

## O DIÁRIO REFLEXIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA

*Reflective Diary On The Initial Teacher Training Language: Resignifying Practice*

Lauro Luiz Pereira Silva<sup>1</sup>

Maria Wilma Aparecida Silva Trajano Andrade<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo tem por objetivo problematizar como a utilização do gênero diário se estabeleceu como uma ferramenta importante para o autoconhecimento e autocrítica de professores em formação do curso de Letras de uma universidade pública estadual de uma cidade do interior do estado de Goiás. Consideramos como base teórica: (a) o conceito de diário e sua utilização na prática e pesquisa educacional, Machado (1998); (b) diários reflexivos na formação de professores, Porter et al (1990) e (c) o gênero diário em um contexto de prática reflexiva crítica, Liberalli (1999). O material documentário deste estudo é composto de excertos de diários reflexivos confeccionados por professores em formação da disciplina estágio supervisionado de um curso de Letras com dupla licenciatura de uma universidade pública estadual. Apresentamos como o gênero diário revelou-se uma ferramenta capaz de modificar a prática e até mesmo a formação dos professores de línguas em pré-serviço.

**Palavras-chave:** Diários reflexivos. Avaliação. Educação de professores.

### Abstract

This work aims to discuss the use of the reflexive diary has established as an important tool to teacher's self-knowledge in a letters course of a public university. We consider as theoretical basis: (a) the diary's concept and the use in the practice and educational research, Machado (1998), (b) reflective diary in teacher education, Porter et al (1990) and (c) reflexive diary in a reflexive practice context, Liberali (1999). The documentary material of this study is composed of excerpts from reflexives diaries written by teachers in pre-service. We discuss how the reflexive diaries has proven to be a tool to modify the practice and even the formation of language teachers in pre-service.

**Key words:** Reflexive diaries. Evaluation. Teacher education.

### Introdução

O presente trabalho busca discutir sobre o gênero diário reflexivo, como instrumento de avaliação na disciplina de estágio supervisionado no curso de Letras (português/inglês). Podemos considerar o diário reflexivo como uma grande ferramenta que se utiliza dos

<sup>1</sup> Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

<sup>2</sup> Graduada em Letras - Licenciatura Plena pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis (1995). Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-GO, na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.

próprios alunos como construtores e mediadores do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem por professores em formação inicial.

Nossa experiência no ensino superior tem revelado que, na formação de professores pré-serviço de uma universidade pública estadual, pouco se fala em pensamento crítico e dificilmente questionam o que se ouve ou o que se lê. Percebemos também que os professores em formação ainda não se conscientizaram da necessidade do estudo da reflexão sobre a futura prática em serviço.

A partir das análises dos diários reflexivos produzidos por professores pré-serviço da disciplina de Estágio Docência, nosso objetivo foi perceber como a utilização do gênero diário se estabeleceu como uma ferramenta importante para o autoconhecimento e autocrítica desses professores. Analisamos, no diário reflexivo dos professores em formação, apenas as aulas em que houve produção escrita e verificamos como esses professores conseguiram realizar uma autorreflexão de sua prática na disciplina e a ressignificação dessa prática, durante a produção desse gênero.

No decorrer de nossas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado, diversos questionamentos surgiam e, dentre eles, podemos citar: (a) Os diários reflexivos apresentam-se como possibilidades de reflexões sobre ações, ideias, sentimentos, desabafos, questionamentos e comportamentos? (b) Qual a relevância do diário reflexivo para a formação dos professores de línguas em pré-serviço? (c) Como os professores em formação avaliam o diário reflexivo em suas práticas?

Nossa motivação para estudar essas questões advém de nossas próprias experiências enquanto professores formadores, e de nossa concepção de que pensar e refletir sobre questões ligadas à avaliação pode contribuir para o processo de formação de futuros professores. As análises foram feitas à luz da Linguística Aplicada e têm como pressupostos teóricos: (a) a prática reflexiva no ofício de professor, Perrenoud (2002); (b) o conceito de diário e sua utilização na prática e pesquisa educacional, Machado (1998); (c) diários reflexivos na formação de professores, Porter et. al. (1990) e (d) o gênero diário em um contexto de prática reflexiva crítica, Liberalli (1999).

Nosso artigo está dividido da seguinte forma: na primeira parte apresentamos uma resenha crítica sobre processo reflexivo na perspectiva teórica de Dewey (1959), Schön (2000) e Perrenoud (2002), que serviram de base para que compreendêssemos sobre o a prática reflexiva e o profissional reflexivo. Na segunda parte, abordamos as contribuições do

diário reflexivo na formação inicial do professor de línguas. Em seguida, analisamos excertos de diários reflexivos escritos por professores em formação da disciplina de estágio e prática docente de uma universidade pública estadual. Finalmente, na última parte, tratamos sobre os resultados e experiência com o uso dos diários reflexivos na formação inicial do professor e a importância deste estudo nos cursos de Licenciatura em Letras.

### **O processo reflexivo: Dewey, Schön e Perrenoud**

Fazer referências à reflexão da prática docente suscita o esclarecimento de nossa postura acerca do professor reflexivo, sendo assim, reflexão e o adjetivo reflexivo são as palavras mais destacadas nos debates sobre formação de professores línguas (BARBARA; RAMOS, 2003; CELANI, 2002; MAGALHÃES, 2004). Nessa perspectiva, termos como pensamento reflexivo, cunhado por Dewey (1959), e prática reflexiva, por Schön (2000) e Perrenoud (2002), estão diligentemente associadas à investigação sobre práticas dos professores que, de acordo com Liberali (1999, p. 11) “vem assumindo, cada vez mais, um papel de preponderância”. A figura do profissional reflexivo, revitalizada por Schön (2000), propõe uma epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento na ação.

O pensamento reflexivo, conforme Dewey (1959), tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações. Entendemos, assim, que quando emergem circunstâncias críticas ou perplexidades, podemos contorná-las ou enfrentá-las e, assim, começamos a pensar e a refletir. Ainda no que se refere ao pensamento crítico, Dewey (1959) apresenta uma teoria da investigação para os professores, não separando o pensamento da ação. O referido autor descreve cinco passos para o pensamento reflexivo.

O primeiro passo envolve o acontecimento de um problema; o início da reflexão começa quando se interrompe uma atividade e não sabemos como continuar; o segundo envolve a elaboração desse problema, o qual, juntamente com a solução, são consubstanciados na seleção dos fatos (dados), na estruturação de suas condições especificadas e nas sequências anotadas. Já o terceiro passo diz respeito à hipótese e construção desta, que compreende o uso criativo da imaginação para desenvolver possíveis soluções. O quarto passo envolve o raciocínio, isto é, as ideias que vêm à mente são aptas de grande desenvolvimento, a ação de raciocinar analisa as condições existentes e o conteúdo da

hipótese. O quinto e último passo é a verificação da hipótese. Sendo assim, ao analisarmos o papel da reflexão na experiência, observamos que o pensamento, ou reflexão, é a distinção da relação entre o que tentamos fazer e que acontece como consequência.

Ainda Dewey (1959, p. 159) nos esclarece que a experiência reflexiva é o pensar sobre ação e o efeito desta, pois quando pensamos e refletimos sobre uma ação e sua consequência, esse elemento de pensar muda para uma experiência de mais qualidade, mais significativa e, portanto, reflexiva. Todavia, quando aprendemos a fazer algo, estamos aptos a executar sequências fáceis de atividade, reconhecimento, decisão e ajuste sem ter que pensar a respeito, permitindo-nos, assim realizar nossas tarefas, mas nem sempre é assim. Todas as experiências, sejam agradáveis ou desagradáveis, contêm um elemento surpresa. Quando algo não está de acordo com nossos objetivos e expectativas, podemos responder à ação colocando-a de lado, ignorando seletivamente os sinais que a produzem, ou podemos responder a ela através da reflexão, tendo esse processo duas formas.

Conforme aponta Perrenoud (2002, p. 14), a ação, a reflexão, a aprendizagem e o saber dos profissionais são realidades que, em parte, podem ser teorizadas se não levarmos em consideração o conteúdo específico dos problemas que devem enfrentar. No entanto, para Perrenoud (2002, p. 14), para chegarmos a uma lógica de formação profissional, “é preciso levar em conta a especificidade de cada profissão”, porém a “referência ao profissional reflexivo pode parecer insólita” ao se tratar do ensino e formação de professores, que é um processo inacabado e incerto. Ainda, segundo Perrenoud (2002, p. 14), a relação de saberes científicos com base na ação profissional, tratando-se de reflexão, é muito diferente do que podemos observar em outras áreas de conhecimento.

Segundo afirma Perrenoud (2002, p. 15), os problemas enfrentados por um profissional “não se encontram apenas nos livros e não podem ser resolvidos apenas com ajuda dos saberes teóricos”, o saber estabelecido pela pesquisa é necessário, porém insuficiente. Perrenoud (2002, p. 15) aponta ainda que:

A (re) descoberta da complexidade do ofício de professor está menos ligada à crítica à ilusão cientificista do que à descoberta dos limites do bom senso no que se refere a prescrições metodológicas, sobretudo quando as condições e as ambições da prática se transformam.

Tratando-se de formação de professores de línguas, o profissional reflexivo (PERRENOUD, 2002, p. 16) é “o emblema de um desejado acesso ao status de profissão de pleno direito”, e “não é atribuído socialmente à profissão de professor nem reivindicado por

todos os que a exercem” (PERRENOUD, 2002, p. 16). No entanto, em nosso estudo, abordamos a formação inicial de professores de línguas e nos deparamos com o seguinte problema, “não é possível fazer tudo na formação inicial” (PERRENOUD, 2002, p. 16).

Como professores formadores, sofremos bastante, pois nosso objetivo não consiste em preparar bons iniciantes, mas em abordar temas importantes para a formação inicial dos futuros professores. De acordo com Perrenoud (2002, p. 17), os professores formadores são “invadidos por uma profunda tensão entre o que lhes interessa e o que seria útil e necessário aos alunos”. Ao propormos uma prática reflexiva, aliamos objetivos ambiciosos e devemos considerar a realidade e a experiência do professor em formação inicial, isto é, refletir sobre a realidade e experiência, conforme destaca Perrenoud (2002, p. 17).

Assim sendo, a reflexão da prática e da experiência deve fazer parte da formação inicial desses professores, não sendo tarefa apenas na e para formação contínua formar profissionais reflexivos. A formação inicial de professores tem a ver, de acordo com Perrenoud (2002, p. 17), “com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados dessa reflexão”. Sob esse ponto de vista, “a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação” (PERRENOUD, 2002, p. 17). Em suma, estamos, inconscientemente ou não, sempre refletindo e, conforme Perrenoud (2002, p. 17), refletimos para agir, durante e depois da ação; dessa forma, retomamos o conceito sobre reflexão à ação de Schön (2000).

Os conceitos de reflexão-na-ação e reflexão sobre ação de Schön (1998), discutidos por Liberali (1999), estão relacionados ao enquadramento e reenquadramento dos problemas e ambiguidades presentes nas ações dos praticantes, à testagem de interpretações, e à modificação dessas ações como resultado (Liberali, 1999, p. 13). Repensando esse paradigma à luz de discussões da teoria crítica da construção do conhecimento, Liberali (1999, p. 14) propõe a discussão do trabalho com formação de professores numa perspectiva reflexiva prática (SCHÖN, 1992), em que a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação são primordiais.

Contudo, Schön (1992), conforme discutido por Liberali (1999), define a reflexão-na-ação sendo “o processo de pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua, o que demonstraria uma postura mais propensa à mudança por parte do praticante em relação a sua ação”. Conforme Liberali (1999, p. 14), a ação reflexiva na reflexão-na-ação está

“relacionada à ação dos professores em se permitir estar confuso e incerto sobre suas próprias ações”.

Para Schön (2000, p. 32), podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado e podemos refletir-na-ação, sem interferir na situação em desenvolvimento. Nesse momento, nosso ato de pensar, pode dar uma nova forma ao que estamos fazendo enquanto ainda fazemos.

Schön (2000, p. 33) argumenta que a reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima etapa, então, há a reflexão na ação, que ocorre durante a prática, a reflexão sobre a ação, depois do acontecimento da prática, analisada e revista fora do contexto e a reflexão sobre a reflexão na ação, que auxilia o docente a desenvolver-se e construir sua forma pessoal de conhecer, analisando retrospectivamente a ação, refletindo assim, na ação, o que aconteceu, o que se observou e quais os significados atribuídos ao que aconteceu.

Situações de ação em que trazemos respostas espontâneas e de rotina, revelam um processo de conhecer-na-ação que pode ser descrito em termos de estratégias, compreensão de fenômenos e formas de conhecer uma tarefa ou problema adequado à situação. É nessa reflexão sobre a ação que tomamos o conhecimento do problema tácito, espontaneamente, consciente e natural.

Já a reflexão-na-ação tem uma função crítica que questiona a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Quando pensamos, estamos executando esse pensamento de forma crítica. Pensamos criticamente sobre o que levou a essa situação difícil e, neste processo, reestruturamos as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conhecer os problemas. (Schön, 2000, p. 33). Schön (2000, p. 34) explica que, a reflexão gera o experimento imediato; quando pensamos, experimentamos novas ações com objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais e, ou ainda, afirmar as ações que tenhamos inventado para proporcionar os resultados pretendidos.

Na perspectiva da reflexão, Schön (2000, p. 37) indica que um profissional competente está sempre refletindo sobre o resultado inesperado, buscando meios mais adequados para a conquista de fins fixos e não-ambíguos, e sua eficácia é medida pelo

sucesso em encontrar, em cada instância, as ações que produzem os efeitos pretendidos, consistentes com seus objetivos.



Figura 1: Processo reflexivo por Schön (2000).

A reflexão é parte integrante do trabalho do professor e, para ser compreendida, precisa integrar as condições e produção desse trabalho. Um professor que não reflete sobre sua prática, age com a rotina, aceitando as condições e imposições que outros determinam. O professor reflexivo é, então, aquele que busca equilíbrio entre ação e pensamento, e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, suas crenças e valores. Podemos assim argumentar que a prática reflexiva requer do professor uma constante auto-análise, implicando em uma abertura de espírito (DEWEY, 1959), responsabilidade e sinceridade.

A opção de formação inicial por meio da reflexão baseia-se no grupo de professores em formação coordenados pelo professor que promove a reflexão a partir da experiência docente. Muitas vezes, o debate entre os professores em formação inicial e o professor baseia-se em algumas estratégias básicas como, por exemplo, o diálogo reflexivo que inclui, durante o desenvolvimento, a elaboração de um diário reflexivo que embasa o processo de reflexão.

Por meio do diário reflexivo, o conteúdo da formação dos professores pré-serviço é, de certa forma, o método. E, para nosso conhecimento, a proposta não determina o que o professor em formação inicial deve ou não fazer, mas desconstruir, construir, reconstruir e desenvolver habilidades profissionais por meio da prática reflexiva.

## **O diário reflexivo na formação inicial do professor**

De acordo com Smith (1992), conforme discussão de Liberali (1999, p.16), são necessárias quatro formas de ação para que o professor se engaje no processo de reflexão crítica: descrever, informar, confrontar e reconstruir. A partir dessa perspectiva, o gênero diário reflexivo foi proposto, na disciplina Prática de Ensino de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, na turma que acompanhamos na universidade.

Assim, durante as aulas de prática e estágio supervisionado e discussões teóricas e da prática vivenciada, os professores em formação inicial apresentavam e escreviam um diário reflexivo, com as etapas propostas por Smith (1992).

A ação Descrever, de acordo com Smith (1992), está ligada à descrição da ação em forma de texto para a revelação dessa ação para os professores. Tem como característica a observação e coleção de evidências e o desenvolvimento de um discurso sobre a própria ação. O processo de escrita, nessa etapa de descrição, enfoca ações rotineiras, conversas com alunos, professores, acontecimentos marcantes em sala de aula, problemas específicos, dentre outros.

Nessa forma de ação descrever, o professor relata os acontecimentos vivenciados em sala de aula, levando em consideração as questões “O que eu faço?” e/ou “O que o outro faz?”

Por meio desse processo, descritivo, Smith (1992) aponta que o professor pode descrever o que está por trás das ações, das experiências e da prática vivenciada, abrindo espaço para a ação informar. A ação Informar, de acordo com Smith (1992), é desenvolvida por uma busca de princípios que embasam as ações. Smith relaciona-as ao entendimento das teorias envolvidas no processo de ensinar e aprender que subjazem às ações do professor, construídas nas práticas discursivas. A ação informar é norteadada por questões como “Qual o significado de minhas ações?”.

A ação Confrontar (SMITH, 1992) está ligada ao fato de o professor submeter as teorias que embasam suas ações a questionamentos. Na ação confrontar que percebemos as visões e ações adotadas pelos professores são normas culturais, políticas, econômicas e históricas internalizadas, que ultrapassam a sala de aula. Confrontar é procurar responder a questões como “Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo? Como cheguei a agir assim?”

Na ação confrontar, para Liberali (1999, p. 18), os professores passam a perceber como os fatores sociais e institucionais, dentre eles, sala de aula e escola, influenciam o modo de agir e de pensar.

Por último, a ação reconstruir (SMITH, 1992) está relacionada com a emancipação de si por meio do entendimento de que a prática não é imutável, exercendo o poder de contestação. Na ação reconstruir, o professor busca alternativas para a ação, voltando-se à ação, reescrevendo essa ação embasada e informada. No reconstruir, o professor se coloca na história como o agente, passa a assumir o poder de decisão sobre o agir durante a prática, por meio do auto gerenciamento, da auto regulação e da auto responsabilidade. Reconstruir remete a questões: “Como posso agir diferentemente?”

Para que as ações de reflexão crítica possam ser desenvolvidas é necessário um ambiente propício de reflexão. Porter et. al. (1990); Machado (1992) e Liberalli (1999) levantam várias estratégias como, por exemplo, seminários, sessões reflexivas, observações de aulas, pesquisa-ação, ensino reflexão, elaboração e análise de currículos e, dentre eles, o diário reflexivo.

Pennington (1990, p. 135) afirma que o diário reflexivo é claramente adequado para o professor em formação inicial, pelo fato de que esse instrumento possibilita o desenvolvimento de técnicas de autoconhecimento e autodescoberta que se estendem para além do estágio. Além disso, um diário reflexivo, de acordo com Day (1990, p. 64), pode ajudar na “comunicação, normalmente pobre, entre professor em formação inicial e o professor formador”. A nosso ver, o instrumento reflexivo proporciona um canal adicional de comunicação.

Porter et. al. (1990) e Nunan (1990) discutem experiências de diários da formação de professores e elencam benefícios, dentre eles, o diário reflexivo pode permitir que o professor em formação identifique e examine suas próprias atitudes e crenças sobre ensino e aprendizagem; proporciona aos professores oportunidades de identificar áreas de investigação durante a sua formação e em sala de aula, na prática.

Além disso, a utilização de diários reflexivos aproxima mais o professor em formação com a complexidade do processo de ensino de segunda língua, ajudando-o a refletir os diferentes papéis do professor de língua estrangeira, bem como servir como “um meio de formação, desenvolvimento de habilidades e métodos, e aumentando a autoconsciência (DAY, 1990)”.

A nosso ver, as perspectivas sobre o gênero diário reflexivo na formação inicial de professores de língua estrangeira, e aqui apresentadas, têm como proposta o engajamento de um professor reflexivo de sua formação e prática e como construtores de suas teorias.

### **Análise dos diários reflexivos**

Apresentamos, nesta seção, a análise de diários reflexivos produzidos pelos alunos da disciplina de Prática e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no curso de Letras com habilitação dupla de uma universidade estadual. Essa análise é apresentada por meio de excertos de diários reflexivos dos professores em formação inicial, relacionadas às perspectivas teóricas sobre diário reflexivo. Em nossa proposta, o diário reflexivo foi utilizado como instrumento de avaliação capaz de contribuir para a reorganização da prática dos professores, bem como fornecer informações sobre o ensino reflexivo. Assim, vemos o diário reflexivo como um instrumento de reflexões e tomada de consciência da aprendizagem, possibilitando a reorganização e o aperfeiçoamento da prática.

A análise a seguir descreve sobre o processo de avaliação por meio dos diários reflexivos que implementamos na disciplina de estágio supervisionado. Examinamos as questões do ponto de vista de ambos o professor em formação e o professor formador, na perspectiva de promover a reflexão crítica e a realidade do ensino e aprendizagem.

De acordo com as perspectivas teóricas propostas por Smith (1992), Machado (1998), Liberali (1999), Porter et alii (1990) e Nunan (1990), o gênero diário reflexivo foi proposto, na turma de professores em formação inicial. Assim, durante as aulas de discussões teóricas e práticas, os professores em formação escreviam um diário reflexivo com as ações descrever, informar, confrontar e reconstruir propostas por Smith (1992). Dessa forma, os professores em formação inicial tiveram a oportunidade de refletir sobre as aulas, sua prática de “passar a ser o outro de si mesmo”, conforme Porter et alii (1990), e desenvolver estratégias de tomar consciência sobre do processo de reflexão e ação postulado por Schön (1992).

Na etapa da ação descrever, os professores em formação inicial trazem em seus diários reflexivos a descrição das aulas de prática e estágio supervisionado:

O Estágio Supervisionado, por ser essencial na formação do professor, passa por um momento, não digo de crise, mas de necessidade de reformulação.

Nesse dilema entre a necessidade e a verdadeira condição, o aluno se encontra mergulhado em grandes dificuldades, pois o modelo atual de ensino da universidade, a prática está antecedendo a teoria, o que faz com que o estagiário, vivencie algo que não foi instruído para fazer (Diário reflexivo – 09/05/2011).

Nesse excerto, referente à ação descrever, as ações são apresentadas na tentativa de visualizar a disciplina. Há apresentação parcial da disciplina. Os professores em formação acreditam que o estágio supervisionado é importante para a formação do professor de língua estrangeira (*“O Estágio Supervisionado, por ser essencial na formação do professor”*), porém, a disciplina necessita de reformulação tanto de conceitos como dos objetivos (*“mas de necessidade de reformulação”*). Por meio deste diário percebemos, também que o professor em formação pensa que o professor formador é o responsável pela transmissão do conhecimento, por meio da disciplina (*“vivencie algo que não foi instruído para fazer”*).

No próximo excerto, o professor em formação descreve sobre as escolas em que estão atuando como estagiários e, apesar de cada uma possuir um modelo de ensino, cada escola, implicitamente possui uma abordagem de ensino, mas que, para esse professor em pré-serviço, ele acredita serem todas tradicionais: “No entanto, cada escola se dispõe de um modelo de ensino, embora pareçam apenas serem possuídas do tradicionalismo. O professor não tem oportunidade de crescimento, pois as escolas não dão suporte suficiente.” (Diário reflexivo – 23/05/2011).

Nessa atividade, os professores em formação inicial puderam refletir sobre os métodos e abordagem do ensino, os tipos de escolas e sobre o ensino e aprendizagem de línguas de um ponto de vista diacrônico. Após terem observado as aulas nas escolas campo, os professores escreveram o diário reflexivo descritivo, isto é, na ação descrever (SMTIH, 1992). Neste momento, refletimos sobre o ensino e aprendizagem de línguas nas escolas públicas, como o ensino de línguas nas escolas campos está planejado, e qual o modelo de escola que os professores dessas escolas estão inseridos.

Embora tenha sido notado que, no início da prática de escrever diários os professores em formação registravam uma descrição do contexto da disciplina e das práticas, uma vez que foram instruídos a descrever os seus sentimentos e suas próprias reações, o que deu certo e o que deu errado durante a disciplina, como eles poderiam melhorar sua prática e superar determinados problemas, os professores em formação fizeram as primeiras tentativas de ser “reflexivo”.

No próximo diário reflexivo, os professores buscaram refletir sobre como agem e porque agem de tal forma, isto é, sobre a Ação Confrontar (SMITH, 1992) e percebemos que os professores em pré-serviço acreditam nas contribuições das teorias discutidas nas universidades e nos cursos de formação de professores. Nos momentos de práticas nas escolas-campo, os professores pré-serviço refletiram que as teorias são parte fundamental na prática do professor.

Este momento nos mostra que temos que estar embasados em pressupostos teóricos para que possamos fazer uma construção profissional, pessoal, deixando de lado velhos métodos, velhos meios de ensino. E como seres humanos entramos nesse processo com diversas incertezas e inseguranças que na maioria das vezes são pautadas na nossa experiência, podemos também observar que toda essa insegurança parte do modelo de ensino da universidade na qual emerge profissionais rígidos e modelados em antigos modelos de ensino (Diário reflexivo – 12/06/2011).

O desejo de conhecer a teoria, certamente sob a pressuposição de que esse conhecer lhe permitiria o controle sobre sua prática em sala de aula, evidencia, assim, um sujeito incompleto mas, ao mesmo tempo, deixa transparecer que não consegue estabelecer uma relação teoria-prática; no entanto, esse professor pré-serviço acredita ainda na aplicabilidade das teorias produzidas pela universidade. Observamos assim como a distinção entre teoria-prática não se estabelece tão claramente.

Por último, na etapa do Reconstruir (SMITH, 1992), o professor em formação inicial, mas já em-serviço, faz uma reconstrução de sua prática, e o que nos chamou a atenção foi o excerto desse diário reflexivo:

Consigo expor o que quero conforme quero sem problemas, mas falta teoria, porque trabalho como professora, em escola particular com sala de no máximo cinco alunos, em que a metodologia não pode ser comparada, com a da educação pública (Diário reflexivo – 19/06/2011).

Assim, a reflexão, por meio desse diário reflexivo, contribui para a mudança de postura do professor de línguas em sala de aula, tendo a necessidade de mudar e buscar subsídios teóricos; ele percebe também que toda prática é situada em um processo histórico, político e social em um contexto. Assim, tudo o que faz é afetado por sua experiência, de vida, escolar e teorizações.

## **Resultados e considerações finais.**

Os diários reflexivos escritos pelos professores em formação contribuíram para a reflexão sobre a prática durante a disciplina de estágio supervisionado e, também, promoveram debates em torno da natureza do currículo da disciplina, formação de professores de línguas, bem como o desenvolvimento da compreensão e produção de novos conhecimentos e puderam assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem. Com os diários, os professores em formação relacionaram conteúdos da aprendizagem a contextos de práticas em que estavam inseridos, promovendo o engajamento intelectual, e definiram planos e metas para a prática.

A fim de proporcionar mudanças, os professores em pré-serviço se conscientizaram das crenças existentes sobre sua formação e o processo de ensino e aprendizagem, desconstruíram-nas e reconceituaram o tipo de professor que esperam ser. Portanto, o diário reflexivo oportunizou uma gama de oportunidades para promover a reflexão crítica, assim como a construção do conhecimento desses professores. Sendo assim, acreditamos que o diário reflexivo significa um espaço pedagógico para os professores em formação inicial explorarem os valores e crenças, seus locais de prática profissional e, também, suas experiências passadas de aprendizagem.

Tendo em vista as questões de nosso estudo, os professores pré-serviço compartilharam, por meio dos diários reflexivos, reflexões sobre seus conhecimentos e entendimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Vimos, também, os diários como um meio de permitir aos professores analisarem o papel de suas experiências, conhecimentos e valores na sala de aula, bem como um caminho para que os professores se conscientizem e articulem suas práticas, teorias pessoais com as práticas de sala de aula.

Contudo, os professores pré-serviço não são mais aqueles que eram no início da disciplina, eles são subjetivamente diferentes em virtude das reflexões de suas reflexões em relação ao uso dos diários reflexivos na disciplina. Eles têm novas necessidades e novas capacidades que exigem uma reconceitualização do currículo. As dimensões críticas de ensino e aprendizagem foram exploradas e compartilhadas por meio dos diários reflexivos, proporcionando assim, mais um espaço reflexivo para uma aprendizagem de qualidade, tanto para os professores formadores quanto para os professores em formação.

Ter o diário reflexivo com um dos instrumentos de avaliação em nossa prática de ensino nos possibilitou a quebra de paradigmas, em relação à maneira de avaliar e ao mesmo tempo proporcionou aos professores em formação do curso de Letras, condições de se posicionarem criticamente diante de uma situação de ensino; até então, tal situação era vista apenas para ser relatada em relatórios, tornando-os meros observadores e reprodutores do sistema de ensino, por meio dos estágios nas escolas campo.

Observamos, ainda, que houve grandes contribuições no processo de formação inicial dos professores e em nossa intervenção enquanto professores formadores, em relação à mudança no sistema de avaliação na disciplina do curso, pois até então, os professores em formação inicial desconheciam o diário reflexivo como sendo um instrumento avaliativo.

A princípio, alguns professores em formação não entenderam o objetivo do uso dos diários como instrumento de avaliação, e saíram um pouco da objetividade, mas com a escrita de outros diários e o processo reflexivo em conjunto, eles começaram a direcionar mais as ideias e serem mais objetivos nos registros. Diante de tais situações, concluímos que os diários reflexivos surgiram da necessidade de desconstruir crenças sobre o processo de avaliação no currículo do curso de Letras e da mudança da postura acadêmica na prática de ensino pois, refletindo sobre a própria prática, os professores em formação puderam refletir sobre o processo de ensino por meio da tríade ação-reflexão-ação, fatores indispensáveis no processo ensino e aprendizagem.

### **Referências Bibliográficas**

BARBARA, L. e RAMOS, R. *Reflexões e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas*. Homenagem a Antonieta Celani. Campinas: Mercado de Letras. 2003.

CELANI, M.A.A. (org). *Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente*. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

DAY, R. Teacher observation in second language teacher education. In J.C Richards & D. Nunan (Eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

DEWEY, J. *Como pensamos*. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Nacional, 1959.

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 1999.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

NUNAN, D. Action research in the language classroom. In J.C Richards & D. Nunan (Eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 1990, .

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PORTER, P., GOLDSTEIN, L., LEATHERMAN, J., & CONRADI, S. An ongoing dialogue: Learning logs for teacher preparation. In J.C. Richards & D. Nunan (Eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.1990

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SMITH, J. Teachers work and politics of reflection. *American Educacional Research Journal*, 1992.