

A utilização de diários dialogados na formação universitária de professores de Inglês: um convite à reflexão*

Barbra Sabota**

Resumo

Este artigo traz algumas considerações a respeito do uso de diários dialogados como meio de possibilitar a reflexão entre alunos-professores de um curso de Letras de uma universidade pública no estado de Goiás. Os pressupostos teóricos assumidos no texto são os de que por meio da reflexão os alunos-professores podem repensar suas ações e, assim, seu trabalho em sala de aula. É possível concluir que os alunos-professores se beneficiaram dessa ferramenta para compartilhar suas opiniões, expectativas e incertezas sobre o ensino de língua inglesa. Apesar de inicialmente muitos alunos apresentarem dúvidas e restrições quanto ao uso dos diários, ao final da pesquisa, todos os participantes reconheceram esse instrumento como valioso promotor de discussão e reflexão.

Palavras-chave: formação universitária de professores, reflexão.

The use of diaries in the university formation of English teachers: a call for reflection

Abstract

This article highlights certain considerations on the use of diaries as a means towards fostering reflection among student-teachers in a Letters Course at a public university in the state of Goiás. The text is based on the theoretical assumptions that through reflection student-teachers can rethink their actions and thus, their performance in the classroom. It can be concluded that student-teachers benefit from this tool to share their opinions as well as their expectations and uncertainties about teaching English with their supervisors. Although some students at first did not consider the diary the best means, all participants ended up recognizing its relevance as a reflection-inducing device.

Keywords: pre-service teacher formation, reflection

* Este artigo é uma versão revisada do artigo submetido aos Anais do VII Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG.

** Professora de Língua Inglesa no Cepae/UFG e de Didática e Prática do Ensino de Língua Inglesa na UEG em Anápolis.

Formar professores, a grande responsabilidade das licenciaturas, tem sido objeto de grande preocupação entre pesquisadores da Linguística Aplicada (Leffa, 2001; Volpi, 2001; Oliveira, 2008; Sabota, 2008). O aumento no número de trabalhos voltados para essa questão deve-se ao reconhecimento desse período de formação como uma etapa fundamental para tentar aprimorar a qualidade do ensino de inglês como um todo, sobretudo nas escolas regulares, sejam elas públicas ou particulares. Esse não é um movimento exclusivo de linguistas aplicados. Estudos em educação também apontam para a necessidade de uma formação crítica e reflexiva para esse profissional que se prepara para exercer o magistério (Pimenta, 2002; Pimenta e Lima, 2004). Para que os professores em formação sintam-se habilmente preparados para a docência, é preciso que os professores formadores incentivem o estudo e o aprimoramento constante desses profissionais, e, sobretudo, a autonomia na busca de opções que se adéquem ao seu estilo de ensinar, à destreza no manejo das peculiaridades da sala de aula (como: gerenciamento de classe, disciplina, organização e planejamento de curso, entre outros) e à reflexão (Sabota, 2008). Cabe ressaltar que, como supervisora de estágio, objetivo assegurar que os alunos possam não só ser considerados, mas, principalmente, considerar-se aptos a lecionar língua inglesa. No entanto, como assegurar que a reflexão possa se iniciar ainda durante o período em que o professor está na universidade? Essa foi, pois, a questão que norteou uma pesquisa desenvolvida nos anos de 2008 e 2009 na Universidade Estadual de Goiás a fim de investigar as contribuições da estratégia “diário dialogado” para a formação do professor de Inglês.

Para atingir seu objetivo macro, nosso estudo foi subdividido em dois objetivos específicos por meio dos quais se buscou:

- identificar os indícios de reflexão evidenciados nos diários dos estagiários; e
- perceber e discutir se o diário dialogado é uma estratégia relevante o suficiente para caracterizar a reflexão justificando sua adoção em nosso cenário de formação de professores.

Apresentamos, na sequência, algumas considerações sobre a teoria que fundamenta este estudo.

Formação universitária de professores de Inglês

O papel da universidade na formação do profissional tem sido questionado já há alguns anos em função das modificações no modo contemporâneo de produzir e processar informações. Não se pode conceber um estudo universitário como oportunidade de obter informações técnicas sobre determinada profissão, afinal, são vários os modos de obter informação. Tampouco é aceita na atualidade a apresentação de conceitos como verdades absolutas e incontestáveis, fazendo assim com que seja necessário repensar não apenas o papel do professor a cada dia, mas também em saber em que extensão um curso superior pode contribuir para a formação do indivíduo. Para Nóvoa (2000, p.3), a universidade, na atualidade, deve se reestruturar, deixando de ser “transmissora do conhecimento” e voltando-se “mais para funções de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo”. Ainda segundo o autor, apenas quando

o professor deslocar a atenção exclusivamente dos “saberes que ensina” para as pessoas a quem esses “saberes vão ser ensinados”, vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho. Seria necessário que esta reflexão tivesse, simultaneamente, uma dimensão individual (auto-reflexão) e uma dimensão coletiva (reflexão partilhada). Acredito que é possível instaurar grupos de reflexão pedagógica, dentro das universidades, que conduzam pouco a pouco a instaurar rotinas de debate, de supervisão, de formação inter pares. (Nóvoa, 2000, p.4)

É sob esta ótica de dar oportunidade a uma reflexão partilhada que buscamos estabelecer instâncias de debates e exposições pelos alunos de casos experienciados em ambientes de estágio.

Concebemos o estágio supervisionado como uma etapa oficial de formação de professores, uma vez que, como já sabido em muitas ocasiões, o ingresso na docência precede o ingresso em um curso universitário, o que pode acabar por acarretar resistências a mudanças de atitudes por parte do professor em formação (Sabota, 2008). Entretanto, o fato de contar com estagiários que já têm experiência prática sobre o ensino pode favorecer a discussão de tópicos pontuais relativos à rotina de sala de aula, como, por exemplo, tomadas de atitude, gerenciamento de tarefas, avaliação, entre outros.

Assim, é importante promover espaços dentro do estágio para que os professores em formação “se voltem para as próprias ações, envolvam-se com elas e analisem-nas, para com elas aprender e melhorá-las” (Romero, 2004, p. 191), mas que, ao mesmo tempo, possam interagir com colegas menos ou mais experientes em sala de aula, a fim de construir um novo conhecimento a partir dessa negociação de saberes, configurando o estágio também como um espaço de aprendizagem colaborativa (Sabota, 2008).

Nessa concepção, o estágio deve ser um “espaço de interlocução mútua entre os formadores, estagiários e os professores colaboradores” (Gimenez e Pereira, 2007, p. 97). Todos os envolvidos no estágio passam a ser vistos como parceiros, co-aprendizes nessa missão de se tornar um profissional melhor. O estágio, assim caracterizado, configura-se como um momento de reflexão sobre o tipo de professor que desejamos ser e como devemos proceder para atingir esse ideal. Para Mesquita (2005, p. 43), as ações desenvolvidas durante o estágio supervisionado constituem “um importante espaço de construção da identidade profissional do professor, formando-o como sujeito que constrói sua prática social com base na reflexão contextualizada na ação, sobre a ação e sobre o próprio conhecimento na ação”. Desse modo, o que se pretende com o estágio supervisionado é, cada vez mais, fazer que ele se torne um espaço para debates que transcendam a discussão sobre técnicas de ensino e gerenciamento de sala de aula e que abordem temas como o que é ser professor de línguas, como corroborar um ensino eficaz, pautado pela ética e pela responsabilidade. Isso se dá por meio da reflexão, como vemos no tópico a seguir.

Aspectos reflexivos na formação do professor

Para Dewey (1959), a reflexão é uma forma especializada de pensar que envolve basicamente dois elementos fundamentais: o estado de dúvida que origina certa hesitação e perplexidade diante do ato/objeto e o ato de pesquisa que esclarece a perplexidade. Ou seja, quando nos deparamos com algo que nos força a sair de nosso estado de certeza, somos forçados a abandonar a ação rotineira e adotar uma ação reflexiva. Nesse sentido, a reflexão possibilita a ação de finalidade consciente, proporciona a invenção e a criação sistemática (para solução de problemas) e enriquece as coisas com sentido (Dewey, 1959). Talvez seja por causa de qualidades como essas

que o fato de refletir sobre as aulas tenha se popularizado tanto. E por isso é preciso ter critérios antes de classificar qualquer ação formativa do professor como reflexiva (Pimenta, 2002). Na formação universitária, a reflexão se dá no momento em que os estagiários são convidados a repensar e explicar suas ações, conferindo a cada uma delas um sentido. Tais questionamentos não surgem de modo aleatório. Ao longo do período em que o estágio supervisionado se desenvolve, o professor supervisor adota algumas ações de modo a fomentar tal reflexão. A essas atividades chamamos estratégias de reflexão. Em resumo, estratégias de reflexão são atividades desenvolvidas pelo orientador de estágio com o objetivo de proporcionar um debate sobre as aulas planejadas e ministradas pelos estagiários, o contexto e as demais situações relacionadas ao estágio e ao processo de formação em si (Vieira, 1993; Richards e Lockhart, 1996; Alarcão, 2003). As estratégias de reflexão informam o professor-orientador sobre o progresso dos estagiários no processo de formação universitária, possibilitando uma avaliação formativa dos alunos, ou seja, uma avaliação pautada pela observação constante do desenvolvimento da aprendizagem (Oliveira e Chadwick, 2001).

São consideradas estratégias de reflexão os debates acerca das ações no estágio, fichas de acompanhamento de desempenho do estagiário, análise de casos, elaboração de portfólios, narrativas, questionários, auto-observação, perguntas pedagógicas, grupos de discussão e supervisão colaborativa (Alarcão, 2003). Neste artigo, privilegiamos a análise das narrativas dos estagiários sobre suas experiências nas escolas-campo e com as atividades de formação, em geral, contidas nos diários dialogados.

Ao registrar nos diários suas impressões sobre o estágio, os alunos são levados a reler a realidade que presenciaram e a se posicionar sobre os fatos de modo a entender as atitudes tomadas e dotá-las de sentido. Como os diários propostos são dialogados, os comentários e perguntas do professor sobre o que lê pode fazer com que os estagiários revejam algumas posturas e se engajem em um processo cíclico, necessário à reflexão, afinal, como afirma Mok (1994), é importante retomar o ponto inicial e avaliar constantemente o crescimento. Para o autor, a reflexão é uma combinação entre ação e pensamento crítico, e pode ser mais bem aproveitada quando promovida em contextos que favoreçam a interação, pois, por ser uma experiência interpessoal, ela leva a *insights* sobre si mesmo e pode proporcionar mudanças conceituais sobre o papel do professor e, até mesmo, acrescentamos, sobre

o ensino de línguas. Interessa-nos então, tal como estabelecido nos objetivos deste estudo, analisar os indícios de reflexão apresentados nos diários e perceber se essa estratégia configura realmente um meio eficaz de auxiliar na formação de professores.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa interpretativa, ou seja, uma pesquisa que busca investigar os dados em seu contexto natural e tem o pesquisador como principal ator na interpretação dos dados (Erickson, 1986; Ludke e André, 1986). A pesquisa qualitativa interpretativista é considerada pelo autor uma abordagem apropriada para se pesquisar o ensino, por considerar a sala de aula – e demais instâncias educacionais – um ambiente social e culturalmente organizado para a aprendizagem (Erickson, 1986). Esse modelo de estudo visa analisar em profundidade os dados coletados a fim de buscar subsídios para o aprimoramento dos procedimentos adotados durante o processo de formação de professores de Inglês em nossa unidade e, por generalização, em nosso Estado.

Como fontes de coleta de dados, utilizamos um questionário inicial distribuído aos alunos ao início do ano com vistas a traçar o perfil dos estagiários e seus diários dialogados redigidos durante os anos de 2008 e 2009. Como o grupo de estagiários investigados já se encontrava formado desde o início da pesquisa e não buscou modificar suas características naturais durante o processo, podemos considerar esta pesquisa um estudo de caso (Nunan, 1992). Por razões éticas, perguntamos aos alunos se desejariam participar do estudo e solicitamos aos que aceitaram a permissão para utilizar seus dados. Foi-lhes assegurado o direito de escolher pseudônimos pelos quais são aqui tratados, possibilitando assim a manutenção do sigilo da identidade dos participantes.

Como professora regente da turma, foi fácil ter acesso aos participantes, uma vez que o contato já era estabelecido na estrutura do curso. O único cuidado necessário para a efetivação do estudo foi o de separar os dados dos alunos que não quiseram participar. O uso do diário dialogado foi sugerido, e não imposto, e de uma turma de dezesseus alunos, oito decidiram utilizá-lo. Entretanto, no uso sistemático, ao longo dos dois anos de duração da pesquisa, apenas seis diários foram mantidos e considerados neste estudo.

Durante a análise dos dados, adotamos os procedimentos sugeridos por Martins (2004): primeiramente, foi feita a leitura do tópico inteiro a fim de obter uma ideia geral do texto. Em seguida, identificamos as unidades de significado capazes de fornecer dados sobre a opinião que os estagiários apresentam sobre o desenvolvimento do estágio, e, finalmente, categorizamos a linguagem dos alunos em eixos significativos definidos para análise.

Análise dos dados

O diário dialogado foi apresentado à turma do terceiro ano do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás em Anápolis no ano de 2008 como uma oportunidade a mais de manter contato com a professora orientadora de estágio. Foi explicado aos alunos que o uso dos diários seria opcional e que poderiam ter o formato que os alunos desejassem. Quatro, dos seis alunos optaram por uma forma convencional de escrita. Escolheram um pequeno caderno onde registrassem suas impressões conforme solicitado pela professora. Duas alunas, no entanto, optaram por redigir *blogs*, um estilo virtual de registro de atividades, um diário online. Os registros das atividades nos diários são chamados de entradas e ocorrem de modo livre, quando o autor tem a iniciativa de escrever, e estimulada, quando o interlocutor sugere o registro (Sabota, 2008). Neste estudo, as entradas nos diários seguiram esses dois modelos. O direcionamento geral à turma era que registrassem nos diários tudo o que vivenciassem no estágio. Em algumas ocasiões, a professora pedia à turma que se manifestasse sobre um tema específico, como, por exemplo, a primeira visita à escola-campo ou a descrição de sua primeira aula na regência. Em outros momentos, os alunos encaminhavam perguntas e comentários à professora-formadora de modo espontâneo. A exemplo do que foi observado em Sabota (2008), os estagiários apresentaram ritmos diferentes de escrita: alguns fizeram várias entradas, enquanto outros se limitaram a relatar de modo sucinto e poucas vezes o que acontecia; dois alunos acabaram por abandonar a estratégia. Aventamos duas razões para o abandono do diário; a primeira delas, o acúmulo de atividades realizadas pelos alunos nas disciplinas da universidade, sobretudo no ano de 2009, quando os estagiários tinham de redigir seus trabalhos de conclusão de curso. Uma segunda razão pode ser o fato

de nem todos terem cultivado o hábito da escrita. Para alguns, o relato no diário poderia ser apenas mais uma atividade do estágio e não uma oportunidade a mais de reflexão. Por ser a professora regente da turma, preferi não indagar os motivos que levaram os dois alunos a desistir do diário, sob pena de intimidá-los.

Nos diários, os alunos revelaram algumas de suas expectativas quanto ao estágio:

[1] Espero aprender na prática o que já vemos na teoria: como me portar na sala de aula, como dar uma aula legal de modo agradável.

Leila, 18/03/2008

Leila esperava que o estágio tivesse um caráter prescritivo e que lhe fornecesse respostas sobre como atuar em sala de aula. Ou seja, sua preocupação centrava-se em obter um bom desempenho e não necessariamente em construir algo por meio dos debates e discussões. Com o passar do tempo, Leila conseguiu perceber que o estágio ia além de técnicas de sala de aula e posturas prescritivas, mas que se tratava de um espaço de construção de identidade profissional (Mesquita, 2005). Ao final da fase de regência, solicitamos aos alunos que relatassem nos diários suas opiniões sobre o estágio e recomendamos que lessem suas anotações no diário antes de fazer tal avaliação, para certificar que a reflexão deles levaria em consideração o que haviam registrado, tal como proposto por Mok (1994). Leila registrou:

[2] Talvez eu possa afirmar que cresci muito com o estágio. No começo eu queria muito acertar. Hoje eu vejo que o certo sou eu quem faço. (...) Eu até já escrevi isso nesse diário, eu achava que ia aprender como ser professora, sabe, como fazer as coisas diretinho na sala de aula, mas agora eu vi que tenho de fazer do meu jeito. Então o estágio foi bom.

Leila, 20/10/2009

Como o diário foi apresentado como uma opção de contato a mais com a professora orientadora, alguns alunos utilizam-no para explicar até mesmo motivos de ausências, em detrimento do uso de *e-mail* e também do telefone. Uma aluna, por exemplo, preferiu se justificar por suas ausências às aulas e atividades e até mesmo se desculpar, como registrou Elise:

[3] Eu tive alguns problemas e não pude assistir a todas as aulas, professora, sinto muito. Será que dá para entregar as atividades atrasadas para a senhora?
Elise, 03/11/2008

Essa utilização do diário, apesar de curiosa, revela que o instrumento foi incorporado ao modo de comunicação entre a estagiária e sua supervisora. O tom dos diários, como pode ser observado nos exemplos citados, foi informal e semelhante a um diálogo oral, o que corrobora a ideia de que o diário estreita os laços entre os usuários. Suzi aproveita o diário para manter um diálogo com a orientadora, tecer comentários e pedir conselhos, como pode ser visto no exemplo 4:

[4] Bom, como prometido, vou escrever mais este semestre. (...) O aluno me perguntou sobre gírias que usam “get” e “got”, pouco sei sobre isso, para não dizer que não sei nada, entende? Não sei como lidar com essas situações. O que faço? Estudo mais? Ou pesquiso e levo depois? Professora, preciso ter mais segurança para ministrar o conteúdo e ainda não sei como adquirir tal confiança.
Suzi, 26/08/2008

Outro uso do diário foi para comentar sobre o que acontecia ao longo da disciplina. Pudemos ter acesso à avaliação que os alunos fizeram de nosso programa enquanto ele se desenvolvia. Leila, em entrada livre, comenta o que achou das aulas ministradas por seus colegas:

[5] (...) estou achando legal ver meus colegas apresentarem (suas aulas) porque assim tenho ideias para as minhas próprias aulas. Já leciono há quase um ano e só agora estou incluindo os passos que foram ensinados no plano de aula (...).
Leila, 26/08/2008

As estagiárias participantes de nosso estudo conseguiram perceber o estágio como uma instância colaborativa, como era a intenção de nosso programa. Perceberam o estágio com um campo de troca de experiências e de aprendizagem colaborativa (Sabota, 2008). Isso pode ser percebido no comentário 5 e também no comentário 6, como vemos:

[6] A minha aula de regência foi muito especial para mim, fiquei muito feliz com o resultado e principalmente por ter contribuído de alguma forma na formação dos alunos, pois eles nunca tinham estudado sobre o Halloween. [...] eu

conversei com as meninas da turma para ver o que elas achavam do plano e todo mundo achou que a aula ia ser legal. A Elise sugeriu uma caça ao tesouro que acabei acrescentando. [...] fiquei com medo de não fazer tudo o que estava no plano de aula e ser prejudicada, mas depois vi que os alunos estavam fazendo as tarefas por prazer e não para simplesmente ganhar notas. Foi muito legal! [...]

Ciça, 28/11/2008

No comentário de Ciça, percebemos que ela se preocupa em checar com as colegas o que elas achavam de seu plano de aula e incluir sugestões, corroborando a ideia de aprendizagem com o par. Cabe notar que Ciça reflete nessa entrada sobre aspectos técnicos do planejamento (controle do tempo das atividades) e aspectos críticos da aula (utilidade do conteúdo cultural, apreciação da aula pelos alunos).

Solicitamos aos alunos que se manifestassem sobre a utilização do diário; afinal, como esse era o foco da pesquisa, pensamos ser pertinente que os próprios estagiários opinassem sobre a estratégia. Todas as participantes fizeram uma avaliação positiva do diário, mas cabe lembrar que, como o uso foi opcional, já se esperava que apenas os que se identificassem com a estratégia a utilizariam. Entretanto, as justificativas fornecidas pelas alunas sobre o fato de terem gostado do diário são elucidativas de sua eficácia e pertinência.

[7] Eu me sentia, como uma adolescente escrevendo seus segredos no seu diário secreto, aquele que toda adolescente tem, e que morre de medo de a mãe pegar e ler. Mas, ao relatar sobre o meu dia, ou sobre as aulas lecionadas, era uma excelente maneira de eu refletir sobre a minha atuação como professora, sobre os métodos adotados para lecionar aquela aula, se foi realizado com sucesso, e uma ótima maneira de me organizar no final do ano com todas as anotações necessárias para escrever os relatórios. No meu caso, a única coisa que eu tinha de fazer era organizar e digitar as impressões registradas no diário, este é de fato um big ponto positivo.

Ciça, 21/06/2009

Ciça ressalta que o diário foi útil para ajudar a resgatar momentos vivenciados e que, portanto, auxiliou na redação do relatório final de estágio. A aluna menciona também que o diário fomentou a reflexão embasada em sua própria ação e sobre sua ação (Schön, 1983). As duas alunas que preferiram elaborar *blogs* em vez de diários convencionais relataram sua opção. Ressaltamos a entrada de Isabella:

[8] Bom, acho interessante...é uma sugestão de trabalho diferente do q estamos acostumados. Eu fiz o blog pq acho mais pratico do q escrever no caderno. Recorro ao diário sempre que posso para atualiza-lo, mas quase sempre vou somente qdo o prof pede. Pra mim ele serviu mais no final do curso, pq utilizei algumas coisas q escrevi no diario, no meu relatorio de estagio. O blog facilitou mto, pq tdu o qq eu keria ja estava digitado. Acho q esses diarios poderiam ser mais divulgados entre os colegas, pq sao experiencias q poderiam ser compartilhadas para o crescimento dos estagiarios como profissionais, acho q fica uma coisa mto fechada, somente entre professor e aluno. Achei legau podermos atribuir hras nas fichas de semiregencia pelo tempo gasto no diario, isso valoriza nosso trabalho.

Isabella, 16/06/2009

Observa-se que, nesse caso, a linguagem segue as regras de comunicação da Internet, encurtando a distância entre as interlocutoras e trazendo autenticidade às entradas. Isabella sugere que os diários sejam trocados para socializar as experiências, mas, como o sigilo havia sido prometido, tal sugestão não pode ser acatada neste estudo. Mais estudos sobre o uso de diários poderiam ser feitos testando sua utilização sob novas formas como o diário virtual (*blog*) e o diário compartilhado com a turma toda e não só com o supervisor.

Como pudemos perceber, o diário favoreceu o desenvolvimento de um contato mais próximo entre os estagiários e a supervisora por seu caráter intimista e pessoal. As alunas sentiram-se mais à vontade para confidenciar e tratar de assuntos que provavelmente não seriam abordados em discussões com a turma toda reunida. Em contextos de estágio em que o contato entre estagiário e supervisor é mais restrito, como no que foi descrito, não é possível conversar com todos os estagiários sobre como eles se sentem durante as etapas de formação e perceber necessidades individuais. Com a utilização desta estratégia, nossas alunas tiveram um acompanhamento mais individualizado. Outro ponto que convém salientar é o fato de que, com a redação dos diários, nossas professoras em formação tinham um registro formal de suas ações e sensações a cada momento, o que favoreceu a retomada de situações já vividas e propiciou uma reflexão situada sobre os fatos. Revisitar as ações é muito importante no ciclo reflexivo, como salientado por Mok (1994), afinal, para o autor, a reflexão é uma combinação entre ação e pensamento crítico, e pode ser mais bem aproveitada quando promovida em contextos que favoreçam a interação, pois, por ser uma experiência interpessoal, ela leva a *insights* sobre

si mesmos e pode proporcionar mudanças conceituais sobre o papel do professor e, até mesmo, acrescentamos, sobre o ensino de línguas. Desse modo, cremos que a utilização de diários se configura como uma estratégia válida e necessária ao contexto em que a pesquisa se realizou.

Passamos, na sequência, para as considerações finais deste estudo.

Considerações finais

Consideramos validado o uso do diário dialogado como uma estratégia de reflexão eficaz em nosso contexto. Os resultados positivos da utilização dessa estratégia descobertos em Sabota (2008) foram corroborados nesta pesquisa. Vieira-Abrahão (2006) discute a relevância deste instrumento para o estudo da reflexão na formação de professores de Inglês. Com o desenvolvimento de pesquisas sobre a formação de professores utilizando tal instrumento, podemos afirmar que ele auxilia, sim, a fomentar a reflexão entre os estagiários. Como percebido na análise dos dados, as alunas sentiram-se à vontade para expressar suas expectativas, comentar sobre o que aprenderam, compartilhar seus anseios com a supervisora e registrar sua colaboração com as colegas. A reflexão teve um caráter cíclico, como apontado por Mok (1994), uma vez que a revisitação de momentos vivenciados pode ser feita pela releitura de seus diários.

Apesar de ter sido utilizado por poucos alunos da turma pesquisada, consideramos que foi importante não ter imposto o uso do diário a todos, a fim de assegurar que os comentários fossem realmente significativos e não apenas protocolares. Percebemos que a riqueza desse instrumento está na qualidade de apoio que oferece ao estagiário, que pode registrar livremente seus comentários e receber a resposta da supervisora sobre suas dúvidas. Estudos sobre a qualidade do *feedback* alcançado com os comentários dos diálogos podem ser feitos a fim de continuar os estudos sobre essa eficaz estratégia de reflexão.

Referências

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia e Editora Nacional, 1959.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

GIMENEZ, T.; PEREIRA, F. M. Relação universidade/escola na formação de professores de inglês: primeiras aproximações. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: Fundação Araucária, 2007, p. 97-112.

LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de LE: Construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, J. Psicologia da aprendizagem: uma abordagem fenomenológica. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 27-36.

MESQUITA, D. N. C. *Estágio e ensino e aprendizagem de inglês na licenciatura em Letras*. 2005. Tese. (Doutorado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

MOK, W. E. *Reflecting on reflections: a case study of experienced and inexperienced ESL teachers*. System, v. 22, n. 1, p. 93-111, 1994.

NOVOA, António. *Universidade e formação docente*. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 4, n. 7, Aug. 2000. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Aug. 2009. doi: 10.1590/S1414-32832000000200013.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, E. C. de. *Formadores de Professores de Língua Inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão*. Belo Horizonte, 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

OLIVEIRA, J. B. A.; CHADWICK, C. *Aprender e ensinar*. São Paulo: Global Editora, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

RICHARDS; J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ROMERO, T. R. S. Características lingüísticas do processo reflexivo. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 189- 202.

SABOTA, B. R. *Estágio Supervisionado de LE: Um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG*. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic books, 1983.

VIEIRA, F. *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa, 1993.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. . Metodologia na investigação das crenças. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno, e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-232.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de LE: Construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 125-133.

Recebido em: 09 maio. 2010

Aceito em: 08 jun. 2010