e que se acha expresso nas ações da pessoa*” (Clandinin, 1986 *apud* Telles, 2002:21).

Nos estudos de Vieira-Abrahão (2002), o uso dos diários de aprendizagem na formação de professores é apontado como uma prática significativa e relevante, pois a autora sugere que o aluno-professor pode ser envolvido na reflexão e discussão de aspectos teóricos acerca do processo de ensino e aprendizagem, de modo que suas reações sejam registradas nos diários, sendo esta uma implementação que tem obtido resultados positivos em contextos de cursos de formação de professores.

Para Miccoli (1989:178), em contextos de formação de professores, os diários podem ter dois propósitos específicos, sendo eles, a “*conscientização sobre o processo de aprendizagem e o fornecimento de uma ferramenta de auto-avaliação*”, promovendo a autonomia do aluno ao tomar o processo de aprendizagem como sua responsabilidade.

Conforme defendido por Vieira-Abrahão (2000/2001: 156), é necessário incentivar o aluno-professor ainda nos estágios iniciais do processo formativo, a se engajar na prática reflexiva que resulte “*em comprometimento com seu próprio desenvolvimento, cobrando dele um posicionamento crítico de cada texto lido e discutido em sala de aula*”.

De acordo com Bailey, (1990:215), o objetivo da utilização dos diários, geralmente engloba três focos principais: a retomada de “*experiências de aprendizagem; as reações dos alunos-professores com relação às leituras e discussões feitas em cursos acadêmicos, acerca dos processos de ensino e aprendizagem; e a reflexão sobre as experiências dos alunos enquanto professores*” em contextos educacionais¹⁰.

Os diários reflexivos ou diários de aprendizagem podem ser utilizados sob a forma de *diário dialogado*, mantendo os propósitos citados anteriormente, porém, incluindo uma comunicação constante entre alunos e professores, o que tende a aprimorar a interação em sala de aula, favorecendo assim o processo de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais.

De acordo com Peyton e Reed (1990 *apud* Bobrick, 2007:36), professores de LEs têm utilizado “*tradicionalmente os diários dialogados como uma maneira de manter uma conversa particular por escrito com alunos sobre tópicos pré-estabelecidos*” em contextos variados de aprendizagem.

Peyton (2000) define *diários dialogados* como diálogos escritos nos quais professores e alunos comunicam-se regularmente (diariamente, semanalmente, ou segundo o programa do contexto educacional) por um período contínuo. Nessa forma de aplicação de diários, os alunos decidem o quanto escrever dentro de uma variedade de tópicos e estilos, e

¹⁰ Para os propósitos desta investigação, abordaremos apenas os dois primeiros focos citados pela autora, devido ao fato de quem nem todos os alunos participantes da pesquisa tiveram algum tipo de experiência de ensino.

ao professor cabe responder às perguntas, realizar comentários, e introduzir novas discussões ou levantar questões sobre o tema escolhido.

Segundo Boxwell (1988 *apud* Morita, 1997) e Riolfi (1991 *apud* Morita, *op.cit.*), os *diários dialogados* podem atuar como recursos positivos para a melhoria da qualidade da interação, comunicação e compreensão entre professores e alunos. Além disso, tal forma de utilização dos diários pode atuar como um instrumento de ensino e aprendizagem pelo auxílio dado aos alunos para a reflexão sobre o processo pessoal de aprendizagem de LEs.

Além desse aspecto relevante para o processo reflexivo sobre o ensino e aprendizagem de línguas, conforme aponta Barbirato (2005), os *diários dialogados* podem ser constituídos como uma atividade para o desenvolvimento lingüístico dos alunos-professores quando redigido na língua-alvo e como um instrumento de coleta de dados, uma vez que permitem a análise do processo de aprendizagem.

Lee (2007) define os *diários dialogados* como espaço para reflexões sobre aspectos envolvidos no ensino e aprendizagem e escritos com regularidade, nos quais há uma troca entre professores e alunos, gerando um canal de comunicação, que oferece oportunidades aos alunos-professores para tomarem suas próprias experiências, valores e crenças para auto-avaliação e prática reflexiva.

Porter *et al.* (1990: 231-237) apresentam sete aspectos positivos do emprego de *diários dialogados* em cursos de formação de professores, a saber:

1. *Esclarecimento de dúvidas e exposição das dificuldades de aprendizagem*, uma vez que, devido às limitações de tempo, muitas discussões não são concretizadas nos momentos de aula, mas podem ser feitas individualmente nos diários;
2. *Autonomia da aprendizagem*, pois os futuros professores são estimulados a desenvolver suas próprias reflexões em relação ao processo de ensino e aprendizagem;
3. *Produtividade das discussões em sala de aula*, devido ao grau de envolvimento do aluno-professor com o conteúdo do curso;
4. *Estímulo à construção de confiança* em aprendizes com dificuldades de aprendizagem;
5. *Facilitação de conexões* entre o conteúdo do curso e a realidade do aluno;
6. *Interação professor-aluno*, ultrapassando os limites da sala de aula, devido ao diálogo deles proveniente;

7. *Caracterização processual do ensino e aprendizagem assegurado ao curso ou disciplina.*

Tomando-se por base as pesquisas mencionadas pode-se afirmar que os diários dialogados e diários de aprendizagem podem ser incorporados como parte das atividades realizadas em sala de aula em qualquer tipo de disciplina em cursos de formação de professores de línguas, seja ela de embasamento teórico ou de dimensões mais práticas, conforme aponta Porter *et al* (1990), e também em cursos voltados para a aprendizagem de LEs, (Garcia, 2004).

Bailey *et al.* (1996) e Josso (2004) concordam que atividades realizadas numa perspectiva autobiográfica agregam aos cursos de formação de professores maior senso de individualidade, ao considerarem cada aluno como um ser único com diferentes percursos escolares e experiências de aprendizagem, igualmente relevantes para a construção de conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem e para a iniciação à prática reflexiva.

Tal proposição se enquadra nos argumentos a favor da utilização de diários dialogados de aprendizagem, seja como instrumento de coleta de dados ou como ferramenta para o ensino e aprendizagem de línguas. Nota-se que eles são tratados como importante meio de construção da prática crítico-reflexiva na formação de professores, pois é pensando criticamente sobre suas experiências e suas práticas que se pode atingir a meta de uma formação que prepare os professores para as diversidades dos contextos educacionais (Liberali, Magalhães; Romero, 2003).

Entretanto, tal ferramenta, apresenta uma desvantagem exposta por Garmon (2001), Lee (2007) e Peyton (2000): o consumo de tempo na produção dos diários pelos alunos e na elaboração das correções e comentários dos professores, o que pode influenciar na periodicidade e continuidade na realização do diário.

2.7. Diário como Instrumento de Coleta de Dados

Para justificar o emprego dos diários de aprendizagem sob a forma de diálogo como principal instrumento para a coleta de dados e sua correspondência com a perspectiva metodológica adotada nesta investigação, serão apresentados alguns pressupostos teóricos e resultados de pesquisas anteriores que apóiam sua utilização.

Os diários como instrumentos de coleta de dados vêm sendo utilizados em pesquisas em diferentes áreas de conhecimento, tal como, nas Ciências Sociais, sendo que nas pesquisas educacionais, os diários servem não só como instrumento de investigação, mas “*também como um instrumento de ensino e aprendizagem, para explorar a dinâmica de situações concretas, através de relatos de protagonistas*”, sendo eles, aprendizes e/ou formadores, conforme apontam os autores, Machado (1998, *apud* Liberali, 1999:22) e Zabalza (1994, *apud* Liberali, *op. cit.*).

Como já mencionado, um aspecto positivo dos diários em cursos de formação como instrumento de ensino e aprendizagem é que eles tendem a oferecer ao curso um caráter processual, visão esta, condizente com a tendência investigativa em *Ensino e Aprendizagem* tida como qualitativa, que tem por foco o estudo do processo e não somente o produto do ensino e aprendizagem.

Além disso, conforme aponta Bailey (1990:215), estudos que utilizam diários podem ser considerados como “*exemplos de observação participante em um grande número de pesquisas orientadas para questões envolvendo os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula*”, o que os caracteriza como um instrumento de bases etnográficas, uma vez que fornece visões gerais do contexto educacional.

Segundo Seliger e Shohamy (1989), os diários vêm sendo utilizados em inúmeras pesquisas em ensino e aprendizagem para coletar informações com relação às experiências dos participantes da pesquisa, enquanto alunos e/ou professores de línguas.

Em estudo sobre a motivação, durante a aprendizagem de LE desenvolvido por Viana (1990), o diário, redigido pelo aprendiz-pesquisador, foi utilizado como instrumento para a coleta de dados para a análise de fatores que poderiam influenciar a aprendizagem de língua russa. Em se tratando de uma variável no processo de aprendizagem (a motivação) de características introspectivas que dificilmente poderia ser investigada com o uso de outros

métodos investigativos, tais como a observação de aulas e/ou entrevistas, optou-se pela utilização desse instrumento.

Os dados obtidos na pesquisa conduzida por Miccoli, (1989) envolvendo diários de aprendizagem em um curso de formação de professores, revelaram que o diário pode atuar como um canal de comunicação entre professores e alunos, ou seja, um recurso para que o aluno exteriorize opiniões sobre seu processo de aprendizagem. Como resultado apresentado na investigação, considerou-se que, devido ao alto grau de conscientização envolvido na produção dos diários, ocorreram mudanças na postura dos alunos, que deixaram de ter uma atitude passiva e assumiram uma postura mais ativa e autônoma em relação ao processo de aprendizagem.

Em pesquisa realizada por Soares (2005) em um curso de formação de professores de línguas, igualmente, fez-se a opção pelo uso de diários de aprendizagem como instrumento fundamental para a coleta de dados, visto que o diário poderia ser “*um espaço para a manifestação das diferentes histórias de aprendizagem de cada aluno*”. Tomando-se por base essas experiências prévias, “*diferentes interpretações podem surgir das reflexões a partir de experiências concretas*” (Machado, 1999 *apud* Soares, *op.cit.*: 80). A autora ressalta que os diários tomaram uma importância maior do que a esperada para o curso, devido ao envolvimento dos alunos e suas reflexões relevantes acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Em estudos realizados por Riolfi (1991 *apud* Riolfi 2001/2002), diários dialogados foram utilizados como instrumento de pesquisa e ensino em um contexto formado por um grupo de participantes (alunos universitários) com baixa auto-estima, advinda de fracassos na aprendizagem de língua inglesa. O principal objetivo dos diários era viabilizar o processo de aprendizagem de LEs com foco na produção e compreensão escrita por meio de interações genuinamente comunicativas, uma vez que eram redigidos na língua-alvo.

Semelhantemente, a pesquisa de Garcia (2004) com o uso de diários dialogados teve como principal foco investigar o processo de interação via correio eletrônico como forma de oferecimento de um contexto real e comunicativo para a produção escrita em língua inglesa. Os resultados obtidos demonstraram o elevado grau de envolvimento do grupo de alunos participantes da pesquisa, resultando em aperfeiçoamento da prática escrita na língua-alvo e melhor interação professor-aluno. Além disso, os diários foram responsáveis pela criação de um ambiente de maior comunicação dentre os alunos menos participativos devido às questões de cunho afetivo em sala de aula.

Em estudo realizado por Augusto (1997), os diários dialogados de aprendizagem foram adotados como um dos instrumentos para a coleta de dados sobre a implementação de uma abordagem diferenciada para o ensino de inglês instrumental com ênfase na produção escrita em contextos acadêmicos. Nessa pesquisa, o grupo de participantes redigia os diários na língua-alvo sobre diferentes temas e tópicos no curso. A participação da professora-pesquisadora foi de crucial importância no diálogo com os alunos para a manutenção da motivação e estabelecimento da auto-confiança na elaboração de textos escritos.

Na investigação desenvolvida por Barbirato (2005), diários dialogados foram utilizados como um dos instrumentos para a coleta de dados em um contexto de curso de formação de professores em língua inglesa, tendo por foco o estudo do desenvolvimento de tarefas comunicativas inseridas num planejamento temático com o intuito de construir e aprimorar a *competência lingüístico-comunicativa* de alunos-professores. A escolha de tal instrumento se deu devido ao fato de que por meio dele seria possível estimular o aluno a registrar e refletir sobre as experiências de aprendizagem vivenciadas ao longo do período de oferecimento do curso.

Segundo Zeichner (1981 *apud* Liberali, 1999:24), o diário num âmbito geral pode ser considerado como “*documentários que estimulam elevados graus de pensamento e uma crescente conscientização sobre os valores pessoais e as teorias implícitas nas ações dos praticantes*”.

Essa concepção dos diários vem ao encontro dos objetivos específicos deste estudo, justificando sua utilização como um dos principais instrumentos de coleta de dados, uma vez que se busca compreender como a produção dos diários dialogados de aprendizagem, inseridos numa disciplina que visa à discussão e reflexão de temas e pressupostos teóricos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, poderia contribuir para o desenvolvimento da *competência teórica e aplicada* dos alunos em cursos de formação de professores.

Na seção seguinte será feita uma descrição da utilização dos diários de aprendizagem na disciplina em questão, apontando argumentos que apóiam seu uso e apresentam seus aspectos positivos para o processo de ensino e aprendizagem de línguas em cursos de formação inicial de professores de línguas.

2.8. Descrição dos Dados dos Diários Dialogados de Aprendizagem na Disciplina de Língua Inglesa

Como sugestões para a aplicação dos diários em disciplinas de cursos de formação, Porter *et al* (1990), apresentam alguns pontos de partida para viabilizar sua utilização, sendo eles, pedir que alunos: descrevam discussões em sala de aula; relacionem leituras e discussões às suas experiências prévias de ensino e aprendizagem; argumentem sobre leituras, atividades e discussões em sala de aula; explorem as implicações pedagógicas das leituras e discussões e combinem os conhecimentos teóricos aos saberes da experiência.

Com o intuito de adequar os conhecimentos teóricos às dimensões práticas, alguns desses pontos de partida foram constantemente incorporados e retomados na disciplina com o uso dos diários, como as reações dos alunos diante dos pressupostos teóricos e a relação de tais aspectos com suas experiências prévias de aprendizagem.

Nesta pesquisa, o diário dialogado de aprendizagem teve como objetivos principais, contribuir para a integração teoria-prática e estimular a prática reflexiva sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, fazendo com que, valendo-se de duas competências fundadoras, a *lingüístico-comunicativa* e a *implícita*, os alunos-professores pudessem integrar o “*conjunto de conhecimentos teóricos relevantes numa competência implícita renovada (apuradas pela teoria relevante de autores e pesquisadores) agora reconhecível como qualitativamente outra, a competência sintética ou aplicada*”, conforme aponta Almeida Filho (2006:12).

Esse instrumento foi explorado como ambiente propiciador de reflexão sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa com a retomada de experiências prévias dos alunos-professores em relação à aprendizagem com temas discutidos em sala de aula.

Além disso, os diários também foram caracterizados como uma atividade para o desenvolvimento lingüístico em LE, pois eram redigidos na língua-alvo, sendo este um objetivo indireto da utilização da ferramenta. Staton (1981,1986 *apud* Morita, 1997:99) defende a utilização de diários dialogados escritos “*como atividade extensiva à sala de aula*” que pode auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa pelo uso da língua escrita tanto para ler quanto para escrever.

A inclusão da escrita dos diários dialogados foi feita na disciplina de Língua Inglesa intitulada *Habilidade Oral em Língua Inglesa: Desenvolvimento e Prática*

Pedagógica 1, oferecida no primeiro semestre do segundo ano do curso de Licenciatura em Letras. Os objetivos gerais nessa disciplina eram:

“Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competência lingüístico-comunicativa por intermédio da competência profissional através de: a) reflexão sobre temas como: tipos de aprendizes, fator idade, motivação, estilos de aprendizagem, contextos educacionais; b) preparação de atividades de micro-ensino que envolvam os temas abordados”.¹¹

Dessa forma, por meio da leitura de textos autênticos em língua inglesa, e de discussões e atividades que abordassem temas como tipos de aprendizes, fator idade na aprendizagem de línguas, estilos de aprendizagem e motivação, seriam desenvolvidas a *competência profissional* e conseqüentemente as *competências teórica e aplicada* dos alunos-professores em sala de aula, segundo a perspectiva de simetria invertida.

Concomitantemente à leitura e discussão de textos envolvendo esses tópicos, previa-se que a *competência lingüístico-comunicativa* fosse também trabalhada com especial atenção às habilidades orais dos alunos, compreensão e produção oral, conforme a ementa da disciplina:

“Desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa, com enfoque nas habilidades orais (*listening/speaking*), refletindo sobre temas que envolvam a caracterização dos aprendizes de LE, estratégias de compreensão auditiva e produção oral com atividades de micro-ensino.”¹²

Para cada um dos tópicos teóricos mencionados, o professor-formador selecionava textos da área de ensino e aprendizagem, de diversas fontes, como capítulos de livro, artigos de periódicos e sites de internet, na língua-alvo, para fomentar discussões que viabilizassem a realização de atividades e dinâmicas em pares ou em grupos em sala de aula.

Após as aulas de cunho teórico sobre aspectos do processo de ensino e aprendizagem de línguas, e as de orientação prática para o desenvolvimento das habilidades orais na língua-alvo, os alunos-professores recebiam uma folha contendo de duas a três

¹¹ Disponível na página da universidade. Acesso em 20 de julho de 2006. O plano de ensino completo, encontra-se no anexo 2 deste trabalho.

¹² Disponível na página da universidade. Acesso em 20 de julho de 2006.

propostas¹³ a serem desenvolvidas, sendo que eles deveriam escolher apenas uma entre as opções para a escrita dos diários.

Em tais propostas os alunos deveriam relacionar a teoria discutida às suas experiências enquanto aprendizes de língua estrangeira. É necessário salientar que apenas suas experiências enquanto aprendizes de línguas foram abordadas, pois alguns alunos ainda não tinham nenhuma experiência de ensino.

O prazo para a realização e entrega dos diários era de uma semana e eles deveriam ser redigidos em casa como uma atividade extra-classe¹⁴. Apesar do objetivo geral da disciplina ser o desenvolvimento das habilidades orais, os diários foram realizados na forma escrita por serem a maneira mais viável de estabelecer um diálogo com os alunos.

Mesmo sendo realizados na forma escrita, as interações mediadas por tal instrumento revelam traços de oralidade na língua-alvo, condizentes com os objetivos gerais da disciplina.

Os diários eram redigidos na língua-alvo, mas não eram corrigidos com relação às manifestações lingüísticas equivocadas, para que os alunos escrevessem sem receios. Tal prática é defendida por Bailey (1990), que aponta que não deve haver preocupação com desempenho lingüístico dos alunos nos textos produzidos, especialmente quando escritos em segunda língua ou língua estrangeira, pois a característica principal dos diários é que eles sigam o “*fluxo de consciência*” de quem os escreve, para que assim as opiniões e reflexões neles contidas sejam realmente genuínas (*op.cit:220*).

Peyton (2000) também recomenda cuidado nas correções da produção escrita realizada pelos alunos nos diários dialogados, considerando que o foco da atividade não deve ser a forma, pois a maior valia dos diários se encontra nos sentidos depurados pelos alunos-professores envolvidos nesse processo de interação com o professor-formador.

Neste trabalho, caso o aluno quisesse ser corrigido, era necessário indicar o pedido de correção no cabeçalho e ao ler o diário, o professor-formador fazia comentários acerca das reflexões dos alunos e fornecia explicações e exemplos com o intuito de remediar os erros recorrentes, de forma que os alunos pudessem evitá-los em outros textos escritos, produzidos na língua-alvo.

Os comentários individualizados dos relatos dos alunos-professores feitos pelo professor tinham o intuito de aumentar o nível de confiança dos mesmos, em sua habilidade

¹³ Os diários completos encontram-se no apêndice 2 deste trabalho.

¹⁴ A periodicidade da produção dos diários dependia do cronograma das aulas. A discussão teórica e as atividades práticas sobre um mesmo tema (entre os apresentados nos objetivos gerais da disciplina) eram realizadas a cada 2 semanas aproximadamente.

de aprender, auxiliar na compreensão da teoria e estimular a prática reflexiva, o que condiz com um dos objetivos específicos da disciplina que era proporcionar aos alunos o desenvolvimento da *competência lingüístico-comunicativa* por meio da *competência profissional, teórica e aplicada*, com a inclusão de reflexões sobre processos de ensino e aprendizagem de línguas e da relação de teorias e variáveis acerca do referido processo com as experiências dos alunos enquanto aprendizes.

Após a intervenção do professor, o diário era devolvido ao aluno para que este pudesse ler os comentários, esclarecer alguns pontos levantados e retorná-lo ao professor. Dessa forma, os diários foram também um meio de comunicação e aproximação entre o professor e os alunos para o estabelecimento de uma relação menos assimétrica, reduzindo o nível de ansiedade, inibição, medo de cometer erros, entre outros fatores afetivos (Brown, 2000), que podem atuar negativamente na aprendizagem de línguas, especialmente em se tratando de aprendizes adultos. Tal redução pode ter sido contribuída para a transformação da sala de aula em um ambiente otimizador do processo de aprendizagem de línguas.

Segundo Castro (2002:85), durante a construção de novos conhecimentos do aluno-professor, “*a mediação pela palavra, seja ela escrita ou falada*”, se faz necessária, pois nesse processo, o aprendiz tem a oportunidade de revisar e comparar as experiências e ações de ensino e aprendizagem de forma constante, (re)elaborando seu conhecimento e conseqüentemente, expandindo seu repertório de saberes sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Além dessa significativa mediação para a construção de conhecimento do aluno-professor, a importância da resposta do professor aos diários escritos pelos alunos se encontra também no diálogo dele proveniente, caracterizando-o como *diário dialogado*. Nele, segundo Bailey *et. al.* (1996:23), “*a figura tradicional do professor autoritário, detentor de conhecimento*” e a do aluno, como mero aprendiz, sofrem rupturas, possibilitando o direcionamento a uma relação de maior igualdade e confiança, isto é, uma relação horizontalizada pode vir a ser estabelecida, pois ambos passam a aprender colaborativamente.

Em pesquisa realizada por Barbirato (2005: 123), semelhantemente fez-se a opção pela utilização de diários dialogados como instrumento para coleta de dados, devido ao estímulo à “*construção da prática reflexiva, interação e troca de conhecimentos*”, fatores de significância em avaliações sobre o processo de aprendizagem dos alunos-professores. Esse argumento vem a corroborar a implementação dos diários na disciplina, visto que tais ferramentas integravam o conjunto de instrumentos avaliativos.

De acordo com Bailey (1990:224), para que os “*alunos realmente aprendam com a experiência de produzir diários, é necessário que o texto passe por releituras constantes*” a fim de possibilitar-lhes a compreensão de aspectos teóricos presentes no diário, o que justificaria as várias trocas dos textos entre o aluno-professor e o professor-formador.

2.9. Procedimentos de Análise de Dados

Para seleção de amostras de diários que possibilitassem uma análise dos dados, espelhando o grupo de alunos envolvido na pesquisa, foram adotados alguns critérios de categorização. Primeiramente, foram selecionados os alunos da disciplina que entregaram todos os diários no prazo determinado, resultando no diálogo contínuo entre professor e aluno, tal como inicialmente previsto na atividade. Essa escolha foi feita devido ao fato de que alguns alunos não entregavam os diários no prazo estipulado.

Tomando-se por base esse grupo de alunos que entregaram os diários nos prazos previstos, foi feita a classificação de proficiência lingüística, em avançado, intermediário e básico.

Para a separação em diferentes níveis de proficiência, os critérios tomados como base foram as avaliações da produção escrita dos alunos nos diários; a produção oral dos mesmos durante as interações em sala de aula, conforme consta nas notas de campo da pesquisadora, e os anos de instrução formal para aprendizagem de língua inglesa em diferentes contextos escolares, mencionados pelos próprios alunos-professores nos questionários de levantamento de perfil do grupo¹⁵.

Dessa classificação, dois alunos de cada nível (básico, intermediário e avançado), ou seja, seis alunos tiveram os diários selecionados para análise.

Essa categorização se justifica pelo fato de que em se tratando de um grupo heterogêneo formado por alunos-professores com diferentes contextos educacionais para aprendizagem de LE, diversos anos de estudos em língua inglesa, e distintas experiências no ensino da língua-alvo e/ou língua materna, suas percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem seriam representativas e confiáveis.

¹⁵ Modelo de questionário completo no apêndice 1.

Cabe também salientar que a produção dos alunos nos diários foi transcrita integralmente, contendo traços lingüísticos condizentes com seu nível de proficiência.

Os dados foram analisados a partir das respostas obtidas nos diários, partindo do pressuposto de que descreviam as experiências pessoais dos alunos, seja no ensino (para aqueles com prática pedagógica) ou na aprendizagem de língua inglesa, indicando sua compreensão acerca das discussões realizadas em sala de aula orientadas pelo professor-formador.

Além disso, por meio dos diários, os alunos deveriam fazer uma auto-avaliação de desempenho com relação ao processo de aprendizagem de LE. Posteriormente, esses dados foram contrastados com as opiniões apresentadas nos questionários de avaliação do curso¹⁶ sobre como os alunos-professores avaliariam a atividade dos diários de aprendizagem e como estes poderiam auxiliar na compreensão da dimensão teórica na disciplina.

A fim de buscar elementos que apontassem para a compreensão das dimensões teóricas tratadas na disciplina e auxiliadas por meio dos diários, os dados provenientes também foram contrastados com as discussões feitas pelos alunos nas avaliações escritas.

Na próxima seção, será feita a análise dos planos de ensino para compreender os pressupostos para as alterações curriculares no contexto em questão, seguida da pormenorização das interações realizadas por meio dos diários para o favorecimento da construção das competências teórica e aplicada, e a indicação de como tais interações repercutem nas avaliações escritas desse grupo de alunos.

¹⁶ Questionário completo de avaliação do curso no apêndice 3 deste trabalho.

Capítulo III - Análise e Discussão dos Dados

3.1. Organização da Análise de Dados

Para melhor compreensão e visualização da forma de análise dos dados, apresenta-se o quadro a seguir, estabelecendo as relações entre as perguntas de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a revisão bibliográfica:

Perguntas de Pesquisa	Instrumentos ¹⁷	Análise
1) Qual a proposta de desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa presente nos estágios iniciais de um curso de formação?	Plano de Ensino da Disciplina.	Análise comparativa do plano de ensino da disciplina, nas versões anterior e posterior à reformulação, buscando investigar quais competências são desenvolvidas na formação inicial, com base nas discussões sobre as competências de professores de línguas e nos resultados de pesquisas sobre a formação inicial de professores de língua inglesa.
2) Como as competências teórica e aplicada podem ser desenvolvidas por meio de diários dialogados de aprendizagem na formação inicial de professores de língua inglesa?	Diários Dialogados de Aprendizagem. Questionários de Avaliação da Disciplina. Avaliação Escrita.	Análise dos diários dialogados de aprendizagem no processo formativo de professores de língua inglesa. Análise e interpretação dos resultados obtidos nas avaliações do curso com relação ao uso dos diários na disciplina. Análise da avaliação escrita buscando elementos que apontem para a compreensão das teorias discutidas em sala de aula.

Quadro 3: Procedimentos de Análise dos Dados.

¹⁷ As notas de campo não compõem o quadro, pois foram realizadas ao longo do semestre apenas para retomar aspectos relevantes quanto às interações em sala de aula, não contribuindo diretamente para a resposta das perguntas de pesquisa.

A fim de responder às perguntas norteadoras desta investigação, acerca do desenvolvimento de competências profissionais de professores de língua inglesa, por meio da escrita de diários dialogados, a análise de dados contemplará primeiramente, o estudo comparativo dos planos de ensino da disciplina investigada, nas versões anterior e posterior à reformulação curricular, buscando o conceito de competências a serem desenvolvidas, segundo discussões e resultados de pesquisas sobre a relação teoria e prática na formação inicial de professores de língua inglesa.

Posteriormente, será feita a análise dos diários e a interpretação das opiniões dos alunos-professores obtidas nas avaliações do curso, com relação ao uso de tal instrumento na disciplina. Por fim, para ressaltar elementos que apontem para a compreensão das teorias discutidas em sala de aula favorecida pela utilização dessa ferramenta, serão analisadas as avaliações escritas dos alunos envolvendo os tópicos discutidos na disciplina.

3.2. Os Planos de Ensino da Disciplina

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, deve-se definir o conjunto de competências necessárias para a atuação profissional e tomá-las como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, quanto do currículo e da avaliação do curso de formação, conforme consta no Parecer do CNE 9/2001 (p.29).

Tomando esse referencial de competências presente nas diretrizes para a formação de professores e as competências de professores do construto teórico de Almeida Filho (1993, 1997a, 1997b, 1999, 2006) previamente discutidos, será feita a análise documental do plano de ensino da disciplina referente ao primeiro semestre do segundo ano do curso de Letras, em suas versões anterior e posterior à reestruturação curricular, a fim de apontar a proposta de desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa, de acordo com a primeira pergunta norteadora desta pesquisa.

Conforme apresentado no quadro a seguir, temos como objetivos gerais, ementa e objetivos específicos da disciplina nessas duas versões:

¹⁸ GRADE CURRICULAR (ANTERIOR) PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE <i>LÍNGUA INGLESA 3</i>	GRADE CURRICULAR (POSTERIOR) PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE <i>HABILIDADE ORAL EM LÍNGUA INGLESA 1: DESENVOLVIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA</i>
Objetivos Gerais	Objetivos Gerais
“Propiciar aos alunos do Curso de Letras, com opção pela Língua Inglesa, uma continuação aos estudos básicos dessa língua estrangeira nas quatro habilidades: orais - listening e speaking, e escritas - reading e writing, com aquisição e ampliação de vocabulário e estruturas simples e mais complexas”.	“Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competência lingüístico-comunicativa por intermédio da competência profissional através de: a) reflexão sobre temas como: tipos de aprendizes, fator idade, motivação, estilos de aprendizagem, contextos educacionais; b) preparação de atividades de micro-ensino que envolvam os temas abordados”.
Ementa	Ementa
“Abordagem crítica de textos orais e escritos. Exercícios gramaticais contextualizados. Mini-talks. Análise de textos com uma noção preliminar sobre análise de gêneros Produção de texto. Compreensão auditiva e exercícios de pronúncia com material autêntico.”	“Desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa, com enfoque nas habilidades orais (listening/speaking), refletindo sobre temas que envolvam a caracterização dos aprendizes de LE, estratégias de compreensão auditiva e produção oral com atividades de micro-ensino”
Objetivos Específicos	Objetivos Específicos
“No que concerne às habilidades escritas (reading/writing), ao final do semestre, composto de 15 semanas, o aluno deverá estar apto a: compreender os tópicos gramaticais abordados, e a elaborar resumos e pequenos textos com base na análise crítica de material autêntico. No que concerne às habilidades orais (listening/speaking) o aluno deverá ter condições de: a) reconhecer o vocabulário básico veiculado nos cursos anteriores na produção oral de falantes nativos em fita cassete (homework) e em fita de vídeo; b) ampliar o vocabulário básico, c) utilizar esse vocabulário e algumas funções de linguagem em sua produção oral; d) elaborar e apresentar mini-talks sobre temas específicos de cultura norte-americana”.	“Capacitar o aluno a desenvolver sua competência lingüístico-comunicativa por intermédio da competência profissional com enfoque nas habilidades orais-listening/speaking através da relação das teorias de ensino e aprendizagem de língua inglesa com as experiências dos alunos enquanto aprendizes da língua. Promover debates e discussões que visem à ampliação de vocabulário, ao aperfeiçoamento de estruturas gramaticais e ao aprimoramento da fluência dos alunos. Proporcionar ao aluno oportunidades para criar atividades de gramática envolvendo criatividade e teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas para o desenvolvimento de sua prática pedagógica”.

Quadro 4: Objetivos da Disciplina Língua Inglesa nas Versões Pré e Pós Alterações Curriculares dos Planos de Ensino.

A partir desse quadro comparativo, é possível observar que nos objetivos gerais na disciplina, intitulada *Língua Inglesa 3*, pautada na antiga estrutura curricular do curso, o principal intuito era o desenvolvimento da *competência lingüístico-comunicativa*, tal como

¹⁸ Disponível na página da universidade. Acesso em: 12 out. 2006. Os planos de ensino completos encontram-se nos anexos 1 e 2 deste trabalho.

exposta anteriormente com base no referencial teórico de Almeida Filho (1993, 1997b, 2006). Nessa proposta oferecia-se ao aprendiz no curso de Letras, o aperfeiçoamento das quatro habilidades na língua-alvo: compreensão e expressão escrita, e compreensão e expressão oral para a ampliação dos conhecimentos sobre o funcionamento estrutural e social da língua-alvo.

Após a reformulação curricular, houve uma mudança significativa, no que tange aos objetivos a serem desenvolvidos ao longo do oferecimento da disciplina. Por exemplo, no novo quadro curricular, na disciplina oferecida no mesmo período, referente ao terceiro semestre de curso, o professor em formação é estimulado a iniciar sua prática reflexiva sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, para o favorecimento de seu desenvolvimento profissional, visando à otimização de desempenho em sala de aula, tal como proposto por (Murphy, 2001), além do desenvolvimento de sua *competência lingüístico-comunicativa*.

Essa prática reflexiva é estimulada por meio da reflexão sobre conceitos, teorias e variáveis acerca dos processos de ensinar e aprender línguas que permeiam as discussões em âmbito teórico e as atividades práticas realizadas em sala de aula.

No semestre dessa disciplina no curso, os principais focos concentram-se no desenvolvimento da *competência lingüístico-comunicativa* por meio da *competência profissional*, que é a conscientização da responsabilidade social e pedagógica e o constante desenvolvimento profissional (Almeida Filho, 1993). Inclui-se também, a *prática pedagógica como componente curricular* que, segundo os novos referenciais para a formação de professores, instituem espaços reservados para a prática a serem vivenciados durante todo o processo formativo, nos momentos em que se trabalha tanto a reflexão sobre os processos de ensinar e aprender LE, quanto a atividade profissional (Parecer CP 9/2001 do CNE, p.22). Tal reflexão sobre a prática profissional dos alunos-professores se dá nas discussões orais realizadas em sala de aula e nas discussões escritas feitas pelos alunos por meio dos diários.

Segundo a Resolução CP 1/2002 do CNE (p.6), a “*prática como componente curricular deve transcender o tempo e espaço curricular reservado ao estágio*” para que seja possível promover a articulação das diferentes práticas, desenvolvidas por meio de procedimentos de observação, reflexão e atuação em situações contextualizadas.

Esses procedimentos são contemplados na disciplina, por meio da prática pedagógica desenvolvida nas propostas de micro-ensino, realizadas como parte dos critérios de avaliação, conforme consta no item B nos objetivos gerais no plano de ensino. Nessas tarefas, os alunos-professores preparam micro-aulas em duplas, com dinâmicas e atividades

para o ensino contextualizado de uma estrutura gramatical, que envolva algum dos aspectos teóricos acerca do processo de ensino e aprendizagem, discutidos ao longo do semestre, expostos no plano de ensino da disciplina.

Ao desenvolverem as atividades de ensino valendo-se dos pressupostos teóricos discutidos na disciplina, também é trabalhada a concepção de *transposição didática* como proposto no Parecer CP 9/2001 do CNE (p. 44), uma vez que os alunos-professores têm a oportunidade de transformar os objetos de conhecimento em objetos de ensino, ou seja, de transpor tais conhecimentos para a prática pedagógica, com o intuito de aperfeiçoá-la devido a maior compreensão dos processos envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas.

Ainda de acordo com o mesmo documento, sem o intermédio da *transposição didática*, a aprendizagem e os procedimentos de ensino tornam-se abstratas, consequentemente causando a dissociação entre a teoria e a prática.

Em cursos de formação, a *transposição didática* é imprescindível para a capacitação do futuro professor para a seleção de conteúdos, e para a eleição de estratégias mais adequadas para a otimização do processo de aprendizagem dos alunos.

De acordo com o Parecer 9/2001 elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, os currículos de cursos de formação de professores devem abranger os conteúdos necessários para que o aluno-professor tenha oportunidades para desenvolver as competências exigidas no exercício profissional, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências. Esses conteúdos devem incluir três dimensões, a saber:

“(...) dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; dimensão procedimental – na forma do saber fazer e a dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola” (Parecer 9/2001. p. 26).

É possível notar que a *dimensão conceitual* está presente na disciplina, em momentos reservados ao embasamento teórico que servirá de fundamentação para a produção oral dos alunos-professores em sala de aula, nas atividades de prática pedagógica, assim como na tarefa de escrita dos diários de aprendizagem, que tem como suporte para a reflexão sobre as teorias, os conceitos acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas, agregados à expressão de experiências de aprendizagem em LE. Esse arcabouço teórico sobre o ensinar e aprender línguas estrangeiras pode ser enquadrado na visão do que Almeida Filho (1993)

entende por *competência teórica*, definida como concepções de ensinar e aprender línguas de professores de LE.

Já a *dimensão procedimental*, na qual se procura trabalhar e desenvolver o saber-fazer dos alunos-professores, pode ser relacionada à concepção de *competência aplicada* de professores no modelo proposto por Almeida Filho (*op.cit.*). Tal dimensão tem como objetivo levar o futuro professor a utilizar os conhecimentos advindos de uma fundamentação teórica para tornar o processo de ensino e aprendizagem de línguas eficiente, engajado e questionador, uma vez que busca integrar esse *saber* à prática pedagógica, ou seja, ao - *fazer*-, de forma a obter resultados positivos para a aprendizagem de alunos e explicar porque obtém os resultados que obtém.

Essa *dimensão procedimental*, caracterizada como o *saber-fazer*, é favorecida por meio das atividades de micro-ensino envolvendo os temas abordados em discussões e leituras teóricas realizadas em sala de aula, feitas pelos alunos ao final do semestre como um dos instrumentos de avaliação.

Por meio dos diários de aprendizagem, a *dimensão atitudinal* pode ser trabalhada, pois, nos diálogos entre professor-formador e aluno-professor é possível identificar parte de um vasto e não observável conjunto de valores, crenças e intuições desses futuros docentes com relação ao ensino, à aprendizagem e à atuação profissional.

Esse trabalho com o conteúdo disciplinar baseado em uma *dimensão atitudinal* seria equivalente ao que Almeida Filho (2006: 12) denomina “*competência sintética* ou *aplicada*”, considerada como a “*competência implícita renovada*” pela integração do conjunto de conhecimentos teóricos de autores e pesquisas da área de ensino e aprendizagem às crenças, valores e experiências prévias relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas.

Nos objetivos específicos da disciplina, essa integração está presente, pois procura capacitar o aluno a desenvolver as *competências lingüístico-comunicativa* e *profissional* (e conseqüentemente as *competências teórica* e *aplicada*) por meio da relação das teorias, variáveis e conceitos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, com base nas experiências prévias dos alunos enquanto aprendizes de LE ao longo de sua trajetória escolar.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação CP 1/2002 p. 3, conforme o artigo 6º, são propostas algumas competências profissionais a serem contempladas na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de docentes. No quadro a seguir, as competências presentes nos incisos I a VI dos documentos oficiais, são classificadas de

acordo com a nossa compreensão a respeito das competências apresentadas e discutidas por Almeida Filho (1993, 1997a, 1997b, 1999, 2006):

COMPETÊNCIAS-ALMEIDA FILHO (1993, 1997a, 1997b, 1999, 2006)			
COMPETÊNCIAS-DOCUMENTOS OFICIAIS	Competência Profissional	Competência Teórico- Aplicada	Competência Lingüístico- Comunicativa
	I - As competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática.	IV - As competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico.	III - As competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar.
	II - As competências referentes à compreensão do papel social da escola.	V - As competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.	
	VI - As competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.		

Quadro 5: Competências-Documentos Oficiais e Competências-Almeida Filho (1993, 1997a, 1997b, 1999, 2006).

Nota-se que as competências profissionais dos alunos-professores descritas nos incisos I, II e VI, no contexto desta pesquisa, são trabalhadas no interior da disciplina por meio do estímulo à iniciação da prática reflexiva, do engajamento e desenvolvimento profissional previsto nas atividades dos diários de aprendizagem, e das discussões em sala de aula. Além disso, especificamente quanto ao inciso VI, em que se prevê o gerenciamento do desenvolvimento profissional, os alunos-professores são incentivados a participar de atividades extracurriculares como projetos de extensão, programas de monitorias, participação em cursos e eventos da área de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Já a *competência teórico-aplicada*, tal como exposta no inciso IV, é contemplada na disciplina, uma vez que a compreensão do conhecimento pedagógico e a concretização desse conhecimento são apresentadas sob a forma de atividades pedagógicas de micro-ensino, realizadas pelos alunos-professores como parte dos critérios de avaliação do professor-formador como proposto no plano de ensino. Além disso, leituras e discussões realizadas em sala de aula permeiam o conhecimento referente à dimensão pedagógica.

As competências investigativas descritas no inciso V demonstram uma perspectiva do que se encontra na literatura, como *pesquisa-ação*, na qual, a investigação tem a função de “*diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la e observá-la; conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando o professor a desencadear novas ações*” (Andaloussi, 2004:86).

Esse tipo de investigação permite que o pesquisador intervenha em uma problemática social, pois os interessados tornam-se atores (professores-pesquisadores) que participam do desenvolvimento da ação, contribuindo para a produção de novos saberes a respeito de sua própria prática em sala de aula (*op.cit*).

Essa prática investigativa, assim como outras inseridas no paradigma qualitativo de pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem, é incentivada nos alunos-professores, no curso de formação, por meio do oferecimento de oportunidades para o envolvimento dos mesmos, em projetos de pesquisa de iniciação científica apoiadas financeiramente pela própria instituição e por agências externas de fomento à pesquisa, e pela recente inclusão de um trabalho de conclusão de curso, nos 9º e 10º semestres, para a discussão e aplicação de métodos investigativos na formação desses profissionais.

As competências referentes ao domínio dos conteúdos, apresentada no inciso III, podem ser consideradas como as habilidades orais e escritas na língua-alvo, construídas pelo desenvolvimento da *competência lingüístico-comunicativa* dos alunos-professores, entremeadas pelas atividades condizentes com a proposta de ensino e aprendizagem, em que se prevê o desenvolvimento lingüístico na língua-alvo por meio de textos de conteúdo pedagógico que discutem o papel do professor e a atuação profissional.

Pela análise do plano de ensino, relacionado aos novos referenciais para a formação de professores, e baseado nos resultados de pesquisas anteriores da área de Formação de Professores, pode-se afirmar que a nova estrutura curricular da disciplina no contexto investigado, contempla as propostas dos órgãos oficiais que regulamentam os cursos de Licenciatura, uma vez que os componentes atuantes no processo formativo após a reestruturação no curso são: a permeação das *competências lingüístico-comunicativa, profissional e teórico-aplicada* no interior da disciplina de língua inglesa desde o início do processo formativo; a inserção da reflexão e da prática pedagógica sob a forma de análise de situação-problema e atividade de micro-ensino; e a inclusão das auto-avaliações e reflexões sobre desempenho e aprendizagem, como estímulo ao auto-desenvolvimento profissional,

científico e acadêmico contínuo. Todos esses elementos estão organizados de acordo com a figura a seguir:

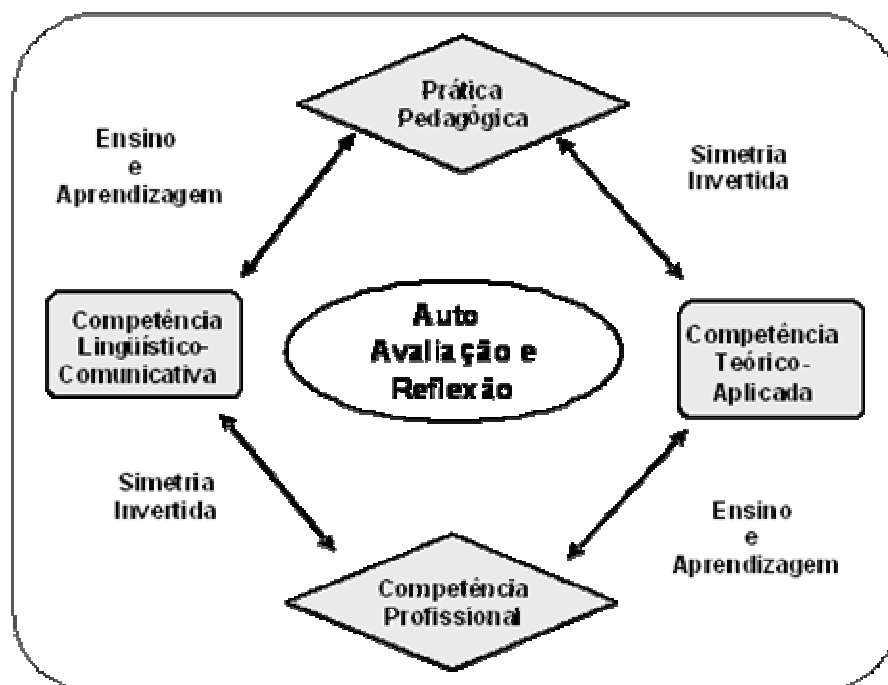


Figura 1: Processo de Ensino e Aprendizagem na Formação Inicial de Professores. Adaptado de Pacheco, J.A; Flores, M.A. Formação e Avaliação de Professores. Porto Editora: Porto, 1999.

Com base na figura anterior, retoma-se a primeira pergunta de pesquisa, que buscava apontar qual era a proposta de desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa presente nos estágios iniciais do curso de formação.

Pode-se apontar que a formação inicial de professores de língua inglesa no contexto investigado abrange na proposta de desenvolvimento de competências, a *competência teórico-aplicada* inserida desde o início do processo de formação, como base para o desenvolvimento lingüístico, servindo para a construção e aperfeiçoamento da *competência lingüístico-comunicativa*, uma vez que nas atividades realizadas em sala de aula são utilizados textos autênticos e acadêmicos na língua-alvo, bem como outros recursos paradigmáticos em que os processos de ensinar e aprender línguas são discutidos.

Além disso, foi possível constatar que a proposta para o desenvolvimento da *competência lingüístico-comunicativa* na disciplina compreende características fundamentadas na concepção de *simetria invertida*, definida por Mello (2001:154) como “*situação de formação profissional do professor invertidamente simétrica à situação de seu*

exercício profissional”, ou seja, segundo tal pressuposto, durante o processo de formação, o professor vive o papel de aluno.

Na figura 1, observa-se que a *simetria invertida* estaria permeada na disciplina em momentos de maior ênfase no desenvolvimento da *competência lingüístico-comunicativa* dos alunos-professores, assim como em espaços reservados às situações de preparação profissional e exercício futuro da profissão, direcionados ao aperfeiçoamento da *competência teórico-aplicada*.

Segundo o Parecer do CNE, CP 9/2001 (p.24), a *simetria invertida* contribui para a descrição de aspectos da profissão e da prática do aluno-professor, visto que a experiência como aprendiz ao longo de sua trajetória escolar, pode ser considerada um elemento constitutivo do papel que ele exercerá como professor. A reflexão advinda desse aproveitamento de experiências é favorecida na disciplina por meio das interações aluno/professor nos diários, em concordância com a perspectiva da simetria invertida.

A *competência profissional* é encorajada por meio das reflexões inseridas não só nas discussões em sala de aula e nas reflexões dos diários de aprendizagem no interior da disciplina, mas também ao longo do curso, no incentivo à participação em projetos pedagógicos, e a programas de monitorias e pesquisa oferecidas aos alunos de graduação. Na ocasião da coleta de dados para esta investigação, a perspectiva da *prática como componente curricular* era trabalhada desde o início do processo de formação nas disciplinas iniciais, do primeiro ao quinto semestre, estimulando a prática reflexiva e a auto-avaliação dos alunos, enquanto aprendizes e futuros professores de língua inglesa.

Para Almeida Filho (1997a: 32) o elemento *auto*, no processo de formação de professores pode ser considerado uma forma de levar o professor a “*tomar-se a si mesmo nas mãos para compreender-se e autonomizar-se*”. Segundo o autor, no *Ensino Reflexivo*, existem possibilidades que poderiam levar os professores a uma prática baseada na reflexão crítica. Entre tais possibilidades, tem-se a inclusão da auto-observação e da auto-monitoração, por meio de *diários* ou *memos*, nos quais o professor se dedica a uma reflexão que servirá para questionar seu processo de ensino e aprendizagem e para tomar consciência de suas ações que podem promover mudanças.

Dessa forma, há o favorecimento do *Processo de Ensino e Aprendizagem na Formação Inicial de Professores*, representado na figura 1, uma vez que quanto maior a compreensão e a tomada de consciência sobre seu próprio processo de aprendizagem de

línguas, melhor o professor compreenderá as questões, possíveis conflitos e as dificuldades de seus (futuros) alunos em sala de aula.

Com base nesses pressupostos acerca da tomada de consciência sobre o processo de ensino e aprendizagem, como forma de subsidiar a construção e o desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa, serão apresentadas, na seção seguinte, as análises dos diários e de mostras prototípicas da participação do professor-formador nas interações com os alunos-professores.

3.3. Os Diários Dialogados de Aprendizagem

Nesta seção, faz-se a análise do diário de aprendizagem¹⁹, cujo tema era a *Competência Comunicativa*. No período reservado à reflexão desse tema durante a disciplina, os alunos deveriam ler um artigo de Shumin (2005) em que se discute o desenvolvimento de habilidades orais por aprendizes adultos, com base no conceito de competência comunicativa de Hymes (1972), Canale e Swain (1980) e Canale (1983). Além disso, o texto aborda fatores que influenciam a comunicação oral em aprendizes adultos bem como apresenta sugestões e tipo de atividades para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Dado o embasamento teórico, as questões mais relevantes do texto foram retomadas pelo professor em sala de aula para discussão em grupos, com base na leitura realizada, visando ao estímulo da prática reflexiva, com foco nas *competências teórico-aplicada e profissional* dos alunos.

Posteriormente, foram realizadas atividades práticas propostas pelo professor com foco no desenvolvimento da *competência lingüístico-comunicativa* dos alunos, envolvendo cada um dos componentes da competência comunicativa: discursivo, estratégico, sociolingüístico e gramatical. Tais atividades estão organizadas de acordo com o seguinte quadro:

¹⁹ Os diários completos encontram-se no apêndice 2 desta pesquisa.

COMPETÊNCIA	ATIVIDADE	DINÂMICA	OBJETIVO
Discursiva	Joke	Classe	Análise de elementos discursivos
Estratégica	Taboo	2 grupos	Desenvolvimento de vocabulário com uso de linguagem verbal e não verbal
Gramatical	Parallel Structures	Duplas	Estudo de estruturas paralelas
Sociolingüística	Role-Play: Cultural Misunderstandings	Duplas ou Trios	Dramatização e discussão de aspectos sócio-culturais

Quadro 6: Atividades realizadas sobre Competência Comunicativa.

Além de contribuir para o aperfeiçoamento da *competência lingüístico-comunicativa* dos alunos-professores, tais atividades simultaneamente atendiam aos pressupostos da *simetria invertida* previstos nos referenciais para os cursos de formação.

De acordo com o conceito de *simetria invertida*, defende-se que durante o processo formativo, as situações de aprendizagem devem ser análogas às situações reais, “*sem infantilização da educação do professor*”, para que tal experiência facilite a compreensão acerca do processo de aprendizagem de seus futuros alunos, conforme aponta o Parecer do CNE, CP 9/2001 (p.24).

Após a realização das atividades com ênfase nas *competências teórico-aplicada, profissional e lingüístico-comunicativa*, era esperado que as propostas a serem escolhidas pelos alunos para a produção dos diários dialogados de aprendizagem com o tema *Competência Comunicativa*, incitassem a reflexão com base em experiências prévias de aprendizagem e a auto-avaliação de desempenho na língua-alvo.

Observa-se que uma dessas propostas tinha como objetivo, estimular o aluno-professor a fazer uma auto-avaliação de competência comunicativa. Nela, ele deveria discutir as atividades realizadas em sala de aula e seus próprios objetivos de aprendizagem de LE.

Proposta A:

Considering all the activities done in class focusing on student’s competences, which one did you like best and why? List and explain the competences you wish to develop and the competences that you have well-developed.

Um dos alunos-professores de nível avançado ao focalizar essa proposta, comenta:

(...) I mainly wish to develop the grammatical competence that is the one I have more problems. I have problems to organize sentences. And I think I have the strategic competence well-developed, because when I don't know a word, I can say what I want to mean using other words or gestures. (AP 1)

É possível notar que os diários nessa opção atuaram como um instrumento de auto-avaliação de desempenho do aluno. Por meio de seu texto, no trecho apresentado, o aluno discute quais competências devem ser desenvolvidas e quais considera consolidadas, o que significa que para alcançar o objetivo de ser comunicativamente competente, primeiramente o aprendiz deve refletir sobre suas habilidades e analisar suas dificuldades com relação ao aperfeiçoamento da competência comunicativa.

No diário de AP 1, observa-se a auto-percepção de habilidades na língua-alvo que possibilitariam o melhor direcionamento nas atividades com foco nas competências a serem aprimoradas para atingir o nível de proficiência almejado para professores de LE ao longo do curso de formação. Ao identificar as necessidades de aprendizagem, o aprendiz pode ter melhor aproveitamento, pois saberá direcionar melhor seus objetivos para o favorecimento e otimização de seu próprio processo de aprendizagem.

Algumas pesquisas com o uso dos diários de aprendizagem em cursos de formação de professores (e.g. Bailey, 1990), revelaram que o diário pode ser um significativo instrumento para a auto-avaliação, não só acarretando mudanças com relação às concepções de ensino e aprendizagem, mas também desenvolvendo a auto-confiança de alunos-professores, o que seria um fator motivador para a aprendizagem.

No trecho seguinte, retirado de um diário escrito por AP 15, de nível básico, ainda na mesma proposta, é observável como os diários podem atuar não só como instrumentos de auto-avaliação de desempenho para os alunos, mas também como uma ferramenta de avaliação de atividades elaboradas pelo professor-formador desenvolvidas em sala de aula, fornecendo a este um *feedback* com relação às práticas de sala de aula, conforme apontado por (Garmon, 2001) e Peyton (2000).

Considering all the activities done in class that I remember I liked some of warm-ups because I can improve my English talking to some of my colleagues. This is better than to speak for all the class, maybe. I feel a little shyness (...). (AP 15)

Nota-se que AP 15 avalia positivamente o desenvolvimento de atividades de *warm-up* realizadas ao início de toda aula e que tinham como objetivo preparar os alunos-

professores para a produção oral em língua inglesa. Normalmente, as atividades tinham curta duração, cerca de 10 a 15 minutos da aula, e envolviam dinâmicas, exercícios em duplas ou pequenos grupos, promovendo a interação e a comunicação oral entre os aprendizes.

Por meio da análise do texto de AP 15, pode-se inferir que o diálogo entre professor e aluno, mantido por meio dos diários, seria de crucial importância, especialmente para aqueles que “*hesitam produzir oralmente em sala de aula*” conforme aponta Porter *et al.* (1990:236), e que, portanto, por motivos afetivos, podem ter diminuídas as oportunidades de interação e comunicação na língua-alvo.

Segundo Brown (2000), alguns aprendizes adultos, geralmente, têm essas oportunidades de interação em LE reduzidas, devido a questões afetivas como: elevado filtro afetivo, inibição, medo e ansiedade, o que, notadamente, foi amenizado para AP 15, que afirmava não participar das discussões em sala de aula por timidez e apontava as atividades de *warm-up* como formas de interação na língua-alvo que exerciam menos pressão sobre sua produção.

Tal comentário, no qual a aluna expõe livremente os anseios com relação a sua produção oral, dificilmente seria feito numa discussão aberta em sala, o que indica o canal de comunicação viabilizado pela interação professor-aluno nos diários, como constatado por Garmon (2001), ao tomar o diário dialogado como uma oportunidade para exposição de idéias por alunos que relutam em se expressar oralmente em sala de aula.

A participação ativa e o envolvimento de AP 15 nas discussões por meio dos diários resultaram em mudanças de postura nas aulas, comprovadas pelas atitudes positivas com relação à exposição e produção oral, conforme consta nas notas de campo da pesquisadora:

Hoje, AP 15 voluntariamente pediu para ler um trecho de um texto em voz alta antes da nossa discussão. Fiquei surpresa. Talvez, isso tenha acontecido por conta dos diários. (PF²⁰)

Segundo Bailey *et al* (1996), esse tipo de mudança reforça a importância da atmosfera positiva, na qual se dá a aprendizagem de línguas, construindo o contexto necessário para que os aprendizes possam se concentrar em seu próprio processo de aprendizagem, amenizando dessa forma, possíveis fatores afetivos que podem vir a atuar negativamente no referido processo.

²⁰ PF- Professor-Formador.

Essa atmosfera positiva que contribuiu para o estabelecimento de um ambiente propiciador do processo de aprendizagem dos alunos pode ter sido favorecida pelas intervenções do professor nos diários, que tinham como principais objetivos incitar a reflexão sobre os temas discutidos em sala de aula e estimular a participação e o envolvimento dos alunos na disciplina.

O comentário a seguir, foi feito no diário de AP 15, com o intuito de estabelecer uma relação de confiança entre professor e aluno:

You have to take risks and start talking in class. Mistakes are part of the process. I was really happy on the day that you volunteered to read a paragraph before our class discussion. That's it! Keep up with the good work! (PF)

Esse não foi o primeiro comentário positivo feito nos diários de AP 15. O fato citado sobre a participação voluntária dessa aluna em sala de aula pode ter sido favorecido pela interação com o professor por meio dos diários, pois este procurava amenizar a influência negativa de fatores afetivos na aprendizagem de AP 15. De acordo com Garmon (2001), essa interação de alunos e professores realizada nos diários tem se mostrado como um aspecto motivador para a aprendizagem, que tem obtido bons resultados.

De maneira semelhante, a AP 15, AP 1 faz uma avaliação de uma das atividades práticas realizadas em sala de aula com foco na competência estratégica.

The activity I liked best was the one that we had to say something without using some words to the class (...) because it's good to know how to express something if you don't remember the word and you integrated the whole class with this activity(...). (AP 1)

O objetivo da atividade (*Taboo*) descrita pelo aluno era proporcionar um ambiente para o desenvolvimento da competência estratégica pelos alunos, uma vez que eles deveriam compensar palavras vetadas, com sinônimos, gestos ou mímicas. Nessa atividade, os alunos formavam dois grupos. Cada membro da equipe teria igualmente a oportunidade de participar, mas aqueles que quisessem se abster da participação por inibição ou timidez, poderiam apenas contribuir para o grupo, sem a necessidade de exposição.

Um membro recebia um cartão com uma palavra a ser explicada. Nesse cartão havia uma série de palavras que não poderiam ser ditas ao grupo, que deveria adivinhar a

palavra. Por exemplo, o aluno deveria explicar para seu grupo a palavra *restaurant*, sem mencionar, *food, waiter/waitress, eat, e check*.

Conforme apontado anteriormente, o diário é para o professor-formador, um instrumento pelo qual ele pode receber *feedback* constante sobre a compreensão dos alunos acerca dos tópicos discutidos na disciplina, bem como obter sugestões dos alunos para melhor aproveitamento da disciplina, como verificado por Miccoli (1989).

Nas aulas sobre o tema *Competência Comunicativa* procurava-se fornecer o devido embasamento teórico proveniente da leitura recomendada, no caso o artigo de Shumin (2005), para as discussões em sala, visando à construção da *competência teórica* dos alunos-professores. Além disso, nas atividades propostas buscava-se trabalhar de acordo com a perspectiva de *simetria invertida* prevista nos referenciais para os cursos de formação e defendida por Mello (2001).

Por meio dessa dinâmica, buscou-se desenvolver formas de atividades práticas, e simultaneamente envolver os alunos-professores em discussões teóricas, promovendo o aprimoramento de vocabulário, ou seja, por meio da *competência teórica* procurou-se desenvolver a *competência lingüístico-comunicativa*, conforme proposto nos objetivos do plano de ensino da disciplina, no que se refere ao desenvolvimento de competências de professores de línguas.

Essa dinâmica, aliada à proposta de escrita dos diários, nos quais os alunos refletem sobre seu próprio processo de aprendizagem, reforçam a concepção defendida por Magalhães (1998) de que cursos de formação de professores devem possibilitar o desenvolvimento do processo reflexivo através do qual o futuro professor possa relacionar os conhecimentos formais em construção, de forma contextualizada.

Ainda sobre o mesmo tema, *Competência Comunicativa*, AP 3 e AP 8, de níveis avançado e intermediário respectivamente, escolheram a seguinte proposta para a produção dos diários:

Proposta B

In your foreign language, would you say you are “communicatively competent”?
Defend your position using some of the competences discussed.

Em vista dessa opção, que tinha o mesmo objetivo da anterior, ou seja, incentivar a reflexão sustentada e a auto-avaliação, AP 8 comenta:

(...) the communicative competence requires not only knowledge about grammar but also about the society, the relationship and the culture of a country. I understand many things in English by listening to it. I am able to read, write and speak, however my abilities should be well-developed. For example, I don't know all the different social contexts in which language must be used or the rules of phonology and syntax. Even if I can create some strategies to compensate my lacks in some situations I would have difficulties. Nowadays, I just can say that I am well-prepared and motivated to study English and become competent in communication, including all its components (AP 8).

No referido trecho do diário de AP 8, é possível verificar seu nível de compreensão acerca do conceito de competência comunicativa, ao comentar que a competência comunicativa não é apenas ter o conhecimento sobre a gramática da língua, mas também compreender seu contexto social e cultural. Tal constatação permite avaliar a aprendizagem do aluno-professor sobre o conteúdo do curso ou disciplina, sendo este, outro dos fatores positivos no emprego dos diários, conforme aponta Peyton (2000).

Esse comentário reforça o caráter mediador de dimensões teóricas e práticas, viabilizado na disciplina por meio da produção de diários a partir da retomada de experiências prévias de aprendizagem e auto-avaliação de desempenho dos alunos-professores.

Em face da mesma opção para a escrita do diário, AP 3, expõe:

If we consider communicatively competent as a manner to survive well on that language, I think I am communicatively competent. I have a good knowledge of grammar, (because I teach it) and it's something that lots of Americans don't know well because they don't study grammar so much as we do. I sometimes know where to use that specific language, but sometimes I feel I have a lack of information about their cultural context, because I've never experienced the language in its original context (...). (AP 3).

Observa-se neste trecho que AP 3, demonstra traços de algumas concepções mitificadas sobre a aprendizagem de língua estrangeira, que se encontram permeadas em seu texto, por acreditar que seja necessário utilizá-la em seu contexto original, para melhor compreender a relação entre língua e cultura e avaliar seu conhecimento na língua-alvo.

Tal posição de AP 3 sugere a crença de que o deslocamento para o país da língua-alvo pode assegurar uma aprendizagem eficiente, como previamente apresentado nos

resultados da pesquisa sobre crenças de alunos em cursos de Letras realizada por Barcelos (1995, *apud* Barcelos, Batista e Andrade, 2004).

Nos trechos seguintes, observa-se a seqüência do diálogo entre professor e aluno no diário de AP 3:

Knowing the target culture is also possible outside original contexts. In fact, it's much better to learn about culture before traveling abroad. It's much safer. Many people think the only possibility to learn cultural aspects of a foreign language is by traveling to an English-speaking country but there are so many variables involved in one's language learning process that we can't simply assume that going to a foreign country is the only way to evaluate your language or to learn about culture. (PF).

Of course I know I have a lot to improve about my English but I really feel I need to travel abroad, because it's one of the only ways to know how good my English is at the moment, there I'd be testing my English. I don't know if you understand me well but what I'm trying to say is that I can't classify my English so well as I wish I could. As the trip hasn't come I think I should take a proficiency course or maybe you could tell me how my English is (I know you are going to do that at the feedback of our seminars, I'm just kidding). (AP 3)

I didn't want to change your mind. I've only wanted you to reflect a bit over the subject. Concerning evaluating your English....yes, I will do it! (PF).

A concepção sobre a relação língua e cultura foi discutida individualmente, por meio da interação nos diários para que houvesse o envolvimento da aluna num processo de reexame de pré-concepções acerca do processo de ensinar e aprender línguas, com o intuito de articular sua compreensão da relação língua e sociedade de maneira embasada, como descrito por Bailey *et al* (1996).

Posteriormente, ao fim de uma das aulas em que esse tema foi discutido, a aluna expôs em conversa particular com a professora-formadora, suas pretensões futuras envolvendo a comentada viagem ao exterior para ter a oportunidade de avaliar seus conhecimentos acerca da língua-alvo e vivenciar aspectos culturais.

Os referidos trechos permitem a observação de traços da modalidade oral, mesmo em se tratando de um texto escrito, ou seja, o diário, como prática escrita na língua-alvo, poderia ser um reflexo da oralidade, o que vem a confirmar a relevância da utilização

desta ferramenta numa disciplina que tinha como principais objetivos o desenvolvimento das habilidades orais. De acordo com Harmer (2003), diversos recursos tipográficos podem ser utilizados para expressão oral da língua, como pontos de exclamação, parênteses, hífen, entre outros. No trecho a seguir, observa-se o uso de parênteses:

As the trip hasn't come I think I should take a proficiency course or maybe you could tell me how my English is (I know you are going to do that at the feedback of our seminars, I'm just kidding). (AP 3)

A proposta “C” do diário de aprendizagem sobre *Competência Comunicativa*, apresentava maior ênfase na reflexão sobre a futura prática pedagógica. Nele, os APs deveriam descrever uma diferente atividade referente a cada uma das competências discutidas e trabalhadas em sala de aula.

Tal proposta abrange a concepção de *transposição didática*, conforme previsto nas Resoluções para os cursos de formação de professores, pois estimula alunos-professores a converterem o objeto de estudo (competência comunicativa) em objeto de ensino (quais atividades podem ser realizadas em sala de aula para o desenvolvimento da competência comunicativa).

Proposta C

List down one different activity for each of the competences discussed in class.

Essa alternativa foi escolhida por AP 4 e AP 7, de nível básico e intermediário respectivamente. A seguir, tem-se o trecho do diário de AP 4 que discute um tipo de atividade para o desenvolvimento da competência gramatical de aprendizes de LE:

An activity of grammatical competence is structural exercises. For example, an exercise that the learner needs to follow the standard exercise, she/he will observe the example and will use to do an exercise e.g. of syntax: subject+verb+object=Tom loves Ann, Ann loves Tom. (AP 4)

Nesse trecho, pode-se inferir que para AP 4 o ensino de gramática seria baseado em exercícios estruturais envolvendo memorização e repetição, a partir de uma série de formas absolutas de um sistema da língua sob influência do Estruturalismo. Segundo a resposta dada, atividades para o desenvolvimento da competência gramatical são estruturais,

seguindo modelos pré-concebidos, como se não houvesse relação entre as competências gramatical e comunicativa.

Sabe-se que a gramática deve ser tomada como um processo dinâmico; contendo “*formas de diferentes sentidos e usos, flexíveis e interligados num sistema aberto da língua*” (Larsen-Freeman: 2003:142). Normalmente, essa não é a concepção de língua e gramática apresentada em atividades desenvolvidas em algumas escolas de idiomas ou escolas públicas, no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, sendo esses os contextos mais comuns, nos quais alunos-professores, como AP 4, iniciam seus estudos. Em tais contextos de aprendizagem, a gramática é geralmente vista como um elemento dissociado da competência comunicativa.

Em decorrência dessa perspectiva, muitos alunos trazem consigo crenças e mitos com relação ao ensino e aprendizagem de línguas, para os cursos de formação inicial, como foi possível constatar no texto produzido por AP 4. Esse construto de teorias implícitas, por vezes mitificadas, é formado ao longo da trajetória escolar dos alunos e demanda tempo para ser desconstruído a ponto de retratar fatores no processo de ensino e aprendizagem que sejam pautados em teorias relevantes e condizentes com as mais diferentes realidades das salas de aula.

A intervenção do professor-formador fez-se necessária para incitar a reflexão de AP4 sobre atividades gramaticais contextualizadas e condizentes com a abordagem comunicativa:

Isn't it too structural like drills? Why is it an example to develop grammatical competence? (PF)

Diante da questão levantada pelo professor sobre a atividade previamente proposta para o desenvolvimento da competência gramatical, AP 4 comenta:

Maybe the teacher could show a movie, a song or a text that it shows the differences between the form 3rd person singular and others people. For example, a song has pronouns (people)-we, you, and she in your letter. The learner will perceive/understand after pronoun she, when the tense is present, the verb get s. (AP 4)

É possível verificar que a questão feita pelo professor-formador, fez com que o aluno refletisse sobre a validade e relevância de sua proposta. Ao repensar sobre o

desenvolvimento da competência comunicativa, nota-se que o aluno-professor revisa suas concepções e sugere o oferecimento de um contexto autêntico, como filmes ou músicas, para a realização da atividade gramatical.

Observa-se na atividade re-elaborada, o favorecimento do que Batstone (1994: 54) reconhece como “*noticing by the learner*” que antecede o processo de reestruturação do sistema lingüístico em LE, fazendo com que o aprendiz passe a manipular a língua de maneira ativa, inferindo as regularidades gramaticais.

Dado um contexto significativo, segundo a atividade reformulada de AP 4, o aprendiz buscaria regularidades na língua para a conscientização com relação ao emprego do presente simples. Uma vez consciente da presença dessa estrutura, o aluno pode se engajar num processo de descoberta de regras que ditam seu uso, forma e significado por intermédio de um conhecimento inato e inconsciente de sistemas gramaticais.

Na mesma opção para a produção dos diários, o trecho de AP 9 igualmente sugere atividades com foco na competência gramatical:

Grammatical competence: write exercises like: complete the sentences with the right form of the verbs. (AP 9)

Nota-se que AP 9 apresenta a mesma percepção de gramática de AP 4, pois sugere como atividade para o desenvolvimento da competência gramatical, exercícios em que os aprendizes devem completar frases com formas corretas de verbos sem explicitar, a existência de um contexto para tais frases. Na atividade sugerida, tem-se novamente um tratamento isolado de gramática.

Novamente, o questionamento do professor-formador apenas sugere a revisão da atividade apresentada:

Is it really developing grammatical competence? (PF)

Igualmente, AP 9 reformula a atividade de forma a oferecer um contexto para o ensino de um aspecto gramatical desenvolvendo outras habilidades como produção oral e compreensão escrita.

The teacher gave us articles of magazines like Times, Speak Up or Newsweek and we have to talk about a subject chosen by the teacher. Besides read the article and discuss, the teacher will ask for them to underline sentences linking with the grammar gave during class. After it they can discuss the structure of the grammar.
(AP 9)

Crenças com relação ao ensino de gramática da língua-alvo merecem a devida atenção em cursos de formação de professores, uma vez que ao ignorá-las, cria-se uma corrente de “reação em cadeia”, que dificilmente será rompida.

É necessário destacar que um trabalho de discussão e reflexão aprofundada e individualizada dessas crenças²¹ foi iniciado por meio da interação com o professor nos diários, a fim de minimizar essas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Conforme vem sendo apontado em pesquisas sobre crenças na formação de professores, realizadas por Silva (2006), Barcelos, Batista e Andrade (2004) e Vieira-Abrahão (2004), o lugar para a discussão de algumas crenças e mitos com relação ao processo de ensino e aprendizagem de línguas deve ser assegurado ainda na formação inicial, pois tais concepções trazidas pelos alunos-professores, tendem a filtrar o conhecimento teórico e prático, influenciando diretamente o desenvolvimento da prática pedagógica desses futuros professores.

Na seção seguinte, as opiniões dos alunos, expostas nos questionários de avaliação da disciplina, com relação ao uso dos diários dialogados serão discutidas a fim de buscar fatores que apontem para a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas.

²¹ As aulas e diários sobre competência comunicativa se deram na primeira metade do período de oferta da disciplina e as concepções sobre o ensino de gramática foram aprofundadas na segunda metade como preparação para as atividades de micro-ensino.

3.4. Os Questionários de Avaliação da Disciplina

Ao fim do período de oferecimento da disciplina, os alunos-professores deveriam responder a um questionário de avaliação da mesma, com o intuito de oferecer ao professor-formador um instrumento pelo qual mudanças e adaptações pudessem ser realizadas nos semestres seguintes.

No quadro 7-*Opinião dos Alunos sobre os Diários*, temos os excertos representativos da apreciação geral dos alunos com relação à escrita dos diários na disciplina, obtidos por meio do questionário de avaliação do curso²² no qual uma questão foi reservada para os diários, sendo ela: “*O que você achou dos language journals²³? Foram bons ou não? De alguma forma eles auxiliaram na compreensão da teoria? Por quê?*” Cabe salientar que para os propósitos deste estudo, apenas esta questão foi utilizada para integrar a análise de dados.

²² Questionário completo de avaliação do curso no apêndice 3 desta pesquisa.

²³ Todos os textos, diários e atividades em sala de aula na disciplina investigada eram apresentados na língua-alvo. Apenas os questionários de levantamento de perfil de alunos e de avaliação do curso eram em língua materna com alguns termos em inglês. Portanto, os *language journals* mencionados eram os diários dialogados de aprendizagem.

Alunos²⁴	O que você achou dos <i>language journals</i>? Foram bons ou não? De alguma forma eles auxiliaram na compreensão da teoria? Por quê?
AP 1	<i>É uma maneira muito interessante de avaliação contínua, tanto para o conhecimento do aluno como do professor.</i>
AP 2	<i>Excelentes, porque nos fizeram refletir sobre o nosso próprio aprendizado e ver o que podemos aplicar na sala de aula.</i>
AP 3	<i>Eles foram importantes, pois é necessária uma reflexão individual depois que você estuda o tópico, pois você fixa e compreende melhor a matéria.</i>
AP 4	<i>Eu achei uma forma interessante de avaliação. Foram bons, creio que eles fixaram ou ajudaram a fixar o conteúdo.</i>
AP 5	<i>Foram bons, através deles pudemos “pôr em prática” a teoria aprendida além de terem nos feito pensar bastante.</i>
AP 6	<i>Uma atividade interessante e muito boa. Eles ajudavam, pois era como se fosse uma revisão da teoria e ainda mais auxiliaram no desenvolvimento da escrita.</i>
AP 7	<i>Foram bons, auxiliaram por me fazer pensar nos assuntos para poder escrevê-los.</i>
AP 8	<i>Gostei dos journals porque me auxiliaram a refletir sobre mim e sobre as teorias, pois pude perceber onde elas se encaixavam no meu aprendizado.</i>
AP 9	<i>Sim, pois eles me levaram a pensar como aprendi inglês, se os professores sabiam o que estavam fazendo e se houve falhas para não cometer os mesmos erros.</i>
AP 10	<i>Achei que foram interessantes me auxiliaram, porém, não na compreensão, mas em perceber coisas que tive durante minha educação que podem ser úteis agora (aluno/professor).</i>
AP 11	<i>Super importante, uma vez que alguns alunos às vezes não intervêm no decorrer das aulas.</i>
AP 12	<i>Particularmente eu gostei dos journals, pois foram uma maneira de ver a teoria de forma mais prática.</i>
AP 13	<i>Sim, foram bons, pois me auxiliaram na fixação da teoria, pois me fizeram estudar em casa.</i>
AP 14	<i>Gostei da idéia dos journals, achei um meio interessante de se estabelecer contato direto com os alunos e a professora. Mas, acho que não auxiliaram tanto na compreensão da teoria. Acredito que a idéia deva ser mantida, mas o conteúdo repensado.</i>
AP 15	<i>Foram proveitosos. Alguns auxiliaram a pensar em mim mesma, relacionando um tópico ou como eu o aplicaria aos meus futuros alunos.</i>
AP 16	<i>Médio. Serviram para fixar a língua inglesa, pois para mim, é melhor ouvir do que escrever.</i>
AP 17	<i>A idéia é bastante interessante e os journals ajudaram na compreensão da teoria. Pode-se dizer que foram responsáveis por uma maior aproximação entre a professora e os alunos.</i>
AP 18	<i>Olha, me deu muito trabalho e acho que contribuíram mais para a prática escrita do que para o entendimento da teoria.</i>

Quadro 7: Opinião dos Alunos sobre os Diários.

²⁴ A categorização dos alunos-professores neste quadro foi possível devido à identificação voluntária dos próprios aprendizes, ao responderem o questionário de avaliação da disciplina.

As opiniões dos alunos obtidas no questionário de avaliação do curso em relação à questão reservada ao diário de aprendizagem, foram organizadas e representadas de acordo com o seguinte quadro:

TOTAL DE ALUNOS	AVALIAÇÃO POSITIVA	AVALIAÇÃO MEDIANA	AVALIAÇÃO NEGATIVA
18	14	1	3
100%	77%	6%	17%

Quadro 8: Avaliação dos Alunos com relação aos Diários.

Dos 18 alunos da disciplina que responderam ao questionário de avaliação ao término da disciplina, 14 alunos avaliaram os diários de forma positiva, confirmando que essa ferramenta poderia auxiliar na compreensão de concepções teóricas sobre o ensino e aprendizagem de línguas por sua relação com as experiências prévias de aprendizagem, tornando as teorias menos abstratas para seu entendimento, como pode ser visto em alguns dos comentários mais relevantes:

Excelentes, porque nos fizeram refletir sobre o nosso próprio aprendizado e ver o que podemos aplicar na sala de aula. (AP 2)

Eles foram importantes, pois é necessária uma reflexão individual depois que você estuda o tópico, pois você fixa e compreende melhor a matéria. (AP 3)

Foram bons, através deles pudemos "pôr em prática" a teoria aprendida além de terem nos feito pensar bastante. (AP 5)

Gostei dos journals porque me auxiliaram a refletir sobre mim e sobre as teorias, pois pude perceber onde elas se encaixavam no meu aprendizado. (AP 8)

Particularmente eu gostei dos journals, pois foram uma maneira de ver a teoria de forma mais prática. (AP 12)

Sim, foram bons, pois me auxiliaram na fixação da teoria, pois me fizeram estudar em casa. (AP 13)

Os diários também foram considerados por dois APs como um instrumento de avaliação contínua, sendo relevante tanto para o professor quanto para os alunos, no que tange à compreensão dos conteúdos discutidos na disciplina, o que corrobora posição defendida por Garmon (2001), em relação aos aspectos positivos do uso dessa ferramenta.

É uma maneira muito interessante de avaliação contínua, tanto para o conhecimento do aluno como do professor. (AP 1)

Eu achei uma forma interessante de avaliação. Foram bons, creio que eles fixaram ou ajudaram a fixar o conteúdo. (AP 4)

Dos três alunos que avaliaram os diários negativamente, AP 18 respondeu que os diários não auxiliaram na compreensão da teoria, mas ofereceram oportunidade para o desenvolvimento da prática escrita na língua-alvo, sendo válido para sua aprendizagem de língua inglesa, tal como discutido anteriormente nos fatores positivos dos diários em cursos de formação e como proposto no plano de ensino da disciplina que visa ao aprimoramento da *competência lingüístico-comunicativa*.

(...) acho que contribuíram mais para a prática escrita do que para o entendimento da teoria. (AP 18)

AP 6 avalia os diários como uma atividade significativa para a compreensão dos aspectos teóricos na disciplina, e assim como AP 18, também os considera uma forma de desenvolver a habilidade escrita na língua-alvo:

Uma atividade interessante e muito boa. Eles ajudavam, pois era como se fosse uma revisão da teoria e ainda mais auxiliaram no desenvolvimento da escrita. (AP 6)

Embora, acredite que os diários não auxiliaram na compreensão de teorias, AP 14 os considera uma forma interessante de estabelecer contato com o professor-formador por meio da interação e comunicação, enquadrando-se nos fatores positivos dos diários de aprendizagem em cursos de formação de professores como apontado nos resultados de Bailey *et al.* (1996), e Lee (2007).

Gostei da idéia dos journals, achei um meio interessante de se estabelecer contato direto com os alunos e a professora. Mas, acho que não auxiliaram tanto na compreensão da teoria. Acredito que a idéia deva ser mantida, mas o conteúdo repensado. (AP 14)

A importância dos diários como instrumento favorecedor para interação professor-aluno, é mencionado por AP 17, que também os avalia como facilitadores para a compreensão dos conteúdos teóricos.

A idéia é bastante interessante e os journals ajudaram na compreensão da teoria. Pode-se dizer que foram responsáveis por uma maior aproximação entre a professora e os alunos. (AP 17)

A resposta dada por AP 10 é de certa maneira contraditória, pois comenta que os diários não auxiliaram na compreensão das teorias discutidas na disciplina, mas acredita que serviram como uma ferramenta para a compreensão de seu próprio processo de aprendizagem de língua inglesa:

(...) foram interessantes me auxiliaram, porém, não na compreensão, mas em perceber coisas que tive durante minha educação que podem ser úteis agora (aluno/professor). (AP 10)

Ao analisar o conteúdo das avaliações, observa-se que, AP 16, classifica os diários como medianos para a compreensão das teorias sobre o processo de ensino e aprendizagem, porém demonstra a incorporação de parte do conteúdo discutido no curso referente aos estilos de aprendizagem (Brown, 2000) em seu processo de auto-conhecimento, ao afirmar o enquadramento de seu estilo de aprendizagem no auditivo:

(...) Serviram para fixar a língua inglesa, pois para mim, é melhor ouvir do que escrever. (AP 16)

Além desses aspectos relevantes em relação aos diários de aprendizagem apontados pelos alunos-professores, no que se refere ao desenvolvimento da habilidade escrita (*competência lingüístico-comunicativa*), a compreensão das teorias (*competência teórica*), e a visualização prática das teorias para o ensino (*competência aplicada*), os diários também

foram responsáveis pelo estímulo ao desenvolvimento profissional (Lee, 2007), ou seja, à construção da *competência profissional*, como pode ser visto nos comentários a seguir, nos quais os APs expõem a repercussão de discussões e reflexões na atuação profissional futura.

(...) Alguns auxiliaram a pensar em mim mesma, relacionando um tópico ou como eu o aplicaria aos meus futuros alunos. (AP 15)

Achei que foram interessantes me auxiliaram, porém, não na compreensão, mas em perceber coisas que tive durante minha educação que podem ser úteis agora (aluno/professor). (AP 10)

(...) eles me levaram a pensar como aprendi inglês, se os professores sabiam o que estavam fazendo e se houve falhas para não cometer os mesmos erros. (AP 9)

AP 11 reforça a concepção dos diários pela sua função motivadora para aprendizes adultos que têm suas oportunidades de interação em sala de aula reduzidas, devido às questões afetivas, como se apresenta no comentário seguinte:

Super importante, uma vez que alguns alunos às vezes não intervêm no decorrer das aulas. (AP 11)

Retomando a segunda pergunta norteadora desta pesquisa, na qual buscava-se compreender como as *competências teórica e aplicada* poderiam ser desenvolvidas por meio do uso de diários de aprendizagem, pode-se reiterar que a reflexão sobre o processo de aprendizagem aliada à revisão de pré-concepções sobre ensinar e aprender línguas, baseada em fundamentação teórica, pode ter contribuído para a construção e desenvolvimento das *competências teórica e aplicada* dos alunos-professores do curso de formação inicial em questão. Como pode ser observado nas reflexões dos alunos-professores nos seguintes comentários em um dos diários realizados:

As I said, I started to think deeply about my learning strategies nowadays, and it was a good experience because I started to understand myself, my difficulties were clarified and I am able to work with them now, or at least, try it. (AP 8)

I think it's (journal) helpful because I was a student that was motivated to learn, but I didn't had any instructions on how to do that. Many of the activities I used to do

maybe were a waste of time and if I had learned about the learning process maybe I would have optimized my time and my learning. (AP 3)

Tais reflexões e revisões possibilitaram ao aluno-professor conceber as teorias de maneira menos abstrata, favorecendo o desenvolvimento das competências de professores de LE, apresentando-se como uma das formas encontradas para amenizar a lacuna ainda existente entre teoria e prática em muitos cursos de formação inicial de professores, como apontado por Magalhães (1998), Vieira-Abrahão (2001) e Pimenta (2002).

A partir dos resultados obtidos por meio da análise dos diários e dos questionários dos alunos sobre a implementação dessa ferramenta, a figura 2-*Ciclo de Competências Estimuladas pelos Diários*, sumariza a resposta à segunda pergunta de pesquisa (Como as competências teórica e aplicada podem ser desenvolvidas por meio de diários dialogados de aprendizagem na formação inicial de professores de língua inglesa?).

Observam-se na figura quais competências podem ser desenvolvidas com os diários a fim de propiciar a construção de uma postura profissional, que seja constantemente renovada. Além disso, expõem-se outros pontos relevantes para sua utilização, como a iniciação à prática reflexiva sobre a própria aprendizagem e à auto-avaliação contínua de desempenho na língua-alvo, delineando um ciclo constante de aprendizagem, tendo em vista uma formação de professores que seja crítica e reflexiva.

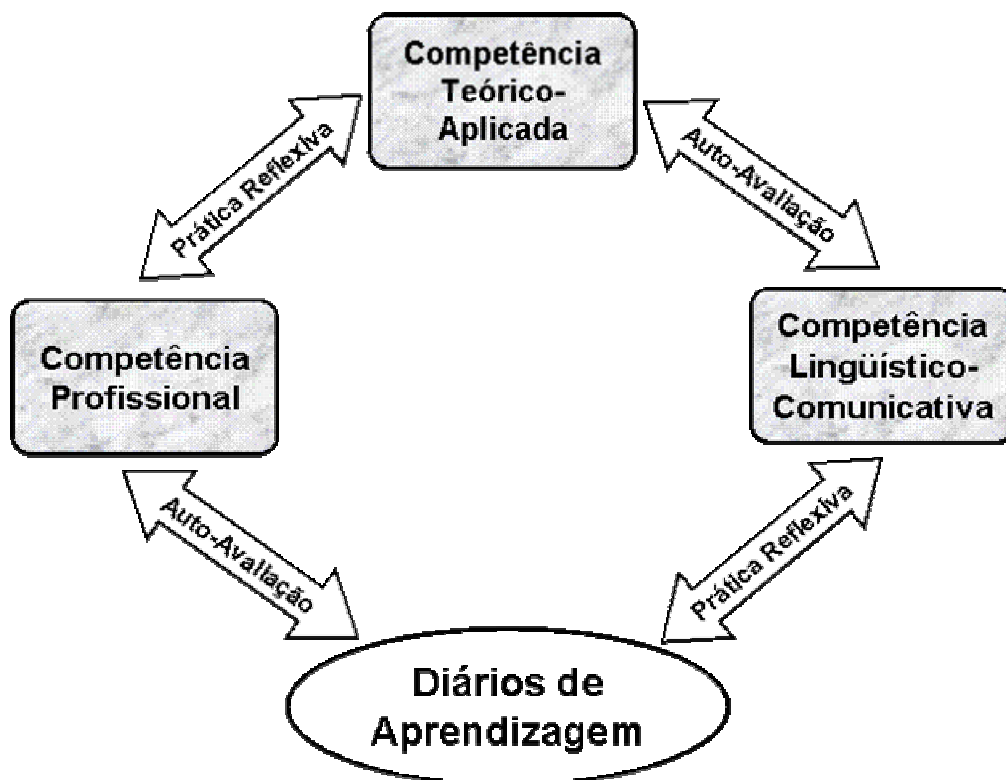


Figura 2: Ciclo de Competências Estimuladas pelos Diários.

A partir dos resultados obtidos na análise dos diários e nas opiniões dos alunos nos questionários de avaliação da disciplina em relação à implementação dos diários de aprendizagem como uma forma de aproximar a dimensão teórica da perspectiva prática, é perceptível que as observações dos alunos-professores sobre os processos de ensinar e aprender línguas passaram a ser fundamentalmente críticas, fazendo com que reconhecessem a importância da compreensão das teorias e variáveis acerca do processo de ensino e aprendizagem para a prática profissional.

Na seção seguinte de análise de dados, apresentam-se os indícios da compreensão de aspectos teóricos trabalhados na disciplina que possam viabilizar a confirmação da validade da utilização do diário dialogado de aprendizagem, como forma de desenvolvimento de habilidades e competências por alunos-professores em cursos de formação inicial, dentre elas, as competências: *teórica*, *aplicada*, e *profissional* segundo o referencial teórico de Almeida Filho (1993, 1997a, 1997b, 1999, 2006).

3.5. As Avaliações Escritas

É conveniente pormenorizar os motivos da aplicação de uma avaliação escrita em uma disciplina que tinha como objetivo o desenvolvimento das habilidades orais.

O exame escrito dos alunos como um dos instrumentos avaliativos adotados na disciplina²⁵, além dos diários dialogados de aprendizagem, foi realizado ao fim da primeira metade do curso e continha três seções distintas, sendo elas: 1) *Problema e solução*, na qual os alunos deveriam ler uma descrição de uma situação-problema relacionada ao ensino e aprendizagem de línguas, apontar quais os possíveis motivos do problema, e apresentar sugestões que poderiam amenizar a problemática de sala de aula exposta; na seção 2) *Experiências prévias*, os alunos deveriam especular sobre suas preferências na aprendizagem de línguas com base nas leituras e discussões realizadas em sala de aula e nos diários; e na última seção, 3) *Fundamentação teórica*, os alunos deveriam argumentar sobre fatores relevantes para o ensino e aprendizagem de línguas com base no arcabouço teórico da disciplina.

Sabe-se que instrumentos avaliativos devem ser condizentes com as práticas realizadas em sala de aula para que se obtenham os resultados que possam retratar o desempenho e o rendimento dos alunos, conforme defendido por Huang (2005) em sua pesquisa sobre dificuldades para a aprendizagem de língua inglesa de professores em formação, utilizando diários de aprendizagem como instrumento de coleta de dados.

Para o autor, uma das maiores causas das dificuldades de alunos na aprendizagem de LEs é a lacuna existente entre a proposta curricular de cursos, o conteúdo trabalhado em sala de aula e o processo de aprendizagem dos alunos.

Esse argumento justifica a inclusão das duas primeiras seções, *Problema e Solução* e *Experiências Prévias*, na avaliação escrita dos alunos na disciplina, as quais exigiam reflexões e inferências que vinham sendo realizadas tanto em sala de aula como em momentos reservados a atividades extracurriculares, como os diários dialogados de aprendizagem.

Assim como nos diários, o desempenho lingüístico-comunicativo da produção escrita na língua-alvo não foi um fator considerado para a atribuição de notas na avaliação, pois seus principais objetivos eram propiciar a prática reflexiva embasada na dimensão teórica

²⁵ A avaliação escrita encontra-se no apêndice 4 desta pesquisa.

da disciplina, e estimular alunos-professores a encontrar respaldo em teorias sobre o processo de ensino e aprendizagem para explicarem ocorrências em situações problemáticas de sala de aula.

Tais objetivos tinham em vista o desenvolvimento da *competência aplicada* reconhecida por Almeida Filho (1993:21) como aquela que “(...) *capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina como ensina e porque obtém os resultados que obtém*”.

Dessa forma, na análise das avaliações escritas, buscam-se elementos que remetam à compreensão das teorias discutidas em sala de aula e ao embasamento de cunho teórico das experiências de aprendizagem, assim como realizado na atividade dos diários, procurando apontar tais elementos como propiciadores da aproximação entre teoria e prática nas respostas dos alunos.

O referencial teórico que serviu de base para as leituras, discussões, atividades, diários, avaliação e apresentações na disciplina, estão organizadas de acordo com os temas abordados no quadro seguinte:

TEXTOS	TEMAS
Brown (2000)	Introdução dos estilos de aprendizagem.
Ngeow (1998)	Discussão de motivação na aprendizagem de línguas.
Richards e Lockhart (1994)	Resumo das estratégias de aprendizagem.
Mclaughlin (1992) Ur (1995)	Apresentação de concepções e mitos sobre idade e aprendizagem de línguas
Almeida Filho (1993) Harmer (2003) Fillmore e Snow (2000)	Reflexão sobre as competências profissionais de professores de LEs.
Shumin (2005)	Explicação de componentes da competência comunicativa com ênfase nas habilidades orais.

Quadro 9: Referencial Teórico da Disciplina

Como mencionado anteriormente, a primeira seção da avaliação tratava de uma situação de *Problema e Solução* de sala de aula com aprendizes adultos e adolescentes, sobre a qual os alunos-professores deveriam especular o que possivelmente estaria acontecendo no contexto apresentado e quais ações poderiam ser tomadas para desenvolver um trabalho eficiente com um grupo heterogêneo que demonstrava desinteresse para aprender a língua-alvo.

Problem-solving questions

- 1) You are teaching an EFL (English as a Foreign Language) classroom for adolescents and young adults. Everything that you prepare for your lessons do not work.
 - a) Why that might be happening?
 - b) What are some actions you can take to change this situation? Explain why.

Nas respostas esperadas para a questão, os alunos deveriam buscar razões para esse problema, retomando reflexões sobre motivação intrínseca e extrínseca (Ngeow, 1998), diferentes estilos de aprendizagem (Brown, 2000) e influência do fator idade na aprendizagem de línguas (McLaughlin, 1992) e (Ur, 1995). Outras respostas também coerentes seriam aquelas que tratassem dos tipos de atividades selecionadas pelo professor e abordagem do material didático (Fillmore e Snow, 2000).

Algumas repostas dos alunos que estavam em concordância com o leque de possibilidades para a solução da situação-problema são apresentadas a seguir:

- a) If everything that I prepared for my class do not work, of course, there's something wrong and it can be the selection of the material, the method used, the way I am trying to teach that subject or even all my steps are not "related to" the age of the students or their learning styles.*
- b) Some actions I can take to change this situation are: analyze the learning styles of the students, ask them for activities they like, bring to class some texts that can interest them, work with a grammar point (for example) in a different way (like games). (AP 8)*

Dentre os autores das leituras recomendadas sobre as competências profissionais de professores de LEs, Fillmore e Snow (2000:8) afirmam que professores “*são responsáveis pela seleção criteriosa de materiais e atividades condizentes com o nível de proficiência*” e com os diferentes estilos de aprendizagem do público-alvo, bem como pelo favorecimento da conscientização dos alunos sobre as várias formas de funções da língua para a comunicação em cursos de línguas estrangeiras.

Podemos apontar na resposta à alternativa A de AP 8, o comentário sobre a responsabilidade do professor na aprendizagem dos alunos, como um elemento que pode indicar sua compreensão da dimensão teórica da disciplina. Além disso, a aluna também demonstrou seu entendimento sobre a influência do fator idade na aprendizagem de línguas e sobre os estilos de aprendizagem, amplamente discutidos em sala de aula e nos diários

dialogados, ao comentar que adultos e crianças aprendem de forma diferente, devido a questões fisiológicas e afetivas, assim como um grupo de alunos numa faixa etária semelhante, também tem diversos estilos de aprendizagem.

Quanto às possíveis ações a serem tomadas para amenizar os problemas descritos no enunciado do exercício, a aluna comenta que é necessário trabalhar com diferentes estratégias e perspectivas de ensino, a fim de atingir os diversos estilos de aprendizagem dos alunos, assim como promover a motivação dos alunos por meio de seleção de tópicos e temas relevantes de seu interesse, conforme argumenta Harmer (2003).

Entre os motivos e soluções para a problemática na sala de aula hipotética, AP 1 aponta:

a) Maybe, what you prepared for your lessons talks about something that is not interesting for them, are not the thing that the students want to learn or you don't know their learning styles. For example: you pass an auditory activity for visual and kinesthetic people.

b) You can try to change the style of what you are passing to the students trying to adequate the class or the lesson for their learning styles or in last case change the subject. (AP 1)

Como pode ser verificado, AP 1 também defende a posição de que o professor deve buscar o interesse do aprendiz e desenvolver atividades na sala de aula que sejam significativas para o público-alvo.

Na resposta à alternativa B, AP 1 enfatiza a importância da conscientização do professor sobre os diferentes estilos de aprendizagem possivelmente presentes numa sala de aula de LEs, o que estava em concordância com as discussões realizadas em sala de aula com base em Brown (2000) e nos diários dialogados de aprendizagem.

Igualmente, na resposta à alternativa A de AP 15, destacam-se dois fatores de maior influência na problemática de sala de aula descrita:

a) My students have different ages, so they've different ideas and necessities. Behind this, they're human beings and they've different ways to learn. So, maybe my class' styles, the same of my learning style, could be different of most of the class and the students don't understand me.

b) I should discover the learning styles of most of the class and to think activities that answer the necessities of the students. Because, if the half of the class are kinesthetic/tactile learners and I work only with lectures, they won't like. But if the

half of my class are verbal learners, I can't work only with cutting. I have to balance both the activities, it's part of the teacher's competence. (AP 15)

Como fatores causadores da problemática proposta na questão, AP 15 indica a diferença de idade e de estilos de aprendizagem que, conseqüentemente, fazem com que os alunos tenham necessidades e interesses distintos para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Quanto à resposta para a alternativa B, a aluna demonstra sua conscientização sobre as competências de professores de LEs, salientando a necessidade do professor compreender quais teorias sobre o processo de ensino e aprendizagem podem ser cruciais para tornar seu ensino eficiente, o que nos permite remeter ao que aponta Almeida Filho (1993) em sua discussão sobre a construção e desenvolvimento da *competência teórica* de professores de línguas.

Na segunda seção, tem-se outra questão, muito próxima à proposta dos diários, por meio da qual os alunos deveriam refletir sobre suas preferências com relação aos tipos de atividades que professores anteriores desenvolveram em sala de aula para a aprendizagem de língua inglesa, e que demonstram ser eficientes ou ineficientes, e as razões desse sucesso ou insucesso:

Past experiences and beliefs

2) According to your experience as a foreign language learner, list down the activities your teacher used to bring to class that you really enjoyed or hated. Speculate on the reasons of these preferences based on the texts we have discussed in class.

A expectativa era que os alunos-professores discutissem suas preferências em relação aos tipos de atividades com as quais tiveram contato em suas experiências prévias de aprendizagem de LEs, com base nas discussões sobre estratégias de aprendizagem (Richards e Lockhart, 1994), estilos de aprendizagem (Brown, 2000) e motivação (Ngeow, 2000).

AP 4 discute suas preferências da seguinte maneira:

Activities like listen the song and complete the gap I hated because I always write slowly and I missed some gaps words, and I don't like to stand still too. I'm an active, visual, and bodily learner. I enjoyed the activities like look the map and help the girl to go to cinema. I always like of first to do something and after taking

conclusion about it. I didn't get to pay attention in something if I didn't be seeing it because this distract a lot. (AP 4)

O aluno descreve suas experiências com relação à aprendizagem de língua inglesa, retomando o arcabouço teórico, para o fornecimento de justificativas que pudessem explicar a eficiência ou não de algumas atividades sugeridas por professores. É possível notar o grau de envolvimento do aluno no processo de auto-conhecimento. A exemplo disso, ele comenta a razão de sua distração nas aulas pela falta de apoio visual que lhe despertasse o interesse, em se tratando de um aprendiz visual, como categorizado por Brown (2000).

A mesma questão foi respondida por AP 9, da maneira seguinte:

The activities that I enjoyed when I studied English was music (put the sentences in order), games, video, exercises gave in the board, articles gave to looking for grammar and explain why the verbs were in some conjugation (levando em conta) the context. I hate games that need memorization, activities in groups (principally works), homeworks because I didn't have time to do and I done it in a hurry and I didn't pay attention, I didn't like conversations that I wasn't really involved because I never had something interesting to talk about for lack of knowledge I think the activities that I like involve my learning style: visual learner and it kept my attention. But it's important to say that I was motivate to do English when I was a child. (AP 9)

AP 9 analisa criticamente a experiência de aprendizagem de língua inglesa em sua infância, apontando como motivos de seu aparente desinteresse nas discussões em sala de aula, a pouca idade e a falta de conhecimento de mundo necessário que a privava de discutir os temas propostos pelo professor.

As atividades listadas em sua preferência denotam o interesse da maioria dos aprendizes na faixa etária em que a aluna iniciou seus estudos (aos 13 anos de idade, como respondido no questionário de levantamento do perfil dos alunos). Ur (1995) defende que a capacidade do aprendiz adulto de compreender o pensamento lógico é maior do que de crianças, pois estas ainda não desenvolveram habilidades e estratégias mais abstratas em favor da aprendizagem de línguas, o que justifica o interesse da aluna em atividades como jogos, vídeos e música.

As especulações sobre as preferências no processo de aprendizagem de AP 3 são:

It's easier for me to talk about the negative aspect of my learning process, but I'll try to point out some good ones. I used to like when the teacher used the conversation booklet. They were just questions and answers, I liked because that was the only moment during the class that we could talk, but today I see that it's out of a situation context. (...) another thing that I liked about my English class, it was rarely but sometimes we had contests and I liked that because I've always been a competitor (...) I didn't like when the teacher explained grammar and used to say: "Can't you see this? It's so obvious" but it wasn't to us, she didn't respect our time of learning and she was also too structured while explaining that. (AP 3)

Ao refletir sobre sua experiência de aprender língua inglesa, AP 3 a aponta como negativa, devido ao fato de que em seu contexto de aprendizagem se priorizavam as *concepções quantitativas de aprendizagem*, definida por Huang (2005: 614) como a *“concepção de língua como uma coleção de conceitos gramaticais e padrões lingüísticos, a serem acumulados pelos aprendizes”*.

Tal concepção está presente quando a aluna comenta a forma estruturada pela qual o professor apresentava a língua aos aprendizes. Essa experiência negativa, possivelmente exercerá influência na maneira pela qual se dará sua atuação pedagógica futura, na tentativa de não cometer os mesmos erros de modelos prévios de ensino.

Segundo Almeida Filho (2006) a *competência implícita* e espontânea de ensinar, advinda da experiência de aprendizagem, se encontra em constante renovação pelo suporte teórico sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas com os quais o professor tem contato em cursos de formação, o que futuramente se tornará a *competência sintética* ou *aplicada*.

Tomando por base a experiência prévia vivida pela aluna, tem-se a expectativa de que sua prática de ensino será diferente, movida por sua competência implícita e aplicada.

Por fim, na última seção, esperava-se que os alunos refletissem sobre questões de cunho teórico, segundo a proposta:

Theoretical Foundations

3) Considering teachers' competences, how important are they for the language learning process of our students?

Ao discutir as competências profissionais de professores de línguas na disciplina, as referências sobre o tópico para a leitura e discussão em sala de aula se pautavam em Almeida Filho (1993), Fillmore e Snow (2000) e Harmer (2003).

Em se tratando de textos escritos em língua portuguesa e inglesa, respectivamente, para a questão 3 na avaliação, os alunos poderiam responder em português ou em inglês, dependendo dos autores escolhidos para embasar suas respostas. Nessa questão, os alunos deveriam fazer comentários sobre as competências de professores de LEs e discutir a importância dessas competências no processo de aprendizagem dos alunos.

A seguir apresenta-se a resposta de AP 4 para essa questão:

Elas são formas/maneiras que o professor possui para ensinar; são qualidades pessoais e profissionais que o professor deve ter ou adquirir para que suas aulas cumpram a missão de ensinar outrem efetivamente. São importantes para o ensino de línguas, pois se o professor não as tiver/dominar, certamente, o que ele for ensinar para os alunos apresentará lacunas que trarão conseqüências para esses durante o processo de aprendizagem, como por exemplo: desmotivação, dúvidas que não serão tiradas, etc... (AP 4)

AP 4 compreende que as competências profissionais afetam diretamente o processo de aprendizagem dos alunos, de forma a influenciar na motivação para a aprendizagem da língua-alvo.

Ele acredita que o construto de competências de professores de línguas compõe-se de qualidades pessoais e profissionais. Para o aluno, as competências são qualidades pessoais, ao considerar o conceito de *competência implícita* de Almeida Filho (2006:11) como “*forma espontânea de ensinar*”, advinda das intuições, crenças e experiências sobre o ensino e a aprendizagem como uma qualidade individual.

Podemos entender a partir dessa informação que, uma vez que cada aluno tem experiências em diferentes contextos de aprendizagem de línguas, sua assimilação é igualmente distinta, o que pode ocasionar uma visão idiossincrática do processo de ensinar e aprender línguas.

Para AP 4, as competências são também qualidades profissionais, pois ele defende que a tomada do desenvolvimento profissional constante para melhor atuação em sala de aula, é responsabilidade do professor de línguas, o que condiz com a visão de Almeida Filho (1993).

O comentário de AP 8 sobre as competências é apresentado a seguir:

A competência implícita é importante para o professor, principalmente em início de carreira, quando ele ainda não definiu sua abordagem e se baseia no seu próprio processo de aprendizagem e em seus professores (...). A competência teórica refere-se à maneira de ensinar e aprender, o professor precisa de uma base teórica que o auxilie a lidar com o aluno em seu processo de aprendizagem. A competência linguística-comunicativa está diretamente relacionada às questões da linguagem e auxilia a relação entre professor e aluno, fazendo com que o aprendiz “flua”(....) A competência profissional se refere à sua atualização bem como, o aprofundamento nos estudos da sua área e isso se reverte na qualidade de ensino para os alunos. A competência aplicada por fim, refere-se à ação de colocar o conhecimento que o professor tem em prática. A importância tanto para o professor quanto para o aluno é a clareza da abordagem usada, que pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem. (AP 8)

O início de carreira tal como exposto por AP 8, é considerado por Pacheco e Flores (1998: 110), como o *período de indução*, no qual, mesmo depois de concluir um curso de formação, “o professor vive uma intensa fase de aprender a ensinar, redefinindo e consolidando sua atuação profissional”. Segundo os autores, esse período corresponde a uma fase na qual o professor compreende os valores, comportamentos e conhecimentos associados à carreira docente.

Para a aluna, isso significa que o professor, ainda no *período de indução*, tende a fundamentar sua prática pedagógica tomando por base a *competência implícita*, por não ter uma abordagem de ensino consolidada.

Para Almeida Filho (1993:17), abordagem pode ser definida como “*força potencial que determina e orienta o fazer do professor (...) o conjunto de disposições do professor que irá orientar suas ações de ensinar língua estrangeira*”. Assim, podemos compreender que nesse período de indução, o professor está construindo sua filosofia de trabalho, isto é, sua abordagem de ensino.

AP 8 aparenta ter compreendido a importância das competências de professores de línguas, principalmente no que tange à qualidade de ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos, ao expor detalhadamente as competências profissionais de professores e discutir sua importância para uma aprendizagem coerente e eficiente.

É notável a compreensão de AP 8 sobre as competências de professores de LEs e o reconhecimento do papel significativo da abordagem de ensino em se tratando de uma

aluna-professora nos semestres iniciais do curso de formação. Sua postura demonstra a constante renovação e revisão de concepções que podem atuar no desenvolvimento de sua competência teórica e aplicada.

Sobre a construção e desenvolvimento de competências, AP 1 faz os seguintes comentários:

They mean that the teacher will have more facility to teach, because they will understand better the difficulty that students have and can try to preview it, probably preparing a better class. They are important for the students because they will learn in a better or in an easier way and they can detect easier the problems they are having. (AP 1)

Na resposta de AP 1, observa-se a tomada de consciência sobre a relevância do desenvolvimento de competências de professores de LEs e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem de seus futuros alunos, pela demonstração da compreensão de que as competências atuam como instrumentos mobilizadores das habilidades do professor e favorecedoras do referido processo.

Em concordância com Almeida Filho (2006:11), defendemos que pelo desenvolvimento de competências, o professor se apropria de capacidades específicas de ação “*fundamentadas e capacidades de tomada de decisões num quadro de posições ou atitudes do professor*” que podem otimizar o processo de aprendizagem dos alunos.

A questão 4 da avaliação escrita tratava de discussões sobre a influência da idade na aprendizagem de línguas, com base em Mclaughlin (1992) e Ur (1995) que apresentam algumas concepções mitificadas das vantagens de crianças em relação aos aprendizes adultos na aprendizagem de línguas em diferentes contextos, fornecendo diferentes pontos de vista e implicações para o ensino desses dois grupos.

4) List some of the myths and misconceptions about age and language learning and explain why they should be considered false ideas.

É relevante ressaltar que no primeiro dia de aula na disciplina, o professor-formador aplicou um questionário²⁶ aos alunos, a fim de traçar o perfil do público-alvo para melhor adequar a disciplina às necessidades dos aprendizes. Nesse questionário, havia uma

²⁶ O questionário completo de levantamento de perfil de alunos encontra-se no apêndice 1 deste trabalho.

questão reservada à averiguação de algumas crenças com relação ao ensino e aprendizagem, que seriam posteriormente discutidas no decorrer da disciplina, sendo uma das alternativas referente à influência do fator idade no aprendizado de línguas:

Marque as afirmações abaixo de acordo com a seguinte legenda:

(1) concordo (2) não concordo (3) não sei ou não tenho opinião formada.

() Crianças aprendem inglês com mais facilidade do que os adultos.

As respostas de AP 9, AP 15 e AP 3 a essa pergunta, foram respectivamente, *concordo, não tenho opinião formada, discordo*. Após as leituras e discussões em sala de aula abrangendo o tópico, essas repostas foram retomadas com maior ênfase nos diários²⁷ para que os próprios alunos-professores pudessem notar possíveis alterações em suas pré-concepções, devido às discussões sobre temas acerca do processo de ensino e aprendizagem, que possivelmente poderiam dar início a um processo de (re)construção de conhecimento.

Na avaliação escrita, tais alterações são notáveis, uma vez que alguns alunos alteraram suas pré-concepções, como pode ser observado nos trechos transcritos a seguir:

(...) Children and adults learn the same way: you can't use the same activities for an adolescent and an adult because children are not more motivated than adults to learn English. (AP 9)

Children and adults learn in the same way: the adults have more discipline, self-determination and concentration rather than children. Both need different lessons to learn. The learning language school process should start early it's possible: it's true if the learning to continue and to reinforce during the student's life or it doesn't make a difference. (AP 15)

Once children can speak the language they have acquired it: it is a false concept because to acquire a language you have to acquire all the language skills and not only English, for me someone acquires the language when they can speak, write, read and understand that, it depends on what is acquisition for you. Children learn faster than adults: we have to consider some points to analyze it, children are not afraid of making mistakes and that's a good point in the learning process, the pronunciation factor is another good point because of the biological system, however adults can concentrate more, they can reflect about language and they

²⁷ As propostas do diário 4 sobre fator idade a aprendizagem de línguas encontram-se no Apêndice 2 deste trabalho.

also set goals for their learning so we cannot state that in this way, based in some factors children learn faster, but in others adults do. (AP 3)

Essa mudança pode ser atribuída às leituras de cunho teórico, em favor da construção da *competência teórica*, uma vez que, ao iniciar o curso de formação, as competências dos alunos-professores eram, até então, a *competência implícita* e em alguns casos a *lingüístico-comunicativa*. Essas competências passaram a ser desenvolvidas aliadas a uma *competência aplicada*, para que eles possam ter as ferramentas necessárias para justificar os motivos e razões de sua atuação em sala de aula, pautados em teorias condizentes e coerentes com as tendências atuais de ensino e aprendizagem de línguas.

É singular a nova perspectiva adotada e incorporada no texto desses alunos-professores em relação à discussão do fator idade no aprendizado de línguas, quando comparada às suas concepções prévias.

A influência da *competência teórica* de professores é perceptível nas discussões dos alunos-professores acerca dos temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Essa postura profissional questionadora pode ter sido estimulada nos futuros professores durante a disciplina por meio dos diários dialogados, considerando-se os tópicos abordados que fundamentavam a produção escrita dos referidos diários.

De maneira geral, na avaliação escrita, esse grupo teve um bom desempenho com apenas um aluno com resultado abaixo da média²⁸, numa sala composta por 18 aprendizes. As discussões e inferências que permearam as repostas dos mesmos nos levam a afirmar que a maioria deles conseguiu buscar na fundamentação teórica sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvida na disciplina, o devido embasamento de suas respostas, o que pode ter sido auxiliado por meio dos diários dialogados de aprendizagem.

Outra questão que merece atenção foi a maneira pela qual os alunos discutiram as perguntas na avaliação, posicionando-se criticamente diante das questões sobre experiências prévias de aprendizagem ou sobre a situação-problema, pautando suas argumentações na dimensão teórica, o que contempla a definição de *competência teórica* baseada em Almeida Filho (1993, 1999, 2006).

Esses níveis de conscientização, reflexão e teorização podem ter sido favorecidos pela atividade de escrita dos diários, visto que, em tal atividade, os aprendizes deveriam constantemente relacionar as leituras teóricas a aspectos práticos. Com base em suas experiências prévias de aprendizagem, os alunos-professores foram estimulados a tomar a

²⁸ A nota mínima para a aprovação em disciplinas na universidade investigada é de 6,0 (seis) pontos.

reflexão acerca do aprender e ensinar línguas como uma prática a ser realizada constantemente durante o exercício profissional.

Posto dessa forma, pela revisão e reconstrução de concepções pessoais dos alunos apoiadas em sua *competência implícita*, procurou-se oferecer os subsídios teóricos necessários para o favorecimento da construção da *competência teórica*, essencial para o profissional do ensino reflexivo, bem como abordar um aspecto prático, estimulando a reflexão sobre as experiências de aprendizagem, para que o construto teórico dos alunos em formação passasse a compor a *competência aplicada*, recomendada para professores de LEs.

Tais objetivos estão presentes na atividade dos diários de aprendizagem e evidentes nas discussões da avaliação escrita, confirmadas pelas opiniões dos alunos no questionário de avaliação dessa ferramenta.

Considerações Finais

Esta investigação teve como foco analisar a proposta de desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa, num curso de Licenciatura em Letras que realizou mudanças na estrutura curricular a fim de contemplar as propostas dos novos Referenciais para Cursos de Formação de Docentes.

Por meio da análise dos planos de ensino anterior e posterior às alterações curriculares, pode-se afirmar que a prática que vem sendo desenvolvida no interior da disciplina de língua inglesa do contexto investigado está em consonância com as competências profissionais exigidas nos documentos oficiais.

Nessa perspectiva de competências, buscou-se especificamente compreender como os diários dialogados de aprendizagem, inseridos numa disciplina que visava à discussão e reflexão de temas e pressupostos teóricos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas, poderiam contribuir para o desenvolvimento da *competência teórica e aplicada* dos alunos no curso de formação de professores, a fim de aproximar as dimensões teóricas e práticas com espaços reservados para reflexões críticas sobre os processos de ensinar e aprender línguas.

Por meio deste estudo, pode-se indicar que o diário dialogado é uma forma significativa e relevante para que os alunos deixem de tratar isoladamente o conteúdo dos cursos de formação e passem a relacionar informações advindas da teoria ao seu conhecimento prévio, uma vez que os resultados obtidos sugerem que tal ferramenta contribuiu para a integração da teoria à prática pela retomada das experiências pessoais dos alunos-professores, enquanto aprendizes de línguas, possibilitando-lhes maior compreensão das teorias de ensino e aprendizagem.

Os resultados obtidos apontam que os diários podem auxiliar na integração da teoria à prática na disciplina de língua inglesa, possibilitando maior compreensão dos aspectos teóricos sobre ensino e aprendizagem devido à relação com as experiências pessoais enquanto aprendizes de línguas. Além desses fatores, o diário foi um eficiente instrumento de reflexão e de auto-avaliação de desempenho na disciplina de língua inglesa.

Quando não relacionado a esses objetivos principais, o diário foi tido como uma maneira de estabelecer um contato mais próximo e igualitário com o professor-formador, gerando um clima de confiança entre aprendizes, assegurado pela mudança de atitude de

certos alunos em sala de aula que passaram a participar das discussões e a compreender erros como parte do processo de aprendizagem e não mais falhas individuais.

Constatou-se que os diários podem produzir um efeito positivo na formação de professores de LE, de modo a estimular a autonomia dos alunos-professores com relação à aprendizagem, a propiciar a prática reflexiva sobre as teorias de ensino e aprendizagem e a auxiliar na compreensão dessas teorias, desenvolvendo dessa forma, as *competências teórica e aplicada*.

Todos os resultados apresentados se enquadram nos aspectos positivos dos diários dialogados de aprendizagem, indicando sua importância como instrumento favorecedor para a construção da prática crítico-reflexiva nos estágios iniciais do processo formativo de professores de língua inglesa.

Pela análise dos diários e avaliação dos alunos, sugere-se a relevância de se manter esse diálogo escrito entre o professor e os alunos, pois é por meio da reflexão e da introspecção, exigidas nas tarefas dos diários de aprendizagem, que os alunos-professores podem ser estimulados ao engajamento no pensamento crítico desejável para o crescimento profissional contínuo.

Ao término da disciplina de língua inglesa, a maior parte dos alunos apresentou indícios de uma postura crítico-reflexiva e profissional, com relação ao ensino e a aprendizagem de língua inglesa, o que pode favorecer o alcance dos objetivos gerais do curso de formação que é preparar profissionais conscientes, fornecendo o conhecimento específico e estimulando o desenvolvimento da capacidade crítica, posturas exigidas no trabalho docente.

As *competências teórica, aplicada e profissional* são sabidamente importantes na atuação de professores de LEs, pois são pilares que sustentam o engajamento para a constante busca do desenvolvimento profissional. Por meio de tais competências, o professor reconhece que o percurso da formação é um caminho contínuo, a ser seguido. Nesse percurso contínuo, habilidades e conhecimentos são (re)construídos e aperfeiçoados a fim de otimizar os processos de ensino e aprendizagem de línguas nos mais diversos contextos educacionais.

Os diários como implantados neste contexto poderiam ser adequados a outros cursos de formação de professores de línguas, desde que aplicados em consonância com a abordagem e com os objetivos das disciplinas, sejam para o aperfeiçoamento da *competência lingüístico-comunicativa*, ou para o desenvolvimento das *competências teórica, aplicada ou profissional*.

O principal objetivo desta pesquisa foi o estudo do desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa nos estágios iniciais do processo formativo, por meio de diários dialogados de aprendizagem em uma disciplina, que visava especificamente à construção da *competência lingüístico-comunicativa* por meio de reflexões pertinentes sobre o processo de ensino e aprendizagem de LEs.

Essa disciplina, de orientação teórico-prática, era voltada para o aperfeiçoamento das habilidades orais de LI por intermédio de tópicos sobre ensino e aprendizagem de línguas. Entretanto, com devidas adequações e adaptações, os diários poderiam ser empregados em disciplinas de cunho teórico, com ênfase em temas acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas, visto que um dos principais fatores positivos dessa ferramenta é a prática reflexiva mediada pela comunicação e pela interação entre professores-formadores e alunos-professores.

Resultados possivelmente semelhantes poderiam ser obtidos em disciplinas de dimensões práticas, com foco no desenvolvimento lingüístico, priorizando a habilidade escrita quando redigido na língua-alvo, o que caracterizaria o diário como um instrumento adicional de avaliação contínua da aprendizagem e de produção (processual) de textos em LE.

Além desses fatores, de acordo com a forma de implementação, seja em disciplinas com enfoque na *competência lingüístico-comunicativa* ou na *competência teórico-aplicada*, a ferramenta pode fornecer informações relevantes em relação ao desenvolvimento de atividades propostas pelo professor-formador influenciando dessa forma o planejamento de cursos.

Neste estudo, o planejamento do curso de formação, recentemente alterado, foi um dos elementos propulsores para a implementação dos diários. Seria necessário desenvolver mais pesquisas em contextos distintos para confirmar a obtenção de resultados semelhantes em disciplinas com foco no desenvolvimento lingüístico dos alunos-professores, e/ou em disciplinas envolvendo aperfeiçoamento de habilidades profissionais.

Uma das limitações deste estudo se refere à ênfase dada à utilização dos diários dialogados para o desenvolvimento das *competências teórica, aplicada e profissional*, tratando a *competência lingüístico-comunicativa*, como um resultado indiretamente obtido. Devido ao recorte referido, para esta pesquisa optou-se apenas pela análise dos diários referentes à *Competência Comunicativa*. No entanto, compreendemos que a produção de todos os diários acerca dos variados tópicos em ensino e aprendizagem de línguas discutidos na disciplina foram importantes para a construção das competências de professores de línguas.

Tendências em pesquisas realizadas em diferentes contextos de cursos de formação de professores de línguas revelam maior preocupação com o processo de aprendizagem de competências profissionais e/ou pedagógicas, e como elas poderiam repercutir na atuação profissional desses professores, mas é igualmente importante e necessário que, ainda em processo de formação inicial, os alunos-professores tenham a oportunidade de aprimorar *todas* as competências de forma global para que possam desenvolver uma prática pedagógica condizente com os propósitos defendidos pelo Ensino Comunicativo e pela Formação Reflexiva.

É papel dos cursos de formação oferecer essas oportunidades para a construção e desenvolvimento de competências, para que o ensino de LEs no contexto brasileiro atinja um bom padrão de qualidade, a partir de mudanças que serão trazidas pelo saber-fazer crítico e questionador de professores de línguas.

Referências Bibliográficas:

ABREU-E-LIMA, D. M., MARGONARI, D. M. O Processo de Formação de Educadores em Língua Inglesa: Relato de uma Experiência. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. Indaiatuba, n. 6, p. 11-23, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE. In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo. n.9. p.9-19. 2006.

_____. Análise de Abordagem como Procedimento Fundador de Auto-Conhecimento e mudança para o Professor de Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1999. 184 p.

_____. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **Apliemge-Ensino e Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 1, p.29-41, 1997a.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997b. p.13-28.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 1ª. ed. Campinas: Pontes, 1993. 75 p.

ANDALOUSSI, K. E. **Pesquisas-Ações: Ciências, Desenvolvimento, Democracia**. São Carlos: EdUFSCar, 2004. 192 p.

AUGUSTO, E. H. **Ensino Instrumental na Língua-Alvo: uma Proposta de ensino da Escrita em Ambiente Acadêmico**. 1997. 131f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) Instituto de Estudos de Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BAILEY, K. *et al.* The language learner's autobiography: examining the apprenticeship of observation. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. **Teacher Learning in Language Teaching**. Cambridge: CUP, 1996. p. 11-29.

BAILEY, K. The use of diary studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds.) **Second Language Teacher Education**. Cambridge: CUP, 1990. p 215-226.

BARBIRATO, R. C. **Tarefas geradoras de Insumo e Qualidade Interativa na Construção do Processo de Aprender Língua Estrangeira em Contexto Inicial e Adverso**. 2005. 259f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos de Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BARCELOS, A. M. F. BATISTA, F. S. ANDRADE, J. C. Ser professor de Inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29.

BATSTONE, R. **Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

BOBRICK, M. From Talking Journals to Writer's Theater. **ET-Essential Teacher**. n. 3, vol. 4, p.36-38, 2007.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4^a ed. New York: Longman Pearson Education, 2000. 351p.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R.W. **Language and Communication**. New York: Longman, 1983. p. 2-27.

CASTRO, S. R. Teoria e Prática na Reconstrução da Concepção de Linguagem do Professor de Línguas. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. Belo Horizonte. v.2, n.1. p.83-94, 2002.

CLAUS, M. M. K. **A Formação da Competência Teórica do Professor de Língua Estrangeira: O que revelam os estágios**. 2005. 108f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) Instituto de Estudos de Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ERICKSON, F. Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research. In: FREED, B. F. (ed.). **Foreign Language Acquisition Research and the Classroom**. Massachusetts: D. C. Heath and Company, 1991. p. 338-353.

FILLMORE, L. W.; SNOW, C. E. What Teachers Need to Know about Language. **ERIC-Education Resources Information Center**. Washington. ED444379 p. 1-42. 2000. Disponível em <<http://eric.ed.gov>> Acesso em: 12 jun. 2007.

FREITAS, M. A. Educação e Ensino de Língua hoje: Implicações para a Formação de seus Respectivos profissionais e Aprendizes. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p.117-130.

FREITAS, M. A.; BELINCANTA, C.I.; CÔRREA, H.C.M.O. Professores de Língua Inglesa em Formação: Mudando de Crenças e Atitudes. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, n. 39. p. 47-67, 2002.

GARCIA, D. N. M. Os Diários Dialogados Eletrônicos no Ensino de Língua Estrangeira: a prática da escrita conectada a um ensino comunicativo para promover a interação real. **Linguagem e Ensino** n. 2, vol. 7, p.17-36, 2004.

GARMON, M. A. The Benefits of Dialogue Journals: what prospective teachers say. **Teacher Education Quarterly**. n. 4, vol. 28, p.37-50, 2001.

GIMENEZ, T. Desafios Contemporâneos na Formação de Professores de Línguas: Contribuições da Lingüística Aplicada. In: FREIRE, M; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. p.182-201.

_____. Tornando-se Professores de Inglês: Experiências de Formação Inicial em um Curso de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 171-187.

HARMER, J. **How to teach English**. 10^a ed. London: Longman, 2003. 198p.

HUANG, J. A Diary Study of Difficulties and Constraints in EFL learning. **System**. n. 33, 2005. p. 609-621. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com> >. Acesso em: 12 jun. 2007.

JOSSO, M. C. Uma experiência formadora: a abordagem biográfica como metodologia de pesquisa-formação. In: _____ **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Editora Cortez, 2004. p. 113-144.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Gramming. In: _____. **Teaching Language from Grammar to Gramming**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 2003. p.140-170.

LARSEEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. Second Language Acquisition Research Methodology. In: _____. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. New York: Longman, 1991. p.10-51.

LEE, I. Preparing Pre-Service English Teachers for Reflective Practice. **ELT Journal**. Oxford, v. 61, n. 4. p.321-329. 2007.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T.R.S. Autobiografia, Diário e Sessão Reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. BARBARA, L.;

RAMOS, R. C. G. (orgs.). **Reflexões e Ações no Ensino e Aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p.131-165.

LIBERALI, F. C. **O Diário como Ferramenta para a Reflexão Crítica**. 1999. 179f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MAGALHÃES, M. C. C. O Professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. **Trajetórias na Formação de Professores de Línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

_____. Projetos de Formação Contínua de Educadores para uma Prática Crítica. **The ESpecialist**. São Paulo, v. 19, n. 2. p. 169-184, 1998.

MCLAUGHLIN, B. Myths and Misconceptions about Second Language Learning: what every teacher needs to unlearn. **Educational Practice Report** n. 5. 1992. p.1-8. Disponível em: <<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdsll/epr5.htm>> Acesso em: 12 jun. 2007.

MELLO, G. N. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re) visão radical. **Revista Ibero-Americana de Educación**. Madrid, n. 25,. p. 147-174, 2001.

MICCOLI, L. S. Journal Writing as a Feedback and an EFL-related-issue Discussion Tool. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, n.13, p. 175-181, 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Diário Oficial da União de 18/1/2002, Brasília. Seção 1, 31p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diário Oficial da União de 18/1/2002, Brasília Seção 1, 31p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1,p.31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, 9p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, 1p.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas**. 6ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 189p.

MORITA, M. K. Diários Dialogados e Diálogos a Distância. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p.95-107.

MURPHY, J. M. Reflective Teaching in ELT. In: CELCE-MURCIA, M. (org.) **Teaching English as a Second or Foreign Language**. USA: Heinle & Heinle, 2001. p. 499-514.

NGEOW, K. Y. H. Motivation and Transfer in Language Learning. **ERIC Digest**, ED427318, p. 1-5, 1998. Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/1999-4/motivation.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

PACHECO, J. A; FLORES, M. A. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto Editora: Porto, 1999.

PERRENOUD, P. Construindo Competências. **Nova Escola**. Setembro de 2000. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/135_set00/html/fala_mestre.htm>. Acesso em: 15 out. 2006.

PERRENOUD, P. A Noção de Competência In: _____. **Construir Competências desde a Escola**. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. p.19-33.

PEYTON, J.K. Dialogue Journals: Interactive Writing to Develop Language and Literacy. **ERIC Digest**, ED450614, p. 1-6, 2000. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/de/c1.pdf>. Acesso em: 30 set. 2007.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma prática. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto**. São Paulo: Editora Cortez, 2002. p. 17-51.

PORTER, P. A. *et al.* An Ongoing Dialogue: learning logs for teacher preparation. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds.) **Second Language Teacher Education**. Cambridge: CUP, 1990. p.227-240.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. 1ª.ed. New York: CUP, 1994. 218p.

RIOLFI, C. R. Aprender Línguas Estrangeiras: uma metáfora para além do método. **Revista Brasileira de Letras**. n.3/4, vol.1, p.9-24, 2001/2002.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second Language Research Methods**. Oxford: Oxford University Press, 1989. 270p.

SHUMIN, K. Factors to consider: Developing Adult EFL Students' Speaking Abilities. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (eds.). **Methodology in Language Teaching: an anthology of current practices**. 5^a ed. New York: Cambridge University Press, 2005. p. 204-211.

SILVA, K. A. O Futuro Professor de Língua Inglesa no Espelho: crenças e aglomerado de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no Professor, no Aluno e na Formação de Professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 105-124.

SILVA, A., MARGONARI, D. M. O que Revelam os Relatórios de Estágio Supervisionado sobre a Formação de Professores de Língua Inglesa. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo, n. 7, p. 39-53, 2003/2004.

SOARES, M. F. Diários Escolares Reflexivos como Narrativas de Experiência de Aprendizagem. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo, n 8, p.79-90, 2005.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Competência Comunicativa em Língua Estrangeira-Que conceito é esse? **SOLETRAS: Revista do Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, n 8, 2004.

TELLES, J. A Trajetória Narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. **Trajetórias na Formação de Professores de Línguas**. Londrina: UEL, 2002. p 15-33.

UR, P. **A Course in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

VIANA, N. Planejamento de Cursos de Línguas: Pressupostos e Percurso. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p.29-48.

_____. **Variabilidade da Motivação no Processo de Aprender Língua Estrangeira na Sala de Aula**. 1990. 199f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos de Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. _____. Crenças, Pressupostos e Conhecimentos de Alunos-Professores de Língua Estrangeira e sua Formação Inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p.131-152.

_____. Teoria e Prática na Formação Pré-serviço do Professor de Língua Estrangeira. In: GIMENEZ, T. **Trajetórias na Formação de Professores de Línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 59-76.

_____. Formação Acadêmica e a Iniciação Profissional do Professor de Línguas: um estudo da relação teoria e prática. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, n.37, p. 60-81, 2001.

_____. Uma Abordagem Reflexiva na Formação e no Desenvolvimento do Professor de Língua Estrangeira. In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. Indaiatuba, n. 5, p. 153-159, 2000/2001.

_____. Tentativas de Construção de uma Prática Renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 29-50.

WHAT are the types of learning styles? Disponível em: <<http://www.ldpride.net/learningstyles>>. Acesso em: 31 mar. 2005. 4 p.

XAVIER, R. P. e GIL, G. As Práticas no Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p.153-169.

Apêndices

Apêndice 1: Questionário Inicial: Perfil dos Alunos.

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Ano de ingresso no curso de Letras: _____

1. Você estudou inglês anteriormente? Onde? Por quanto tempo?
2. Quais razões o levaram a cursar Letras?
3. Fala outra (s) língua (s) estrangeira (s)? Qual/quais? Você gostaria de aprender outra língua estrangeira? Qual e por quê?
4. A partir de sua experiência com relação à aprendizagem de língua inglesa, liste quais eram as atividades feitas pelo seu professor que você mais gostava/detestava. Explique.
5. No curso de Letras, quais as disciplinas que você acha mais/menos interessante? Por quê?
6. Você já atua/atuou como professor (a) ou monitor (a)? Assinale o tipo de instituição e especifique a atividade/disciplina.
 Escola pública de ensino fundamental e médio.
 Escola particular de ensino fundamental e médio.
 Escola de idiomas.
 Aulas particulares.
 Outras:
7. Marque as afirmações abaixo de acordo com a seguinte legenda:
1- concordo 2- não concordo 3- não sei ou não tenho opinião formada.
a) Para se aprender inglês na sua totalidade é preciso viver no país onde se fala essa língua.
b) É possível aprender uma língua em pouco tempo, com pouco esforço.
c) A língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa.
d) A aprendizagem de uma LE depende mais do professor do que do aluno.
e) Crianças aprendem inglês com mais facilidade do que os adultos.

- f) () Aprender uma nova LE envolve conhecimento profundo da gramática da língua.
- g) () Não se deve usar português em sala de aula de língua inglesa.
8. Em sua opinião, quais são as características de um bom aprendiz de LE?
9. E quais as características de um bom professor de língua inglesa?
10. O que as pessoas devem fazer para aprender uma língua estrangeira? Quais as maneiras que você utiliza para aprender inglês?
11. Em qual das habilidades abaixo, você encontra mais dificuldade ao estudar inglês?
- | | |
|--------------|------------|
| a. Listening | c. Reading |
| b. Speaking | d. Writing |
12. Você considera que a sua aprendizagem na escola pública/escola de idiomas foi eficiente? Explique.
13. Como professor de línguas, o que você pode fazer para se atualizar e obter sucesso na carreira?
- () Participar de congressos com ouvinte e como apresentador.
- () Fazer leituras extras.
- () Frequentar cursos de atualização com regularidade.
- () Ingressar num curso de pós-graduação (lato ou stricto sensu)
- () Fazer leituras sobre teorias de ensino e aprendizagem.
- () Participar de cursos de treinamento e formação de professores.
- () Seguir sua intuição e conselho de professores mais experientes.
- () Contar com sua experiência anterior de ensino e aprendizagem.
- Outros: _____

Muito obrigada por responder a este questionário!

Apêndice 2: Diários Dialogados de Aprendizagem.

Language Journal 1: Motivation and Language Learning. Choose one of the topics below to write about.

- a) If you have tried to learn a second or foreign language, what did you find that caused the most difficulty: pronunciation, vocabulary, grammar or something else? What were your main difficulties (the textbook, the teacher, the physical setting, the lack of time, and the other students, anything else)? Do you believe there is a “best personality” for beginning to learn a foreign language? Do you think some languages are easier to learn than others, why might that be?
- b) Think about any present or past foreign language experiences. Pick up one of them and assess to what extent you feel (felt) intrinsically motivated or extrinsically motivated to learn. What specific factors make (made) you feel that way? Is there anything you could do (have done) to change that motivational intensity?

Language Journal 2: Learning Styles. Choose one of the topics below to write about.

- a) What’s (are) your learning style (s)? Why are learning styles important for both learners and teachers to understand? Try to recall your past experience as a FL student and make a list of activities your teacher used to do that fit your learning styles and the ones that didn’t. How could you change those activities according to your learning style (s)?
- b) Considering the learning preferences checklist (Richards and Lockhart, 1994) done in class, do you think you should try to change some of your preferences? How would you do that? Make a short list of specific things you could do to help you push yourself into a more favorable position.

Language Journal 3: Learning Strategies. Choose one of the topics below to write about.

- a) Based on the text of Richards and Lockhart (1994), try to find examples of learning strategies you have already used throughout your whole school life. Explain each example you give. Did you know that you were so systematic concerning your learning process? How do you feel after relating theory seen in the classroom to your own experience? Do you think it helps?
- b) Read carefully and answer the “Learning Strategies Checklist” (attached) and briefly summarize your choices. Why do you think the answers you have chosen are important factors of language learning?

Language Journal 4: Age Factor and Language Learning. Choose one of the topics below to write about.

- a) In learning a foreign language, were any aspects (such as listening discrimination exercises, pronunciation drills, learning grammar rules, small group conversations, reading or writing) easier than others for you? Analyze.
- b) Do you think you might have some advantages over children in learning a foreign language? Speculate on what those advantages might be. Then, explain and give examples.
- c) Children might have some secrets of success: not monitoring themselves too much, not analyzing grammar, not being too much worried about their egos and their mistakes, etc... In what ways did you, or could you put those secrets into practice in your own language learning?

Language Journal 5: Students' Competences. Choose one of the topics below to write about.

- a) Considering all the activities done in class focusing on student's competences, which one did you like best and why? List and explain the competences you wish to develop and the competences that you have well-developed.
- b) In your foreign language, would you say you are "communicatively competent"? Defend your position using some of the competences discussed.
- c) List down one different activity for each of the competences discussed in class.

Apêndice 3: Questionário de Avaliação de Curso.

Disciplina: Habilidade Oral em Língua Inglesa e Desenvolvimento de Prática Pedagógica 1

Não é preciso se identificar nesta avaliação. Sua contribuição será muito valiosa para que adaptações necessárias sejam feitas para melhoria da disciplina em semestres futuros.

Obrigada pela sua opinião e atenção!

- 1) De modo geral como você avalia esta disciplina: excelente, boa, regular, péssima. Explique.
- 2) O que você achou dos *language journals*? Foram bons ou não? De alguma forma eles auxiliaram na sua compreensão da teoria? Por quê?
- 3) O que você acha que poderia ter sido trabalhado de forma mais profunda na disciplina? Por quê?
- 4) Se você pudesse incluir outros tópicos na disciplina, quais seriam?
- 5) Liste quais mudanças (com relação à dinâmica da aula, atividades propostas, textos, discussões) deveriam ser feitas para melhorar a disciplina.
- 6) O que você mais gostou de estudar na disciplina? Por quê?
- 7) O que você menos gostou de estudar na disciplina? Por quê?
- 8) Como você avaliaria o desempenho do professor? Excelente, bom, regular, péssimo. Por quê?
- 9) Você acha que a avaliação de seu rendimento na disciplina foi justa? Sim ou não? Por quê?
- 10) As instruções para os trabalhos e os critérios de avaliação foram apresentados de forma clara e organizada? Sim ou não? Por quê?

Apêndice 4: Avaliação Escrita da Disciplina.

Avaliação de Habilidade Oral em Língua Inglesa 1

Name: _____ Date: _____

Instructions: read the questions carefully. You can answer on the back of this sheet. Relate answers to the topics discussed in class. Answers can be personal but based on the theory.

Problem-solving questions

- 1) You are teaching an EFL (English as a Foreign Language) classroom for adolescents and young adults. Everything that you prepare for your lessons do not work. (2 x 1,5= 3,0)
 - a) Why that might be happening?
 - b) What are some actions you can take to change this situation? Explain why.

Past experiences and beliefs

- 2) According to your experience as a foreign language learner, list down the activities your teacher used to bring to class that you really enjoyed or hated. Speculate on the reasons of these preferences based on the texts we have discussed in class. (3,0)

Theoretical Foundations

- 3) Considering teachers' competences, how important are they for the language learning process of our students? (2,0)
- 4) List some of the myths and misconceptions about age and language learning and explain why they should be considered false ideas. (2,0)

Anexos

Anexo 1: Plano de Ensino de Língua Inglesa 3.

Plano de Ensino			
Seção 1. Caracterização complementar da turma/disciplina.			
Turma/Disciplina: 061182 - A - LINGUA INGLESA 3			
Objetivos Gerais da Disciplina			
Propiciar aos alunos do Curso de Letras, com opção pela Língua Inglesa, uma continuação aos estudos básicos dessa língua estrangeira nas quatro habilidades: orais - listening e speaking, e escritas - reading e writing, com aquisição e ampliação de vocabulário e estruturas simples e mais complexas.			
Ementa da Disciplina			
Abordagem crítica de textos orais e escritos. Exercícios gramaticais contextualizados. Mini-talks. Análise de textos com uma noção preliminar sobre análise de gêneros. Produção de texto. Compreensão auditiva e exercícios de pronúncia com material autêntico.			
Número de Créditos			
Teóricos	Práticos	Estágio	Total
2	2	0	4
Seção 2. Desenvolvimento da Turma/Disciplina			
Tópicos/Duração			
<ul style="list-style-type: none">- Revisão de tópicos gramaticais estudados previamente.- Exercícios de Pronúncia.- Textos sobre cultura americana.- Organização de parágrafo.- Conceito de cultura e papel do professor em relação ao mesmo.- Apresentação do filme Pleasantville.- Introdução à análise de gênero.- Discussão do script do filme.- Desenvolvimento de projeto escrito-brochura em inglês com informações gerais sobre o funcionamento da universidade e informações úteis sobre a cidade de São Carlos (a ser disponibilizado para estrangeiros em visita à UFSCar).- Preparação e apresentação oral sobre cultura americana.			

- Exercícios de produção oral.
- Aulas especiais sobre tópicos em que a classe apresente problemas (remedial class).

Objetivos Específicos

No que concerne às habilidades escritas (reading/writing), ao final do semestre, composto de 15 semanas, o aluno deverá estar apto a: compreender os tópicos gramaticais abordados, e a elaborar resumos e pequenos textos com base na análise crítica de material autêntico.

No que concerne às habilidades orais (listening/speaking) o aluno deverá ter condições de:

- a) reconhecer o vocabulário básico veiculado nos cursos anteriores na produção oral de falantes nativos em fita cassete (homework) e em fita de vídeo;
- b) ampliar o vocabulário básico;
- c) utilizar esse vocabulário e algumas funções de linguagem em sua produção oral;
- d) elaborar e apresentar mini-talks sobre temas específicos de cultura norte-americana.

É objetivo comum às habilidades orais e escritas, neste semestre, desenvolver a capacidade de pesquisa de cada aluno, sob orientação dos professores, na elaboração e apresentação de mini-talk, em que o aluno poderá compartilhar com os colegas os conhecimentos adquiridos durante a realização da pesquisa.

Estratégias de Ensino

Aulas expositivas sobre os tópicos a serem abordados, apresentação de textos produzidos pelos alunos com o apontamento de trechos problemáticos e posterior discussão sobre a metalinguagem, apresentação de textos sobre ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras ou textos jornalísticos sobre ensino de língua, sobre o comportamento e a cultura americanos, discussão e debate sobre as reflexões individuais realizadas durante a apresentação dos tópicos abordados no semestre. Orientação sobre a confecção do speech e do trabalho escrito

Atividades dos Alunos

Trabalhos em grupos, em pares ou individualmente.

Discussão sobre os tópicos abordados, anotações das palestras e filmes apresentados, trabalho escrito, provas, apresentação oral de seus projetos, apresentação escrita do projeto de brochura, confecção do homework.

Recursos a serem utilizados

Transparências, retro projetor, TV, videocassete, DVD, multimídia, fitas cassetes, fitas de vídeo, fitas para filmadora, filmadora, cds, dvds, cópias em xerox das aulas preparadas pelos professores, dicionários, gramáticas, livros didáticos e paradidáticos.

Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos alunos

(provas, trabalhos individuais ou em grupo, participação, trabalhos extra-classe, seminários, relatórios, exercícios, etc..)

A avaliação dar-se-á por intermédio dos seguintes instrumentos:

Nas habilidades orais:

- Participação nas discussões e debates sobre comportamento e cultura norte- americano = 5 pontos
- Apresentação do homework no prazo estabelecido = 2 pontos
- Apresentação oral sobre aspectos culturais = 3 pontos
- SPEECH = 10 pontos

Nas habilidades escritas:

- Prova = 10 pontos
- Texto escrito com informações sobre o funcionamento da universidade e sobre a cidade de São Carlos = 10 pontos, sendo 5 atribuídos ao processo de produção dos textos e 5 ao produto final apresentado.

Todos os pontos são somados e divididos por 2. A média final é, portanto, a média aritmética dos pontos obtidos nas habilidades orais e escritas.

Bibliografia

Publicação (Procure usar normas ABNT. a menos da formatação)

- Albee, E. The Zoo Story. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books, 1965.
Filmes: Flight of the Navigator. Walt Disney. Interchange. C.U.P.
Gilbert, J. - CLEAR SPEECH. C.U.P.
Jones, L. & Von Baeyer, C. - FUNCTIONS OF AMERICAN ENGLISH. Hopkins & Tribbles, Outlines, Longman, 1989).
Longman Dictionary of English Language and Culture
Longman Pronunciation Dictionary
Longman Dictionary of Phrasal Verbs
Longman Dictionary of Common Errors
Lynch, T. & Anderson, K. - STUDY SPEAKING. C.U.P.
Murphy, R. Grammar in Use. Cambridge: C.U.P, 1995.
Newsweek and other magazines Newspapers
Schecter, S. - LISTENING TASKS. C.U.P.
Sherman, J. Feedback, OUP, 1994
Seleção de contos (Literatura inglesa e norte-americana) e seleção de artigos de jornais e revistas em inglês.
Swales, J.M. & Feak, C. Academic Writing for Graduate Students, The University of Michigan Press, 1994
Swan, Michael. Basic English Usage. Oxford: O U.P, 1993.
Swan, Michael & Walter Catherine, How English Works: A Grammar practice book, 1997.
Resource Packages by CEPRIL - PUC/SP.
Tiersky & Chernoff In the News, NTC Publishing Group, 1996
Tillit, B. & Bruder, M. - SPEAKING NATURALLY. C.U.P.
Working Papers by CEPRIL - PUC/SP

Anexo 2: Plano de Ensino de Habilidade Oral em Língua Inglesa 1

Plano de Ensino			
Seção 1. Caracterização complementar da turma/disciplina.			
Turma/Disciplina: 063711 - A - HABILIDADE ORAL EM LINGUA INGLESADA: DESENV. E PRAT. PEDAGOGICA			
Objetivos Gerais da Disciplina			
Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competência lingüístico-comunicativa por intermédio da competência profissional através de: a) reflexão sobre temas como: tipos de aprendizes, fator idade, motivação, estilos de aprendizagem, contextos educacionais; b) preparação de atividades de micro-ensino que envolvam os temas abordados.			
Ementa da Disciplina			
Desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa, com enfoque nas habilidades orais (listening/speaking), refletindo sobre temas que envolvam a caracterização dos aprendizes de LE, estratégias de compreensão auditiva e produção oral com atividades de micro-ensino.			
Número de Créditos			
Teóricos	Práticos	Estágio	Total
2	2	0	4
Seção 2. Desenvolvimento da Turma/Disciplina			
Tópicos/Duração			
Apresentação do curso (programa, objetivos e avaliação) e questionnaire for students: 2hs Reflective Teaching and Past Experiences: 4hs Motivation and Language Learning: 6hs Learning Styles and Strategies: 6 hs Listening Strategies: 4 hs Age Factor and Language Learning: 4 hs Age Factor and Brain Lateralization: 2 hs Teacher's Competence: 4hs Student's Competence: 4 hs Teaching Grammar and Grammar activities: 8hs Guidelines for Presentations: 4hs Micro-Teaching: 6hs Feedback on micro-teaching: 2hs Written Test: 2hs Feedback on Written Test and Course Evaluation: 2hs			
Objetivos Específicos			

Capacitar o aluno a desenvolver sua competência lingüístico-comunicativa por intermédio da competência profissional com enfoque nas habilidades orais-listening/speaking através da relação das teorias de ensino e aprendizagem de língua inglesa com as experiências dos alunos enquanto aprendizes da língua.

Promover debates e discussões que visem à ampliação de vocabulário, ao aperfeiçoamento de estruturas gramaticais e ao aprimoramento da fluência dos alunos.

Proporcionar ao aluno oportunidades para criar atividades de gramática envolvendo criatividade e teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Estratégias de Ensino

- a) Aulas expositivas com a utilização de transparências e slides em data show envolvendo textos selecionados pelo professor conforme a bibliografia da disciplina.
- b) Aulas práticas envolvendo exercícios de compreensão oral e produção oral a serem desenvolvidas no Laboratório de Linguagem do Departamento de Letras.
- c) Trabalhos em grupos e em duplas como debates e discussões, a fim de estimular a participação e produção oral dos alunos desenvolvida em sala de aula sob a orientação do professor.
- d) Estudo e discussão de tópicos gramaticais por meio da leitura de textos que envolvam os temas: motivação, tipos de aprendizes, estilos de aprendizagem, fator idade na aprendizagem de línguas e competências de alunos e professores.
- e) Orientações necessárias para o desenvolvimento das atividades de micro-ensino.
- f) Discussão sobre os resultados das atividades e reflexão sobre os temas abordados.

Atividades dos Alunos

- a) Ler seleção de textos propostos para discussão em sala de aula.
- b) Participar das discussões e debates em grupos e em duplas sobre tópicos envolvendo ensino e aprendizagem de línguas.
- c) Realizar atividades de compreensão oral envolvendo diferentes estratégias de listening.
- d) Estudar o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem de línguas.
- e) Reconhecer as diferentes formas de apresentação de estruturas gramaticais.
- f) Realizar atividades propostas com relação às competências dos alunos.
- g) Elaborar atividades de micro-ensino que envolvam os temas abordados.
- h) Refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem por meio da elaboração de diários dialogados de aprendizagem.

Recursos a serem utilizados

O curso contará com o material preparado e adaptado pelo professor responsável pela disciplina. Sendo eles:

- Textos retirados de diversas fontes (livros, artigos de internet e livros de gramática) conforme a bibliografia.

- Como recurso material auxiliar, o professor utilizará recursos áudio-visuais como aparelho retro-projetor, transparências, data show, aparelho de DVD, DVDs, aparelho de som, cassetes e CDs.

Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos alunos

(provas, trabalhos individuais ou em grupo, participação, trabalhos extra-classe, seminários, relatórios, exercícios, etc..)

A avaliação de desempenho do aluno será realizada da seguinte forma:

- a) Avaliação Escrita (0-3) envolvendo o conteúdo teórico de ensino/aprendizagem visto ao longo do semestre, bem como reflexões acerca do processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras;
- b) Apresentação Oral (0-4) englobando tópicos gramaticais, procedimentos, estratégias, técnicas e abordagens discutidas em sala de aula;
- c) Auto-avaliação do aluno (0-1) estimulando a reflexão e avaliação do aluno com relação à sua apresentação oral e desempenho durante o semestre.
- d) Diários de Aprendizagem (0-2) realizados a partir de tópicos discutidos em sala envolvendo as experiências dos alunos com relação à aprendizagem de línguas.

A média final será o somatório de todas as notas.

Bibliografia

Publicação (Procure usar normas ABNT. a menos da formatação)

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 1ª. ed. Campinas: Pontes, 1993. 75 p.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4ª ed. New York: Longman Pearson Education, 2000. 351p.

FILLMORE, L. W.; SNOW, C. E. What teachers need to know about language. **ERIC-Education Resources Information Center**. Washington. ED444379 p. 1-42. 2000. Disponível em <<http://eric.ed.gov>> Acesso em: 12 abr. 2006.

HARMER, J. **How to teach English**. 10ª ed. London: Longman, 2003.

LEECH, G., SVARTVIK, J. **A Communicative Grammar of English**. New York: Longman, 1994.

MCLAUGHLIN, B. Myths and Misconceptions about Second Language Learning: what every teacher needs to unlearn. **Educational Practice Report** n. 5. 1992. p.1-8. Disponível em: <<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdssl/epr5.htm>> Acesso em: 15 mar. 2005.

NGEOW, K. Y. H. Motivation and Transfer in Language Learning. **ERIC Digest**, ED427318, p. 1-5, 1998. Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/1999-4/motivation.htm>>. Acesso em: 05 mai. 2006.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. 1ª.ed. New York: CUP, 1994. 218p.

SHUMIN, K. Factors to consider: Developing Adult EFL Students' Speaking Abilities. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (eds.). **Methodology in Language Teaching: an anthology of current practices**. 5ª ed. New York: Cambridge University Press, 2005. p. 204-211.

UR, P. **A Course in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

UR, P. **Grammar Practice Activities: A practical guide for teachers**. CUP, 1988.

UR,P. **Discussions that work**. CUP, 1993

WHAT are the types of learning styles? Disponível em: <<http://www.ldpride.net/learningstyles>>. Acesso em: 31 mar. 2005. 4 p.

Vários filmes em DVD, textos de jornais, artigos de revistas e sites de internet.