



**DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM: FORMAÇÃO, PRÁTICA E
CRENÇAS DE UM PROFESSOR DE INGLÊS NO PROCESSO
DE APRENDER FRANCÊS**

**Learning Diaries: Formation, Practice and Beliefs of an English
Teacher on the Process of Learning French**

Luís Otávio BATISTA (Universidade Estadual de Mato Grosso do
Sul/Unidade Universitária de Jardim, Brasil)

Resumo

Este trabalho é um estudo autoinvestigativo por adotar o uso da ferramenta diário de aprendizagem como um instrumento para reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem de língua francesa por um professor de língua inglesa. Os dados foram coletados durante aulas particulares e individuais em uma escola de línguas situada na região Sul do Brasil. Os resultados evidenciaram que o professor de inglês teoriza as aulas da professora de francês; relaciona sua prática com a prática da professora; e apresenta crenças sobre a aprendizagem de francês.

Palavras-chave: diários de aprendizagem; língua francesa; língua inglesa; reflexão.

Abstract

This work is a self-investigative study whose aim is to use the learning diary as a reflective tool on an English teacher's own process of learning French. The data were collected during private and individual classes at a Language School in the South region of Brazil. Results showed that the English teacher theorizes on the French teacher's classes; relates his own practice with that of the French teacher; and presents beliefs upon how the French Language should be learned.

Key-words: learning diaries; French language; English language; reflection.





1. Introdução

A década de 1990 tem sido considerada um marco nas discussões acerca de problemas que envolvem a formação de professores e o ensino/aprendizagem de um modo geral. O ensino/aprendizagem de línguas em contexto nacional, por exemplo, tem testemunhado, desde então, uma efervescência de trabalhos que lidam com tais temas (Abrahão, 1996; Blatyta, 1995; Celani, 2003; Gimenez, 1994; e Freitas, 1996, 2004, para citar apenas alguns).

Ainda em relação a esses dois temas, percebe-se que eles estão imbricados, tendo em vista que um professor orientado por meio de um curso de formação de professores calcado numa filosofia reflexiva possibilitará ao seu aprendiz construir significados na língua-alvo, capacitando-o a usá-la para fins de comunicação. O professor, por sua vez, pelo viés da reflexão, estabelecerá “relações que podem existir entre sua prática/experiência de sala de aula e a aprendizagem (ou não aprendizagem) do aluno” (Freitas, 2005: 52). Isso ocorrerá por meio do senso de plausibilidade do professor (Prabhu, 1990), o qual é entendido como o conhecimento subjetivo que o professor tem de seu contexto, de seus alunos e de sua realidade, entre outros aspectos.

Diante de tal perspectiva, o professor de língua estrangeira (LE) tem sido convidado a teorizar sua própria prática em sala de aula, com o intuito de refletir e ser capaz de promover uma aprendizagem¹ significativa, realista e mais próxima das necessidades de seus alunos, diferentemente do que ocorria em métodos e abordagens anteriores, em que os professores eram treinados a fim de seguir procedimentos/técnicas de pacotes de métodos fechados pré-definidos.

Voltando o olhar para a formação de professores de LE, nota-se o crescimento do número de publicações de artigos, teses/dissertações e livros nos últimos anos. Esses trabalhos, por sua vez, têm abordado, por exemplo, a conscientização de professores sobre sua própria prática, por meio da pesquisa-ação e do levantamento e reflexão de crenças de

1. Consideramos neste trabalho, as palavras aprendizagem e aquisição como sinônimas.



professores e aprendizes sobre como ensinar e aprender uma LE, entre outros.

Consequentemente, entre tais trabalhos encontram-se aqueles que sugerem instrumentos de reflexão que promovam o desvelamento de situações de formação de professores, assim como de aprendizagem de línguas, e o diário, por exemplo, tem sido um desses instrumentos. A literatura especializada apresenta as várias funções desse instrumento, porém, nos últimos anos, ele tem sido usado como meio para se ter acesso às vozes dos participantes (Bailey & Nunan, 1996). Essa função, por sua vez, vem ao encontro dos preceitos da Linguística Aplicada transgressiva (Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2006; Rampton, 2006; Pennycook, 2006), pois visa transgredir “política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais” (Pennycook, 2006: 82), por ouvir e dar voz ao aprendiz relatar, autoavaliar, desabafar, confessar, criticar, sugerir, teorizar, refletir sobre o processo de aprender ou de ensinar uma LE por meio de um diário.

Pensando nisso, este trabalho adota o diário de aprendizagem como uma ferramenta de pesquisa (Nunan, 1992) e se propõe a investigar como um professor de língua inglesa, teoricamente informado, no papel de aprendiz de língua francesa interpreta sua aprendizagem por meio de um diário de aprendizagem (Mazzillo, 2006).

2. O uso do diário no processo de ensino/aprendizagem de línguas

O uso de diários tem crescido em âmbito internacional e nacional e, por isso, tem se tornado um instrumento valioso para compreender variáveis pessoais no processo de ensino/aprendizagem de línguas, como, por exemplo, fatores afetivos e motivacionais; estratégias de aprendizagem de línguas; percepções dos aprendizes a respeito de seu processo de aprendizagem; estilo cognitivo do aprendiz; fontes de estresse e dimensões sobre as dificuldades e restrições de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) ou de uma segunda língua (L2) por parte do aluno (Bailey & Ochsner, 1983; Huang, 2005, entre outros).



Bailey (1990: 215) conceitua diário como “um relato em primeira pessoa de uma experiência de ensino ou de aprendizagem, documentada através de registros sinceros e regulares num diário pessoal que será depois analisado à procura de padrões recorrentes ou eventos discrepantes”. Assim, esse instrumento tem sido um mecanismo particular para o aprendiz ou pesquisador desabafar, relatar, conversar, refletir e autoavaliar-se em primeira pessoa sobre sentimentos, angústias, reações, visões, crenças, atitudes sobre o processo de ensino/aprendizagem de uma LE ou L2 (Batista, 2004). Portanto, pode ser usado para investigar tanto o processo de ensino quanto o processo de aprendizagem ou ambos.

A tradição de diários em pesquisas vem se consolidando na medida em que eles podem ser uma ferramenta para o aprendiz/professor/professor-formador descobrir fatos de sua aprendizagem em uma determinada língua (Schumann, 1980), refletir sobre um curso de desenvolvimento durante a fase de formação (Halbach, 1999); documentar as experiências de aprendizes de línguas (Jarvis, 1992), ou, ainda, ter acesso às vozes dos participantes (Bailey & Nunan, 1996). Em suma, o diário pode ser focado, além de no aprendiz, no professor, no coordenador ou no pesquisador, demonstrando que seu uso se aplica a uma variedade de situações de ensino/aprendizagem com objetivos diversos.

Em se tratando do contexto brasileiro, o uso de diários tem servido como instrumento de pesquisa, como instrumento para o ensino/aprendizagem ou ambos. Nesse sentido, essa ferramenta tem sido foco para o ensino/aprendizagem de produção escrita em inglês (Riolfi, 1991); para o desenvolvimento da produção oral do português como Língua Estrangeira (LE) por meio de diálogos à distância (Morita, 1993); para o desenvolvimento da habilidade de leitura de alunos do nível universitário (Machado, 1995); como ferramenta para reflexão crítica (Liberalli, 1999); como instrumento para registro de dados coletados por professores a partir de sua própria prática (Sette, 2006) e de aprendizagem de línguas (Mazzillo, 2006).

Já em relação ao diário de aprendizagem, Mazzillo (2006: 10) entende como aquele recurso usado por “pesquisadores que se colocam





na situação de aprendizes de uma língua estrangeira”. Dito de outra forma, o pesquisador no papel de aprendiz de uma LE se comporta como aluno e observador, assumindo a função de observador-participante na pesquisa, com o intuito de buscar a essência do que ocorre no contexto de ensino/aprendizagem que, muitas vezes, passa despercebida por meio de outros instrumentos de coleta de dados, tendo em vista a riqueza de informações relatadas e a natural subjetividade que o diário pode revelar.

Woodfield & Lazarus (1998) corroboram a assertiva acima e afirmam que uma vantagem do uso do diário se encontra no fato de os aprendizes poderem revelar aspectos que ninguém pôde imaginar incluir em um questionário.

Essa ferramenta de pesquisa apresenta vantagens, como a revelada acima, e desvantagens como qualquer outra ferramenta de pesquisa. Em termos de vantagens, Nunan (1989) informa que os diários são de simples elaboração e, portanto, não necessitam da intervenção de outra pessoa além do próprio diarista; permitem mais continuidade; as informações nele contidas poderão ser analisadas de acordo com a disponibilidade de tempo do pesquisador; possibilitam recordar acontecimentos/eventos que poderiam ser esquecidos; auxiliam no estabelecimento de relações entre os acontecimentos, e podem ser usados para explorar tendências emergentes. Além disso, são úteis em estudos de caso. No que tange às desvantagens, o autor revela a importância de manter diferentes fontes de informação: questionários, entrevistas, esquemas de observação, transcrições; pois usando essa ferramenta não é possível gravar conversas; as anotações consomem tempo; e por fim, eles são subjetivos.

Provavelmente, a desvantagem mais questionada em relação à utilização do diário se encontra na sua subjetividade. No entanto, a origem dessa desvantagem está atrelada à forte tradição positivista em relação à ideia de fazer pesquisa, em que há um desmerecimento da pesquisa qualitativa. Tendo em vista as opiniões acima elencadas a respeito das vantagens e desvantagens do diário, concordo com Mazzillo (2006: 20), que propõe investigar o diário de aprendizagem





sob o ponto de vista qualitativo e se defende dessa subjetividade ao enfocar o contexto sócio-histórico e cultural, pois “(...) permite uma melhor compreensão sobre o que se passa na sala de aula e um olhar interpretativo do ponto de vista profissional sobre o agir do professor a quem observa”.

3. Metodologia de pesquisa

Esta pesquisa se enquadra no paradigma qualitativo, de base etnográfica (Erickson, 1986). Trata-se de um estudo de caso, pois objetiva realizar um “retrato vivo” da situação estudada (ANDRÉ, 1995). Mazzillo (2006) assevera que o pesquisador, ao usar o diário de aprendizagem como instrumento de coleta de dados de seu próprio processo de aprendizagem de uma LE, exerce o papel de aluno e observador, tornando a pesquisa, desse modo, orientada na etnografia. Já Bailey (1995), citada por Mazzillo (2006), informa que os estudos de diários estão inseridos em uma tradição de pesquisa antropológica, pois tanto etnógrafos quanto autores de diários de aprendizagem de línguas não definem perguntas com antecedência, uma vez que a escritura de diários se dá de forma mais aberta e geral.

3.1. O contexto de pesquisa

Os dados deste estudo foram coletados por meio de aulas particulares e individuais de língua francesa em uma escola de idiomas localizada em uma cidade da região Sul do Brasil. Essa escola, além de ensinar francês, também trabalha com as seguintes línguas: inglês, alemão, japonês, italiano e português para estrangeiros.

As aulas em questão eram realizadas todas as sextas-feiras pela manhã, perfazendo um total de duas horas semanais. A escritura do diário se iniciou em setembro de 2008, período em que uma nova professora de francês assumiu as aulas. Ao todo foram coletados 11 registros de 11 aulas nos meses de setembro a novembro de 2008, os quais eram feitos às sextas-feiras no período da noite ou aos sábados pela manhã.





3.2. O perfil do aprendiz-observador-pesquisador

O aprendiz-participante da pesquisa possui graduação em Letras (inglês) por uma universidade pública situada na região Sul do Brasil, concluída em 1997, e mestrado em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa de ensino/aprendizagem de línguas, concluído em 2004 em uma universidade pública situada na região Sudeste do Brasil. Desde 2003 atua como professor de Língua Inglesa e de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa em uma universidade pública situada na região Centro-Oeste do Brasil e cursa seu doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem em uma universidade situada na região Sudeste do Brasil, também na área de ensino/aprendizagem de línguas. Diante desse histórico de estudos e pesquisas, pode-se presumir que o aprendiz-observador-pesquisador seja bem informado teoricamente.

3.3. O motivo do aprendiz-participante-pesquisador estudar francês

A razão para o aprendiz-participante-pesquisador estudar língua francesa advém do fato de ele precisar realizar prova de proficiência em língua francesa para a seleção do curso de doutorado. Embora nessas provas seja exigida a habilidade de leitura, ele optou por seguir um curso regular porque se apaixonou pela língua, além de se posicionar no papel de aprendiz de uma língua estrangeira diferente da qual ensina, a fim de refletir sobre sua própria prática de ensinar.

3.4. O livro didático usado nas aulas particulares e individuais

O aprendiz-observador-pesquisador estuda francês desde 2004 e no momento da coleta de dados, cursava o livro 2 de uma série composta por 3 livros. Ele estudava com esse instrumento de ensino desde o ano de 2007. Esse livro didático adotado pela escola de idiomas era importado e usado por várias escolas de idiomas da cidade.

Segundo os autores do livro didático, esse instrumento de ensino é o primeiro método de francês que integra elementos de reflexão





preconizados pelo quadro europeu comum de referência para as línguas. Assim, ele enfoca o uso das quatro habilidades da língua (ler, ouvir, falar e escrever), gramática, fonética, pontos lúdicos que tratam de assuntos abordados na unidade, questão cultural e, por fim, recortes do DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) em cada unidade, no sentido de o aprendiz se familiarizar com esse exame internacional de francês como língua estrangeira. Esses recortes, por sua vez, estão ligados ao conteúdo tratado em cada unidade.

Esse livro didático é composto por três módulos, de três unidades cada um, que correspondem a três universos de comunicação. Na época da coleta dos registros nos diários, o aprendiz-observador-pesquisador realizava o último módulo, que correspondia às unidades 7, 8 e 9.

3.5. O perfil da professora de francês

A professora de francês, cujo nome fictício aqui empregado é Ruth, revelou informalmente em sala de aula que se formou em 2003 em Letras (francês) na mesma instituição do aprendiz-observador-pesquisador, ou seja, em uma universidade pública situada na região Sul do Brasil. Ela informou que morou na França de 2005 até meados de 2008, onde trabalhou em várias áreas com o intuito de aperfeiçoar seus conhecimentos de língua francesa.

3.6. Os procedimentos para organização e análise dos dados

Conforme foi revelado anteriormente, nas pesquisas em que os diários de aprendizagem são usados, os pesquisadores não vão a campo com perguntas de pesquisa já definidas. Isso também ocorreu neste estudo, pois o tema emergiu quando o aprendiz-observador-pesquisador se distanciou dos diários de aprendizagem por 45 dias. Esse distanciamento possibilitou ao diarista analisar os registros com maior isenção.





4. Análise e discussão dos dados

Esta seção se divide em três partes. Na primeira, o aprendiz-observador-pesquisador teoriza a aula de Ruth a partir dos conhecimentos adquiridos por meio de cursos em nível de graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*. Na segunda parte, o diarista relaciona sua prática com a prática de ensinar francês de Ruth, demonstrando as ações irreflexivas da professora. Na terceira e última parte são evidenciadas crenças do aprendiz-observador-pesquisador sobre o processo de ensino/aprendizagem de francês.

4.1. O aprendiz-observador-pesquisador teoriza a aula da professora de francês

A formação acadêmica do aprendiz-observador-pesquisador permitiu que as concepções de leitura, linguagem e relação ensino *versus* avaliação instauradas na prática da professora de francês fossem teorizadas. Essas teorizações surgiram em função de o aprendiz-observador-pesquisador não acreditar mais nesses conceitos operacionalizados na prática da professora, uma vez que são práticas ultrapassadas, principalmente para aqueles que detêm conhecimentos teóricos contemporâneos a respeito do que seja leitura, linguagem e avaliação no ensino de línguas.

A visão de leitura da professora, por exemplo, embasa-se em um conceito tradicional, que significa ler em voz alta, concepção na qual o aprendiz “deveria estabelecer uma associação entre som e grafia para extrair o significado, vocalizando a atividade” (Silva, 2001: 19). Porém, ao perceber a visão de leitura de Ruth, o diarista diz a ela que prefere ler silenciosamente, devido à sua visão contemporânea de leitura que visa construir significados a partir da interação dele com o texto. Assim, ao ler o texto de forma silenciosa ele tem a oportunidade de, por exemplo, explicar o significado desse texto, usando vocabulário “novo”, bem como tem uma visão geral do todo, enriquecendo seu vocabulário e fluência, ao passo que ao ler em voz alta, sente dificuldades em interpretá-lo, tendo





em vista que se preocupa em pronunciar perfeitamente as palavras em francês, conforme revela o excerto a seguir:

O interessante da aula foi que Ruth trouxe um recorte de um jornal francês. A reportagem não fazia qualquer referência ao conteúdo abordado, mas foi bom porque é realia, havia vocabulário novo e corrente na Língua Francesa. Os textos tratavam sobre a obesidade na França, em especial, em Nord Pas de Calais. Eram três textos que abordavam o mesmo tema. Para os outros dois textos menores, assim como para o maior, Ruth pediu-me que lesse em voz alta. Essa parece ser a concepção de leitura dela. A minha dificuldade é ler e compreender o texto ao mesmo tempo. Devido a isso, uso palavras que sei e não as do texto que apresenta *input* novo (Diário, 19/09/08).

Nos primeiros dias de aula de Ruth, o aprendiz-observador-pesquisador reflete em seu diário sobre a visão de linguagem da professora, informando que ela, assim como os seus ex-professores de francês conduziam suas aulas por meio de itens linguísticos descontextualizados, como revelam os excertos abaixo.

Voltando o olhar para a nova professora, esta parece apreciar gramática. Acho essa questão interessante, pois os outros professores que tive adoravam conjugar os verbos em francês. Essa fixação, por outro lado, me deixa inseguro... (Diário, 07/09/08).

Ruth retomou o conteúdo. Nesse instante, imaginei, ou melhor, pensei comigo mesmo: a professora é gramaticeira (Diário, 12/09/08).

Ontem estava com desejo de conversar, isso na verdade, é um escape para fugir das aulas tradicionais centradas na gramática. (...) Como já mencionei em diários anteriores, a gramática é interessante, mas desde o período da graduação fico inquieto, desmotivado, “viajo” para outros lugares quando tais exercícios aparecem para ser realizados (Diário, 11/10/08).





Para tanto, o diarista informa que a ênfase exagerada no ensino de gramática no curso de francês o torna descontente, desmotivado, tendo em vista que sua visão de linguagem está voltada para a prática social, do uso da língua para fins comunicativos. Por outro lado, o diarista esclarece que não é contrário ao ensino da gramática na aula de LE, porém, ela deve ser ensinada de forma significativa, que faça sentido ao aprendiz.

Por basear sua prática de ensino de francês em aspectos gramaticais da língua, principalmente quando manuseia os exercícios gramaticais contidos no livro didático e no caderno de exercícios, o aprendiz-observador-pesquisador reflete em seu diário sobre aqueles exercícios “menosprezados” pela professora, que tratam de questões do uso da língua, e informa que são importantes para a construção de uma prática social em língua francesa e merecem ser realizados.

Por falar em exercícios, Ruth terminou hoje a unidade 7. Observando o caderno de exercícios há partes ainda a serem realizadas, tais como: *interactions, vocabulaire et orthographe, s'exprimer et point-DELF*. A única seção completa do livro de exercício é a parte de *grammaire*. Interessante! Isso revela alguma coisa? A visão de linguagem da professora? De qualquer forma, essas partes que faltaram irei fazê-las porque são importantes também (Diário, 26/09/08).

Já no excerto a seguir, datado de cerca de um mês e meio depois, o aprendiz-observador-pesquisador prevê como será a avaliação de Ruth, previsão esta fundamentada em suas ações em sala de aula, conforme indica o excerto abaixo:

Devo ter mais três encontros, sendo dois referentes à unidade e o último encontro destinado à avaliação das unidades 7, 8 e 9. Meu instinto me diz que a prova será gramática pura. Isso indica que devo estudar tais tópicos, a fim de ser bem-sucedido nesse “exame” final. Além disso, Ruth poderá trabalhar um texto, na tentativa de avaliar a compreensão e interpretação textual. Digo isso para manter o foco de uma avaliação justa, coerente com as





aulas. A professora, contudo, não mencionou a respeito de uma avaliação oral, considerando que há uma relação com sua aula. No que tange à escrita, não pode exigir, pois tal habilidade é negligenciada... embora ela seja relevante, infelizmente, como já mencionei, é relegada ao ostracismo (Diário, 14/11/08).

A previsão do diarista foi concretizada, pois Ruth exigiu na prova a habilidade de escrita, habilidade esta negligenciada em suas aulas. Já a habilidade oral, que era bastante enfatizada nas aulas de francês, foi ignorada na avaliação de rendimento. Isso, no entanto, evidencia uma visão distorcida da relação dialética entre ensino e avaliação por parte da professora. Essa distorção, por sua vez, corrompe a verdadeira função educativa da avaliação (Scaramucci, 1993; 1997), que se preocupa com essa relação. Talvez essa atitude seja herança do próprio ensino que Ruth teve, em que muitos professores acabam por ver e entender a avaliação como uma espécie de “punição”, por privilegiarem aspectos ou determinados conteúdos que os alunos acharam difíceis ou tiveram dificuldades de assimilação.

4.2. O aprendiz-observador-pesquisador relaciona sua prática com a prática da professora de francês

A influência da formação acadêmica do aprendiz-observador-pesquisador faz com que: 1) observe o papel irreflexivo da professora frente às dificuldades que ela enfrenta; 2) realize o preenchimento de algumas “lacunas” deixadas por ela em atividades de sala de aula; e 3) reflita por meio de seu papel de aprendiz de francês sobre seu papel de professor de inglês.

Conforme dito anteriormente, a visão de linguagem de Ruth se concentra na gramática. Assim, ao desenvolver esse quesito na aula, a professora não consegue perceber, por meio da correção de exercícios, as dificuldades enfrentadas pelo aprendiz-observador-pesquisador em tal sub-habilidade, e o diarista, por sua vez, questiona a atitude de Ruth.

Ela retomou o conteúdo pronome possessivo em francês, que é difícil, uma vez que não entendi muito bem. Ao resolver mais





exercícios do livro, errei todos, muito confuso. A professora, por sua vez, deu continuidade ao assunto. Será que ela percebeu minha dificuldade? Ou em sua concepção estou sabendo? Certamente, como professor não faria isso, ou seja, prepararia mais exercícios sobre o assunto. Será que meus alunos se sentem assim também? (Diário, 12/09/08).

Nota-se, no relato acima que a ausência de uma prática reflexiva não permitiu a Ruth perceber que o aprendiz não entendeu o item gramatical estudado. O aprendiz-observador-pesquisador, por sua vez, dotado de uma formação crítico-reflexiva percebeu tal fato, alegando que em sua sala de aula, os erros constantes dos aprendizes indicam a necessidade de retomada do assunto, a fim de que o processo flua a contento.

Na realidade, duas motivações conduziram o aprendiz-observador-pesquisador a silenciar diante dos erros ou dos enganos cometidos por ele nos exercícios gramaticais. Primeiro porque a relação entre ele (aprendiz-observador-pesquisador) e Ruth estava se construindo, tendo em vista que era o segundo encontro em termos de aulas particulares e individuais. Então, havia um processo de conhecimento do aprendiz em relação ao professor e vice-versa. O segundo motivo se encontra no fato de que o aprendiz não aprecia, não acredita no ensino de gramática pela gramática, de forma explícita, descontextualizada como apresentado pelo material didático. Por isso, preferiu aguardar que tais tópicos gramaticais aparecessem em situações reais de comunicação para compreender de forma contextualizada os usos dos pronomes possessivos em francês.

No excerto abaixo, o aprendiz-observador-pesquisador compara sua prática quando lida com a habilidade de ouvir em sala de aula com a prática de Ruth. Ele esclarece que reconhece as dificuldades de seus alunos nessa habilidade durante o processo de ensino/aprendizagem e, principalmente, na realização da avaliação de rendimento. Em relação a esta última, por exemplo, ele permite que seus alunos repitam mais de três vezes a atividade de ouvir, a fim de que seja resolvida pelos seus aprendizes, tornando-os mais confiantes nessa habilidade da língua.





Diante disso, critica a prática de Ruth que permitiu a ele que ouvisse o exercício apenas duas vezes, conforme explicitado abaixo:

Entrei na sala de aula e logo recebi a prova com as questões. Nessa prova foram exigidas as seguintes habilidades: ouvir, ler e escrever. Na primeira atividade, ouvi duas vezes para responder verdadeiro ou falso. O interessante é que em atividades assim, busco em minha prática colocar três vezes, a fim de familiarizar meus alunos. Muitas vezes, coloco mais de três vezes, uma vez que atividades de ouvir são difíceis (Diário, 28/11/08).

Paralelamente às aulas gramaticais oriundas das unidades do livro didático, Ruth, em algumas aulas, trazia para a sala de aula alguns textos extraídos de revistas, jornais e internet para fins de leitura em voz alta. Esses textos, por sua vez, aparentemente não tinham nenhuma relação com o conteúdo abordado em sala de aula. Digo aparentemente porque com uma formação reflexiva, consciente, a professora poderia transformá-los em atividades relevantes, interessantes e contextualizadas, como sugerido pelo diarista.

Ruth entregou-me um texto chamado *Le bonheur de la sieste*. (...) Solicitou-me que lesse em voz alta o texto. (...) Contudo, creio que seria interessante se Ruth elaborasse exercícios de tais textos, como: vocabulário, gramática, usando inclusive a temática gramatical do texto em serviço que seria *Cause et Consequence* ou outros itens gramaticais trabalhados em unidades anteriores. Enfim, Ruth ainda não refletiu sobre isso, certamente, se fizesse, a aula seria mais relevante e interessante (Diário, 03/10/08).

(...)

Corrigido os exercícios Ruth entregou-me uma prova realizada na XXXXX (nome da escola). A prova consistia em dois textos. O primeiro retrata uma matéria sobre o toque de recolher em Washington nos EUA: *États-Unis – les effets prevers des couvre-feux por les ados*. E sobre ele, Ruth escreveu 5 questões no quadro negro. O outro texto, menos complexo, intitulado *Soleil*, objetivava a sua tradução em português.





(...)

O interessante é que nesses textos apresentam pronomes relativos simples e compostos, ocasionando, por exemplo, a possibilidade de Ruth chamar minha atenção ou promover uma atividade gramatical inserida num contexto real, tendo em vista que os textos em si são autênticos, extraídos de revistas e jornais (Diário, 21/11/08).

Os excertos acima também comprovam que o diarista não vê o ensino da gramática como algo desnecessário, inútil, porém, de acordo com ele, o conteúdo gramatical deve ser ensinado de forma contextualizada, pois assim faz sentido. Embora Ruth tivesse tido boas intenções em levar para a sala de aula textos extraídos de jornais, de revistas e da internet, sua formação precária, no entanto, impediu-a que tirasse proveito deles, transformando-os em materiais mais significativos, relevantes, criativos, interessantes e contextualizados.

O aprendiz-observador-pesquisador relatou em seu diário que alguns conselhos dados por ele a seus alunos em sua prática como professor de inglês não eram efetivados por ele como aprendiz de francês, demonstrando existir uma lacuna entre o seu dizer e o seu fazer. Essa questão veio à tona em função dos textos que Ruth entregava ao diarista para ler em voz alta. Após a leitura, solicitava à professora para ler o texto de forma silenciosa, a fim de entender o seu todo. Para tanto, muitas vezes, necessitava de um dicionário para sanar dúvidas de vocabulário. Contudo, não costumava levá-lo para a aula. Desse modo, desenvolveu o hábito de perguntar à professora.

Infelizmente, não tenho o hábito de levar o dicionário em sala, e acabo perguntando à professora. Tal atitude, por sua vez, não faço com meus alunos, pois digo a eles que tragam o dicionário para a sala, e procurem buscar no dicionário as palavras desconhecidas. Digo a eles que o melhor aprendiz é aquele que está a todo instante fazendo uso do dicionário. Essa crença, no entanto, se originou quando fazia um curso de extensão de Fonética e Fonologia na graduação e a professora sempre enfatizava isso, a fim de nos tornar mais independentes,





autônomos. Interessante que não faço isso nas aulas de francês (Diário, 21/11/08).

Como se pode notar acima, a atitude do diarista em relação ao uso do dicionário em sua prática advém de uma crença herdada de uma ex-professora do curso de graduação, isto é, de uma pessoa experiente. Ele, por sua vez, tomou como verdadeiro o que a professora dizia e transmitia aos aprendizes, porém ignorava tal crença como aprendiz de francês.

4.3. Crenças do aprendiz-observador-pesquisador sobre aprendizagem de francês

No decorrer do diário, o aprendiz-observador-pesquisador se autoquestiona a respeito da validade de cursar aulas particulares e individuais de francês, considerando que essa modalidade de aula não oferece subsídios em lhe informar o seu real nível de proficiência na língua. Essa ansiedade, seguida de inquietação, frustração e preocupação faz o diarista se autoquestionar sobre seu merecimento em cursar o livro 2, uma vez que tem consciência de suas limitações na língua-alvo, principalmente, do conteúdo do livro 1.

... algo me intriga, pois não sei exatamente o nível de francês no qual estou. Será elementar 2, 3, 4? Ou pré-intermediário? Ou intermediário? (Diário, 07/09/08).

Sei que tenho dificuldades na língua em termos gramaticais, fonéticos e de vocabulário. Porém, desejo realizar, terminar um curso proficiente...

...desejo me autoavaliar na língua-francesa, uma vez que pretendo saber o meu nível de proficiência. Em outras palavras, desejo responder à seguinte pergunta: Mereço estar fazendo o XXXX (nome do livro) 2? (Diário, 03/10/08).

Na verdade, a ansiedade em descobrir seu nível de proficiência depois de 4 anos de estudos na língua-alvo, por sua vez, gerou uma





crença no diarista em relação aos cursos particulares e individuais: são mais “maleáveis” do que os demais cursos regulares de uma escola de idiomas. Estes últimos são rodeados de exigências, como, por exemplo: provas, tarefas e certificados, entre outros, ao passo que os individuais e particulares não.

Também percebo que preciso ser cobrado em todos os sentidos: tarefas, provas, produções escritas, etc. Essa cobrança não é levada a efeito pela escola e nem pelo professor. A razão? Creio ser porque faço aula particular e individual (Diário, 12/09/08).

... faço aulas nessa escola desde 2004, aulas particulares, nunca fiz uma avaliação, a fim de me situar (Diário, 07/09/08).

Nessa aula, Ruth disse que no último dia de aula aplicará uma prova do assunto abordado por ela. Não sei se me sinto capaz de fazê-la. Acho a avaliação importantíssima, pois ela me oferecerá um *feedback* de meu nível de estágio em francês. Contudo, nunca fiz uma avaliação formal de francês nas aulas particulares. No início, senti falta dela, depois soube que em aulas particulares não era necessário. Parece-me que nem certificado de curso há em aulas particulares (Diário, 24/10/08).

Esses excertos parecem importantes, pois visualizam a verdadeira função da avaliação, qual seja, de informar, de diagnosticar o real estágio de aprendizagem do aprendiz, servindo, portanto, de um guia, de um norte à medida que o aprendiz avança. Porém, essa crença surgiu devido à ausência de um sistema avaliativo nos cursos particulares e individuais. Pelo menos na escola onde ele cursava francês.

Essa inquietação, preocupação, frustração por parte do diarista no que tange a saber o seu real nível de proficiência em francês desencadeou uma outra crença, isto é, a da necessidade de obter um parecer, um *feedback* de Ruth sobre seu desenvolvimento na língua-alvo.





... fico observando Ruth e me auto questiono: faz jus eu estar no livro 2? O que essa professora pensa a respeito? Na verdade, seja como aluno ou como professor gosto de ter um *feedback* daquilo que faço. Isso me dá segurança para seguir em frente. Nessas duas aulas com Ruth não obtive qualquer avaliação de meu real nível de francês. Isso significa que preciso estudar mais (Diário, 12/09/08).

No encontro seguinte, o diarista obtém o *feedback* da professora sobre sua aprendizagem na língua francesa, o que o motiva a estudar mais em busca da tão desejada proficiência.

... Ruth me deu um *feedback* de meu processo em francês. Disse que aprendo rápido e sei a língua. Isso é bom, porém, sinto que falta muito mais a aprender. Isso significa estudar mais, etc. No fundo, essa resposta emergirá a partir do momento que estiver em contexto real de uso da língua, seja na França, conversando com um nativo ou com um falante não nativo que possa “aprovar,” dar o veredicto de minha proficiência em francês (Diário, 19/09/08).

O excerto acima também demonstra que o diarista quando fala em prova/avaliação não se refere apenas àquela formal, praticada e executada nas escolas ou por outros meios como exames internacionais de proficiência. A comprovação de seu nível de proficiência poderá ser referendada por falantes nativos e não nativos da língua francesa em interações sociais.

Outra crença desencadeada pelo aprendiz-observador-pesquisador se refere a estudar mais a língua francesa, pois entende que se aprende uma LE com tempo e dedicação. Em diversas passagens dos diários de aprendizagem, por exemplo, o diarista se queixa da falta de tempo para se dedicar ao francês, tendo em vista que faz um curso em nível de *stricto sensu*, que consome todos seus esforços para estudar, além dos encontros semanais das aulas. O excerto abaixo revela isso:

Na verdade, sinto-me bastante limitado nisso, pois não tenho tido tempo para estudar francês fora da sala de aula devido





ao acúmulo de atividades que tenho desenvolvido nesse ano. Confesso que me sinto culpado, pois pago pelo curso e meu desempenho, minha atuação não é digna de quem não destina algumas horas para estudar em casa.... (Diário, 14/11/08).

5. Considerações finais

O estudo autoinvestigativo realizado por meio de diários de aprendizagem revelou que o aprendiz-observador-pesquisador se apoia em suas teorias acadêmicas, em sua prática como professor de inglês e em crenças de como se aprende uma língua estrangeira.

Pautado em seu histórico de estudos e pesquisas sobre o processo de ensino/aprendizagem, o aprendiz-observador-pesquisador acredita que a maneira de ensinar francês de Ruth não corresponde à sua maneira de ensinar e aprender uma LE, em função de ser um professor teoricamente informado. Isso, por sua vez, gera insatisfação, desmotivação, frustração e preocupação do diarista em relação a sua aprendizagem de francês.

Na realidade, a inconsistência entre o que o aprendiz-observador-pesquisador pensa em ser desejável para aprender francês e a maneira tradicional de ensinar da professora, bem como a modalidade de ensino (aulas particulares e individuais) a que foi submetido nos últimos três meses de aula com a professora, e relatadas nos diários de aprendizagem, levou o diarista a criar crenças, em especial, ao seu real estágio de proficiência, considerando que nunca foi exposto a qualquer tipo de avaliação no curso. Com isso, o aprendiz-observador-pesquisador busca respaldo na própria professora de francês, a fim de obter um *feedback* de seu nível de proficiência. Porém, pautado num ensino focado quase que exclusivamente na gramática, e com a ausência de tempo para se dedicar na língua-alvo, se vê na necessidade de estudar mais.

O diarista aprecia a língua francesa, porém, pela ausência de tempo no que concerne à dedicação ao estudo da língua se sente responsável, culpado em não estudá-la com mais afinco, gerando nele





uma frustração, inquietação e preocupação, tendo em vista que desde 2004 estuda essa língua e de lá para cá não tem tido uma atestação ou um referendo da escola e do professor sobre o seu real estágio de proficiência em francês. Essas questões, no entanto, se relacionam ao fato de as aulas particulares e individuais apresentarem uma filosofia de ensino diferente das outras modalidades de curso oferecidas pela escola em que estuda.

Recebido em: 07/2009; Aceito em: 11/2009.

Referências bibliográficas

- ABRAHÃO, M.H.V. 1996. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.
- ANDRÉ, M.E.D.A. 1995. O estudo de caso etnográfico. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus.
- BAILEY, K.M. 1990. The use of diary studies in teacher education programs. In: J. RICHARDS & D. NUNAN (Eds.). *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press.
- BAILEY, K.M. 1995. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. In: D. BROWN & S. GONZO (Eds.). *Readings on second language acquisition*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents. pp. 163-205.
- _____. & NUNAN, D. (Eds.). 1996. *Voices from the language classroom: qualitative research in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. & OCHSNER, R. 1993. A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science? In: K.M. BAILEY; M.H. LONG & S. PECK. (Eds.) *Second language acquisition studies*. Rowley: Newbury House.
- BATISTA, L.O. 2004. *Processo de reflexão sobre a avaliação em língua estrangeira (inglês) por professores recém-formados*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.



- BLATYTA, D.F. 1995. *Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança da sua abordagem de ensinar*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.
- CELANI, M.A.A. 2003. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras.
- ERICKSON, F. 1986. Qualitative methods in research on teaching. In: M.C. WITTRICK (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Company. pp. 119-161.
- FREITAS, M.A. 1996. *Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.
- _____. 2004. *Ensino em time por formadoras (inglês): Um ritmo constante de fragmentação, fluidez, contradições*. Tese de Doutorado em Letras - Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Assis.
- _____. 2005. Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: J.C. ALMEIDA FILHO. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes. 2ª ed.
- GIMENEZ, T.N. 1994. *Learners becoming teachers: an exploration study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. Tese de Doutorado - University of Lancaster, Lancaster.
- HALBACH, A. 1999. Using trainee diaries to evaluate a teacher training course. *ELT Journal*, 53.3: 183-190. Oxford.
- HUANG, J. 2005. A diary study of difficulties and constraints in EFL learning. *System*, 4: 609-621. Amsterdam.
- JARVIS, J. 1992. Using diaries for teacher reflection on in-service courses. *ELT Journal*, 46.2:133-143. Oxford.
- LIBERALI, F.C. 1999. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.



- MACHADO, A.R. 1995. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MAZZILLO, T.M.F.M. 2006. *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MOITA LOPES, L.P. 2006. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- MORITA, M.K. 1993. *Diálogo à distância no processo de aquisição da oralidade em língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.
- NUNAN, D. 1989. *Understanding language classrooms*. Cambridge: Prentice Hall.
- _____. 1992. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PENNYCOOK, A. 2006. Uma linguística aplicada transgressiva. In: L.P. MOITA LOPES (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- RAJAGOPALAN, K. 2006. Repensar o papel da linguística aplicada. In: L.P. MOITA LOPES (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- PRABHU, N.S. 1990. There is no best method - why? *TESOL Quarterly*, 24.2:161-176. Alexandria, Virginia, EUA.
- RAMPTON, B. 2006. Continuidade e mudança nas visões da sociedade em linguística aplicada. In: L.P. MOITA LOPES (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- RIOLFI, C.R. 1991. *O processo interativo de ensino/aprendizagem em língua estrangeira: pesquisa-ação em diários dialogados*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.



- SCARAMUCCI, M.V.R. 1993. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas. In: V Semana de Letras – Outras Palavras, Maringá. Anais da V Semana de Letras - Outras Palavras. Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá – UEM, 01: 91-98. Maringá.
- _____. 1997. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português LE. In: J.C.P. ALMEIDA FILHO (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português - língua estrangeira*. Campinas: Pontes. pp. 75-88.
- SCHUMANN, F.M. 1980. Diary of a language learner: a further analysis. In: R.C. SCARCELLA e D.S. KRASHEN (Ed.). *Research in second language acquisition*. Rowley: Newbury House.
- SETTE, M.L.D. 2006. A vida na sala de aula: ponto de encontro da prática exploratória com a psicanálise. Tese de Doutorado em Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- SILVA, C.E. 2001. *O processo de compreensão na leitura em língua estrangeira*: relato de uma experiência com alunos do segundo grau. São Paulo: Humanitas.
- WOODFIELD, H.; LAZARUS, E. 1998. Diaries: a reflective tool on an INSET language course. *ELT Journal*, **52.4**: 315-322. Oxford.

Luís Otávio Batista is an English teacher at UEMS. In 2004, he finished his Master's Degree at UNICAMP, in the area of Applied Linguistics and now he is currently taking his doctoral at LAEL/PUC/SP. His main interests are Teacher Education, Teaching/Learning Process of Foreign Language. luisotaviob@brturbo.com.br