

**O PROFESSOR EM CONSTRUÇÃO E A ESCRITA DE DIÁRIOS REFLEXIVOS:
A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DENTRO DE UM SUBPROJETO PIBID
LETRAS-INGLÊS**

***THE TEACHER-TO-BE AND THE WRITING OF REFLEXIVE DIARIES:
THE EDUCATIONAL EXPERIENCE WITHIN A PIBID LETTERS-ENGLISH
COURSE PROJECT***

Angélica A. de Melo Maia³⁸

Giuseppe A Ferreira Dantas³⁹

Juliana Barbosa dos Santos⁴⁰

RESUMO: Vivemos uma época de muitas transformações. Por isso, faz-se necessária a formação de profissionais de mentes mais flexíveis, que sejam capazes de enfrentar mudanças e oferecer respostas efetivas aos novos desafios. Assim como os demais profissionais, o professor também precisa tornar-se mais reflexivo e crítico. Nesse sentido, a escrita de relatos/diários reflexivos (REICHMANN, 2013) tem sido uma prática constantemente adotada em cursos de formação de professores. Por valorizar as contribuições da escrita de diários na formação docente, o Subprojeto PIBID – Letras/Inglês da Universidade Federal da Paraíba considera necessária a escrita de diários reflexivos pelos bolsistas/professores em formação. Assim, este trabalho tem o objetivo de analisar os diários de professores participantes desse subprojeto, a fim de discutir os impactos dessa prática para a formação docente. A metodologia consiste em uma análise qualitativa de diários produzidos por 10 professores de língua inglesa em formação inicial envolvidos no projeto supracitado no período de 2014 a 2015, para perceber de que forma essa escrita tem contribuído para a construção da identidade desses futuros docentes. A partir das análises realizadas, observamos que, a princípio, o gênero diário reflexivo foi usado mais como um instrumento de descrição do que de reflexão sobre as aulas. As reflexões mais aprofundadas estão nos diários mais recentes, nos quais os professores expressam suas ideias de forma mais crítica e questionadora, o que permite que eles identifiquem procedimentos e atividades que facilitam ou não o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos. É nesse momento em que percebemos o maior impacto dos diários na formação inicial, pois os professores passam a compreendê-los com uma prática de escrita situada e através deles, se percebem como agentes de letramento, em uma dimensão humana e institucional.

PALAVRAS-CHAVE: Diário reflexivo. Formação de professores. PIBID. Agente de letramento.

ABSTRACT: We live in a period of many changes. For this reason, it is necessary to educate professionals whose minds are more flexible, who are able to face changes and offer effective responses to the new challenges. As many professionals, teachers need to be more flexible and critical. In light of those ideas, writing reflective journals (REICHMANN, 2013) is one of the practices that have been often adopted in teacher's education courses. Recognizing the value of that practice for the teacher education process, the Letras PIBID project (English language course) at Universidade Federal da Paraíba considers the writing of reflective journals by the teachers in initial education necessary. Thus, the main goal of this paper consists of analyzing the journals produced within the project in order to discuss their impact on initial teacher education. The methodology consists of the qualitative analysis of reflective journals produced by 10 English teachers in initial development who worked in the above mentioned program during the period of 2014 and 2015, with the aim of identifying how the writing of journal has contributed to the construction of their teacher identity. The analysis indicates that, at first, reflective journals were used as descriptive tools and not as instruments of reflection about practice. More complex arguments have been developed by teachers in the most recent journals. In those journals, teachers express their ideas in a more critical and reflective way, and that allows them to identify what

³⁸ Professora-adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba. É uma das coordenadoras do subprojeto PIBID Letras-Inglês da UFPB e coordenadora da área de Estágio Supervisionado do DLEM. E-mail: angelica.maia@gmail.com

³⁹ Licenciando em Letras-Inglês na Universidade Federal da Paraíba. Bolsista vinculado ao subprojeto Letras-Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: giuseppeafd@live.com

⁴⁰ Graduada em Letras Inglês pela Universidade Federal da Paraíba (2016). Foi bolsista de extensão (2012), do Programa de Iniciação Científica - PIBIC (2013) e do Programa de Iniciação à Docência - PIBID (2014-2016). E-mail: julisantos7@gmail.com

procedures and activities might facilitate or not the teacher's job and students' learning. At that point, we could notice the most relevant impact of the journals on initial teacher education, once the students could understand the diaries as situated written practices, and through them they could see themselves as literacy agents, in a personal and in an institutional dimension.

Keywords: Reflective journals. Teacher education. PIBID. Literacy agent.

1 Introdução

O modelo de formação de professores de natureza reflexiva representa uma tendência de destaque no cenário educacional brasileiro das duas últimas décadas. Ao procurar se contrapor a modelos formativos anteriores, que entendiam os saberes do professor como conteúdos e habilidades que se adquiriam por imitação de modelos ou através do domínio de técnicas específicas (PÉREZ GÓMEZ, 1998; PIMENTA e LIMA, 2012), a abordagem reflexiva valoriza um processo de formação docente em que o professor amplie a capacidade de observar e avaliar a própria atuação, de forma a se desenvolver profissionalmente articulando conhecimentos de base teórica a sua experiência em sala de aula, de maneira cumulativa, gradual e autônoma (SCHÖN, 1992, 2000; ALARCÃO, 1996; GIMENEZ, 1999; LIBERALI, 2010).

Para promover a formação docente dentro de uma perspectiva reflexiva, o processo de escrita, de uma forma geral, tem se mostrado um elemento de grande potencial. Assim, o foco desse trabalho é explorar um dos gêneros que auxilia o processo de escrita reflexiva e que tem adquirido importância para o desenvolvimento de um profissional competente e autônomo: o diário reflexivo. Dentre os benefícios que a utilização desse gênero pode agregar à formação docente, destacam-se: o empoderamento do professor (SMYTH, 1992), a construção da visão do docente como agente de letramento (KLEIMAN, 2006; 2011; REICHMANN, 2012), a ressignificação de conflitos e contradições (SIGNORINI, 2006), o desenvolvimento profissional permanente, a avaliação e o redirecionamento de processos didáticos (ZABALZA, 2004).

Em busca de ampliar a discussão sobre as possibilidades formativas oportunizadas pela escrita de diários reflexivos, esse texto objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa que teve por objeto a análise de diários escritos por professores em formação inicial na área de Letras-Inglês, no contexto de um Subprojeto do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na Universidade Federal da Paraíba. Nesse sentido, busca-se explorar os fragmentos do *corpus* analisado que apontem para uma transformação na atuação dos professores em formação, ou que sejam indicadores de uma tomada de consciência do docente sobre o seu papel de agente de letramento dentro e fora do ambiente escolar. Esse processo de conscientização seria decorrente do momento reflexivo e avaliativo proporcionado pela escrita dos diários.

Na primeira parte do texto, articularemos alguns conceitos teóricos que servirão de referência para a análise dos diários e na discussão sobre a natureza dos saberes que a escrita reflexiva pode ajudar a desenvolver. Na segunda parte, apresentaremos a análise de alguns trechos dos diários para argumentar que, ao longo do tempo, a escrita desses textos auxilia os professores na construção de sua identidade, na medida em que proporciona a avaliação de ações, a articulação entre teorias e desafios de ordem prática, o aperfeiçoamento da capacidade de expressão e compreensão do próprio trabalho, um melhor planejamento de ações e uma capacidade de agência mais informada e fortalecida.

2 Articulando conceitos: diários reflexivos e letramento docente

O diário reflexivo pode ser compreendido como um gênero discursivo cujo objetivo é dar voz ao professor, permitindo, “através da interlocução mediada pela escrita, criar

mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e produção/reprodução deste campo de trabalho” (SIGNORINI, 2006, p. 54). A concepção do diário como gênero implica em entender esse tipo de escrita como uma prática de letramento, associada, no caso dessa pesquisa, a uma profissão específica: a de professor de língua inglesa.

Compreender o diário reflexivo como uma prática de letramento significa ainda situá-lo como uma prática discursiva que reflete uma determinada fase na formação dos professores participantes da pesquisa e que se refere a um espaço específico de formação acadêmica e profissional, representada, no nosso contexto, pelos espaços de desenvolvimento do PIBID. Conforme aponta Rojo (2009), o termo *letramento* se refere a “usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira” e que recobrem “contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (p. 11).

Percebe-se, dessa forma, que, como prática de letramento, o diário reflexivo permite ao professor em formação identificar-se como agente de letramento (KLEIMAN, 2006; 2011; REICHMANN, 2012), não só porque ele gera sentidos próprios (e às vezes novos) ao verbalizar sua experiência profissional na escrita, mas, sobretudo, porque através do diário, o professor se re (constrói) como “mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade” (KLEIMAN, 2006, p. 80), de forma a facilitar a participação desses membros em práticas sociais de escrita situadas, de acordo com suas necessidades e interesses.

O fato de o letramento, no âmbito desse trabalho, envolver o domínio de uma língua estrangeira, amplia o escopo do professor em formação no que tange a sua responsabilidade de escolher que práticas sociais de linguagem enfatizar no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, que gêneros priorizar na atividade de sala de aula, de forma a contemplar as necessidades sociais e valorizar o contexto sociocultural dos alunos. Embora balizado por referenciais e programas de ensino, expectativas de aprendizagem e matrizes curriculares de ordem institucional, o professor tem certa autonomia para “fazer diferente”, sobretudo quando se trata de buscar respostas a dilemas que interferem no alcance dos objetivos de aprendizagem (ZABALZA, 2004). Assim, o diário reflexivo também se apresenta como um instrumento de proposição de alternativas de ação que podem ser inovadoras em relação às escolhas didático-pedagógicas adotadas até então.

O entendimento do professor como agente de letramento proposto por Kleiman (2006) nos conduz a compreensão do docente como agente do próprio letramento ou do autoletramento profissional e entendemos o diário reflexivo como uma importante ferramenta nesse processo. Para explorar o construto de autoletramento profissional, retomamos os três elementos propostos por Kleiman para a compreensão da identidade do professor e de seu processo de socialização profissional: a agência institucional, a agência humana e a prática social situada de uso da escrita, procurando associar essas dimensões de agência a aspectos representativos do fazer docente, dentro e fora da sala de aula.

A agência institucional pode ser compreendida a partir das capacidades desenvolvidas pelo professor em formação para se posicionar nos diferentes espaços de socialização profissional, negociando significados e possibilidades de intervenção que garantam alguma autonomia, mesmo diante de todas as restrições e resistências impostas pelo sistema educacional em que o professor está inserido.

No que tange à agência humana, ela se caracteriza por ser mais pessoal do que a agência institucional, pois diz respeito às compreensões particulares do professor sobre o seu agir, decorrentes de uma reflexão contínua sobre as decisões, as ações e os valores colocados em prática na sala de aula e em outros espaços da escola. A agência humana pode assumir um

caráter mais flexível do que a agência institucional, porque depende quase que exclusivamente da própria autoconsciência do professor e da sua vontade e/ou necessidade de realizar mudanças.

Quanto à prática social situada de uso da escrita aplicada ao contexto de formação docente inicial, entendemos que essa dimensão do fazer docente constitui um elemento privilegiado para que as duas dimensões anteriores, isto é, a agência institucional e a agência humana possam ser pensadas. De fato, através de uma série de processos oportunizados pela ação de escrever sobre a experiência situada, que leva em consideração os aspectos socioculturais da realidade vivenciada, pode ser possível não só revelar os sentidos que serviram de base à ação, mas também submetê-los a um processo de avaliação, que pode conduzir a um redimensionamento de práticas futuras.

Encontramos nas formas de ação articuladas por Smyth (1992), com base na teoria de Freire (1974) uma proposta que reflete a natureza dos processos de uso de escrita situada na formação docente que defendemos nesse trabalho. As ações propostas por Smyth e que podem ser conduzidas a partir da escrita de diários reflexivos são: “1) Descrever- o que eu faço? 2) Informar – o que isso significa? 3) Confrontar- como eu cheguei a ser/agir dessa forma? 4) Reconstruir – como eu posso fazer as coisas de forma diferente?” (SMYTH, 1992, p. 295, nossa tradução).

Para esse autor, a etapa de descrição se refere à ação do professor de “criar um texto que envolva os elementos de sua ação pedagógica como um prelúdio para a problematização dessa ação” (Id., Ibid., p.296, minha tradução). Ele destaca que o produto dessa descrição pode servir de base para que o professor organize os acontecimentos (muitas vezes complexos, caóticos e contraditórios) da sua experiência profissional e também partilhe com outros colegas como a sua prática se configura e como ela pode vir a ser transformada.

O momento da informação diz respeito à descoberta pelo professor dos pressupostos e princípios que dão suporte a sua atuação. Segundo Smyth, essa fase é importante porque permite ao professor construir as bases argumentativas para defender os seus posicionamentos em situações específicas do cotidiano escolar. É também uma etapa que permite ao docente se apropriar de conhecimentos teóricos e relacioná-los aos dilemas de sua prática, como também desenvolver reflexões teóricas próprias para explicar as forças que movem seu agir em sala de aula.

Na fase da confrontação, o professor tem a oportunidade de transitar da compreensão dos princípios de cunho individual que norteiam sua prática para a articulação desses princípios com o contexto ético, cultural, social e político mais amplo, tendo uma visão de como forças sociais e institucionais influenciam as práticas escolares, muitas vezes de uma forma despercebida e naturalizada. Ao confrontar-se com essas causas de natureza social para os eventos de ordem educacional, o professor é capaz de realizar deslocamentos e pensar em alternativas de transformação.

Chega-se então à quarta etapa do referencial de Smyth: a reconstrução. Ao perceber que a realidade escolar que vivencia não é imutável, é em parte influenciada por “regimes de verdade” de natureza sociohistórica, é contestável, e ao se identificar como agente de transformação, capaz de empreender mudanças individuais que podem ter repercussões institucionais, o professor vivencia um processo de empoderamento. Esse processo pode conduzi-lo a rever suas práticas, redimensionando a dinâmica de ensino/aprendizagem para além de interesses hegemônicos e em direção a formas de ensinar/aprender conducentes a uma sociedade mais justa e igualitária, e ao mesmo tempo, mais diversa e plural.

Entendemos, dessa forma, que um dos possíveis benefícios que a escrita de diários traz ao processo de formação docente é a possibilidade do professor em formação transitar por essas etapas e, ao trilhar esse caminho, compreender melhor a sua subjetividade como pessoa

e como professor, fortalecendo sua identidade profissional, ampliando sua base de conhecimentos para a tomada de decisões, e se sentindo mais confiante para colocar em prática os conhecimentos que vai descobrindo e os valores e princípios que passa a incorporar como fruto da sua experiência formativa.

Os pressupostos teóricos apresentados nessa seção nortearão a categorização dos fragmentos dos diários que analisaremos nesse trabalho. A leitura dos fragmentos dos diários reflexivos nos permitirá refletir como essa ferramenta formativa pode ampliar a capacidade de agência dos indivíduos nas dimensões de letramento docente estudadas (agência institucional, agência humana e prática de escrita situada), evidenciando-se que ações, daquelas propostas por Smyth (1992) (descrever, informar, confrontar e reconstruir) predominam nos fragmentos analisados e o que isso representa na compreensão do processo de formação profissional vivenciado por esses professores.

3 Aspectos metodológicos da pesquisa

Adotando uma perspectiva de trabalho de natureza interpretativista e exploratória (PALYS; ATCHISON, 2008), a pesquisa aqui apresentada se volta para a *compreensão* dos discursos analisados, situando os sentidos produzidos em relação ao contexto onde os participantes se inserem.

De forma mais específica, a metodologia desse trabalho consiste em uma análise qualitativa de diários produzidos por 10 professores de língua inglesa em formação inicial envolvidos no subprojeto PIBID Letras–Inglês da Universidade Federal da Paraíba no período de 2014 a 2015, para perceber de que forma essa escrita tem contribuído para a construção da identidade desses professores.

O referido subprojeto começou a ser desenvolvido em março de 2013, como parte de um projeto institucional mais amplo, que envolve vinte cursos de licenciatura das áreas de ciências da natureza e exatas (Biologia, Física, Geografia, Química e Matemática), de ciências humanas (Filosofia, História, Sociologia e Pedagogia) e das ciências da linguagem (Letras [Português e Inglês], Artes [Visuais, Dança, Música], Educação Física e Computação, distribuídas nos quatro campi (João Pessoa, Bananeiras, Mamanguape e Rio Tinto) da UFPB.

O subprojeto Letras-Inglês é implementado no Campus I e conta atualmente com 25 bolsistas, que atuam em três escolas de educação básica: uma de nível fundamental e duas de nível médio. Além da observação, coparticipação das aulas da professora-supervisora das escolas, planejamento e ministração de aulas, os bolsistas elaboram relatos reflexivos mensais, abordando uma variedade de aspectos, tais como: i) reflexões sobre as abordagens teóricas que fundamentam as ações pedagógicas, que são discutidas nas reuniões semanais; ii) reflexões sobre as próprias ações pedagógicas realizadas nas escolas, buscando articulá-las com os saberes teóricos estudados; iii) descrição e comentários sobre planos de aula, atividades planejadas e sobre materiais didáticos produzidos no âmbito do subprojeto.

Os diários produzidos em 2014 e 2015 por dez bolsistas constituirão o *corpus* a ser analisado nesse trabalho. Após a leitura desses diários, selecionamos fragmentos representativos das categorias de análise discutidas na fundamentação teórica e procuramos dar um enfoque longitudinal à pesquisa, evidenciando as transformações que identificadas no discurso dos bolsistas em momentos diferentes (2014 e 2015). Esse enfoque nos permitirá fazer algumas inferências sobre o efeito da escrita dos bolsistas no processo de formação da identidade profissional. As siglas usadas para identificar os bolsistas são fictícias, por questões éticas.

4 Análise dos dados

Como já mencionamos anteriormente, as categorias relacionadas à concepção do professor como agente de letramento nortearão o nosso olhar sobre os dados. Assim, iniciamos a análise dos diários, focando o olhar sobre alguns fragmentos que dizem respeito à forma como aspectos da agência institucional se manifestam nos discursos dos bolsistas. Nesse contexto, identificamos como recorrente um elemento específico da agência institucional, que consiste no posicionamento do professor diante da realidade escolar. Apresentamos no quadro abaixo fragmentos dos diários representativos desse tema, abrangendo os períodos de 2014 e 2015:

Categoria	Fragmentos 2014	Fragmentos 2015
<p align="center">Posicionamento do professor diante da realidade escolar</p>	<p>“Infelizmente, o ensino regular está realmente defasado e o trabalho que precisa ser feito para que haja essa conscientização de mudança será longo e cheio de obstáculos. Mas estar em sala de aula já é um início de conscientização, [...] <i>espero que, ao menos, consigamos motivar os alunos para uma forma mais prazerosa de aprender a língua inglesa</i>” (RR, agosto 2014).</p>	<p>“Ao observar as aulas da professora da escola percebi alguns pontos que me chamaram bastante atenção, e esses pontos estão diretamente ligados às nossas regências e ao nosso fazer prático a partir do Letramento Crítico. <i>As aulas da professora de língua inglesa da escola não possuem muita dinâmica, a metodologia é sempre repetitiva e focada na gramática da língua inglesa</i>, mas seguem o conteúdo característico dos alunos do 1º ano do ensino médio. <i>Já as nossas aulas/regências trazem um tema transversal no qual todas as atividades seguintes estão relacionadas</i>. Os alunos se divertem, comentam, participam – até demais...” (RR, junho 2015)</p>
	<p>“Na outra sala, que ocorreu no sexto horário, das onze às onze e quarenta e cinco, os alunos já estavam bem cansados, com detalhe que eles ainda teriam oficina e tutoria á tarde. Isto nos leva á contestação [constatação] que <i>a estrutura da escola está longe de ser de ensino integral, não vejo lá nenhum local em que eles possam descansar apropriadamente</i>, já que são colocados na parte térrea da escola nos intervalos dos turnos da manhã para a tarde e <i>lá nem cadeiras eles tem a disposição, sem mencionar a falta de banheiros adequados e dormitórios para descanso, sendo mais utópico</i>” (JJ, setembro 2014)</p>	<p>“Aqui se configura um dos problemas relacionados ao tamanho da sala, que deveria ser mais aconchegante, mas acaba se tornando cada vez maior a fim de conseguir alocar um número maior de alunos, exaltando a quantidade em detrimento com a qualidade do ensino. <i>Nós como pibidianos estamos trabalhando para a melhoria da comunicação dos alunos com o professor, para diminuir esta distância que está se criando</i>” (JJ, abril 2015).</p>

Quadro 1: Fragmentos indicativos do posicionamento do professor diante da realidade escolar

Os fragmentos acima dos diários referentes ao ano de 2014 apontam uma série de constatações a respeito da realidade escolar. Enquanto o primeiro professor em formação enfoca as condições do processo de ensino-aprendizagem propriamente dito e menciona a defasagem no ensino regular, bem como o desafio de se enfrentar obstáculos para se conseguir alguma mudança, o segundo professor se detém na crítica às condições físicas da escola, que mesmo se dizendo de horário integral, não oferece espaços adequados de descanso e higiene aos alunos, cujo cansaço é evidente já no meio da jornada escolar.

Do ponto de vista das etapas de Smyth (1992), verificamos que nesse primeiro momento, os professores estão mais envolvidos na etapa de *descrição* das condições de trabalho na escola, uma vez que não se observa uma análise de princípios individuais ou da realidade social onde os fatos observados se inserem. Contudo, é perceptível um movimento do primeiro professor em direção à compreensão do seu papel de educador dentro da instituição (estar em sala de aula como início de conscientização) e à implementação de ações pedagógicas que possam motivar os alunos a aprender a língua inglesa, o que poderia indicar uma incipiente dinâmica de *reconstrução*.

Ao nos debruçarmos sobre os fragmentos de 2015, dos mesmos professores, é possível realizar algumas constatações. O fragmento do primeiro professor indica uma percepção de formas diferentes de agir em sala de aula, propondo-se uma comparação entre esses dois modelos de atuação docente em função da participação e do envolvimento dos alunos nas aulas. No que tange às etapas propostas por Smyth (1992), evidencia-se a *descrição* de uma situação de aprendizagem de uma forma mais complexa, pois são *analisados e confrontados* os diferentes princípios pedagógicos que embasam as práticas descritas, e há uma clara opção pela proposta diferenciada de abordar a língua inglesa através da perspectiva do Letramento Crítico, ou seja, há uma *reconstrução*, por parte do aluno, em busca de valorizar e continuar optando por formas de atuação que parecem se bem sucedidas.

Na mesma linha, o professor JJ faz referência aos problemas de comunicação em sala de aula decorrentes do grande número de alunos colocados em salas pouco aconchegantes, mas não pára nessa problematização. Ele destaca o esforço dos bolsistas PIBID para melhorar a comunicação entre aluno e professor e diminuir a distância entre eles. Isso indica, a nosso ver, uma tentativa de *reconstrução* ou de proposição de alternativas de ação voltadas para a superação de um dilema da sala de aula.

Assim, ao compararmos os fragmentos de 2014 e de 2015 dos dois professores, verificamos que houve um avanço no que tange à dimensão da agência institucional. Se no início do projeto, a escrita dos docentes indica uma postura de meros observadores da realidade escolar, os diários mais recentes refletem uma capacidade maior de agência dentro da instituição, voltada para a solução de problemas encontrados, como se pouco a pouco os professores fossem encontrando seu espaço de atuação e tomando consciência das *affordances* – entendidas como qualidades associadas a determinado ofício com base na intuição ou em experiências anteriores – relacionadas proporcionadas pelo lugar socioprofissional que ocupam e das expectativas em relação ao seu trabalho como professores em formação.

A segunda categoria que escolhemos para orientar a análise dos fragmentos dos diários reflexivos diz respeito à agência humana. A representação desse tipo de agência que elegemos para classificar os fragmentos dos diários envolve a questão da reflexão sobre a práxis e ação docente em sala de aula. Observemos os fragmentos apresentados a seguir:

Categoria	Fragmentos 2014	Fragmentos 2015
Reflexão sobre a práxis e ação docente em sala de aula	“Para iniciar a aula, optei por fazer uma revisão do que havia sido estudado na aula anterior, poucos alunos souberam responder com precisão qual havia sido o gênero textual estudado e o tema. Assim percebo que devo mudar	“Fazendo-se uma relação [da multimodalidade] com nossa atuação em sala de aula, penso ser muito importante que contemplemos questões visuais associadas ao uso da linguagem durante a leitura dos textos com os estudantes, fazendo-os perceber a importância de interpretar não somente as palavras, mas também imagens e suas representações, ressaltando que seu uso não ocorre por acaso e que se deve sempre

	algumas ações para que o assunto seja assimilado, como por exemplo procurar revisar o que foi visto em diversos momentos da aula para que o aluno através da repetição possa compreender melhor, outra iniciativa é de escrever no quadro as informações importantes” (FF, agosto 2014).	prestar atenção nas mensagens que elas podem transmitir.” (FA, maio 2015). “Quando finalmente iniciamos a aula, tentamos resgatar o que havia sido estudado na aula anterior, sendo possível perceber que de uma maneira geral, os estudantes conseguiram entender as principais mensagens do vídeo, o que facilitou na realização do exercício em que era necessário relacionar imagens e sentenças presentes no vídeo” (FF, junho 2015).
	“Não consegui fazê-los trabalhar em grupos porque não quis atropelá-los, com o desejo de aplicar todo conteúdo, preferi considerar a participação deles na interação comigo que por fim, acabou funcionando. É claro que eu gostaria de ter feito melhor, mas se eu tivesse tomado um ritmo mais acelerado, penso que estaria ignorando que cada caso é único e ao longo de ações como estas me tornaria inflexível ou engessado” (AA, outubro 2014).	“Trago essa reflexão sobre a interação por dois motivos que considero de extrema importância. Primeiro por que a primeira atitude da professora regente foi exatamente separar a turma para que não houvesse barulho em excesso ou conversas desnecessárias; Ao que parece, existe ainda da parte de alguns professores a ideia de que o aluno enfileirado irá voltar a atenção deles para si, mas existe um abismo imenso entre o que eu acho que é interessante ou importante e o que torno importante ou interessante. Segundo porque, partindo da experiência própria, e alicerçado nas “Neurociências”, algumas vezes uma aula mediada por alguém com quem não dividimos tamanha afinidade quanto pessoas do nosso meio, seja pela relação de poder, vergonha, ou mesmo por alguma atitude que trincou a relação professor-aluno, muitas vezes nosso cérebro blinda involuntariamente a passagem para as informações que partem deste professor. Na relação aluno-aluno, essa indiferença tende a ser menor e a passagem para o aprendizado fica livre” (AA, abril 2015)

Quadro 2: Fragmentos indicativos de reflexão sobre a práxis e ação docente em sala de aula

A epistemologia da práxis teorizada por pesquisadores do ensino de inglês como língua adicional em uma perspectiva crítica (HAWKINS, NORTON, 2009, PENNYCOOK, 2004; MOITA LOPES, 2006), com base nos princípios freirianos (FREIRE, 1974), entende a vivência dos licenciandos na escola como uma oportunidade de articular os conhecimentos construídos ao longo da formação (que vai além dos espaços-tempos da universidade), as disposições derivadas das histórias de vida, crenças, valores e experiências; e as limitações e possibilidades que vão ser encontradas no contexto sociocultural específico da escola onde o licenciando vai atuar (PENNYCOOK, 2004).

Nesse sentido, entendemos que a agência humana representada pela reflexão sobre a práxis e a ação docente em sala de aula pode ser ampliada e tornar-se mais complexa ao longo do tempo. Essa complexidade se refere à profundidade das análises realizadas, estabelecendo-se um diálogo com pressupostos teóricos relevantes (dimensão vertical) e à capacidade cada vez maior de relacionar a experiência em termos temporais (passado, presente, futuro) e com a experiência do(s) outro(s).

No primeiro fragmento do professor FF, por exemplo, há a referência à percepção de uma ação que procurava dar continuidade a uma atividade anterior (revisão), mas que não é bem sucedida. Com base no que percebeu no momento de execução do plano, o professor busca *reconstruir* alternativas de ação para as aulas seguintes: “procurar revisar o que foi visto em diversos momentos da aula para que o aluno através da repetição possa compreender melhor” e “escrever no quadro as informações importantes”. De forma diferente da categoria

anterior (agência institucional), essa dimensão envolve ações possíveis de serem empreendidas pelo professor porque não dependem tanto das restrições da instituição escolar. Nesse primeiro fragmento, no entanto, não há um diálogo com referências teóricas para embasar os procedimentos pensados para as aulas seguintes. No entanto, a relação passado/presente/futuro aparece claramente na reflexão sobre a prática, dando base a percepções importantes.

Nos fragmentos do mesmo professor em 2015, observam-se dois movimentos. No primeiro fragmento há a articulação entre um conceito teórico – multimodalidade – e a atuação do professor em sala de aula, quando se sugerem procedimentos didáticos para transpor o conceito para a sala de aula de língua inglesa, do tipo: “questões visuais associadas ao uso da linguagem durante a leitura dos textos com os estudantes, fazendo-os perceber a importância de interpretar não somente as palavras, mas também imagens e suas representações”. O interessante é que no fragmento do mesmo aluno do mês seguinte, há a descrição de uma aula em que os princípios da multimodalidade subsidiaram as atividades desenvolvidas, acompanhada de uma avaliação positiva no tocante ao entendimento por parte dos alunos e à realização do exercício proposto. Assim, em relação às categorias de Smyth (1992), o professor, nesses dois fragmentos, contempla as ações de descrever (os procedimentos didáticos, a aula), informar (sobre os pressupostos teóricos utilizados, confrontar (refletir sobre a qualidade da aula em relação ao planejado) e reconstruir (em relação à experiência do ano anterior, quando a revisão de conteúdos não foi tão bem sucedida). No que tange aos mecanismos de agência humana relacionados à práxis, verifica-se uma ampliação da capacidade de utilizar a escrita para pensar em como transformar as práticas pedagógicas desenvolvidas, utilizando-se de uma multiplicidade de recursos, desde a comparação entre experiências, a avaliação da aplicabilidade de modelos teóricos para dinamizar as aulas, até a avaliação qualitativa do trabalho desenvolvido.

No fragmento do professor AA de 2014, encontramos a referência a uma tentativa frustrada de promover o trabalho dos alunos em grupo, que em seguida, foi substituída por um trabalho de interação entre professor e alunos. O professor considera que o tipo de interação escolhida foi melhor para o bom andamento da aula e justifica sua escolha no momento da ação em função de dois critérios pautados em duas preocupações de ordem pessoal: não ignorar que cada caso é único (entendendo o caso nesse contexto como a aula em uma turma específica) e não se tornar inflexível ou engessado ao longo das ações (em sala de aula).

O mesmo professor, em 2015, relata outra experiência envolvendo a questão da interação em sala de aula. Ao observar uma aula, o professor/bolsista confronta a escolha da professora regente de separar, ela mesma, os alunos para evitar a formação de duplas/grupos barulhentos. Só que nessa etapa, o professor em formação não se apóia tão somente em percepções e motivos pessoais para construir a sua crítica. Ele faz uso de fundamentos teóricos das Neurociências para explicar como a aprendizagem é beneficiada quando os alunos podem escolher com quem interagir durante as atividades pedagógicas.

No que tange às etapas propostas por Smyth (1992), nos dois fragmentos (2014 e 2015), o professor em formação empreende ações de descrição, informação, confronto e reconstrução. O que percebemos é que em 2015, a práxis torna-se mais complexa porque o diário apresenta diálogos mais consistentes entre teoria e prática, e as reflexões sobre a *práxis* levam em consideração a observação do outro (professor-regente) para se chegar a uma síntese que se reflete na elaboração de uma forma própria de atuar por parte do professor em formação.

A última categoria a ser abordada nos diários reflexivos contempla a discussão sobre a repercussão dos diários como gênero acadêmico na formação docente. Esse é um tema que não aparece com frequência nos diários, a não ser em momentos específicos em que os

professores em formação foram orientados pelas coordenadoras do subprojeto a expressar suas opiniões sobre esse tema. Por isso, selecionamos apenas dois fragmentos de professores distintos para analisar a compreensão desse aspecto nos diários. Os fragmentos são apresentados a seguir

Categoria	Fragmentos 2014	Fragmentos 2015
Percepções sobre o potencial formativo dos diários como gênero acadêmico	“Os diários são de suma importância para o trabalho do professor e do desenvolvimento do projeto em si. O diário reflexivo demanda dedicação e rapidez, uma vez que essa reflexão pode se perder ou tomar outros caminhos que divergem da solução do problema. Em outras palavras, deve-se mantê-los atualizados, dialogando sempre com o professor orientador” (GG, julho 2014).	“Comparar [através dos diários] o primeiro momento de uma vivência prática educacional com a vivência atual, decorrente <i>das diversas memórias de antes e depois da primeira situação</i> (não contando somente a primeira regência de aula enquanto bolsista, mas também as discussões sobre educação na formação fornecida pela universidade e suas crenças a respeito do tema), é importante para ter uma imagem mais nítida da evolução do projeto e de seu poder transformador sobre os bolsistas” (BB, junho 2015).

Quadro 3: Fragmentos indicativos de percepções sobre o potencial formativo dos diários como gênero acadêmico

No primeiro fragmento, evidencia-se uma avaliação positiva do professor em relação ao papel dos diários no desenvolvimento do projeto (PIBID) como um todo. As preocupações expressas pelo professor são de ordem bem prática: elaborar o diário com “dedicação e rapidez”, para que a reflexão não tome “outros caminhos que divergem da solução do problema”, manter os diários sempre atualizados e dialogando com o professor orientador. O fragmento sugere uma visão primordialmente instrumental para o diário na formação, nesse caso, um instrumento para se encontrar a solução dos problemas enfrentados ao longo do projeto. Essa seria uma das funções dos diários apontada por pesquisadores, mas não é a mais importante. De qualquer forma, o professor consegue perceber o diário como uma prática de linguagem situada, que deve interagir com o contexto de produção e com ele dialogar.

No fragmento do professor BB, identificamos uma reflexão mais elaborada na discussão sobre os diários. Primeiramente, ele destaca o caráter de registro histórico de experiências dos diários, na medida em que eles contêm informações de cada momento da atuação dos professores no projeto, o que permite uma comparação entre a vivência atual e as primeiras vivências. Ao especificar o conteúdo dessas primeiras vivências (primeira situação), a professora se refere não apenas à regência em sala de aula, mas a todas as crenças que naquele momento faziam parte de sua identidade docente, muitas delas decorrentes das discussões sobre educação na universidade. Para a professora, então, a escrita dos diários oportunizou a construção de “uma imagem mais nítida da evolução do projeto e de seu poder transformador sobre os bolsistas”. Essa função dos diários é, sem dúvida, uma das mais importantes, pois permite identificar em que sentidos a agência docente (seja ela institucional ou humana) foi se modificando ao longo do projeto e como essas transformações se refletem nas identidades que os professores assumem no momento atual. Como gênero acadêmico, evidencia-se que os diários constituem uma prática discursiva que integra domínios diferenciados, a universidade e a escola, e provoca intercâmbios de conhecimentos entre esses espaços, o que parece ser uma fonte de enriquecimento do processo de formação docente.

Para finalizar, destacamos que, por limitações de ordem prática, optamos por apresentar uma amostra dos fragmentos dos diários dos bolsistas representativa de cada categoria abordada. Ressaltamos que havia outros fragmentos que permitiriam aprofundar as análises e trazer mais evidências da importância dos diários como elementos dinamizadores

da agência do professor e facilitadores de um processo de formação inicial denso do ponto de vista da construção de saberes.

5 Considerações Finais

Nesse artigo, discutimos alguns impactos que a escrita de diários reflexivos pode trazer ao processo de formação inicial de professores. Ao analisar a escrita dos diários no campo de formação inicial de professores de língua inglesa no âmbito do subprojeto PIBID Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba, procuramos evidenciar de que forma os diários podem fortalecer uma visão do professor como agente de letramento, tanto na dimensão institucional, como na dimensão humana, e quais os aspectos dos diários são valorizados pelos próprios professores como importantes para a sua formação. Em relação a esses aspectos, ao finalizarmos essa proposta de análise dos dados apresentados (dentre tantas outras possíveis), elaboramos as seguintes considerações:

– Os fragmentos analisados dos diários evidenciam, ao longo do tempo, um posicionamento mais assertivo e ativo dos professores ao atuarem dentro da escola e se depararem com desafios de ordem institucional. Se os diários, de início, se restringem a descrever e criticar os problemas identificados, com o passar do tempo, os professores revelam que estão aproveitando a possibilidade de atuação na escola para propor modos diferenciados de fazer, que possam pelo menos minimizar o impacto dos problemas da escola sobre a aprendizagem dos alunos.

– Quanto à agência humana, percebe-se que os diários, desde as primeiras etapas do subprojeto, se configuram como uma importante ferramenta de autorreflexão, através da discussão que os professores fazem das aulas observadas, das suas próprias regências e de outros aspectos da escola. A análise dos fragmentos selecionados aponta que esse processo tende a ficar mais complexo ao longo do tempo, pois os professores são capazes de incluir, gradativamente, elementos novos para ampliar suas reflexões, tais como pressupostos teóricos e a comparação entre a sua prática e outras práticas pedagógicas.

– Finalmente, ao refletirmos sobre o que os fragmentos traduzem do pensamento dos professores em relação à escrita dos diários, destacamos que os comentários encontrados foram positivos, indicando uma preocupação com a qualidade dos diários para que eles possam contribuir para a formação e reconhecendo que os diários oferecem a possibilidade de o professor ter uma visão panorâmica do seu processo formativo, que o leva a compreender melhor que tipo de profissional ele é hoje e como ele vem construindo a sua identidade docente.

Esperamos que a discussão aqui elaborada possa servir de base a futuras investigações sobre o potencial dos diários reflexivos para formação inicial de professores. Pensamos que uma maior utilização dos diários por parte de professores de língua inglesa poderia contribuir para a ampliação do autoconhecimento profissional e para o aprofundamento de saberes sobre o campo de atuação docente, promovendo a formação de profissionais capazes de desenvolver práticas diferenciadas, inovadoras e bem-sucedidas.

Referências

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Ed., 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GIMENEZ, T. Reflective Teaching and teacher education: contributions from teacher thinking. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.2, n.2, p.129-143, 1999.

HAWKINS, M., NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, Anne, RICHARDS, J. C. (Orgs.). **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 30-39.

KLEIMAN, A. B. Letramento crítico: a escrita na formação profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9., 25-28 jul. 2011, Rio de Janeiro. Caderno de resumos... Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em: <http://www.alab.org.br/images/stories/alab/caderno%20de%20resumos%20ix%20cbla%20a4%20com%20errata.pdf> . Acesso em: 30 julho 2015.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREA, M., BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Coleção: novas perspectivas em linguística aplicada - vol.8. Campinas– SP: Pontes Editores, 2010.

MOITA-LOPES, L. P. **Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa**. In: LOPES, L.P.M (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

PALYS, T., ATCHISON, C. **Research decisions: Quantitative and qualitative perspectives**. Scarborough, Ont: Thomson Nelson, 2008.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, Bonny, TOOHEY, Kelleen (Orgs.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 327-346.

PÉREZ-GÓMEZ, A.I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.Gimeno, PÉREZ-GÓMEZ, A.I (Orgs.) **Compreender e Transformar o Ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.353-379.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REICHMANN, C. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 933-954, 2012.

SIGNORINI, I. (Org.) **Gêneros catalisadores: letramento e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SMYTH, J. Teachers' Work and the Politics of Reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n.2, p.267-300, 1992.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. Traditions of Reform in U.S. Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, 41, p. 3-20, March 1990.

Recebido em 10/09/2015

Aceito em 08/01/2016