



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA**

MARINA SOARES DUARTE SILVEIRA

**OS DIÁRIOS DESCRITIVOS COMO SUPORTE NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO**

CAMPINA GRANDE - PB

2018

MARINA SOARES DUARTE SILVEIRA

**OS DIÁRIOS DESCRITIVOS COMO SUPORTE NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO**

**Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Letras - Língua Inglesa
do Centro de Humanidades da
Universidade Federal de Campina
Grande, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em
Letras – Língua Inglesa.**

Orientador: Professor Dr. Marco Antônio Margarido Costa.

CAMPINA GRANDE - PB

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

- S587d Silveira, Marina Soares Duarte.
Os diários descritivos como suporte no processo de formação do professor reflexivo / Marina Soares Duarte Silveira. – Campina Grande, 2018.
71 f. : il.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Inglesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.
"Orientação: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa".
Referências.
1. Professor Reflexivo. 2. Diários. 3. Estágio. I. Costa, Marco Antônio Margarido. II. Título.

CDU 377.8(043)

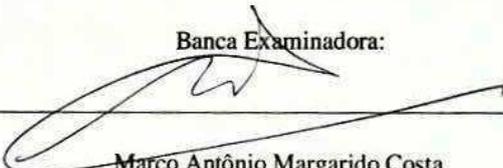
MARINA SOARES DUARTE SILVEIRA

**OS DIÁRIOS DESCRITIVOS COMO SUPORTE NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR
REFLEXIVO**

Monografia de conclusão de curso
apresentada ao curso de Letras –
Língua Inglesa da Universidade
Federal de Campina Grande, como
requisito parcial à conclusão do
curso.

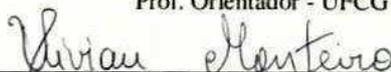
Aprovada em 15 de Março de 2018.

Banca Examinadora:



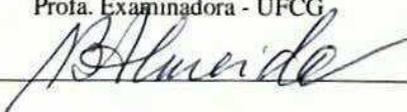
Marco Antônio Margarido Costa

Prof. Orientador - UFCG



Vivian Monteiro

Profa. Examinadora - UFCG



Normando Brito de Almeida

Prof. Examinador – UFCG

CAMPINA GRANDE - PB

2018

*A minha maior inspiração
em vida e que hoje é uma estrela a
me iluminar do céu: Bôdito.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus e a Virgem Maria, porque através dEles, que são minha fé, obtive o sustento necessário durante a caminhada acadêmica;

Agradeço aos meus amigos de caminhada, os que ganhei da graduação (Nathallie, Anderson, Ana Júlia e Rafael), os que me levaram pra mais perto de Deus e os que foram minha força durante momentos únicos da vida, sobretudo a minha melhor amiga, que vivenciou comigo tudo de pertinho: Marcela Meira;

Agradeço ao meu namorado Ramon Mariz pelo suporte tecnológico e pela compreensão nos momentos de estresse, sobretudo nos finais de período ou durante eventos importantes, por ter sido uma verdadeira âncora e ponto de paz nos momentos de dificuldade;

Agradeço as minhas colegas do PET – Letras, sobretudo a minha eterna tutora: Josilene Pinheiro-Mariz, que confiou verdadeiramente na minha capacidade de poder dar sempre o meu melhor, para assim crescer como ser-humano e como profissional. Assim como aos meus companheiros do Nucli-Isf-UFCG, onde vivenciei ricos momentos de aprendizagem para a caminhada como profissional, na pessoa do coordenador pedagógico, professor: Tone Chaves.

Sou grata aos meus professores e amigos, José Mario da Silva Branco e Danielle Marques, que me proporcionaram uma amizade impossível de ser descrita em palavras, contendo muito afeto, carinho e confiança;

Também sou grata à equipe de professoras da UAEI – Unidade Acadêmica de Educação Infantil, por desde o quinto período me permitirem vivenciar momentos lindos e de grande aprendizado. Assim como, sou grata a todos os colegas, professores e funcionários da UAL – Unidade Acadêmica de Letras, por todos esses anos de curso, recheados de aprendizado e de muito bom-humor, característica fundamental e que levarei para minha vida como profissional;

Sou extremamente grata ao meu orientador Prof. Dr. Marco Antônio por sua instigante orientação e por toda a ajuda durante esses últimos períodos, sobretudo por seu estímulo, mesmo inconsciente a me fazer permanecer no curso, intensificados nas disciplinas de estágio e nos encontros quinzenais para orientação, bem como por sua paciência e amizade construídas com bastante zelo;

A minha banca Prof. Normando Brito e Prof. Vivian Monteiro, pelos ensinamentos durante a graduação e suas contribuições para a melhoria do meu trabalho;

Agradeço a minha família do G24 e aos Duarte Silveira, principalmente a Rosinha Soares, minha avó, por desde pequena me presentear com histórias fascinantes dentro do mundo da literatura, da infância e das letras;

Agradeço por fim, aos meus pais e ao meu irmão, Karyne, Dumitro e Lucas respectivamente, por sempre acreditarem no meu potencial e me apoiarem em cada decisão, assim como por seu amor, cuidado e confiança.

“Ever since she was a child, she wrote everything down in her diaries in order to see things in their true dimension.” (Unknown author)

RESUMO

RESUMO: Atualmente muito se discute sobre a necessidade de instrumentos que auxiliem professores em formação inicial na reflexão de sua prática. Através do que discute Schön (1987), a reflexão somada a uma ação faz com que os professores reflexivos tenham um diferencial em sua sala de aula, uma vez que através da reflexão, direcionada para um contexto e situações específicas, a forma de exercer a prática torna-se mais completa e diferenciada, trabalhando diretamente com a necessidade de cada indivíduo. À medida que um professor em formação inicial reflete sobre o que escuta, uma visão sobre seu eu na ação é criada. Tendo isto como base, pode-se entender a prática reflexiva como experiência fundamental para conhecimento de crenças, culturas e de quem o professor é neste ambiente em que exerce sua prática. Ampliando esta reflexão e voltando-se para a reflexão crítica da prática, Liberali (2012) sugere que tal ação acontece a partir da reflexão a respeito de um grupo social específico e suas necessidades, que movem e transformam as ações dos diversos participantes deste mesmo grupo. Pensando no contexto do estágio na formação inicial, uma reflexão crítica seria voltada para mudança da escolha de algumas práticas para certos ambientes ou momentos do ensino. O presente trabalho visa identificar, na escrita de diários reflexivos de alunos estagiários do curso de Letras – Língua Inglesa dos anos 2013 e 2016, a construção desta identidade reflexiva e de como o instrumento diário auxilia de forma mais completa na visualização do contexto em que estão inseridos durante a regência na educação infantil. Pensando, inicialmente, no contexto do estágio para, em seguida, voltar-se para a identidade reflexiva do professor de modo geral, a análise será realizada considerando uma perspectiva de reflexão crítica que se concretiza em quatro formas de ação: descrever, informar, confrontar e reconstruir propostas por Freire (1970) e aprofundadas por Bartlett (1990) e Smyth (1992), conforme esclarece Liberali (2012). Aspectos específicos dos trabalhos também serão levados em consideração, tais como a época e a forma em que foram escritos. Alguns resultados nos permitem identificar a importância desses diários para uma reflexão mais completa sobre a prática e como auxiliaram o planejamento das aulas de estágio, bem como a necessidade, de modo geral, de instrumentos que permitam a reflexividade sobre o ensino.

Palavras-chave: Professor Reflexivo. Diários. Estágio.

ABSTRACT

ABSTRACT: Nowadays we see discussions about the importance and need of instruments that help teachers in initial formation to reflect about their practice. Regarding what Schön (1987) discusses about the reflection in addition to an action make the difference in reflexive teachers classes, once that reflection directed to a specific context and situations, are complete and differentiated, because considers the need of each individual student. As an early teacher education reflects on what he or she hears, an insight into his own is created. Based on this, one can understand a reflexive practice as a fundamental experience for knowledge of beliefs, cultures and of whom the teacher is in the context that exercises its practice. Thinking about reflection profoundly, we are faced with what is thought by critical education, which addresses the critical reflection of practice, Liberali (2012) suggests that such action happens from reflection on a specific social group and its company, that move and transform like actions of the diverse participants of this same group. Thinking in the context of the stage in the initial formation, a critical reflection, would be directed to change the choice of some practices for certain moments of teaching. The present work aims to identify, in the writing of reflexive diaries of trainee students of the course of Letras – Língua Inglesa of the years 2013 and 2016, a construction of this reflective identity and of how the auxiliary daily instrument (journals) in a complete form pictured in the context in which we are and which methods are most appropriate during early childhood education. Initially thinking about the context of the internship and then about the reflexive identity of the teacher in general, the analysis is performed considering a perspective of critical reflection that takes place in four different forms of action: *describe, inform, confront and reconstruct*, developed by Freire (1970) and expanded by Bartlett (1990) and Smyth (1992), according to Liberali (2012). Specific aspects of the journals are also taken into consideration, such as the time and the way they were written. Some results are simplest about a practice and as support to the planning of the internship classes, as well as a general need for tools that allow a reflexivity about teaching.

Key-words: Reflexive Professor. Journals. Internship.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 O DIÁRIO COMO GÊNERO.....	16
2.2 O PROFESSOR REFLEXIVO	19
2.3 AS QUATRO FORMAS DE AÇÃO NOS DIÁRIOS REFLEXIVOS.....	22
3 METODOLOGIA	27
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E OS DIÁRIOS REFLEXIVOS	27
3.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA E DOS DIÁRIOS	29
3.3 PARTICIPANTES: PROFESSORES EM FORMAÇÃO	31
4 OS DIÁRIOS NA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA	32
4.1 O DESCREVER E O INFORMAR NO ESTÁGIO A PARTIR DOS DIÁRIOS	33
4.2 O CONFRONTAR E O RECONSTRUIR NA FORMAÇÃO DOCENTE	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
6 REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE A	66
APÊNDICE B	67
APÊNDICE C	72

1 INTRODUÇÃO

Há muito tempo se discute a necessidade de instrumentos que auxiliem professores em seu estágio inicial de formação docente a refletirem e melhorarem a sua prática, tanto para a construção da identidade de um professor crítico-reflexivo, assim como para uma busca constante de melhoria das práticas de ensino adotadas em sala de aula. Um desses instrumentos que vem sendo muito utilizados, sobretudo nos estágios-docência da formação inicial, são os diários reflexivos, nos quais os estagiários-professores depositam seus sentimentos, reflexões, questionamentos, dúvidas e necessidades encontradas durante a regência de uma aula.

A reflexão atrelada a uma prática de escrita seria uma ampla oportunidade para visualizar, se distanciar e refletir de forma nova a partir do que se pensa em relação, neste contexto, a uma prática de ensino que haja uma atribuição dos sentidos ligando-os a informações coletadas em experiências anteriores e idealizando um futuro, tal reflexão determinaria a escolha por certas ações.

Schön (1992) traz dois tipos de reflexão, a primeira reflexão na ação, que visa uma ação no presente, reconstruída através de análise da mesma, com novas formas de pensar, compreender e agir, diretamente ligada a uma experimentação, por permitir autonomia e descoberta de habilidades. O segundo tipo, é uma reflexão sobre a ação, não é uma ação que ocorre simultaneamente a prática, é uma forma de observação e reflexão do profissional a partir da sua maneira de lidar com a sua prática.

Pensando no que vem sendo discutido a respeito da necessidade de professores que reflitam sobre sua prática, visamos neste trabalho apresentar um instrumento (o diário) que possa auxiliar esta prática reflexiva para uma melhor postura dos professores dentro da sala de aula, isso inclui o planejamento dos momentos com os alunos, fundamentais, para os professores em formação inicial, que buscam estar em constante melhora por sua prática.

Segundo Pimenta e Ghedin (2007), o conceito de professor reflexivo é algo que vem sendo discutido desde os anos 1990, em vários contextos educacionais no Brasil, o que se sabe a respeito do pensar, é que ele permite que os seres humanos sejam diferenciados dos outros animais, mas o pensar reflexivo, levando em consideração o contexto educacional, como uma forma de pensar que impulsiona a melhoria das práticas docentes.

O pensar reflexivo pode ser identificado como fase de dúvida, hesitação e questionamentos, na qual busca encontrar uma solução para uma possível dúvida. Para Dewey (1979, p. 24 apud PIMENTA; GHEDIN, 2010, p. 10) “a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão”.

De acordo com Schön (1987), ser um profissional reflexivo implica em admitir conflitos e incertezas nas ações da sala de aula com o objetivo de desenvolver uma prática de análise e de interpretação dos discursos em sala, a fim de explorar suas relações com o processo de ensino-aprendizagem. De modo que, para tornar-se um profissional reflexivo, é fundamental que se esteja aberto a mudanças, rompendo paradigmas tradicionalistas das práticas docentes.

Desta forma, a reflexão busca centralizar em necessidades funcionais, a fim de encontrar soluções para a prática na prática, discorrendo sobre ações que facilitem a sua aplicação na prática, compreendendo os fatos e visando modificá-los de modo a melhorar a prática docente, através de auto avaliações e questionamentos em relação ao papel do professor.

Tratando da escrita de si, como uma prática, que voltada para educação/ensino, busca possibilitar um redirecionamento do que é a formação de professor, o gênero escolhido para análise foi o diário reflexivo de professores de formação inicial. Uma vez que, o diário faz parte de um gênero que possibilita uma escrita mais próxima, onde quem escreve, pode desabafar de forma menos limitada sobre as vivências em um contexto específico, de modo a facilitar a visualização dos momentos ali vivenciados neste contexto para quem o lê. Esta prática, também é encarada por Eckert-Hoff (2008) como uma prática de penitência, em que o professor, conscientemente revela suas falhas a outrem, a uma autoridade reconhecida como forma de isentar-se dessas falhas e ver-se novamente incluído no grupo ao qual pertence, como também, serve como atestado de cumprimento de algum compromisso. Também enxergar o lugar de confissão como reconhecimento do ser crítico, pois sendo é que se sabe de fato o que se faz, possível de julgar o certo e o errado no outro e em si próprio.

O falar de si tornou-se um exercício de escrita que trabalha com a auto narração, permitindo ao escritor experimentar sua identidade das mais diversas formas, que se altera tanto com o contexto, como com o decorrer dos tempos. O sujeito que fala e confessa busca construir e solidificar sua identidade e identificar o local que a mesma ocupa, neste caso, o sujeito professor. Mesmo que, ainda com dúvidas, anseios e questionamentos, não só sobre o agir docente, mas sobre a profissão de modo geral.

A partir de tal interesse sobre um instrumento que auxilie a prática reflexiva, o trabalho discute, o que se entende por diário reflexivo, espaço de escrita de si, que permite em uma visão pedagógica auxiliar no refletir sobre as aulas, sendo este *descrever* de ações um espaço que contribui para a reflexão, na qual o professor escreve sobre os fatos da maneira que ocorreram, sem julgamentos.

Tais abordagens são necessárias para o que se busca entender com esse trabalho. O diário é um gênero muito utilizado para depositar sentimentos e pensamentos a respeito das situações, e é esse pensar que precisa ser identificado para que se comprove a necessidade dos diários como instrumento auxiliar no processo de criação do sujeito crítico-reflexivo de si mesmo.

Sendo o diário visualizado como um espaço documental textual de intervenções e descobertas, ocorridas durante o estágio, o mesmo permite uma análise e construção dos sujeitos, suas histórias e ideologias. Com o objetivo de se pensar o que seria reflexão para os professores em formação participantes desta pesquisa, levando-se em conta o contexto social em que ocorreu essa produção, busca-se perceber e identificar as características do professor reflexivo.

Levando em consideração o diário reflexivo, tendo-o como gênero, segundo Liberali (2012), são necessárias quatro ações para que o professor se engaje em uma reflexão crítica durante a escrita: *descrever, informar, confrontar e reconstruir*¹. Tais fases podem ser descritas como:

1. **Descrever:** *descrição do evento, como foi feito, um relato concreto e bem definido dos procedimentos realizados; a voz do autor sobre a sua própria ação;*
2. **Informar:** *identificar quais preceitos teóricos podem ser identificados por trás das ações dos professores em sala de aula, de forma consciente ou não;*
3. **Confrontar:** *relacionar ações que ultrapassam a sala de aula e que de algum modo interferem no que acontece; visando as ações a partir do contexto histórico-social em que estão inseridos alunos e professores;*
4. **Reconstruir:** *como o meu agir pode ser reconstruído para um melhor funcionamento das aulas; Transformação sem ação, não é transformação.*

A maior motivação para o uso desses diários se deu através do interesse por identificar as mudanças e contribuições para o desenvolvimento profissional dos estagiários-professores, do curso de Letras Inglês por ocasião da primeira oferta da disciplina de estágio de inglês na educação infantil em 2013.1 e, três anos depois, em 2016.1. Nessa disciplina, a

¹ Reiteramos que, no presente trabalho, a análise será realizada considerando uma perspectiva de reflexão crítica que se concretiza nessas quatro formas de ação propostas por Freire (1970) e aprofundadas por Bartlett (1990) e Smyth (1992), conforme explica Liberali (2012). Feito tal esclarecimento, desse momento em diante, tomaremos como referência unicamente o mencionado trabalho de Liberali.

autora da presente monografia desenvolveu um trabalho com diários, que relatavam seus momentos, juntamente com um par, durante a fase de regência, proporcionando uma melhor visualização do trabalho que vinham fazendo, como também uma alternativa auxiliar durante o planejamento das aulas. Através também de leituras a respeito do exercício da prática, juntamente com reflexões, fundamentando a noção de planejamento da ação do professor durante sua prática de aula.

Os diários escolhidos, para análise, neste trabalho, serão retirados de experiências no estágio de educação infantil, estes serão distribuídos em dois grandes grupos, o primeiro que será um conjunto de 12 diários escritos durante a experiência de estágio em 2013.1 e o segundo com descrições da fase de regência no período letivo de 2016.1. Ambos serão analisados de forma igual, pensando tanto na reflexão durante a formação inicial através do *descrever* e *informar* de ações, como a necessidade deste perfil reflexivo durante a carreira docente, a partir do *confrontar* e do *reconstruir*.

De modo geral, busca-se justificar a importância e necessidade de utilizar instrumentos, para uma melhor visualização e construção de uma reflexão mais completa sobre a prática docente, não só na formação inicial, mas como suporte para uma melhor qualidade do ensino.

A partir dessa necessidade de construção de professores crítico-reflexivos sobre sua própria prática, e tendo o diário como instrumento auxiliar nesse processo, duas perguntas foram formuladas como norteadoras para esta pesquisa:

- De que modo os diários reflexivos no contexto da Educação Infantil se alinham com as características de Liberali (2012)?

Visando responder essas perguntas, foi selecionado como objetivo geral desse trabalho identificar as características conceituadas por Liberali (2012) nos diários reflexivos escritos por estagiários-professores² da escola Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) inserida na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e como objetivos específicos:

1. Averiguar as contribuições das fases *descrever* e o *informar* presentes nos diários para aperfeiçoamento da prática de ensino dos estagiários-professores;
2. Tendo por base a fase '*confrontar*' e '*reconstruir*', presentes nos diários reflexivos, investigar como se dá a construção da identidade do professor crítico-reflexivo de sua prática;
3. Identificar a importância do diário reflexivo no(a) estágio/formação docente.

² Alunos do curso de Letras Língua Inglesa da UFCG que estão na posição de estagiários;

Esta pesquisa tem relevância social, pois o diário como gênero reflete uma prática social de escrita acessível a muitas pessoas, permitindo uma reflexão sobre diversos contextos da vida que nos cercam, uma vez que o escritor dos diários apropria-se da prática da escrita, conseguindo refletir sobre os acontecimentos a partir da mesma. Por isso, pode tornar a reflexão na formação inicial mais próxima do leitor e suscetível a mudanças de forma mais rápida. Pensando no contexto do estágio, há uma valorização da escrita como meio de autoconhecimento, uma vez que escrevendo você se conhece primeiramente para, então, conhecer sua prática, depois conhece ao outro que se descreve, sendo o outro o contexto e o aluno. Portanto, torna-se relevante esta pesquisa para que futuros estagiários conheçam o funcionamento da disciplina e encontrem meios de auxiliar sua prática durante o primeiro estágio, como também torna-se de interesse para o curso, por trabalhar/avaliar duas formas diferentes de avaliações e do funcionamento da mesma disciplina (estágio) em períodos diferentes.

O presente trabalho está dividido em cinco capítulos, após a introdução temos a Fundamentação Teórica, que consiste em apresentar reflexões como as de Liberali (2012) com as fases do diário reflexivo e o conceito de diário como gênero, assim como Pimenta e Ghedin (2010), no que diz respeito ao pensar reflexivo e suas contribuições para a formação docente. Na sequência, a Metodologia, que irá *descrever* o contexto em que estão inseridos os diários a serem analisados, assim como as características da pesquisa e dos estagiários-professores que escreveram os diários.

Teremos um capítulo de Análise intitulado “Os diários na prática docente reflexiva” que foi dividido em duas seções; inicialmente, percebendo o que acontece nas duas primeiras fases de ação no diário, *descrever e informar*, pensando no contexto do estágio, por que acontecem, como acontecem e por que inibem o acontecimento das outras duas fases, mesmo sendo características de reflexão na escrita. E a segunda, visando o *confrontar e o reconstruir*, para reflexão mais ampla, pensando na formação docente de modo geral. E, por fim, as conclusões que a pesquisa pode nos permitir, justificando a presença maior de algumas fases nos diários e se a identidade reflexiva é caracterizada nesses diários, não apenas para o contexto de estágio.

Contamos ainda com um apêndice que apresenta todos os diários reflexivos, bem como os termos de compromisso disponibilizados pelos estagiários-professores que escreveram os diários, tanto no período de 2013.1, quanto no de 2016.1.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Visando o que discutimos no capítulo introdutório sobre a importância/necessidade de profissionais que reflitam sobre sua prática, bem como de instrumentos que possam facilitar esta prática reflexiva, o presente capítulo está dividido em três seções.

A primeira seção trata do diário como gênero escrito, onde a partir de definições e argumentações do que se trata, busca-se relacionar com o ensino, bem como torná-lo sinônimo no contexto desta pesquisa do que se entende por relato descritivo de ações, considerando o diário o instrumento que auxilie a prática e identificando a escolha deste gênero a ser abordado nesta pesquisa.

A segunda seção traz a visão de alguns estudiosos sobre o professor reflexivo da sua prática e a necessidade de tornar-se um profissional que reflète sobre seu agir docente bem como alguns conceitos e definições são oferecidos para relacioná-lo ao instrumento a que nos referimos como sendo o diário.

Por fim, traremos a definição de Liberali (2012) sobre os diários, nos quais encontramos quatro fases do agir docente, que serão o maior foco da nossa análise de dados.

2.1 O DIÁRIO COMO GÊNERO

Segundo Liberali (1999), as formas de ação são encontradas em ambientes em que elas estejam propensas a acontecer. Neste trabalho faremos uso apenas dos relatos reflexivos, mostrando a razão pela qual os mesmos são considerados instrumentos auxiliares no processo de construção da identidade do professor reflexivo de sua prática e em que parte as fases da escrita de reflexão estão propensas a acontecer. Neste contexto, o diário seria a escrita sobre a prática desenvolvida pelos praticantes, como pode ser confirmado a seguir:

Dentre as várias concepções atribuídas ao gênero diário reflexivo, entende-se que é um espaço narrativo de pensamento dos professores, isto é, como documentos da expressão e da elaboração do pensamento e dos dilemas desses professores. (LIBERALI, 1999, p. 24).

De várias ferramentas que auxiliam na reflexão crítica sobre a prática, os diários foram escolhidos por ser um gênero de interesse da pesquisadora, uma vez que já faziam parte do cotidiano da mesma, por auxiliarem na descrição dos sentimentos e situações vividas durante os momentos de regência, além de ser um gênero que apesar de “livre” tem características discursivas e uniformes, facilitando, portanto, a análise a ser feita, de acordo com as fases descritas por Liberali (2012) e levando em consideração a construção interna do professor

crítico-reflexivo da sua prática. Além disso, é importante ressaltar que, por ser um gênero escrito, o diário permite que o investigador se distancie do que foi escrito e organize seu pensamento para um contexto futuro de caráter reflexivo e crítico.

Tratando ainda do gênero diário, Liberali (2004) considera que os diários têm uma função no processo reflexivo e, por isso:

O diário tornar-se-ia um instrumento que tem como objetivo auxiliar o professor a visualizar a sua ação através do processo de descrição da prática e a interpretar essa prática à luz de teorias de ensino — aprendizagem e de linguagem, para assim criticá-la e reconstruí-la. (LIBERALI, 2004, p. 26).

Ainda tratando do diário como gênero discursivo, que é um instrumento que serve não apenas para o desenvolvimento das habilidades em sala de aula, mas também para a reflexão do professor sobre sua prática pedagógica, pois as palavras de Liberali (1999) a respeito do trabalho com diários reflexivos durante o processo de formação contínua nos mostra que:

O diário leva o educador a uma auto-avaliação e percepção de suas mudanças e crescimento; auxilia a maior compreensão do material estudado; prepara os educadores para a discussão sobre um assunto, levando-os a assumirem posições; fornece uma visão ampla do desenvolvimento do educador após algum tempo de utilização constante; leva os educadores a níveis superiores de pensamento; auxilia os educadores a tomarem decisões informadas, pois podem questionar melhor aquilo que escrevem sobre sua prática; ajuda a tornar a instrução mais pessoal e individualizada, levando o instrutor a conhecer cada participante separadamente. (LIBERALI, 1999, p. 27).

De tal maneira, neste gênero, os professores têm a oportunidade de pensar suas aulas, refletindo a partir de sua escrita sobre a prática e podendo desenvolver a estratégia de tomar consciência sobre o seu processo de escrita. Como também aqueles diários que inicialmente são escritos de forma mais livre, fora das instituições, para si mesmos, sem destinatário, apresentando assim marcas temporais relativas ao tempo de produção.

O gênero é marcado por fragmentação, descontinuidade, heterogeneidade de conteúdos e ausência de modelos fixos. O diário apresenta inúmeras funções, algumas de maior destaque que são uma forma de se fazer um balanço das próprias ações, um julgamento de si, um diálogo franco do escritor consigo mesmo, com suas múltiplas faces e com os que o rodeiam. Além disso, a escrita de um diário pode ter sua função terapêutica evidenciada, uma vez que o professor através da escrita “se socorre”, utilizando o diário como lugar de desabafo dos anseios e dificuldades da fase de ensino.

Segundo Ramos e Gonçalves (1996), há três momentos que deverão ser levados em conta na escritura de um diário; o primeiro deles é o precedente à ocorrência de qualquer acontecimento que se considere digno de nota, sendo estas atividades diferentes do usual e as

consequências de tal modificação, a mudança de estratégia na transmissão de um conteúdo. Um segundo momento seria situar-se tão próximo quanto possível do momento de experiência, ainda que feito de modo fragmentado (descrição de sentimentos, imagens, expressões) e, por fim, um momento que descreva a situação passada, e que, preferivelmente não ocorra após um longo período de tempo.

A partir do que afirmam Freitas e Medrado (2013), o registro textual em espaços como diários, relatos ou autobiografias afirma a necessidade que todos temos de contar para alguém ou até para nós mesmos as nossas experiências, sendo esta uma forma de registro, num meio físico de nossas vivências. Tendo isso como necessidade do ser humano em armazenar suas histórias, podemos visualizar a história da humanidade, na qual antes mesmo de compreender a habilidade da escrita, o homem já tinha o hábito de registrar suas experiências, nos escritos rupestres. Mais adiante na história, o homem passou a escrever sobre suas experiências de viagens, histórias, descobertas, aventuras, conquistas e perdas. E atualmente, o espaço digital, de uso incontável, que são os *blogs*, nos quais os seus administradores desabafam seus anseios, evidenciam suas crenças e relatam seus interesses, que podem se assemelhar aos interesses de outros inúmeros leitores. E mais adiante, o diário que parecia apenas um gênero do cotidiano, informal, tornou-se objeto de interesse acadêmico, como podemos ver:

Assim, o diário também ganhou espaço, tornando-se objeto de estudo em pesquisas sobre narrativas docentes, destacando-se em pesquisas nas quais é utilizado como diário de aula, como diário dialogado na formação continuada de professores e em outros casos, como diário de leitura e em pesquisas como diário de classe. (FREITAS; MEDRADO, 2013, p. 92).

Além da evidência do diário, como gênero informal que se tornou de valia para estudos acadêmicos, neste trabalho, também se busca considerar o diário como uma ferramenta que contribui na construção de identidade de um docente, uma vez que a construção de tais textos reflexivos dá inicialmente uma voz ao professor, enquanto profissional, pois é através da escrita, que se criam mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que auxiliam na construção de identidades profissionais.

O gênero diário é no sentido vygostskiano, um instrumento, uma vez que possui um fim específico, ou seja, é utilizado por um indivíduo para alcançar determinados objetivos. O diário é, então, um gênero “orientado para atividade interna, para a organização do comportamento humano e criação de novas relações com o ambiente”. (LIBERALI, 1999, p. 32).

O que pode ser entendido através desta citação é que o diário, nestas situações, já é o próprio processo de reflexão crítica, não apenas uma parte deste grande processo, uma vez que neste espaço documental o professor já está a *descrever* suas dúvidas, desejos, críticas e conflitos a respeito da sua própria prática.

Sobre a finalidade do diário, é considerado como um instrumento de pesquisa-ação, por evidenciar em seus registros possíveis soluções para os problemas encontrados durante a regência pedagógica, uma vez que o professor deixa de ser o expositor de conhecimento, para renovar sua prática e também aprender e construir novos conhecimentos. Ainda é um espaço que proporciona um ciclo constante de ensino e aprendizagem, o professor faz das leituras um processo de análise, reflexão e reconstrução da própria aula, das atividades e escolhas feitas durante a aula.

A reflexão faz parte da transformação e renovação do saber e da capacidade do professor e o estudo a respeito dos diários é uma forma de permitir que o professor se distancie da sua prática e possa rever atitudes, desenvolver soluções para os problemas descritos em sua própria sala de aula, como também perceber a capacidade de relacionar na prática as teorias discutidas na sala de aula.

2.2 O PROFESSOR REFLEXIVO

Nos dias de hoje, muito se fala a respeito da importância de formar profissionais que reflitam sobre sua prática, para que esta se modifique e melhore, não só em benefício do professor, mas de toda a comunidade escolar. A partir disso, o professor não age apenas como transmissor de conteúdo, mas torna-se alguém capaz de *confrontar* suas ações e aquilo que julga correto na sua atuação profissional.

Essa discussão traz o que muito se confunde hoje, entre refletir e pensar, apesar de uma ação se confundir na outra, as duas fazem parte do processo natural e espontâneo que distingue os seres humanos dos demais seres. O pensar seria parte de um conjunto de ideias, sem uma determinada organização na mente, e o refletir é algo além de apenas uma ação involuntária do cérebro. Para o “refletir” acontecer, seria necessária uma observação que permitisse atribuir sentidos e ligá-los a informações já internalizadas através de experiências já vividas, e futuramente tais pensamentos, forneceriam os dados para uma reflexão ainda maior sobre determinada ação.

A reflexão sobre a ação traz um saber presente nas ações profissionais. Trata das observações e reflexões do profissional em relação a sua forma de lidar com a sua prática, uma descrição consciente das mesmas ocasiona mudanças e melhoras, assim como auxilia a solução de problemas durante a aprendizagem. Isso também pode ser visto no pensar crítico sobre sua atuação que, caso exercitado, leva o profissional a elaborar estratégias para atuação.

Para Schön (1992), a reflexão sobre a ação tem relação direta com a ação do presente, consiste na reconstrução, análise da mesma, permitindo uma construção futura da prática, novos raciocínios, novas formas de pensar, compreender e agir. Pode-se concluir, que:

A reflexão e a experimentação, são elementos fundamentais na atuação docente, capazes de proporcionar uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades. Contudo, ao refletir sobre a prática, o professor não conhece apenas a sua prática, mas passa a conhecer melhor a si mesmo. (SCHÖN, 1992, p. 141).

Levando em consideração que o termo reflexão vem sendo discutido por muitos estudiosos da área da educação, tanto para evidenciar sua relevância, bem como sua complexidade, este trabalho não busca apenas trazer um conceito a respeito dos diários reflexivos, mas salientar a importância da reflexão e de instrumentos reflexivos para uma prática de ensino mais completa. Trata-se de uma perspectiva auto-observadora, refletindo sobre a mesma e tentando descrevê-la.

Pensando na importância da reflexão, abordaremos o que SCHÖN (1987, apud ALARCÃO, 1996, p. 16-17) sugere a respeito da reflexão somada a uma ação. Sendo estes os conceitos de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação que estão inteiramente conectados com os problemas presentes nas práticas, interpretação, reformulação e nova prática, neste contexto, as práticas abordadas são as vinculadas única e exclusivamente ao ensino. Tais teorias surgiram a partir das contribuições de Schön (1987), que argumenta que nem todos os “métodos prontos” podem ser aplicados para situações não comuns ao cotidiano da sala-de-aula, uma vez que estamos trabalhando com seres humanos e não com máquinas programadas a corresponder de forma igual a cada situação em que são inseridas.

Ainda sobre as descrições verbais, é possível afirmar que são frutos de uma reflexão, podendo ocorrer de forma simultânea ou não à ação. O primeiro caso é a reflexão na ação e o segundo é a reflexão sobre a ação, a seguir pode-se perceber de forma mais exemplificada como cada uma funciona.

Se refletirmos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformularmos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, tal como fazemos na interação verbal em situação de conversação, estamos perante um fenômeno de reflexão na ação. (ALARCÃO, 1996, p. 16).

Se reconstruirmos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente, então estamos a fazer uma reflexão sobre a ação. Exercemos naturalmente este tipo de reflexão quando a ação assume uma forma inesperada ou quando, por qualquer motivo, a percebemos a uma luz diferente da habitual, tal como acontece quando, ao passarmos por aquela rua onde todos os dias passamos, reparamos, um dia, numa janela bonita que nunca tinha atraído a nossa atenção. (ALARCÃO, 1996, p. 17).

Embora tais momentos de reflexão nos pareçam distintos, a autora reconhece que talvez não sejam de tamanha forma, eles levam o profissional a um processo de progressão no desenvolvimento e construção da forma pessoal de se autoconhecer. A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções.

A partir disso, é possível perceber a visão da linguística aplicada sobre a formação de educadores, onde a linguagem do educador é fundamental e é tida como objeto e instrumento da ação do mesmo, pois a partir dela pode-se identificar tanto o discurso na sala como o discurso sobre a sala de aula. A linguagem é, portanto, a materialização do processo reflexivo e da construção da prática pedagógica, levando sempre o professor a refletir sobre suas ações, para agir em sala de aula. Neste caso, a reflexão seria o instrumento e a sala de aula o objeto.

Nesta situação, o papel do formador deixa de ser o de transmissor do conteúdo para ser o de facilitador da aprendizagem, uma vez que não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora se possa ajudá-lo a adquirir esse conhecimento, tornando a prática uma fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão. Pensando na formação, Schön (apud ALARCÃO, 1996, p. 19-22) identifica três estratégias de formação, sendo elas a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de uma reflexão e a experiência e análise de situações homológicas, importantes para fases e momentos distintos da aula e de modo geral relevantes para a construção de um formador reflexivo de sua prática.

A primeira modalidade só pode ocorrer quando o pesquisador (graduando) tiver consciência daquilo que busca fazer, onde orientador e pesquisador em conjunto buscam uma resolução para determinado problema. Como pode-se perceber:

O orientador demonstra, descreve o que demonstra, reflete sobre o que faz e o que descreve. De igual modo procede o pesquisador, ao interrogar-se sobre o sentido da ação observada e descrita.” (SCHÖN, apud ALARCÃO, 1996, p. 20).

Na etapa da homologia, busca-se estabelecer um equilíbrio onde teoria e prática trabalham igualmente, sendo a aprendizagem parte fundamental para a atuação profissional, tendo o professor-orientador como exemplo estabelecido de tal ação.

O autor ainda traz características de professores modelos durante a formação, sendo um deles o professor reflexivo, que visualiza a sala de aula como centro da reflexão, e as questões educativas devem ser paralelamente analisadas no contexto de formação, para que através do entendimento do processo de ensino/aprendizagem possa-se intervir de forma positiva na sala de aula.

Por fim, faz-se necessário afirmar sobre a reflexão, o que considera Gómez (1997):

É importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.” (GOMÉZ (1997, p. 103 apud FERNANDES; SILVA 2003, p. 6).

Por isso, pode-se entender que, a reflexão está ligada a uma ação ou várias ações, características da formação docente. Através disso, confirma-se que ninguém é capaz de pensar sobre algo que não teve alguma experiência prévia sobre, portanto, os professores que não tiverem uma formação reflexiva por trás da construção da sua aprendizagem, não estarão totalmente capacitados a formarem alunos, também, reflexivos.

2.3 AS QUATRO FORMAS DE AÇÃO NOS DIÁRIOS REFLEXIVOS

Tratando a linguagem como objeto e instrumento da ação do educador, uma vez que através da mesma pode-se perceber tanto o discurso na sala como o discurso sobre a sala de aula, considerando então o refletir sobre as ações como instrumento e o agir em sala como o objeto de estudo, Liberali (2012) entende que refletir criticamente é um processo de rever a sua ação de modo informado, entender o cotidiano seria um levantamento da sua percepção, como forma de sustentar opiniões formadas sobre um determinado fato. A partir disso, sendo o diário nosso instrumento de pesquisa e considerando-o como gênero reflexivo, Liberali (2012) elabora as quatro formas de ação do trabalho crítico reflexivo, sendo elas o *descrever*, o *informar*, o *confrontar* e o *reconstruir*.

Ao abordar a primeira fase, que seria o *descrever*, Liberali (2012) diferencia o *descrever* comum, que seriam descrições sobre suas impressões pessoais a respeito da aula, dos alunos e sua participação, não permitindo que haja uma visão real do que aconteceu em sala, já o *descrever* que faz parte do processo reflexivo “real” trata da voz do ator sobre sua própria ação, sendo necessária uma consciência daquilo que foi realizado em sala e tendo uma descrição detalhada do que aconteceu, como podemos ver no seguinte exemplo, que evidencia um momento da aula ocorrido fora de sala:

A aula ocorreu em um terreno no qual há uma área com grama baixa e outra com algumas plantas e arbustos. A professora encontrava-se em pé, segurando um livro aberto, com a capa virada na área das plantas. Cerca de trinta alunos, com idade aproximada de 10 anos, também em pé, formavam um semicírculo ao redor da professora. Dentre os alunos, um deles, o Carlos, segurava um mapa mundi em forma de globo. - “Bom dia, pessoal! Hoje nós vamos começar a aula de maneira diferente, aqui nas ervas medicinais.

Vamos falar desta planta aqui, oh! Quem sabe o nome? Como chama essa planta?” A professora perguntava aos alunos enquanto apontava para uma planta de aproximadamente um metro e meio de altura que estava logo à sua direita (...) (LIBERALI, 2012, p. 46-47).

A partir do que vemos neste pequeno trecho que retrata a ação do *descrever* num momento de aula, pode-se perceber que a característica principal é a possibilidade do leitor visualizar de modo completo o que de fato aconteceu na aula, sem muitas intervenções do que foi sentido ou da impressão pessoal de quem o escreve. A seguir, será permitido entender mais a respeito da primeira fase.

Descrever: está ligado à descrição da ação em forma de texto para a revelação dessa ação para os praticantes. Preconiza por parte dos praticantes a observação e coleção de evidências e o desenvolvimento de um discurso sobre a própria ação. Essa escrita pode enfocar ações rotineiras ou conscientes, conversas com alunos, professores, acontecimentos marcantes em sala de aula, problemas específicos, dentre outros. Essa forma de ação está relacionada à questão O que faço? A partir da análise de fatos no contexto da prática, é possível ir além da parcialidade, do julgamento de valor. Essas descrições de fatos concretos não são necessariamente complexas ou numa linguagem técnica; além disso, essas descrições também podem significar uma ruptura com o mero intelectualismo e dar voz às ações das praticantes como o ponto de partida para a reflexão. Na descrição concreta da ação torna-se possível evidenciar o que está por trás das ações, ou seja, ela abre as portas para informá-lo. (LIBERALI, 2012, p. 37-39).

A autora esclarece ainda que para a elaboração da descrição bem detalhada do contexto em que a aula se insere, algumas questões auxiliares podem ajudar neste processo. Como por exemplo: Que tipos de atividades são desenvolvidos por essa comunidade? Como se organiza a relação comunidade ampla - comunidade escolar? (LIBERALI, 2012, p. 40-45)

Ao finalizar a primeira fase, pode-se encontrar traços do *informar*, que seria a segunda fase, caracterizada pelo conteúdo trabalhado em sala e metodologia, dinâmica e procedimentos da apresentação do conteúdo. É um momento para a apresentação da explicação com base nas teorias desenvolvidas ao longo da história, trazendo também uma análise do conteúdo trabalhado na sua aula, em que retrata quais tipos de conhecimento as ações em sala de aula estariam privilegiando, portanto, uma relação entre o conteúdo teórico e a percepção dos alunos, sendo tais ações realizadas de forma consciente ou não. Como afirma Liberali (2012):

Informar: envolve uma busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações. Está relacionado ao entendimento das teorias formais que sustentam as ações, e sentidos que realmente estão sendo construídos nas práticas discursivas. Nessa ação, há uma visita ao *descrever* para compreender as teorias que foram sendo construídas pelo praticante ao longo de sua vida e que influenciam suas ações. *Informar* é procurar

responder a questões como: Qual o significado das minhas ações? Segundo Romero (1998), o *informar* permite o “desmascaramento” das premissas que regem o ato de ensinar e permitem a contextualização histórica das ações. Dessa forma, abrem espaço para o *confrontar* das ações embasado em consciente entendimento dessas ações e não pela simples sugestão de novos procedimentos. (LIBERALI, 2012, p. 48-50).

A seguir é possível evidenciar tais características no exemplo apresentado pela autora, no qual a mesma identifica o método de ensino-aprendizagem utilizado para apresentar os conteúdos em sala:

Elaboração do *INFORMAR*: A senhora Jackson atua seguindo uma linha de trabalho tradicional. Logo no início, diz que os acertadores às perguntas feitas poderão usar os jogos de matemática no trabalho independente. Ao mesmo tempo, a punição aparece como contrapartida desse reforço positivo, visto que os não acertadores deverão fazer os exercícios no livro. Isso configura a relação Estimulo- Resposta-Estimulo (S-R-S) (LIBERALI, 2012, p. 53).

Por fim, a autora evidencia algumas questões nas quais é possível facilitar a escrita dessa fase nos diários, por exemplo: Qual foi o foco da apresentação do conteúdo? Como os processos foram trabalhados? (LIBERALI, 2012, p. 50-51).

A terceira etapa, que é o *confrontar*, está ligada ao fato de o praticante submeter às teorias formais que estão por trás das suas ações, referindo-se, portanto à compreensão dos valores que servem de base para o agir e o pensar. É onde se percebe a visão dos professores, resultantes, do que foi absorvido durante o tempo de ensino.

Confrontar: estaria ligado ao fato de o praticante submeter às teorias formais que embasam suas ações a algum tipo de interrogação e questionamento. Refere-se ao entendimento das ações em um contexto histórico que, por vezes, torna as ações e mesmo as teorias formais seguidas pelo praticante como meros aspectos de um senso comum. É no *confrontar* que se percebem as visões e ações adotadas pelos professores, não como meras preferências pessoais, mas como resultantes de normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas. Além disso, *confrontar* envolve buscar as inconsistências da prática, entre preferências pessoais e modos de agir. *Confrontar* remete a questões políticas como: Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo? É no *confrontar* que a emancipação se faz evidente, uma vez que concluímos se estamos agindo de acordo com aquilo que acreditamos e se o que acreditamos não pode ser transformado. A partir dessa constatação, podemos *reconstruir* nossa ação de forma mais consistente e informada. (...) Os educadores passam a perceber como as forças sociais e institucionais além de suas salas de aula e da escola têm influenciado seu modo de agir e de pensar. (LIBERALI, 2012, p. 54-57).

Algumas questões que podem auxiliar o educador no desenvolvimento do conteúdo desta ação crítico-reflexiva seriam: Como essa aula contribuiu para a formação do aluno? Qual a reflexão entre o conhecimento e a realidade particular do contexto de ensino? Que

interesse a forma de trabalhar ou o conteúdo abordado privilegiou? (LIBERALI, 2012, p. 57-63)

Tais perguntas podem ser confirmadas como exemplos do *confrontar*, bem como respondidas no exemplo a seguir:

Pela forma de agir da professora, centralizando em si o conhecimento e o poder; pode-se perceber uma visão de ensino-aprendizagem cujo centro é o conteúdo. A possibilidade de transcendência do conhecimento supostamente adquirido não pôde ser percebida, uma vez que a importância efetiva do conteúdo trabalhado e a ligação direta deste com a vida dos alunos e, conseqüentemente, da comunidade em que vivem não foram estabelecidas. Em relação à construção da identidade dos alunos nenhuma discussão envolvendo o conteúdo e questões maiores sobre saúde, medicina alternativa, preservações da natureza, através dos cuidados com as plantas mais próximas, foi proposta pela professora. Além disso, o silenciamento dos alunos em relação as suas ideias e conhecimentos sobre o assunto não desenvolveu a possibilidade de criticidade dos alunos. De forma semelhante, como a atividade foi controlada pela professora, os alunos não tiveram a oportunidade de aprender a colaborar para a compreensão do conjunto, e, mesmo em suas participações, a falta de espontaneidade impedia a valorização dos participantes e a formação de um objetivo compartilhado e realizado. (LIBERALI, 2012, p. 63-64).

Por fim, a quarta e última fase que caracteriza o agir docente é o *reconstruir*, que retrata a ação, que sem transformação, não se completa. É exatamente a reformulação da prática, em que os educadores planejam a mudança.

Reconstruir: relaciona-se com a proposta de emancipação de si através do entendimento de que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido. A partir da confrontação de nossas visões e práticas e da compreensão de sua relevância e consistência com nossas perspectivas, com valores morais e éticos, definimos a reconstrução de nossas ações. No *reconstruir*, buscamos alternativas para nossas ações, e voltamos à ação, numa redescritção dessa ação embasada e informada. No *reconstruir* nos colocamos na história como agentes, passamos a assumir maior poder de decisão sobre como agir ou pensarmos as práticas acadêmicas. Como praticantes emancipados, passamos a ter maior controle sobre nossa prática através de autogerenciamento, autorregulação e auto responsabilidade. (LIBERALI, 2012, p. 65-66).

Para *reconstruir* algumas questões que auxiliam a organização do texto seriam: Como você organizaria essa aula de outra maneira? Por quê? Como você apresentaria o conteúdo de maneira mais próxima de seus objetivos? Que outra postura você adotaria nessa aula/atividade? Que papéis você trabalharia em você e com os alunos? (LIBERALI, 2012, p. 66)

Ao final, Liberali (2012) percebe que para sistematizar a discussão a respeito da reflexão crítica considera-se que é possível relacionar as formas de ação reflexiva: *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir* aos domínios sociais de comunicação: narrar, relatar,

argumentar, expor e *descrever* ações. Tal atitude permite desenvolver ferramentas para que educadores e pesquisadores organizem discursivamente a reflexão sobre o seu agir.

Abaixo, o quadro 3 evidencia de modo simplificado o que cada ação significa.

Quadro 3: “As marcas linguístico-discursivas da reflexão crítica”

Formas de Ação	Objetivos	Mundos Discursivos	Seqüências Fases
<i>Descrever</i>	Revelação da ação em forma de texto para os praticantes	Envolvimento do interlocutor num mundo narrado ou exposto	Descrições de ações (contextualização e ações)
<i>Informar</i>	Busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações	Mundo exposto	Exposição; problematização e explicação de ações ou exemplos do <i>descrever</i> . Descrição: apresentação do tema-título, apresentação das características, comparação com outros elementos das situações.
<i>Confrontar</i>	Interrogação das ações, princípios, teorias, situando-os num contexto cultural, social e político.	Envolvimento do interlocutor e o mundo exposto	Argumentação: Definição da tese e do ponto de vista
<i>Reconstruir</i>	Reorganização das próprias ações como resultado de <i>descrever</i> , <i>informar</i> , <i>confrontar</i> .	Envolvimento do interlocutor e o mundo narrado e exposto.	Descrição de ações: (Exemplos, contextualização e ação).

Fonte: LIBERALI, 2012 p. 69 apud LIBERALI, 1996b.

O quadro acima, nos apresenta uma forma resumida das quatro fases de ação de Liberali (2012), com seus objetivos gerais pensando nas ações descritas, o que discute cada fase e a seqüência das ações no texto escrito, como forma de auxiliar de maneira mais geral o entendimento do que cada fase aborda.

Visando esses conceitos, principalmente as fases de ação de Liberali (2012), tentaremos identificar essas fases na escrita dos diários, pensando em dois contextos, inicialmente o *descrever* e o *informar* de ações para o contexto do estágio, onde abordaremos a identidade reflexiva na formação inicial e o segundo momento a importância do *confrontar* e do *reconstruir* para a formação docente de modo geral.

3 METODOLOGIA

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E OS DIÁRIOS REFLEXIVOS

A disciplina de Estágio de Língua Inglesa em Educação Infantil e 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental, oferecida pelo Curso de Letras – Língua Inglesa, na modalidade licenciatura, turno diurno, na Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Humanidades, Campus de Campina Grande, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é o contexto no qual se dá a produção dos diários analisados nesta pesquisa, sendo levadas em conta as ofertas da disciplina em 2013.1 e em 2016.1. O período letivo de 2013.1 sendo a primeira vez que a disciplina foi ofertada e 2016.1 por ter sido a primeira mudança em relação a forma de avaliação da disciplina e ter sido o período em que a autora desta pesquisa participou. Essa disciplina tem carga horária de 105 horas-aula e possui como objetivos apresentar e discutir algumas perspectivas teóricas e metodológicas básicas a fim de contribuir com o desenvolvimento didático-pedagógico do licenciando em Letras: Língua Inglesa, para o seu exercício da docência na Educação Infantil (EI) e nos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (EF).

O Estágio Supervisionado é realizado em quatro disciplinas³ no curso de Letras – Língua Inglesa da UFCG, o estágio em Educação Infantil e 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental implicou na realização das seguintes atividades: O estágio foi realizado em três momentos: (1) estudo, focalizando o planejamento das unidades de ensino em sala de aula, com o professor-orientador da disciplina de estágio, momento caracterizado por reflexões e comentários sobre o ensino de uma língua estrangeira para crianças, bem como possíveis visualizações para o que iria acontecer na segunda fase; (2) vivência efetiva de experiência docente pelo licenciando, no que se refere às etapas de planejamento, execução e avaliação da prática pedagógica dividida entre um período de observação e de regência de aulas; e (3) trabalho final – descritivo, analítico e crítico – da experiência realizada, sob orientação de um docente supervisor. No período de 2013.1 o trabalho final foi solicitado em forma de relatório, ao passo que, em 2016.1 o trabalho final foi um artigo científico, ambos tratavam do passo a passo das aulas, implicações e angústias vividas durante esta fase de regência. A partir disto, faz-se necessário identificar, neste contexto, diários reflexivos e relatos reflexivos como

³ Sendo as três seguintes disciplinas: Estágio de Língua Inglesa 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental; Estágio de Língua Inglesa 1º e 2º anos do Ensino Médio; Estágio de Língua Inglesa 3º ano do Ensino Médio.

sinônimos, uma vez que o gênero utilizado para *descrever* as aulas possui características em comum dos diários e dos relatos (descrição e argumentação).

Levando em consideração os diários reflexivos das aulas, não se busca uma descrição concreta do que se é o gênero, mas sim, algo que mostre que através desta escrita, que pode não ser diária, há possibilidade de reflexão e suporte para futuras alterações da prática docente, como afirma Zabalza (2004):

Os diários não têm por que ser uma atividade diária. Cumprem perfeitamente sua função (e sua realização se torna menos trabalhosa em tempo e esforço) mesmo que sua periodicidade seja menor: duas vezes por semana, por exemplo, variando os dias para que a narração seja mais representativa. O importante é manter uma certa linha de continuidade na coleta e na redação das narrações [...]

[...] Os diários constituem narrações feitas por professores. Sem dúvidas seriam igualmente interessantes iniciativas em que os diários fossem desenvolvidos também pelos alunos.

O conteúdo dos diários pode ser coisa que, na opinião de quem escreve o diário, seja destacável. O conteúdo das narrações pode ficar plenamente aberto ou vir condicionado por alguma ordem ou planejamento prévio [...].

A demarcação espacial da informação recolhida costuma ser o contexto da aula, mas nada impede que outros âmbitos da atividade docente possam ser igualmente refletidos no diário. (ZABALZA 2004, p. 14).

O autor ainda afirma que os diários de aula são os documentos em que professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas, sendo estes considerados documentos pessoais ou narrações autobiográficas, que têm relevância nas pesquisas de educação, sendo isto melhor descrito, na próxima seção.

Os diários reflexivos das regências, que serão analisados neste trabalho, foram escritos por alunos em formação inicial, durante anos diferentes. O primeiro conjunto de diários apresenta os doze diários escritos, por duas duplas diferentes, durante o período letivo de 2013.1, a frequência de escrita era de duas vezes por semana, com duração de uma hora cada encontro (quando a disciplina tinha como trabalho final do estágio, um relatório da experiência de ensino de língua inglesa na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), que faz parte do contexto da UFCG). Esses relatos tinham como foco principal a descrição das aulas e foram obrigatórios para a conclusão da disciplina. O segundo grupo de diários foi escrito no período letivo de 2016.1, composto por quatro diários, cada um referente ao período de regência, escritos no final de cada aula, tendo a mesma quantidade de horas semanais e o mesmo local de estágio. Com a finalidade de não só *descrever*, como argumentar a respeito do que era refletido/sentido durante a regência e como suporte para o que futuramente iria ser considerado como trabalho final (artigo científico). Os diários analisados

nesta pesquisa foram produzidos pelos professores em formação inicial que estavam matriculados na disciplina de Estágio, todos escritos ao final de cada aula ministrada pelos mesmos.

O que se busca perceber e analisar nestes diários são as formas de ação que compõem o processo crítico-reflexivo, propostas por Liberali (2004), sendo elas:

- O *descrever* que é evidenciado pela descrição dos acontecimentos e ações concretizadas no ambiente da sala de aula. De modo geral, uma narração do que e de como aconteceu, situações relevantes no contexto da regência;
- O *informar* que está relacionado ao que se baseiam as ações. Relacionando teorias que foram construídas ao longo da vida acadêmica e justificam as ações em sala de aula;
- O *confrontar* que conduz as ações do professor, questionando teorias formais para embasar as ações, inteiramente ligado ao *informar*;
- Por fim, o *reconstruir* que através da confrontação, programa novas visões e valores, para a sala de aula, trazendo mudanças no agir docente e na forma de lidar com a turma. (LIBERALI, 2004, p. 38-68).

O quadro a seguir apresenta algumas características que Liberali (2004) afirma serem encontradas em contextos de formação do professor e possíveis de resumir as características linguísticas e discursivas, relativamente estáveis, presentes em cada fase de reflexão, a partir dos diários reflexivos.

Quadro 1: Características relativas as quatro formas de ação.

Descrever	Informar	Confrontar	Reconstruir
<ul style="list-style-type: none"> • Sustentação dos pontos de vista da descrição concreta das ações ○ Exemplo de questionamento: “O que faço?”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicações das ações, a partir de um embasamento teórico ○ Exemplo de questionamento: “Qual o significado das minhas ações?”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do ponto de vista, a partir de critérios referentes a aspectos sociais, culturais, etc. ○ Exemplos de questionamentos: “A que interesses minha prática está servindo?”; “Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo?”; “Qual o papel social da minha aula?”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição de sugestões para melhoria da prática docente ○ Exemplos de questionamento: “Como organizaria esta aula de outra maneira?”.

Quadro elaborado pela autora

3.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA E DOS DIÁRIOS

Quanto à classificação da pesquisa, segue-se Moreira e Caleffe (2008), no que diz respeito à abordagem qualitativa, por explorar indivíduos e contextos que dificilmente são descritos de forma numérica, sendo assim, algo que vai além dos dados quantitativos, pois

busca interpretar os significados a partir de uma determinada observação. E, levando em consideração os diários anteriormente mencionados, ainda assumimos essa pesquisa como de caráter descritivo, uma vez que:

[...] É um estudo de status que é amplamente usado na educação e nas ciências comportamentais. O seu valor baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa da análise e da descrição. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 70).

Segundo Gil (1994),

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis. (GIL 1994, apud MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 70).

De modo geral, esta pesquisa pode ser considerada de caráter qualitativo e descritivo, por buscar identificar características do professor reflexivo presentes nos diários escritos pelos estagiários-professores, durante o período de regência, sem fazer uso de dados numéricos ou percentuais, mas descrevendo características recorrentes da regência (sendo este um contexto fechado e em comum para ambos os momentos em que a mesma ocorreu), essenciais para futuras reflexões a respeito da prática docente, tanto como fundamentais para análise de dados referentes ao trabalho final da disciplina.

Tratando-se, portanto de uma pesquisa que faz análise de dados descritivos, a partir de diários reflexivos escritos durante o Curso de Letras – Língua Inglesa, pode-se confirmar o caráter descritivo dos diários. E ainda, abrindo espaço para ser encarado como de modalidade analítica, avaliativa e reflexiva, como descreve Zabalza (2004):

Os diários podem variar tanto pelo conteúdo que recolhem como pela periodicidade com que são escritos e pela função que cumprem.

1. **Analítica:** nesse tipo de diários o observador se fixa nos aspectos específicos e/ou nas diversas dimensões que fazem parte da coisa que se deseja observar;
2. **Avaliativa:** é uma forma de abordar os fenômenos descritos dando-lhes um valor ou julgando-os;
3. **Reflexiva:** quando a narração responde a um processo de *thinking aloud*, tratando de aclarar as próprias ideias sobre os temas tratados. (ZABALZA, 2004, p. 15).

Sendo analíticos por *descreverem* o objeto de observação (sala de aula), de caráter avaliativo, por abordar o que foi descrito (prática), e reflexivo por narrar às próprias ações realizadas (regência: observação adicionada à prática).

3.3 PARTICIPANTES: PROFESSORES EM FORMAÇÃO

As aulas em ambos os períodos letivos, foram ministradas em duplas, neste caso, estaremos trabalhando com três duplas de professores, em um total de seis estagiários-professores, do quinto período do Curso de Letras – Língua Inglesa, nos quais a pesquisadora se incluía. Esses alunos recebiam orientações de um professor-orientador, tanto no auxílio de seus planos de aula, quanto de um retorno sobre seu desempenho e dúvidas sobre a sala de aula, principalmente porque, este era o primeiro estágio do curso. O quadro a seguir apresenta informações sobre os professores em formação:

Quadro 2: Características dos estagiários-professores.

PROFESSORES EM FORMAÇÃO (Pseudônimos)	EXPERIÊNCIA PRÉVIA DE ENSINO	SEXO	IDADE
A	Escola Regular e Cursinho de Idioma	Feminino	21
R	Sem experiência prévia	Masculino	24
B	Um ano de experiência em escola de idiomas	Masculino	19
L	Em conjunto com a UAEI ministrava aulas em cursinho de idiomas	Feminino	20
M	Sem experiência prévia	Feminino	20
N	Estágio e Ensino de Inglês para o fundamental 2 (um mês)	Feminino	22

Quadro elaborado pela pesquisadora

4 OS DIÁRIOS NA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA

Como já foi esclarecido inicialmente, neste trabalho busca-se perceber de que maneira as formas de ação de Liberali (2012), auxiliam na construção da identidade de um professor reflexivo de sua prática, a partir da leitura dos diários escritos durante a disciplina de Estágio, dos períodos letivos de 2013.1 e três anos depois, no período de 2016.1. Sendo o diário visto no primeiro momento de análise como ferramenta para auxiliar o estágio e, no segundo, como instrumento que auxilia a formação do professor.

Reiteramos que os diários serão analisados à luz das quatro formas do pensar reflexivo (*descrever, informar, confrontar e reconstruir*) no gênero diário reflexivo, conforme perspectiva de Liberali (2012).

Na primeira seção, evidenciaremos nossa interpretação sobre a forma do pensar reflexivo no *descrever* e no *informar* (fases identificadas como mais frequentes) dos diários a partir do contexto em que foram escritos, de modo geral, busca-se perceber o papel do instrumento diário no contexto do estágio.

A segunda seção, além de identificar nossa interpretação do *confrontar* e do *reconstruir* no contexto de estágio, salientará a importância do instrumento reflexivo, diário, para a reflexão da prática docente de modo geral.

É importante destacar que o foco deste trabalho não é apenas verificar se as formas de ação foram contempladas nos diários, mas reafirmar a necessidade de instrumentos que auxiliem o processo reflexivo no contexto de formação docente inicial, uma vez que não objetivamos aqui investigar a escritura do diário como gênero, mas como objeto que possibilite a construção de uma identidade reflexiva para a prática docente. Faz-se necessário, também, informar que correções gramaticais dos excertos utilizados para análise não foram feitas.

Percebemos nos diários analisados a predominância da descrição de ações, isto é, a maior parte dos diários é dedicada à descrição do modo que tais ações foram executadas em sala de aula.

A separação das seções da análise ocorreu em dois principais tópicos, para que ficasse mais claro como as fases de ações de Liberali (2012) ocorrem num diário, sendo o *descrever* a fase que mais ocorreu em todos os diários e por ele estar diretamente ligado ao *informar*, a primeira fase tenta enxergar como o *descrever* e o *informar* acontecem no diário, a segunda seção trata das fases menos recorrentes, mas que são igualmente importantes para o professor

reflexivo de modo geral, que são o *confrontar*, que precisar acontecer para o *reconstruir* entrar em cena.

4.1 O DESCRER E O INFORMAR NO ESTÁGIO A PARTIR DOS DIÁRIOS

Como mencionado anteriormente, a forma de ação mais recorrente nos diários reflexivos foi o *descrever* e na maioria dos casos ocorria também atrelado ao *informar*. Através disso, nesta seção, buscaremos identificar tais formas de ação e a justificativa por sua ocorrência de forma frequente nos diários pensando no contexto do estágio. Como pode ser visto no exemplo a seguir:

AL1⁴: O primeiro momento ocorreu de maneira planejada, os alunos foram apresentados às novas palavras e puderam repetir e se apresentar para a turma utilizando as palavras. A turma estava com bastante vergonha, mas alguns deles conseguiram repetir as perguntas assim que pedidos, outros levaram mais tempo, só que **ao final todos eles repetiram a estrutura *What's your name? e My name is...*** (p. 18-19).

MN5: Nosso primeiro momento fizemos uma breve revisão com as placas e trouxemos mais uma vez a música para as crianças. Pude perceber como a música atrai as crianças e as deixa concentradas, assim como brincadeiras e atividades que lhes deixe em movimento. (p. 1).

BR1: A aula ministrada no dia 06/08/2013, estruturada em três momentos, iniciou com a apresentação de vocabulário básico em Inglês (*Hi e Hello*), em que nós introduzimos tais palavras oralmente, sem auxílio de recurso visual ou qualquer outro, tentando relacioná-las com suas traduções para o Português (*Oi e Olá*). Em seguida, cada aluno disse *Hi e Hello* uns para os outros. (p. 24-26).

Em primeiro lugar, podemos perceber exemplos do *descrever* (LIBERALI, 2012), que não aprofundado, buscar relatar para o leitor conhecedor do plano de aula (professor-orientador), sobre o cumprimento do que havia sido escrito no plano de curso, como ocorreu de forma planejada, apresentando também a postura dos alunos em relação ao novo conteúdo, onde a maior diferença entre os três recortes seria o tipo de descrição utilizada, alguns estagiários-professores são mais detalhistas em relação aos seus relatos (“A aula ministrada no dia 06/08/2013, estruturada em três momentos, iniciou com a apresentação de vocabulário básico em Inglês - *Hi e Hello* - em que nós introduzimos tais palavras oralmente, sem auxílio de recurso visual”) além do ponto de vista da estagiária-professora sobre a importância/necessidade da ludicidade no ensino de outra língua para crianças. Outro aspecto que pode ser percebido nestes recortes é a presença do *informar*, também uma das quatro ações de Liberali (2012), que busca identificar para o leitor o conteúdo trabalhado (novas

⁴ Os trechos dos diários serão citados com uma letra, correspondente aos professores em formação, e um número, correspondente ao diário citado. AB2, por exemplo, significa que foi um trecho escrito pelos professores em formação A e B, no segundo diário. Uma amostragem dos diários analisados estão nos Apêndices A e B.

palavras; estrutura do *What's your name?*; repetição de estrutura; vocabulário básico. *Hi* e *Hello*).

Vejam os outros exemplos do *descrever* que se mostram a partir da necessidade em evidenciar a postura das crianças em relação ao que havia sido realizado em sala de aula, como forma de mostrar que os estagiários-professores estavam no caminho certo, por despertarem o interesse da criança ou que tiveram dificuldade em tal momento, a partir da postura das mesmas.

AL3: Na roda da conversa⁵ retomamos os assuntos abordados na aula anterior. **Nesse momento os alunos se mostraram bastante interessados** e até mesmo aqueles que não quiseram participar na aula anterior conseguiram lembrar o vocabulário utilizado. (p. 20-21).

MN2: **Para nossa alegria, muitas crianças conseguiram associar a parte do corpo ao nosso comando.** As crianças que apresentaram mais dificuldade foram exatamente as que faltaram na segunda-feira, assim como as que não se concentraram, de fato, na proposta da atividade. (p. 1).

BR3: **Durante essa etapa, alguns alunos estavam dispersos, e outros participaram bem.** A professora, que se encontrava sentada fora do círculo de cadeiras, tentou nos ajudar controlando parte da turma. (p. 29-31).

Uma característica fundamental da realização do *descrever* é a percepção do professor sobre a sua própria ação. Ao relatar situações sobre sala de aula a maioria das pessoas apenas faz uma amostragem de seu ponto de vista em relação ao que houve, impedindo muitas vezes, uma real visualização do que realmente aconteceu em sala de aula, atentando para apresentação do contexto no qual a aula se insere e as ações realizadas durante a aula (“Nesse momento os alunos se mostraram bastante interessados”), (“Para nossa alegria as crianças conseguiram associar a parte do corpo ao nosso comando”). Com efeito, conforme Liberali (2012):

Alguns descrevem suas aulas dizendo que os alunos participaram que desenvolveram atividades, que conversaram ou que discutiram. Todas essas descrições de eventos de sala de aula remetem a uma postura de simples impressões que não permitem a visualização das ações realizadas. (...) Essa forma de *descrever*, muito mais do que uma forma de fugir das avaliações das ações, poderia demonstrar a pouca percepção que temos das muitas ações ocorrendo ao mesmo tempo em sala de aula. (LIBERALI, 2012, p. 38).

A partir de tal explicação, pode-se dizer que algumas descrições feitas nos diários selecionados trazem tão somente a visão do estagiário-professor sobre sua prática, sendo então necessária uma visualização externa a respeito do que foi trabalhado.

⁵ Momento inicial da aula, realizado para acalmar os alunos e fazer um balanço geral do que já se sabe a respeito do conteúdo e de aspectos gerais relacionados ao dia, como também recepcioná-los para começar mais um dia de aula que se inicia.

Para o *descrever* acontecer seria necessário, na escrita dos diários, justificar tais atitudes, isso pode ser justificado não só pela falta de experiência dos estagiários-professores, que de modo geral tiveram pouco contato ou nenhum com sala de aula antes de realizar o estágio⁶. Outro ponto que pode ser levado em conta, é a preocupação com o “prestar contas”, a partir do momento que o professor da disciplina tem acesso ao relatório e ao plano de aula, há uma obrigação de mostrar o que foi feito e trabalhado, como foi (mesmo que de maneira superficial), justificar porque algumas situações planejadas não ocorreram, assim como mostrar como os estagiários-professores desempenharam suas funções.

Agora, vejamos exemplos do *descrever* de ações, com o envolvimento do estagiário-professor em relação a sua prática e sua percepção dos alunos.

MN3: “Nosso segundo momento tínhamos uma proposta de um *memory game*⁷, onde as crianças teriam que achar as partes do corpo humano em inglês e associar com a figura que também continha a escrita da imagem em caixa alta. **Pelo nível de dificuldade da atividade, optamos para este primeiro momento, apenas escolher as crianças para associar as imagens com as partes do corpo, sem as peças viradas.** Foi uma atividade muito bem sucedida para a maioria das crianças, todas conseguiram identificar as letras e assim encontrar a palavra referente à parte do corpo.” (p. 1).

É possível perceber um relato marcado pelo envolvimento do estagiário-professor através do uso da primeira pessoa do plural, uma vez que o diário/retrato se faz espaço para escrita sobre si, como espaço de desabafo, é possível encontrar um espaço livre para *descrever* sentimentos e situações específicas sentidas pela pessoa que o relata (“Pelo nível de dificuldade da atividade optamos para este primeiro momento apenas escolher as crianças para associar as imagens com as partes do corpo sem as peças viradas”). Em geral o texto é apresentado no passado, pois conta com ações que já aconteceram, situando em primeiro lugar a sala de aula e uma descrição linear do que foi ocorrendo durante o dia de regência. Além disso, para o *descrever* são importantes o uso de verbos materiais (ações), evitar o uso de expressões avaliativas e de resumos das ações a exemplo de “a professora avaliou a postura do aluno, considerando-o boa ou ruim”, utilizar tempos do passado (para que possa haver distanciamento durante a leitura seguinte) e por fim conectivos temporais e sequenciais.

⁶ Observar Quadro 2: Características dos estagiários-professores.

⁷ O jogo da memória é um clássico jogo formado por peças que apresentam uma figura em um dos lados. Cada figura se repete em duas peças diferentes. Para começar o jogo, as peças são postas com as figuras voltadas para baixo, para que não possam ser vistas. Cada participante deve, na sua vez, virar duas peças e deixar que todos as vejam. Caso as figuras sejam iguais, o participante deve recolher consigo esse par e jogar novamente. Se forem peças diferentes, estas devem ser viradas novamente, e sendo passada a vez ao participante seguinte. Ganha o jogo quem tiver mais pares no final do jogo.

A seguir, poderemos ver recortes de mais alguns exemplos do *descrever* com características mencionadas acima, texto no passado, permitindo que o leitor se situe em relação ao que aconteceu durante a realização da prática docente, como também a necessidade em mostrar a postura dos alunos ao que foi escolhido para ser trabalhado, sendo uma forma de mostrar que seu planejamento estava sendo cumprido.

AL4: Na sala de vídeo os alunos sentaram no chão para ouvir a história em frente a uma customização do que estaria por se tornar um jardim, utilizamos isopor e terra para criar o jardim. Com a ajuda de um fantoche em formato de sol e de uma casinha própria para fantoches iniciamos a história, **uma de nós duas contava a história enquanto a outra ia preenchendo o isopor com os elementos mencionados** como (flores, abelhas, borboletas) e quando uma nova flor de uma determinada cor aparecia na história, **era perguntado se eles conheciam a cor em inglês, o mesmo voltou a acontecer durante todo o processo da contação de história. Os alunos se mostraram bastante envolvidos até aqueles que apresentam mais dificuldade em participar.** (p. 22).

AL5: Depois da roda da conversa nós começamos a brincadeira da bola, no qual os alunos formavam um círculo e iam passando a bola até que a música parasse e o aluno que tivesse com a bola responderia uma pergunta relacionado com as cores e tamanho. Nesse momento os alunos estavam muito dispersos, alguns alunos não estavam participando então tivemos que interromper a brincadeira e passar para a atividade do tamanho, pois assim os alunos ficariam calmos. Então distribuimos as atividades que era uma folha dividida com um traço em duas partes, em uma parte tinha *big* e na outra tinha *small*. Nesse momento os alunos tinham que desenhar alguma coisa que eles achassem grande e pequeno, os alunos se mostraram bem atraídos pela atividade. (p. 23-24).

BR3: Depois disso, como meio de fazer os alunos já se familiarizarem com o novo conteúdo da aula sobre preservação ambiental e nome dos animais em inglês, fizemos algumas perguntas. Então, todos responderam sobre o que entendiam por meio ambiente, o que havia nele, quais animais moravam em florestas, e quais deles os alunos tinham em casa etc. Neste momento, explicitamos a diferença entre os animais domésticos e selvagens e onde eles “moravam”. Além disso, tentamos relacionar os nomes dos animais de Português para suas traduções em inglês e pedimos que repetissem conosco. (p. 29-31).

Ambos os exemplos nos trazem uma descrição que permite uma melhor visualização de como ocorreu o momento, pois não só explicou o passo a passo de cada atividade, como permitiram que o contexto fosse visualizado e a postura das crianças e como aquilo interferia no cumprimento da atividade, característica que será discutida na segunda seção, onde abordaremos o *reconstruir*. O que se pode perceber também, principalmente no recorte (AL4, p.22) é a necessidade de relatar qual a função cada estagiária estaria exercendo durante o momento de contação de história, isso é justificado a partir da forma que se foi cobrado o trabalho final do estágio, os estagiários-professores (do ano de 2013.1) para atingir a média final da disciplina precisavam entregar um relatório, que descrevesse cada dia de regência e

observação, sabendo disso, os estagiários-professores, possivelmente escreveram para que o professor-orientador de estágio soubesse que estavam cumprindo seu papel.

Agora poderemos perceber alguns recortes que abrem espaço para a relação direta entre o *descrever* e o *informar*, onde se é possível visualizar os fatos ocorridos na aula e como foram realizados e também a atuação dos professores e a reação dos alunos. Sendo de relevância informar que, no contexto da UAEI, o trabalho com as crianças é feito a partir de temas, a cada semestre, durante a regência da dupla AL, o tema trabalhado era plantas e flores.

AL4: Depois do círculo de retomada partimos em fila para a sala de vídeo, onde nós havíamos deixado organizado tudo para que **podéssemos contar uma história sobre plantas (flores), a história da *Pink Flower***. (p. 22).

Fundamental para tomar conclusões sobre tais ações e conhecer o ponto de vista do estagiário-professor que, neste contexto, atua também como educador⁸. As duas características acabam se mesclando, uma vez que para o *informar* ser realizado em sua completude, precisa haver uma descrição total de como o momento ocorreu em sala de aula.

Vejamos os próximos recortes, visando o posicionamento dos estagiários-professores e sua forma de relatar a exposição dos conteúdos:

AL2: No segundo momento **apresentamos aos alunos slides que mostravam cada parte da cabeça e a sua utilidade**, nesse momento eles também fizeram a repetição do vocabulário ensinado (...). Os slides foram apresentados no notebook, pois a sala de vídeo estava ocupada, **os alunos se mostraram bem interessados nos slides e queriam estar perto do computador**. (p. 19-20).

AL6: Na sala de multimídia **mostramos um vídeo para revisar as partes do corpo e introduzir outras que não foram trabalhadas na música “head, shoulders, kness and toes”** dessa forma eles revisaram o que foi aprendido nas primeiras aulas como também aprendiam duas novas palavras que foram “*shoulders e knees*”. **No início todos se mostraram interessados em assistir o vídeo, estavam sentados no chão no meio da sala e concentrados prestando atenção, assim conseguimos lembrar mais uma vez as partes do corpo e ensinar os alunos como dançar ao som da música do corpo humano**. (p. 24-25).

Os dois recortes trazem uma descrição do posicionamento do estagiário-professor na sua aula (“Mostramos um vídeo”), bem como sua reflexão durante a ação para uma breve mudança de planos na aula (“Os slides foram apresentados no notebook, pois a sala de vídeo estava ocupada”), como também a postura dos alunos em relação ao que foi proposto (“Todos se mostraram interessados em assistir o vídeo”).

⁸ Não sendo apenas o transmissor de conteúdos, mas a pessoa que auxilia na formação daqueles cidadãos.

Por ser o diário um espaço livre para relato de situações, o que se pode perceber também, foi a necessidade de alguns estagiários-professores em relatar suas emoções e sentimentos a respeito da experiência que ali estaria sendo vivida. Tal característica ocorreu com maior frequência com o grupo de diários da turma de estágio de 2016.1, que pode ter acontecido pelo fato de que os diários não seriam enviados para o professor-orientador como parte de avaliação para nota final, apenas fazia parte de uma prática de uma das professoras-estagiárias, que também a auxiliou na construção e visualização da sequência das aulas, como suporte para evidenciar o que estava sendo sentido e buscado a partir da primeira experiência em sala de aula.

Vejam os alguns recortes a seguir para mais esclarecimentos:

MN1: (...) **E o maior aprendizado deste dia foi que a gente precisa sempre de um plano A, B, C, D etc.** Para que as coisas funcionem e que a gente não se atenha tanto ao que está escrito no papel. (p. 1).

MN2: Ao fim do dia, apesar de muito cansativo, **fiquei muito satisfeita com o trabalho feito, na certeza de que há sempre mais a ser melhorado, mas com uma alegria sem tamanho por estar com essa experiência nova e enriquecedora com os pequenos.** Aprendo muito com eles e me animo para cada encontro, eles são muito afetivos (...). (p.1).

O grupo de diários da turma de 2016.1 por ter sido escrito de forma livre⁹ apresenta algumas características diferentes dos grupos mencionados anteriormente como, por exemplo, situações que deram errado, conselhos dos professores sobre as aulas, identificação de algum problema específico de algum aluno ou no plano de aula. Tal “liberdade” na escrita pode ser dada através não só da permissão que o gênero diário oferece (espaço de desabafo, escrita sobre anseios, frustrações) como pela certeza de que aqueles relatos não iriam ser lidos por mais ninguém, tendo assim não só a visualização da professora-estagiária sobre sua aula e sentimentos, mas implicações dentro de sala de aula que podem interferir de forma positiva ou negativa em sua prática, mas que não afetaria sua nota no final da disciplina. Isso pode ser melhor compreendido, de acordo com Eckert-Hoff (2008):

Permitir o exercício da escritura de si parece evidenciar que, uma vez que o sujeito se e(in)scribe, não se segura as fagulhas que explodem no dizer, não se controla a emergência de pontos de identificação, não se consegue impedir o afloramento de momentos de identidade do sujeito, o que lhe permite, inevitavelmente e aos que se identificam a essa escrita um saber sobre si. Um saber que pode provar o estranhamento, rupturas, deslocamentos na formação do professor, no sentido de compreender-se como sujeito (e também o seu aluno), na sua heterogeneidade e complexidade. (p. 138).

⁹ Não fez parte da nota do trabalho final.

Entendendo o espaço do diário como uma oportunidade para desabafo, podemos considerar também, mais um fator positivo em relação a esse gênero, o diário como espaço para alívio das emoções adquiridas a partir dessa experiência. Não necessariamente limitando a seriedade do gênero. Como podemos comparar a seguir:

Como o diário constitui um meio de “expressão pessoal”, quer dizer uma forma de tirar para fora da gente o que se leva dentro (como uma dança, um desejo ou um gesto), é muito interessante nos momentos em que se recusa dispor de mecanismos que facilitem esse processo. O ensino é uma profissão com essas características. É certo que se pode exercê-la sem envolvimento demasiado e formalizando muito seu papel. Mas, em geral, não costuma ser assim. Realmente a profissão de ensinar é muito vulnerável aos problemas de envolvimento pessoal que faz com que nosso equilíbrio seja muito afetado pelo tipo de relação que mantemos com nossos alunos. E mais vulneráveis ainda são os alunos quanto mais forte e intenso se torna o envolvimento pessoal. (ZABALZA 2004, p. 141).

Agora observemos alguns excertos à luz do *informar* de ações:

MN1: Nosso segundo e nossos últimos momentos foram na sala de vídeo, e a partir daí começaram os imprevistos, o pen drive não foi localizado pela TV, o computador não funcionava direito **e para não perder tempo enquanto N* tentava resolver o trabalho, eu comecei a interagir com as crianças, pedindo que elas cantassem a música das partes do corpo em português.** Em seguida eu ensinei a elas a mesma música em inglês, que foi muito rapidamente aprendida, após a repetição.

MN1: **Por fim, fizemos uma atividade de desenho, onde nós dávamos o comando em inglês do que as crianças tinham que desenhar essa atividade pra mim, não funcionou muito porque algumas crianças ficavam soprando em português o que era aquela palavra dita em inglês.** Ainda pensamos em dar continuidade à aula, mas já tínhamos avançado o tempo. (p. 1).

Pensando na realização do *informar*, dois aspectos são fundamentais para percepção: o conteúdo trabalhado em sala e a metodologia/dinâmica/procedimentos da apresentação do conteúdo, podendo ser facilmente encontrados nos excertos acima negritos. Isto seria o encontro entre o que foi teoricamente estudado e desenvolvidos, ao longo da fase inicial do estágio e conteúdos vistos durante as outras disciplinas do curso, sendo possível analisar o conteúdo que foi apresentado em sala de aula verificando se foi trabalhado a partir de um embasamento científico, ou apenas visando o cotidiano do aluno, ou ainda se, o estagiário-professor procurou trabalhar ambos de modo interdependente para a construção de novas formas de agir no mundo social. Como se pode comprovar a seguir:

O *informar* permite ver o particular em relação ao geral. Envolve uma busca dos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações. Está relacionado ao entendimento das teorias formais que sustentam as ações e os sentidos construídos nas práticas escolares. Nessa ação, busca-se compreender as teorias que foram sendo construídas pelo praticante ao longo de sua vida e que influenciam suas ações. (LIBERALI, 2012, p. 49).

A partir desta explicação, pode-se concluir que o *informar* permite ver o particular em relação ao geral. Alguns tópicos auxiliam na construção do *informar* das ações já descritas, como o papel do professor e do aluno, o tipo de tarefas utilizadas, a abordagem em relação aos erros, uma visão de construção do conhecimento. Além disso, o texto do *informar* se constrói a partir de definições e/ou explicações de conceitos teóricos obtidos através das ações já descritas, deste modo, tratam-se de textos escritos no presente, generalizando as definições de cada conceito e explicando os procedimentos e etapas, que têm relação direta com o que é descrito/feito e o que foi estudado. Antes da apresentação de mais alguns exemplos, faz-se necessário afirmar que no *informar* é fundamental evitar o uso de rotulações, portanto o que se diz tem um significado só, nas palavras de Liberali (2012, p. 50), ISSO = isso.

A seguir discutiremos a respeito de alguns exemplos do *informar*. Inicialmente faz-se necessário lembrar que a fase ocorreu sempre de forma atrelada ao *descrever*, neste caso, descrição não apenas das etapas e passo a passo das atividades e momentos, como da postura dos alunos e também dos estagiários-professores.

BR1: Antes de entrarmos na” “Roda de Conversa”, a qual já tinha sido montada anteriormente pela professora, organizamos o cenário do conto, no fundo da sala tirando as mesinhas, colocando um TNT cinza no chão e, sobre ele, outro azul para representarem a floresta e o rio poluído do conto a ser narrado, respectivamente. Após a organização do “cenário” do conto, iniciamos a aula. Entramos na “Roda de Conversa”, sentamo-nos e perguntamos aos alunos o que eles lembravam sobre as atividades realizadas na aula anterior. **Dissemos, então, *Good Morning* (Bom Dia), para que eles pudessem lembrar, e todos repetiram juntos. Em seguida, fomos dizendo as outras expressões como *Good Afternoon* (Boa Tarde) e *Good Night* (Boa noite) e repetindo com todos.** Durante essa etapa, alguns alunos estavam dispersos, e outros participaram bem. **A professora, que se encontrava sentada fora do círculo de cadeiras, tentou nos ajudar controlando parte da turma.** (p. 24-26).

O recorte (BR1, p.24-26) nos apresenta algumas características do *informar* além da descrição dos momentos, podemos perceber a apresentação do vocabulário utilizado, (“Dissemos, então, *Good Morning* (Bom Dia), para que eles pudessem lembrar, e todos repetiram juntos. Em seguida, fomos dizendo as outras expressões como *Good Afternoon* (Boa Tarde) e *Good Night* (Boa noite) e repetindo com todos”) bem como a sua introdução, fazendo sempre a relação com a língua materna das crianças e trazendo a ludicidade, fator fundamental no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Também podemos perceber a descrição da postura do aluno sobre a atividade e o posicionamento da professora, que auxiliou no controle da turma.

Percebemos mais exemplos do *informar*, através da identificação de métodos:

BR1: A história foi contada de forma lúdica. Enquanto um de nós ficava responsável por narrar o conto com o auxílio de um fantoche, de nome Huguinho (...), um papagaio amigo de Joãozinho, personagem principal, o outro mostrava e pregava as figuras dos animais, feitas em material EVA, no TNT. Vale salientar que, quando um de nós contava, aproximava-se das crianças para envolvê-las mais. Outro ponto a demarcar é que, no momento em que o outro pregava as figuras, alguns alunos queriam brincar com elas e, portanto, tinha que controlá-los um pouco para a história continuar em seu ritmo sem grandes interrupções. Acreditamos que isso tenha ocorrido porque eles estavam realmente envolvidos e queriam, de fato, brincar com os animais que tinham “vida” em sua imaginação. **À medida que os “animais” eram mostrados, perguntávamos se as crianças sabiam como dizer a tradução de seus nomes de português para inglês, bem como o porquê do rio estar poluído, o que poderia acontecer se os animais bebessem a água, o que deixara o rio desta maneira, quem poderia ter jogado lixo e óleo nele, como os alunos poderiam reutilizar o óleo para não despejá-lo no rio etc.** (p. 24-26).

Neste recorte, podemos observar os estagiários-professores demarcando o método (ludicidade) que foi utilizado para o ensino da língua naquele momento da aula, além de relacionar sempre português e inglês na apresentação dos conteúdos (animais) para os alunos, demarcando que estagiário-professor ficou responsável por qual momento e além de tudo, despertando a conscientização social a respeito da poluição. Portanto, podemos considerar neste trecho características do *informar* onde os estagiários-professores explicam como procederam durante o momento da aula (“Quando um de nós contava, aproximava-se das crianças para envolvê-las mais”), métodos utilizados para uso da língua (“perguntávamos se as crianças sabiam como dizer a tradução de seus nomes de português para inglês”).

Agora, percebamos a fase do *descrever* inteiramente ligada ao *informar* das ações:

BR4: Depois dessa apresentação, a professora sugeriu que colocássemos as figuras emborçadas no meio do círculo e que pediu nós, PE’s, chamássemos aluno por aluno para que cada um escolhesse e virasse uma figura, e dissesse o nome do animal correspondente em Inglês. Quando eles não sabiam o nome, poderiam pedir ajuda aos outros colegas. **Dessa forma, todos participaram ativamente da brincadeira.**

BR5: Ao chegarem lá, um de nós ficou encarregado de apenas iniciar uma conversa sobre as cores que eles talvez soubessem em Inglês. Após isso, foi utilizado recurso visual como cartões coloridos por diversas cores, como branca (*White*), preta (*Black*), marrom (*brown*), rosa (*pink*), amarela (*yellow*), vermelha (*red*), laranja (*Orange*), azul (*blue*) e verde (*green*), e também uma figura roxa (*purple*) de um porco feito de material EVA. Neste momento, algumas crianças estavam um pouco dispersas, subindo nas cadeiras, passando por debaixo das mesas e correndo pela sala. Apenas quando a professora da turma chegou, em companhia de um de nós que tinha permanecido com os outros alunos lá na outra sala, que ela pediu para todos fazerem silêncio e se comportarem. Então, ela se sentou na roda com eles enquanto nós dois, PEs¹⁰, ficamos em frente à turma perto da televisão e do computador. Assim, os cartões coloridos e a figura foram

¹⁰ PE: Estagiário Professor

mostrados para todos novamente, incluindo para aqueles que haviam acabado de chegar. (p. 31-33).

Os recortes acima, nos trazem aspectos do *descrever* inteiramente ligado ao *informar*, correspondentes a dias diferentes dos diários, podemos observar o relato da intervenção da professora regente¹¹, durante a aula, assim como uma descrição detalhada da brincadeira (“Depois dessa apresentação, a professora sugeriu que colocássemos as figuras emborcadas no meio do círculo e que pediu nós, PE’s, chamássemos aluno por aluno para que cada um escolhesse e virasse uma figura, e dissesse o nome do animal correspondente em Inglês. Quando eles não sabiam o nome, poderiam pedir ajuda aos outros colegas. Dessa forma, todos participaram ativamente da brincadeira”). No segundo recorte, nota-se o passo a passo detalhado da atividade a partir da tradução das cores e da visualização de como elas foram apresentadas para as crianças. Faz-se necessário ressaltar que os recortes deste grupo de diários foram escolhidos por apresentarem melhor visualização do *informar* mesmo que atrelado ao *descrever*, por se notar um distanciamento dos estagiários-professores sobre seu ponto de vista e o que realmente foi escrito, característica de pessoas que possam ter uma maior maturidade no ensino, geradas por experiências prévias.

A seguir encontraremos exemplos referentes aos outros grupos de diários, nos quais o *informar* acontece de forma mais sutil, mas ainda pode ser percebido.

MN1: O primeiro momento apesar de ter se estendido ocorreu muito bem, as crianças (a maioria delas) correspondeu a proposta da forma que esperávamos, e de maneira inesperada, alguns alunos já tinham conhecimento do vocabulário solicitado (partes do corpo). Inicialmente elas ficaram tímidas pra falar seus nomes, mas depois do estímulo da professora apenas Z¹² teve vergonha de dizer seu nome, o que me fez refletir que a dificuldade dela pode ser muito mais um medo/timidez de errar do que necessariamente uma dificuldade. (p. 1)

MN1: O terceiro momento, eu apresentei o desenho de algumas partes do corpo para as crianças e a escrita daquelas palavras em inglês, para que eles pudessem se familiarizar melhor com o que tava sendo aprendido. Após isso o pen drive conseguiu pegar e nos colocamos a música com vídeo e animação para as crianças duas vezes (dançamos, pulamos e cantamos muito, foi uma experiência divertida, apesar do nervosismo do momento que não me permitiu aproveitar completamente). (p. 1)

MN3: No segundo momento, que foi comandado por N, introduzimos a brincadeira de *Simon Says*¹³, para ver quais as crianças que realmente

¹¹ Professora Regente: Professora Regular responsável pela turma durante todo o ano letivo.

¹² Z = nome do aluno que não será identificado.

¹³ "Simon diz". Por exemplo, "Simon diz: Todos pulando num pé só! Nesse caso, todos devem obedecer. Porém, se em vez disso, a pessoa só disser: "Todos pulando!", a ordem não deve ser cumprida, pois não começou com "Simon diz".

tinham aprendido o vocabulário (básico) a respeito do assunto. Para nossa alegria, muitas crianças conseguiram associar a parte do corpo ao nosso comando. As crianças que apresentaram mais dificuldade foram exatamente as que faltaram na segunda-feira, assim como as que não se concentraram, de fato, a proposta da atividade. Nosso terceiro momento e, relativamente, pra mim, o mais legal, porque as crianças tiveram liberdade de desenhar um corpo da forma e cor que elas quisessem a partir do nosso comando. **Ensinamos novo vocabulário como (*arms, hair, hands, neck, belly, body, legs, etc*) e as crianças se concentraram muito no desenho, ficaram muito felizes com o que produziram, deram nome ao boneco e até Z apresentou um bom desempenho nessa atividade.** Por fim, ensinamos as crianças como se diz Bom dia (*Good Morning*) e Tchau (*Bye*) em inglês, para que eles utilizassem com a gente, durante as aulas. (p. 1).

Os três recortes acima, referentes ao grupo de estagiárias-professores do semestre de 2016.1 nomeiam cada momento que fizeram, a partir da sutil descrição do que foi realizado em cada momento (“No segundo momento introduzimos a brincadeira de *Simon Says*; Ensinamos o novo vocabulário como *arms, hair, hands, etc.*”), porém não há uma explicação de como cada brincadeira ou introdução de vocabulário novo foi dada, apenas uma descrição do contexto e do que foi tomado como dificuldade pelas crianças e o ponto de vista das estagiárias-professoras. Isso aconteceu porque tais diários não seriam utilizados como trabalho final de entrega para conclusão da disciplina, apenas como norteadores do trabalho. Fazendo com que a preocupação em descrever minuciosamente cada detalhe da aula não acontecesse de forma tão completa, quanto os diários do grupo de 2013.1. A partir disso, podemos considerar nesses recortes exemplos do *descrever* em sua totalidade e parcialmente fragmentos do *informar*, uma vez que se apresenta conteúdo, contexto e postura dos alunos e dos estagiários-professores.

A falta de experiência prática pode justificar muitas falhas durante o relato/descrição das aulas, os fatores principais que podem também interpretar essas escolhas, podem ser relacionados desde a necessidade de mostrar que a responsabilidade do estágio estava sendo cumprida, como que a aula estava ocorrendo igualmente como havia sido planejada, a partir disso podemos sugerir que talvez o gênero que foi escolhido como trabalho final não tenha auxiliado de forma positiva os posicionamentos nos dois diferentes períodos em que a disciplina foi ofertada.

Por fim, podemos observar mais alguns exemplos do *informar*, onde acontece atrelado ao *descrever*, porém não em sua totalidade, sendo também, apresentados através da identificação do conteúdo, contexto e postura dos alunos e dos estagiários-professores, como já mencionados anteriormente.

AL1: O primeiro momento ocorreu de maneira planejada, os alunos foram apresentados às novas palavras e puderam repetir e se apresentar para a

turma utilizando as palavras. **A turma estava com bastante vergonha, mas alguns deles conseguiram repetir as perguntas assim que pedidos, outros levaram mais tempo, só que ao final todos eles repetiram a estrutura “What’s your name? e My name is...”**

AL2: Na primeira parte da aula nós perguntamos o que eles tinham desenhado no crachá e se o corpo humano só tinha a cabeça, então chamamos um voluntário para demonstrar as partes do corpo, nesse momento três alunos vieram e para não termos que escolher mostramos nos três as partes do corpo e dissemos que durante a aula estudaríamos sobre as partes referentes a cabeça. **Nesse momento, nós mostramos as partes da cabeça eye, nose, mouth, ears and hair e eles repetiram** com exceção de uma aluna que se recusou a repetir as expressões aprendidas e as outras meninas quando viram também se recusaram, no entanto nós insistimos e as convencemos de repetir e participar da aula.

AL2: **No terceiro momento da aula, nós apresentamos aos alunos uma adaptação do poema “Meu Corpo” de Ruth Rocha, nós lemos o poema para as crianças e perguntamos o que seriam as partes da cabeça que estavam em inglês e à medida que elas foram respondendo nós íamos repetindo com eles para que fixassem melhor o que haviam aprendido.** Depois disso entregamos a cada um deles uma copia do poema e eles tinham que desenhar as partes da cabeça que o poema citava. (p. 19-20)

Os recortes acima nos trazem características do *informar* a partir da descrição do posicionamento dos alunos (“A turma estava com bastante vergonha, mas alguns deles conseguiram repetir as perguntas assim que pedidos”), mas, da preocupação das professoras-estagiárias em evidenciar o que estava sendo trabalhado e de que forma (“No terceiro momento da aula, nós apresentamos aos alunos uma adaptação do poema “Meu Corpo” de Ruth Rocha, nós lemos o poema para as crianças e perguntamos o que seriam as partes da cabeça que estavam em inglês e à medida que elas foram respondendo nós íamos repetindo com eles para que fixassem melhor o que haviam aprendido.”) e como os alunos correspondiam e adquiriam tal conhecimento mesmo quando a atividade que foi desempenhada não era descrita em sua totalidade. (“Nesse momento, nós mostramos as partes da cabeça (...) eles repetiram com exceção de uma aluna que se recusou a repetir as expressões aprendidas e as outras meninas quando viram também se recusaram, no entanto nós insistimos e as convencemos de repetir e participar da aula.”).

Com isso, eles também permitem que aconteça uma visualização da reflexão a partir da prática, fundamentais para o estágio. Na maioria dos diários, pode-se perceber que há uma interferência do que ocorreu em um encontro anterior com os alunos, deste modo, podemos concluir a importância de um instrumento que armazene os detalhes de cada aula, pois o diário da aula 1, auxilia na construção da aula 2 e assim por diante, o que funcionou pode ser repetido e o que não foi saudável para o ambiente escolar pode ser reformulado. Portanto, podemos identificar a importância deste gênero, no contexto do estágio, que tornaram os estagiários-professores reflexivos sobre sua prática e capazes de alterá-la a partir do que liam

sobre o que já foi vivido, sempre em busca de uma mudança para uma melhor construção, visualização e organização da sua sala de aula.

Na segunda seção, traremos a presença do *confrontar* e o *reconstruir* a partir de outra perspectiva, continuaremos a analisar os diários identificando as ações de Liberali (2012), porém refletindo com os diários sobre a experiência reflexiva do professor, não apenas no ambiente do estágio, mas como característica para a vida profissional e da importância/necessidade de instrumentos que auxiliem na construção deste perfil.

É necessário perceber que o *confrontar* e o *reconstruir* atuam de modo diferenciado ao *descrever* e ao *informar*, mesmo que estas fases estejam interligadas, poderemos perceber o *confrontar* e o *reconstruir* acontecendo de modo mais sutil em relação à descrição e a informação sobre fatos, uma vez que as duas últimas fases estão mais direcionadas ao relato de uma aula voltada para alunos mais maduros, que tenham mais autonomia e sejam mais independentes da interferência do professor em sala. Desta forma, perceberemos a atuação reflexiva do estagiário-professor, a partir de considerações do que deve e pode ser melhorado antes, durante ou após a prática, como também a insistência dos mesmos para uma maior atuação dos alunos, durante o desenvolvimento de algumas atividades. Justificando, assim, a maior presença do *descrever* e do *informar*, nos dois grupos de diários escritos, que tratam do professor narrando aquilo que foi realizado, como foi e a partir de que. Tais características são mais acessíveis de serem abordadas na escrita diária, principalmente de alunos que estão em sua primeira experiência de estágio ou muitas vezes de contato com a sala de aula. Tanto é que, não será possível perceber descrições relevantes, relacionadas ao *confrontar* e ao *reconstruir* presentes nos diários do grupo de alunos da turma de estágio do ano letivo de 2016.1. Isso será mais bem justificado e visualizado na próxima seção.

4.2 O CONFRONTAR E O RECONSTRUIR NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção, buscaremos trabalhar com as duas últimas fases de ação que podem ser encontradas em um diário reflexivo a partir do que também discute Liberali (2012), neste caso, percebendo de qual forma o *confrontar* e o *reconstruir* contribuem para a construção de um profissional reflexivo de sua prática tornando isso parte de sua identidade como professor.

O *confrontar* e o *reconstruir* são fases de ação diretamente ligadas ao pensar reflexivo, deste modo, poderá se perceber nos recortes dos relatos nesta seção, uma tendência para reflexividade, pouco notória, totalmente justificada pela imaturidade na experiência docente dos estagiários-professores, mas ao mesmo tempo fundamental para um primeiro contato com a disciplina de estágio. É necessário evidenciar que, apesar dos diários tratarem de situações

ocorridas durante os estágios nos dois períodos letivos, busca-se aqui, perceber características reflexivas do profissional docente, muito mais do que destacar quais características dos diários reflexivos aparecem, ou não e por qual motivo ocorreram.

A respeito do *confrontar*, tem-se como objetivo a retomada do papel fundamental da sala de aula como espaço de construção de valores éticos essenciais a um determinado momento histórico. É no *confrontar* que se observa visões e ações adotadas pelos professores, que não necessariamente tem relação com o “eu” pessoal, mas como resultante do que foi absorvido. De modo geral, seria uma submissão das teorias que embasam as suas ações, assim como suas ações individuais, sob um questionamento que trata de compreender os valores que servem de base para seu próprio agir/pensar. Ao ouvir o outro, se constrói um espaço de possibilidades para enxergar o mundo, um mundo que pode ser transformado e nos transformar. Tratando disso, pode-se confirmar que, o *confrontar* relaciona-se com uma fase da escrita voltada para o ensino com um olhar mais amadurecido a respeito das teorias e de suas aplicações na prática.

Uma vez que tratamos do mundo e a possibilidade de fazer-se mudar, é possível considerar a perspectiva desta fase relacionada também a cidadania, que está diretamente ligada com a noção do pensamento crítico, este que segundo Brookfield (1997 apud LIBERALI, 2012, p. 57-58) envolve os seguintes aspectos:

- Uma atividade produtiva e positiva, ligada à visão de si como criando e recriando aspectos pessoais, profissionais e políticos de sua própria vida;
- Pensar criticamente é um processo, não um resultado;
- O pensamento crítico se manifesta circunscrita a contextos específicos;
- O pensamento crítico é iniciado por eventos positivos e negativos que levam aos questionamentos sobre pressuposições desenvolvidas ao longo das histórias de cada um;
- O pensamento crítico se baseia tanto em emoções como na razão. (p. 57-58).

Tais tópicos reforçam o objetivo fundamental do *confrontar*, a partir da construção de valores éticos e através disso, a autora discute que se faz necessário abordar algumas questões para *confrontar* a ação e as teorias que a sustentam e que precisam ser consideradas no contexto.

- Desenvolver confiança para expressar opinião própria;
- Desenvolver habilidade para reconhecer visões e experiências de outras pessoas ou grupos;
- Desenvolver habilidade de cooperação/colaboração e resolução de conflitos;
- Desenvolver habilidade de pensar criticamente e de desenvolver argumentos;
- Confiar em seu poder criativo;
- Desenvolver habilidade de participação democrática;
- Ganhar experiência em agir para mudar. (p. 61-62).

Essas características nos permitem visualizar que para o *confrontar* ser relatado e totalizado, as turmas em que tais conscientizações são aplicadas, precisam ser turmas mais maduras e que consigam perceber e se conscientizar através de alguns temas mais densos. Linguisticamente o *confrontar* é uma ação que nos faz questionar as nossas próprias ações, por meio de sustentação e/ou negociação de ideias, sustentados em sua maioria ao *descrever* e ao *informar*. Retomando para os diários, mesmo que o *confrontar* seja uma fase invisível na escrita, é perceptível como sua ocorrência já vem atrelada a um *reconstruir*, ou pelo menos a visualização de que é necessária uma nova idealização de algum momento escolhido no planejamento. Antes de tratar do *reconstruir*, podemos perceber alguns exemplos atrelados a esta ideia do *confrontar* e como tais características podem ser realmente reconhecidas nos diários.

A seguir, veremos como os estagiários-professores conseguiram sutilmente desenvolver o *confrontar* durante a escrita de seus diários reflexivos.

AL1: No terceiro momento, retornamos para a sala de aula e apresentamos a eles o que é um crachá, para que serve e quem geralmente usa, além de explicar os elementos que compõe o crachá através de desenho no quadro. Depois disso distribuimos os crachás para a turma e pedimos para que eles colocassem os nomes e desenhassem o seu rosto. Após a customização ter acabado, todos os alunos se reuniram na frente e foram apresentar as suas produções, enquanto a professora que estava nos auxiliando tirava fotos deles usando o crachá, a turma mostrou bastante interesse na produção desse material (...) (p.18).

Neste recorte, podemos perceber a presença do *confrontar* ao ser descrita a utilidade de um objeto como um crachá, uma vez que, podemos pressupor que o professor explicou de modo mais detalhado a função deste objeto, possibilitando desenvolver a capacidade criativa a partir de uma atividade produtiva. A partir desse recorte, também é importante mostrar que o *confrontar* está mais relacionado a escolha de momentos que compuseram as aulas do que necessariamente da escrita/gênero, uma vez que ele busca desenvolver as ações descritas anteriormente diretamente relacionadas ao pensar crítico, que fazem parte do agir docente, tanto quando da construção de habilidades dos alunos. Como podemos confirmar na afirmação de Liberali (2012) abaixo:

Essa atitude estaria ligada ao desenvolvimento em sala de aula de oportunidade para que o aluno corra riscos. Nesse sentido, é fundamental que ele possa sentir que tem no grupo a oportunidade de fazer comentários, dar opiniões sem que isso venha a significar uma perda da sua face social. O aluno atuaria para formar-se com confiança para se colocar frente às questões que são abordadas e para tratar de forma responsiva os pontos apresentados pelos demais. (LIBERALI 2012, p. 60).

A seguir, identificamos a autonomia dos alunos provocada pelo professor, como característica do *confrontar* de ações:

AL1: **Então chamamos um voluntário para demonstrar as partes do corpo, nesse momento veio três alunos e para não termos que escolher mostramos nos três as partes do corpo** e dissemos que durante a aula estudaríamos sobre as partes referentes a cabeça. Neste momento nós mostramos as partes da cabeça *eye, nose, mouth, ears and hair* e eles repetiram (...) (p.19).

Este momento trata de uma noção de autonomia causada pelos professores e correspondida pelos alunos, uma vez que, se é solicitada a presença de um voluntário que não é especificado e mais de um aluno se dispõe a auxiliar o professor (“Então chamamos um voluntário para demonstrar as partes do corpo, nesse momento veio três alunos e para não termos que escolher mostramos nos três as partes do corpo”).

Observamos, agora, o lugar do *confrontar* na ajuda da reconstrução de escolhas pedagógicas.

AL4: **Em geral as crianças se mostraram bem interessados na montagem do quebra-cabeça, mas acho também que poderíamos ter trabalhado melhor com o quebra-cabeça, talvez pedindo para que elas falassem ou escrevessem sobre as cores que elas tinham usado naquele quebra-cabeça.** Pois depois da aula, discutindo sobre nossas impressões sobre a aula achamos que o quebra-cabeça ficou de algum modo sem um objetivo, mais isso vai servir para repensarmos sobre atividades que faremos na próxima aula. (p.23-24).

Este recorte é um exemplo de como ocorre o *confrontar* na relação da escolha de atividades e da reflexão do professor. O *confrontar* como lugar de possível reconstrução de escolhas pedagógicas, nos é apresentado a partir da reflexão a respeito da atividade que foi escolhida e de que forma a mesma foi abordada, após isso a própria estagiária-professora descreve que tal atividade foi proveitosa pensando no envolvimento dos alunos, mas tornou-se “desnecessária” da forma que foi utilizada por não apresentar um objetivo, mesmo que inconsciente daquilo que servia, como por exemplo um quebra-cabeça que trouxesse o conteúdo que já vinham estudando e tal pensamento é o pontapé inicial para o começo de uma reconstrução da prática, que veremos mais adiante.

BR1: Após esse exercício oral, foi introduzida uma outra expressão: *My name is...* Começamos explicando que sua tradução, para o Português, seria *Meu nome é...* e então nos apresentamos para todos utilizando esta expressão. Em seguida, cada aluno fez o mesmo, e, quando terminava, todos diziam juntos *Hi/hello* para ele. Vale salientar que, durante está prática, alguns alunos participaram ativamente, enquanto que outros ficaram dispersos, falando com o colega do lado ou até mesmo fora do círculo sem querer participar. **Talvez isso tenha acontecido porque a atividade não foi atrativa o bastante.** (p. 25).

O *confrontar* também pode ser encontrado através de autoanálises de como a atividade escolhida foi encarada pelas crianças, no recorte (BR1, p. 25), pode-se perceber que o estagiário-professor acredita que as posturas de crianças x e y, são reflexos do interesse da

criança, que não considerou a atividade atrativa o suficiente. A ação ocorre, a partir do momento que o estagiário-professor analisa sua prática e relata que ela poderia ter acontecido de outra forma, em alguns diários pode-se encontrar uma sugestão para uma próxima atividade, ou frases como “esta atividade envolveu muito a turma, poderia ser aplicada novamente”.

Adiante, podemos perceber alguns exemplos do *confrontar* atrelado ao *reconstruir* de ações:

BR1: Desse modo, acreditamos que este fato possa, talvez, ter ocorrido devido aos seguintes fatores: a) esta foi a primeira aula que eles tiveram contato com LI e com tal conteúdo em sua experiência escolar; b) durante a exposição e prática linguística com todos os estudantes, alguns não estavam participando; c) fatores pessoais e emocionais, uma vez que os que não participaram se inibiram por timidez ou até mesmo vergonha caso os colegas rissem se eles errassem; d) mesmo que já tendo interação conosco nas duas semanas anteriores, esta foi a primeira aula que eles tiveram com “professores” diferentes, metodologias e dinâmicas distintas das quais já estão acostumados. (...) Um ponto que nos chama atenção é que, durante toda a aula, fomos auxiliados pela professora dos alunos, o que nos ajudou a nos envolvermos no ritmo do trabalho real que é lidar com tais crianças nesta faixa etária. Como reflexão pra as aulas a seguir, bem como para futuras experiências de ensino, resta-nos encontrar meios para lidar com o comportamento infantil. (p. 26).

Como mencionado anteriormente, as fases de ações de Liberali (2012) não necessariamente ocorrem de modo separado, na prática escrita, isso é ainda mais perceptível, uma vez que nos diários podemos sempre perceber como cada fase esta relacionada com a outra e quando unidas podemos enxergar o pensamento crítico e a reflexão da prática muito mais perceptíveis do que quando olhamos externamente apenas para um momento/atividade específico fora do contexto. A partir desta afirmação, podemos encontrar mais uma vez o *confrontar* mesclado ao *reconstruir* que seria, de modo geral, a concretização do que foi refletido pelo *confrontar*, para um futuro não distante, que não ocorre apenas nas fases da formação inicial. (“Como reflexão pra as aulas a seguir, bem como para futuras experiências de ensino, resta-nos encontrar meios para lidar com o comportamento infantil.”) Do mesmo modo que intrínseco ao *confrontar*, percebe-se fatores estreitamente do *descrever* (“Durante toda a aula fomos auxiliados pela professora dos alunos”) e possíveis de serem encontrados também na escrita do *informar* (“Cada aluno se sentou na frente da sala e pedimos que se apresentassem, observando a expressão escrita no crachá”).

BR2: Como previsto no plano de aula, após o relato do parágrafo acima, neste momento deveríamos dar início à “segunda parte” da aula, mostrando um vídeo sobre as novas expressões que já havíamos introduzido. Contudo, não foi possível, pois a sala de vídeo estava ocupada temporariamente por outra turma já que sua sala estava em limpeza. Dessa forma,

adaptamos nossa proposta e partimos da criatividade dos alunos para trabalhar o conteúdo. (p. 27).

No recorte (BR2, p. 27) percebe-se um dos primeiros exemplos do *confrontar* inteiramente ligado ao *reconstruir*, uma vez que o fator externo é empecilho para realização de algum momento da aula (confrontação) (“Contudo, não foi possível, pois a sala de vídeo estava ocupada temporariamente por outra turma já que sua sala estava em limpeza”) e os estagiários-professores precisam repensar seu plano de forma imediata (“Dessa forma, adaptamos nossa proposta e partimos da criatividade dos alunos para trabalhar o conteúdo”), sendo parte do processo reconstrução da prática, criação de um “plano B” durante a aula, como também de sua reflexão, alternativas para aulas futuras e maior maturidade para lidar com situações de imprevisto.

Agora, analisaremos o *confrontar* do estagiário-professor para com os alunos e como isso interfere na reação dos alunos em relação ao que será solicitado.

BR3: Depois disso, como meio de fazer os alunos já se familiarizarem com o novo conteúdo da aula, sobre preservação ambiental e nome dos animais em inglês, fizemos algumas perguntas. **Então, todos responderam sobre o que entendiam por meio ambiente, o que havia nele, quais animais moravam em florestas, e quais deles os alunos tinham em casa etc.** Neste momento, explicitamos a diferença entre animais domésticos e selvagens e onde eles “moravam”. Além disso, tentamos relacionar os nomes dos animais de Português para suas traduções em inglês e pedimos que repetissem conosco. (p. 29).

BR3: **À medida que os “animais” eram mostrados, perguntávamos se as crianças sabiam como dizer a tradução de seus nomes de português para inglês, bem como o porque do rio estar poluído, o que poderia acontecer se os animais bebessem a água, o que deixara o rio desta maneira, quem poderia ter jogado lixo e óleo nele, como os alunos poderiam reutilizar o óleo para não despejá-lo no rio etc.** A partir dessas questões específicas sobre poluição e conservação ambiental, introduzimos a temática proposta para este projeto: o despertar da conscientização do meio ambiente tendo em vista as consequências do mau descarte do óleo na natureza. (p. 30).

O recorte (BR3, p. 30) diferentemente do anterior (BR3, p. 29) nos permite perceber uma confrontação, para o aluno, a respeito do que já é entendido para ele, os estagiário-professor abordam o tema de preservação ambiental, que é um tema social, característico da fase do *confrontar*, nos diários reflexivos, a partir de uma proposta lúdica, atrelando não só o fator social relacionado a esta prática, como a construção de vocabulário na língua, uma vez que à medida que era perguntado o nome de tal animal em português seu referencial era correspondido para o inglês através da repetição. Desta forma, os alunos não só aprendiam mais inglês, a partir do conteúdo de animais, como também compreendiam sobre a importância da preservação ambiental. O segundo recorte segue a mesma linha de entendimento, a partir da confrontação, mas movimentava mais o pensar do aluno, uma vez que

gera perguntas a respeito do lugar poluído e o que pode acontecer se alguém consumir algo referente a este local, nesta etapa as crianças já estão conscientes do que é poluição e o que faz bem ou mal para meio ambiente.

Observemos agora, excertos que tratam do construir, permitindo também a percepção da reflexão docente, a respeito do que se decidiu abordar em sala de aula.

BR5: A turma se “acalmou” quando mostramos um vídeo sobre as cores: “*Let’s sing a song about colors!*”. Neste momento, todos se concentraram e participaram ativamente desta etapa. De modo geral, o vídeo mostrava as cores que tínhamos abordado anteriormente. **De forma lúdica, ele fazia associações das cores com objetos, figuras e partes da natureza que tivesse as cores correspondentes e mostrava, como legenda, o nome de cada aluno em inglês.** (p. 34).

BR5: De modo geral, percebemos que o recurso visual, que não os cartões e a figura em si, mas o vídeo foi o mais atrativo para fazer todos se comportarem. **Atraindo a atenção e fazendo com que as crianças agissem sobre o vídeo, percebeu-se que este, por si só, parecia ser dotado de autonomia própria, pois mostrava imagens, figuras e ainda havia uma música de fundo.** (p. 36).

Estes recortes trazem mais algumas características do *confrontar*, como foi mencionado na introdução desta seção o *confrontar* não é nada mais que a junção do *descrever* e do *informar*, com acréscimo de alguma reflexão mais crítica e específica da situação, desta forma, o recorte (BR5, p. 34) trata da forma lúdica que é evidenciada ao trabalhar um conteúdo específico em sala e de como, para crianças, a ludicidade agrega mais valor àquele conhecimento, pois envolve mais as crianças, que aprendem sem perceber. Do mesmo modo, o recorte BR5 (p. 36), que é mais reflexivo, mostra um pensamento sobre a turma e o que chama atenção dos professores na turma, o envolvimento delas e o que torna tal perspectiva de ensino mais atrativa, essas formas de pensar, não só fazem parte das ações descritas por Liberali (2012), como nos mostra a reflexividade do professor sendo desenvolvida através de uma escrita, que comporta tudo relacionado a sala de aula, desde os anseios a respeito do planejamento e do que pode ou não ser aplicado pra um determinado tipo de turma a partir do que se conhece da turma (“De modo geral, o vídeo mostrava as cores que tínhamos abordado anteriormente. De forma lúdica, ele fazia associações das cores com objetos, figuras e partes da natureza que tivesse as cores correspondentes e mostrava, como legenda, o nome de cada aluno em inglês”).

Entendendo que a linguagem está diretamente ligada a uma discussão, podemos comprovar que há reflexão nestes excertos porque, a partir de Magalhães (2009, p. 51):

A linguagem, como já apontei, está indissolúvelmente relacionada a essa discussão, uma vez que as representações estão inscritas nas escolhas que fazemos e revelam aos interlocutores possíveis interpretações (hipóteses) de

nossas significações quanto a conhecimentos relativos ao mundo físico, normativo e subjetivo relacionados ao contexto sócio histórico específico das ações de linguagem. (p. 51).

A autora ainda identifica que:

A concepção de linguagem, compreendida como prática discursiva, isto é, como produção simbólica que se constitui nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e que, por sua vez, constitui essas práticas, está como já apontei, embasada no quadro da pesquisa sócio histórica cultura (Vygotsky e Bakhtin). Como é na e pelas práticas sociais que o homem se constitui como ser-humano, isto é, desenvolve o pensamento e a linguagem e constrói sua subjetividade, o eu vai ser sempre resultado de interações sociais e da apropriação dos discursos de outros. Portanto, antes de individual, o discurso de um agente é sempre de outros. (p. 51).

Dessa forma é possível considerar que o fato da prática escrita, que leva a uma visualização do que aconteceu no ambiente da sala de aula, já é uma forma de refletir sobre a prática que está sendo realizada, e as ações percebidas, a partir da concepção de Liberali (2012), são consequência dessa reflexão que já vem acontecendo.

A seguir, poderemos identificar algumas características discutidas no *confrontar*, que estão ligadas diretamente ao posicionamento que deve ser desenvolvido pelos alunos.

BR6: Após este momento, um de nós mostrou e cantou a música do vídeo com todos, batendo palmas e se divertindo, enquanto outro foi para o fundo da sala montar o cenário da brincadeira que seria realizada em seguida, a partir do uso de TNT azul (representando um rio), cinza (demonstrando uma ponte), cartões coloridos (exibindo blocos sobre a ponte) e pedaços de papel (representando o lixo). Quando o cenário já estava montado, chamamos os alunos para uma conversa sobre a história que tinha sido contada na aula três sobre preservação ambiental. **Em seguida, explicamos a eles que, no fundo da sala, “havia” um rio poluído que precisava de sua ajuda para limpá-lo. No “segundo momento” da aula, convidamos os alunos a se levantarem do círculo e fazerem uma fila para participarem da brincadeira “Atravessando a ponte”. De modo geral, cada aluno teria que cruzar a ponte (de TNT cinza) pisando nos blocos (cartões coloridos), mas apenas o faria se dissesse o nome da cor do cartão em inglês. Ao chegar ao outro lado do rio, o aluno poderia retirar um dos papéis sobre o rio (tnt azul), de modo a limpá-lo e ajudar na preservação do meio ambiente.** Na etapa da brincadeira acima, os alunos que já haviam atravessado a ponte e “limpado” o rio iam para o final da fila. Porém, mesmo tendo brincado, alguns ficaram dispersos, andando ou correndo pela sala. Para tentar controlar o comportamento destes, colocamos a música do vídeo para tocar. “Então ficaram mais concentrados em ajudar os outros que ainda atravessavam a ponte, participando ativamente na brincadeira. (p. 37-38).

O recorte acima mostra exemplos de características que, segundo Clough e Holden (2002 apud LIBERALI 2012, p. 60), precisam ser consideradas no contexto de avaliação do *confrontar*.

A primeira delas é o desenvolvimento da confiança para se expressar (opinião própria), tal característica está ligada aos riscos que o aluno corre dentro de sala, neste recorte pode-se perceber que através da brincadeira de conscientização sobre o meio ambiente, os alunos eram desafiados a responder perguntas sobre os blocos de cores em que foram colados, caso acertassem poderiam pular para outra ‘fase’, esta abordagem permite que o aluno não se envergonhe, pois não tem a consciência de que estará correndo algum risco, se errar, uma vez que aquilo “é apenas uma brincadeira” e não uma avaliação consciente.

Ao mesmo tempo em que as crianças estão compreendendo que alguns materiais podem fazer mal para o ambiente de modo geral, este conteúdo é interdisciplinar, pois é atrelado ao reforço da aprendizagem sobre ensino de cores, que permite também autonomia aos alunos, características do *reconstruir*, que será mais bem abordado a seguir.

A fase do *confrontar* não pode ser identificada nos diários do grupo de 2016.1, isso não significa que o *confrontar* não foi realizado pelas estagiárias-professoras, mas mostra que não houve maturidade reflexiva ainda, para perceber a realização de um *confrontar* para que finalmente fosse relatado e descrito nos diários reflexivos.

O *reconstruir* inicialmente pode ser resumido em uma frase “transformação sem ação, não é transformação”, portanto trata-se da finalização das quatro frases descritas por Liberali (2012), o *reconstruir* seria a fase de fechamento de um ciclo reflexivo, uma vez que, para entender sua prática, você deve descrevê-la, *informar* ao leitor sua metodologia e conteúdos, *confrontar-se* a respeito do que está sendo feito, desde a exposição dos alunos até as fases mais atreladas ao professor de modo específico, para, por fim, renovar-se e melhorar sua prática a partir da experiência e do que a escrita nos permite distanciar de sua prática e finalmente mudá-la ou reutilizá-la de maneira mais madura e em busca de uma criticidade maior.

Na reconstrução da prática, os educadores estão planejando tal mudança, imaginando imediatamente novas possibilidades de exercer sua função, em outras palavras, *reconstruir* seria a capacidade de contestação a respeito de sua própria prática. Onde, a partir de uma confrontação, das teorias que a embasam e dos valores que a direcionam, podemos desenvolver um entendimento da sua relevância e consistência.

Segundo Liberali (1999 apud LIBERALI, 2012, p. 66):

Esse texto se constrói através da primeira pessoa, caso o professor esteja envolvido diretamente no texto, ou em terceira pessoa, caso prefira mostrar as ações com certo distanciamento. Em geral, os verbos são materiais e com o uso do futuro do pretérito ou de expressões modais que indiquem ações

futuras ou pretensões. O texto se organiza a partir da descrição concreta de ações possíveis, muito semelhantes à organização do *descrever*. (p. 66).

Entende-se então, que o *reconstruir* em termo estrutural se assemelha ao *descrever*, mas se trata da concretização de ações que redistribuam escolhas feitas na prática, como nova organização da aula, nova apresentação de conteúdos, outra postura e o que você trabalharia em você e em seguida com os alunos.

Alguns aspectos são de relevância ao observar o *reconstruir* no diário, como descrição de um momento onde se pode perguntar aos alunos o que já sabem sobre determinado conteúdo, uma relação entre conteúdos, trazendo um tema de história para uma aula de língua estrangeira, como também, exemplificações da autonomia do aluno em determinados momentos da aula.

A seguir, identificaremos alguns exemplos do construir na escrita dos diários reflexivos, como possibilidade de adaptação de momentos planejados para melhor funcionamento da aula.

AL1: A brincadeira da sacolinha planejada para o terceiro momento não aconteceu, devido à falta de tempo, **pois decidimos com a ajuda da professora tirar as fotos dos alunos no lugar de fazer outra atividade, tendo em vista que o tempo seria insuficiente.** (p. 18).

AL2: Depois de mostrar os slides, **passamos um vídeo que não tínhamos colocado no plano de curso, porém como os alunos se mostraram bem interessados achamos que seria interessante mostrar a eles de uma forma bem lúdica as partes da cabeça e pra que elas serviam.** No vídeo que era todo em inglês aparecia um menino dizendo cada parte da cabeça e pra que ela servia, o vídeo era bem atrativo e ficou perceptível o quanto as crianças gostaram é tanto que passamos o vídeo três vezes. Depois dos alunos assistirem o vídeo eles falaram do que assistiram e nós repetimos o vocábulo. (p. 19).

Os exemplos acima trazem uma das possibilidades do *reconstruir* acontecer na escrita do diário reflexivo, a possibilidade de mudar, tirar ou reajustar algo previamente planejado porque fluiria melhor para o momento vivenciado pela turma. No primeiro caso, a eliminação de um momento de brincadeira que pertencia ao plano de aula, causado pela necessidade de reorganização do tempo. E, no segundo momento, o reajuste do plano, aplicado ao acréscimo de um vídeo que poderia servir para aquele conteúdo que estava sendo trabalhado. Através de tais exemplos, podemos observar o *reconstruir* influenciando a identidade reflexiva no estagiário-professor em sua formação inicial, uma vez que, tais reorganizações do plano fazem parte de uma reflexividade através da agilidade e maturidade para alterar trazendo o que for melhor para turma, sem alterar o curso de acontecimento dos momentos e sem prejudicar ou tomar muito tempo do professor.

Podendo ser comprovado a partir da descrição de tal fase, por Liberali (1999 apud LIBERALI, 2012, p. 66):

Linguisticamente, o *reconstruir* está diretamente ligado a reorganização da ação através de exemplificações, relatos e regulação de comportamento, ou seja instruções/indicações de ações, com discurso mais interativo e, como relato e apresentação de possibilidades de ações. (LIBERALI, 2012, p. 66).

Os exemplos abaixo trarão mais fatores relacionados ao *reconstruir*, na ação, interligados a participação das crianças em sala, de forma independente.

AL2: Na primeira parte da aula nós perguntamos o que eles tinham desenhado no crachá e se o corpo humano só tinha a cabeça, então chamamos um voluntário para demonstrar as partes do corpo, nesse momento vieram três alunos e para não termos que escolher mostramos nos três as partes do corpo e dissemos que durante a aula estudaríamos sobre as partes referentes a cabeça (...). (p. 19).

AL2: As meninas ficaram desenhando e quando os alunos iam terminando essa atividade nós começávamos o quarto momento da aula que era o jogo da memória, na qual os *cards* eram das partes da cabeça e os alunos tinham que achar o par. Um grupo começou essa atividade antes, o jogo foi explicado e as crianças brincaram e cada vez que uma pessoa achava o par todos repetiam a palavra. Depois o segundo grupo terminou de desenhar e achava o par todos repetiam a palavra. (...) (p. 20).

AL6: No terceiro momento levamos os alunos de volta a sala de aula para fazermos a dança das cadeiras. No momento que explicamos para eles que seria feita uma dança das cadeiras os alunos se mostraram muito interessados em participar. A dança das cadeiras foi uma brincadeira ótima (...) à medida que a brincadeira acontecia os alunos que ficassem de fora da roda iriam respondendo a uma pergunta relacionada aos conteúdos apresentados em sala, se este não sabia a resposta era requisitada a ajuda dos colegas e estes o ajudavam a responder. (...). (p. 25).

BR4: Como nos foi informado pela docente da turma, haveria, às 9h15, uma reunião na escola, e, então, precisávamos terminar a aula antes das 9h30. Deste modo, tivemos que cancelar o “terceiro momento” da aula como previsto no plano, em que seria aplicada uma atividade para cada aluno “fazer” seu animal favorito usando massinha de modelar. Tendo em vista isso, optamos por utilizá-la na aula seguinte, como *recalling* do dia 03/09/2013. Despedimo-nos dos estudantes e da professora e fomos embora. (p.33).

Principalmente, nestes recortes, podemos perceber várias situações em que a autonomia da criança é reforçada em sala, mesmo que de forma imperceptível pelas crianças. No recorte (AL2, p.19) podemos observar a professora incentivando a participação das crianças através do pedido por voluntários para participarem de um momento. O exemplo do (AL2, p. 20) nos apresenta um jogo da memória, que através da distribuição em grupos, os alunos tenham autonomia para desenvolver o jogo sem precisar da intervenção do professor, neste caso as estagiárias-professoras atuaram apenas como mediadoras. Por fim, o último exemplo deste grupo tratou de autonomia, também através de brincadeira, ou seja, eles

respondiam perguntas sobre o conteúdo, de forma lúdica, então nem percebiam que estavam sendo avaliados. A reflexão das estagiárias-professoras neste caso, ao optar por atividades que abordem o lúdico, que façam as crianças aprender brincando, são fundamentais para exercer autonomia e para que sejam realizadas a uma grande relação do que foi lido e estudado e o que está sendo aplicado.

Passemos agora para outros momentos, em que, identificaremos a relação de interação entre alunos e estagiário-professor e como isso auxilia na construção do *reconstruir* no texto escrito.

AL3: Ainda na roda da conversa iniciamos o segundo momento utilizando os fantoches como havia sido planejado para contar mais uma vez o poema “meu corpo” de Ruth Rocha com adaptação de algumas partes para o vocabulário em inglês. O momento gerou interação nossa com os alunos, **uma vez que o poema foi contado por meio de pausas e perguntas sobre o que viria a seguir.** Depois da leitura do poema, devolvemos os cartões utilizados no primeiro momento (retomada) para que os alunos pudessem pintá-los. Os alunos geralmente são bem rápidos, nas atividades de pintura e desenho, por isso alguns minutos depois os levamos para a sala de vídeo a fim de iniciar o terceiro momento. (p. 21).

AL3: **A brincadeira consistia em todos cantando e rodando em círculos de mãos dadas (música ao fundo) e quando as estagiárias-professoras diziam uma parte do corpo o aluno tinha que colar essa parte do corpo no corpo do colega.** Os alunos se mostraram muito entrosados com a brincadeira, tornando ela bastante sucedida e gratificante em ver todos empolgados em participar. (p. 21).

AL6: (...) À medida que a brincadeira acontecia, os alunos que ficassem de fora da roda iriam respondendo a uma pergunta relacionada aos conteúdos apresentados em sala de aula, se este não sabia a resposta, era requisitada a ajuda dos colegas e estes o ajudavam a responder (...) (p. 25).

BR3: (...) Então, todos responderam sobre o que entendiam por meio ambiente, o que havia nele, quais animais moravam em florestas, e quais deles os alunos tinham em casa etc. (...) (p. 29).

BR5: (...) Em círculo, fomos perguntando o que as crianças se lembravam da última aula sobre os nomes dos animais em inglês e a brincadeira que fizemos. (p. 34).

A interação aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno também faz parte de uma característica do *reconstruir* no relato, no primeiro recorte do diário (AL3, p. 21) a interação é intencionalmente causada pelas estagiárias-professoras, pois solicitaram a participação das crianças na realização da atividade (uma vez que o poema foi contado por meio de pausas e perguntas sobre o que viria a seguir.), o recorte (AL3, p. 21) nos apresenta a descrição a partir do entrosamento entre as crianças, numa atividade em grupo, (A brincadeira consistia em todos cantando e rodando em círculos de mãos dadas (música ao fundo) e quando as estagiárias-professoras diziam uma parte do corpo o aluno tinha que colar essa parte do corpo no corpo do colega) já o recorte (BR5, pg. 34), que também foi apresentado no *confrontar*,

onde a autonomia dos alunos provocava uma interação com todos da sala, a partir dos questionamentos sobre o que cada um lembrava sobre o conteúdo apresentado na última aula. A interação também faz parte da reflexão sobre a prática que deve ser realizada pelas estagiárias-professoras, caso alguma das tentativas de interações não funcionem, elas teriam que *reconstruir* o momento de maneira imediata, para que ele se realizasse. Os recortes referentes aos diários da dupla “BR” nos mostra interação de duas formas, a primeira é através do *confrontar* (conscientização ambiental) a percepção dos alunos a respeito dos animais que podem ser encontrados nas florestas e dos que existem na casa deles, o segundo foi relembrar o que foi feito na aula anterior. Os dois recortes nos mostram exemplos de interação que estão presentes na escrita do *reconstruir* e fazem parte da reflexão de um professor sobre sua prática, porque muito deve ter sido refletido até encontrar a melhor abordagem para fazer as crianças participarem de forma voluntária.

A seguir, traremos dois recortes que apresentam características da confrontação dos alunos, para obtenção dos resultados, sem que seja percebido pelos mesmos.

BR1: Depois desse momento, foi apresentada nova expressão: *what's your name?* similar à dinâmica de apresentação feita no momento anterior na prática de *hi/hello*, apresentamo-nos um para o outro. **Em seguida, os alunos fizeram o mesmo: enquanto um perguntava, o outro respondia com *My name is...* Pares foram formados e vieram para frente da sala, apresentando-se para todos com nosso auxílio.** (p. 25).

BR2: (...) **Quando os participantes terminaram, foi perguntada qual era a relação existente entre cada desenho e as expressões que pessoas utilizam em tais momentos do dia, as quais estavam escritas no quadro.** Neste momento, alguns alunos se levantavam e iam desenhando, enquanto outros ficavam dispersos, mas, mesmo assim, estes tentaram, em coro juntamente com aqueles que tinham desenhado anteriormente, responder como solicitado. Após isto, convidamos todos a brincadeira. (p. 27).

Ambos recortes retratam mais uma vez exemplos de autonomia, permitida pelos alunos, exemplos do *confrontar*, neste caso, os professores deram os comandos (“Quando os participantes terminaram, foi perguntada qual era a relação existente entre cada desenho e as expressões que pessoas utilizam em tais momentos do dia, as quais estavam escritas no quadro”) e ficaram como auxiliares para que ocorresse tudo bem na atividade, desta forma, as crianças participaram de forma ativa e se sentiram à vontade em desenhar ou se apresentar da forma que sabiam, permitindo que os estagiários-professores avaliassem pelo que estavam fazendo, sem perceber que seria uma avaliação, pois não eram intimados a participar.

Sabendo que para a reconstrução acontecer, o refletir está linearmente inserido, observemos os recortes a seguir:

BR1: Um ponto que nos chama atenção é que, durante toda a aula, fomos auxiliados pela professora dos alunos, o que nos ajudou a se envolver no ritmo do trabalho real que é lidar com tais crianças nesta faixa etária. **Como reflexão para as aulas a seguir, bem como para futuras experiências de ensino, resta-nos encontrar meios para lidar com o comportamento infantil.** (p. 26).

BR1: Vale salientar que, durante esta prática, alguns alunos participaram ativamente, enquanto que outros ficaram dispersos, falando com o colega do lado ou até mesmo fora do círculo sem querer participar. **Talvez isso tenha acontecido porque a atividade não foi atrativa o bastante.** (p. 25).

BR2: **Creemos que a agitação de algumas crianças comparada ao seu comportamento na aula anterior tenha sido motivada, em grande parte, pela ausência da professora, e, em outra, pelo fato de que os alunos já nos conheciam e então não se esforçavam para interagir tanto.** Tendo em vista essas hipóteses, para as aulas a seguir, precisaremos desenvolver mais competências para controlar os alunos de modo que tentem participar e se concentrar mais ativamente de/em cada momento. (p. 28).

BR5: **De modo, percebemos que o recurso visual, que não os cartões e a figura em si, mas o vídeo, foi o mais atrativo para fazer todos se comportarem.** Atraindo a atenção e fazendo com que as crianças agissem sobre o vídeo, percebeu-se que este, por si só, parecia ser dotado de autonomia própria, pois mostrava imagens, figuras e ainda havia uma música no fundo. (p. 35-36).

O que pode se perceber neste grupo de recortes, escritos pela mesma dupla de estagiários-professores, é que houve uma preocupação em saber o que estava acontecendo com a turma e o que deveria ser feito para melhorar, adaptar ou criar que fosse de interesse para as crianças. O mais interessante e maior característica de que, de fato, a reflexão estava se concretizando, era a preocupação em relatar esses fatos nos diários, para que o professor da disciplina de estágio pudesse visualizar o que estava sendo feito e que havia uma reflexão da prática acontecendo, de modo sutil, pouco descrito/explorado, mas acontecendo.

Também é possível perceber, através dos escritos que tratam do *reconstruir*, uma identidade mais reflexiva dos professores, sobre sua prática. Sendo comprovadas a partir do que diz Schön (2000):

Um ensino prático reflexivo é uma experiência de alta intensidade interpessoal. O dilema de aprendizagem, a vulnerabilidade dos estudantes e os universos comportamentais criados por instrutores e estudantes influenciam criticamente os resultados pedagógicos. Tais questões são igualmente importantes na sala de aula, mas tendem a ser mascaradas por hábitos convencionais de leitura e anotações. Os instrutores em uma aula prática reflexiva são chamados mais abertamente a examinar as teorias em uso que eles trazem para a instrução, e as escolas profissionais, a criar um ambiente intelectual receptivo para tal reflexão. (SCHÖN 2000, p. 133-134).

Ainda podemos considerar durante a escrita, descrições de reconstruções necessárias durante a ação, que é exatamente o que é discutido por ALARCÃO (1996, p. 16) que afirma

que a reflexão acontece no decorrer da ação, sem que haja interrupções, embora com breves instantes de distanciamento, abrindo brechas para reformulação, durante a realização.

Podemos, portanto, concluir que há uma reflexão, mesmo que de modo mais sutil, através do uso de fases como o *confrontar* e o *reconstruir* das ações e que a escrita de diários que relatem um pouco do que foi vivido na prática docente auxiliam futuramente em visualizar o que aquela experiência trouxe e como pode-se melhorar, pensando nas situações de modo mais específico. Por exemplo, no excerto (BR1, p. 26) os estagiários-professores refletem que para futuras experiências, precisam se aperfeiçoar e entender o comportamento infantil. Permitindo, assim, que concluamos que, uma reflexão está acontecendo, mesmo que não esteja tão aprofundada na forma em que é descrita.

A respeito do grupo de diários da turma de 2016.1 não se pode perceber exemplos relevantes que possam ser recortados para análise, tal acontecimento pode ser justificado pela preocupação das estagiárias-professoras, em *descrever* de modo mais geral o que aconteceu *informar* como aconteceu e o que pode ou não funcionar para o planejamento de futuras aulas e uma menor orientação em relatar a respeito do que é também refletido no estágio que servirá para a postura de um professor reflexivo não só de uma situação em particular. Isso não significa que as estagiário-professor não refletiram ou levaram em consideração a teoria para comparar com sua prática, apenas que o foco de suas escritas era outro, que não relatar sua reflexividade no momento da prática.

Ao final destas seções, muitas conclusões podem ser formuladas a respeito dos diários reflexivos como auxiliares no processo de ensino de línguas para um professor em formação inicial, uma vez que este instrumento permite uma visualização da aula como um todo permitindo visualizações amplas para reconstrução da prática, atuação com alunos em faixa etária específica, o que pode ou não ser feito, e além da prática, pode permitir investigações para o eixo da pesquisa, levando em consideração questões, instrumentos e pensamentos a respeito do professor reflexivo, que é tão discutido na formação inicial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, apresentaremos algumas considerações a partir desta pesquisa, através dos diários analisados, se foi possível perceber uma identidade reflexiva, que tipo de reflexão predomina a partir das fases de ações de Liberali (2012) e a importância deste instrumento para formação inicial, como para a vida docente.

É necessário iniciar considerando a relevância de Liberali (2012) para este trabalho, pois as considerações da autora foram de extrema importância para o entendimento do gênero diário, bem como para divisão do que entendemos por reflexão a partir da escrita, neste trabalho. De modo geral, pode-se afirmar que foram norteadoras para uma melhor visualização do que cada trecho dos diários trata.

Em uma visão geral, este trabalho trouxe uma relevância para o curso de Letras por analisar as duas formas de avaliação final dos estágios oferecidos pelo curso, não apenas por identificar que o relatório como trabalho final da disciplina de estágio ajuda muito mais na reflexão do estagiário-professor sobre sua prática, do que a escrita livre e avulsa de sentimentos e observações. Também entende-se como uma forma de despertar o interesse dos futuros estagiários-professores ao refletirem sobre sua prática, ao também utilizarem a escrita de maneira terapêutica, de maneira a desabafar e ter neste espaço a escrita de anseios e perspectivas sobre essa experiência, que nos revela de modo inicial quem seremos como profissionais.

De modo pessoal, este trabalho valorizou o interesse da autora pelo gênero diários, que inicialmente era apenas um espaço de escrita livre, dos anseios e sentimentos relacionados a vida, que se agregava de forma positiva à vida acadêmica, permitindo que as observações e regências das aulas também fossem registradas e auxiliassem, futuramente, tanto no planejamento de nossas aulas, como avaliação da postura docente, auxiliando também esta pesquisa como trabalho final para conclusão do curso de Letras – Língua Inglesa.

Respondendo às perguntas de pesquisa, apresentadas na Introdução, os diários utilizados como *corpus* desta pesquisa se encaixam nas fases de ação sugeridas por Liberali (2012) porque mesmo que algumas fases sejam menos visíveis, todas podem ser perceptíveis durante a análise e leitura dos diários, como também permitem uma visualização da identidade reflexiva dos estagiários-professores (em formação inicial) por estarem escrevendo sobre suas práticas e reconstruindo suas ações durante e após os momentos em sala de aula.

Pensando nos objetivos definidos na Introdução desta pesquisa, podemos respondê-los da seguinte maneira, os diários no contexto de formação inicial, apesar de apresentarem contribuições que aparentavam apenas uma confirmação de um cumprimento de obrigação, pela grande recorrência do *descrever* e do *informar*, nos leva a concluir que os diários puderam auxiliar na conscientização da necessidade de algum instrumento que ajude a ampla visualização da prática, tanto para planejamento como para reformulação de escolhas sobre o ensino.

Sobre o *confrontar* e o *reconstruir*, concluímos que são fases mais perceptíveis em situações de maior maturidade e conhecimento do contexto e da prática, portanto, faz-se necessário afirmar que são fundamentais para o auxílio da escrita reflexiva, mas que acontecem de forma mais ampla para fases após a conclusão da formação inicial (graduação).

De acordo com a análise, alguns aspectos se destacaram na reflexão dos professores através da leitura dos diários, desde uma necessidade muito grande em justificar o que vem sendo feito, como forma de comprovar o cumprimento da sua obrigação como estagiário-professor, justificado pelo escrita de si como algo comum, muitas vezes inconsciente, uma vez que se sabe que alguém estará lendo o que se escreve, conforme vemos nesta afirmação:

O ato de se autonarrar (diríamos, falar de si) corresponde ao de se confessar, cujo efeito não é o de expor o confessando (professor em formação) ao confessor (curso de formação), mas o de permitir saber de si. Um saber de si que pode provocar deslocamentos na formação capazes de levar o professor a compreender-se enquanto sujeito, de forma cindida e heterogênea, já que mais do que conhecer (conteúdos) é preciso saber. (FOUCAULT, 1988 apud ECKERT-HOFF, 2008, p. 138).

Ainda recorrendo à justificativa, a partir do que analisamos na primeira seção, percebemos que a mesma foi utilizada para:

1. Mostrar adequação entre teorias discutidas nas salas de aula de estágio e a prática docente;
2. Descrever de modo repetido uma fala da aula, como algo positivo para os alunos;
3. Reproduzir um discurso que permite visualizar um papel de dever cumprido bem organizado, de acordo com o que previamente foi orientado;

Além dessas visualizações sobre a escrita dos diários, a respeito dos professores, pode-se perceber que esta prática serviu para:

1. Visualizar melhor os procedimentos realizados em sala, como forma de planejar e *reconstruir* momentos em sala de aula;
2. Refletir sobre a prática, permitindo que aspectos antes julgados fundamentais possam ser reinterpretados;

Pelo que se pode perceber, os estagiários-professores tentaram cumprir o que lhes foi orientado, para a escrita dos diários, havendo para o primeiro grupo de diários (2013.1), a

maioria das reflexões marcadas pela utilização das fases do *descrever* e do *informar* características justificadas por se tratarem de escritas que serviriam como avaliação final com atribuição e nota para a disciplina de estágio, mas também, podendo perceber breves reflexões a respeito da experiência e de posicionamentos diretamente relacionados ao ensino de inglês para crianças.

Através do *confrontar* e do *reconstruir*, fases que apenas ocorrem caso haja uma maturidade de percepção de quem as utiliza, a partir dos diários avaliados, compreendemos como situações que foram menos aprofundadas, mesmo percebendo que elas aconteceram. Uma vez que os professores estavam refletindo sobre suas ações, sobre o contexto e abertos para reformularem suas ações. Reconhecemos, com isso, a contribuição dessa experiência reflexiva na formação inicial desse grupo e no desenvolvimento de uma postura reflexiva. Alguns momentos podem, então, ser considerados como mais uma responsabilidade assumida pelo pesquisador e a escrita dos diários serem tomadas como uma necessidade em cumprir uma tarefa que pode vir a ser avaliada, o que foi o caso dos diários de 2013.1.

Já no caso dos diários de 2016.1, que foram escritos de forma mais livre e neste caso, menos detalhadas, pode-se perceber reflexões mais limitadas, mas que acontecem pelos estagiários-professores de forma natural, a partir de escolha de atividades que podem dar certo, repetição ou corte de momentos em aula que já ocorreram e que foram bons ou não foram bem recebidos pelos alunos, bem como a consideração do que a professora-regente (mais experiente) dizia sobre como conduzir cada momento.

Através destes pontos, podemos concluir que o diário é um objeto que pode sim auxiliar a reflexão crítica no momento de fase inicial da formação docente, sobretudo em disciplinas como as de estágio, onde o aluno se depara com a sala de aula da vida real e precisa de meios que o auxiliem a organizar melhor tanto seu planejamento como a visualização de sua postura como professor. Os métodos utilizados nas disciplinas podem não ser tão eficazes, mas permitiram que uma reflexão já acontecesse sobre o papel do professor na sala de aula e de como suas escolhas interferem tanto no modo como sua aula vai desenvolver, quanto nos alunos e em sua aprendizagem.

Com isso, pode-se julgar que, o fato de instruir aos alunos que escrevam diários sobre sua vivência do estágio, faz com que eles reflitam mais do que apenas possibilitar essa oportunidade sem nenhuma obrigatoriedade, mesmo que em alguns momentos a preocupação seja muito maior com a descrição dos fatos, o ato de escrever por si, proporciona uma reflexão daquela experiência.

Refletir sobre sua prática, é uma ação fundamental para o professor, uma vez que tal atitude permite não apenas uma reconstrução de escolhas durante a sala de aula, mas uma

atualização constante do professor, como profissional, para que a visão sobre o docente como apenas transmissor de conteúdos seja cada vez mais esquecida e menos limitada.

A reflexão sendo incentivada nas fases iniciais da formação docente faz com que este processo que é contínuo e de longo prazo, aconteça de forma mais aprofundada e seja repassada de professor para professor. Os momentos de estágio devem ser apenas o incentivo inicial de práticas como essa, para que, ao final do curso, o aluno esteja pronto para refletir sobre si, sobre sua prática, sobre o contexto em que está inserido e sobre a necessidade de se atualizar como profissional principal na troca de conhecimentos.

6 REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ECKERT-HOFF, Beatriz M.. O falar de si: um olhar outra da/na formação. In: ECKERT-HOFF, Beatriz M.. **Escritura de si e identidade - o sujeito-professor em formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 113-152.
- GIMENEZ, Telma (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Uel, 2002.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. O diário como ferramenta para a reflexão crítica. 1999. Doutorado (Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- LIBERALI, F. C., MAGALHÃES, M. C., ROMERO, T. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores In: BARBARA, L. & RAMOS, R. C. G. (Orgs.). **Reflexões e ações no ensino aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, v.1, pp. 131-165.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. As Linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M.C. (Org). **A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e Reflexão**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. (p.84-117).
- LIBERALI, Fernanda Coelho. A linguagem da reflexão crítica. In: LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012. Cap. 3. p. 37-93.
- MELO, A. J. A. de; NEVES, J. T. S. Aprendizagem e desenvolvimento no ensino de língua inglesa: uma experiência na educação infantil. Campina Grande: UFCG, 2013. P. 18-25.
- MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2006.
- OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. O gênero diário reflexivo na formação do professor. In: CELLI – Colóquio de estudos linguísticos e literários. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 1719- 1730.

OLIVEIRA, A. C. de; SILVA, J. M. V. A ludicidade do ensino de língua inglesa: a experiência na prática de ensino na educação infantil. Campina Grande: UFCG, 2013. p. 24-39.

PEREIRA, M. de A. A produção de diários no processo de formação reflexiva de professores de inglês. 2009. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada ao ensino de Línguas) – Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2009.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (Org.). **Letramentos e práticas formativas: Pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da Ufpb, 2015.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. Professor reflexivo: gênese e implicações atuais. Professor Reflexivo no Brasil - Gênese e Crítica de um Conceito. Cortez Editora, 2007.

REICHMANN, Carla L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas: Pontes, 2013.

RODRIGUES, Márcia Candeia; SILVA, Márcia Tavares. (Orgs.). Manual de elaboração e apresentação de trabalho de conclusão de curso. Campina Grande, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), 2014.

SCHÖN, Donald A.. **The Reflective Practitioner: How professionals think in action**. United States Of America: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A.. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. In: SCHON, Donald A.. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 1-250.

ZABALZA, Miguel A.. **DIÁRIOS DE AULA: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A

Diário – Estágio – Primeiro dia (MN1)

Hoje tivemos nossa primeira experiência como regentes no estágio de educação infantil. A aula não começou pontualmente às 8h porque optamos que a professora tivesse um contato inicial com as crianças para que elas se concentrassem melhor e se atentassem para o que iríamos viver naquele dia.

O primeiro momento apesar de ter se estendido ocorreu muito bem, as crianças (a maioria delas) correspondeu a proposta da forma que esperávamos, e de forma inesperada, alguns alunos já tinham conhecimento do vocabulário solicitado (partes do corpo). Inicialmente elas ficaram tímidas pra falar seus nomes, mas depois do estímulo da professora apenas uma aluna teve vergonha de dizer seu nome, o que me fez refletir que a dificuldade dela pode ser muito mais um medo/timidez de errar do que necessariamente uma dificuldade.

Após a apresentação, conversamos sobre partes do corpo humano com as crianças, e muitos ficaram empolgados por já saberem outros vocabulários em língua inglesa, fiquei extremamente encantada com a facilidade deles de aprenderem e, sobretudo como eles ficam atentos as músicas e a comandos que são mais interativos.

Nosso segundo e nossos últimos momentos foram na sala de vídeo, e a partir daí começaram os imprevistos, o pen drive não foi localizado pela TV, o computador não funcionava direito e para não perder tempo enquanto N tentava resolver o trabalho, eu comecei a interagir com as crianças, pedindo que elas cantassem a musica das partes do corpo em português. Em seguida eu ensinei a elas a mesma música em inglês, que foi muito rapidamente aprendida, após a repetição.

O terceiro momento, eu apresentei o desenho de algumas partes do corpo para as crianças e a escrita daquelas palavras em inglês, para que eles pudessem se familiarizar melhor com o que tava sendo aprendido. Após isso o pen drive conseguiu pegar e nos colocamos a música com vídeo e animação para as crianças duas vezes (dançamos, pulamos e cantamos muito, foi uma experiência divertida, apesar do nervosismo do momento que não me permitiu aproveitar completamente)

Por fim, fizemos uma atividade de desenho, onde nós dávamos o comando em inglês do que as crianças tinham que desenhar essa atividade pra mim, não funcionou muito porque algumas crianças ficavam soprando em português o que era aquela palavra dita em inglês. Ainda pensamos em dar continuidade a aula, mas já tínhamos avançado o tempo.

No fim do dia a professora nos deu alguns conselhos para melhorar nossa aula e o maior aprendizado deste dia foi que a gente precisa sempre de um plano A,B, C, D etc para que as coisas funcionem e que a gente não se atenha tanto ao que está escrito no papel. A aula acontece como tem que acontecer.

APÊNDICE B

Diário – Estágio – (AL1)

estávamos na sala com eles porque nós nas próximas semanas iríamos dar aula de inglês para eles, eles disseram algumas palavras em inglês e conversamos algum tempo com eles sobre o que eles sabiam e sobre o que queriam aprender em inglês. Depois dessa conversa com os alunos chegou a hora do lanche, então os alunos foram escovar os dentes e lavar as mãos para comer. Depois de lanchar os alunos foram para o recreio e quando retornaram do recreio eles fizeram uma atividade de recorte e colagem e em seguida as crianças começaram a se arrumar, pois já se aproximava a hora que eles iriam pra casa.

3.2 Descrições da Regência

➤ 1ª AULA (06 DE AGOSTO DE 2013)

O primeiro momento ocorreu de maneira planejada, os alunos foram apresentados às novas palavras e puderam repetir e se apresentar para a turma utilizando as palavras. A turma estava com bastante vergonha, mas alguns deles conseguiram repetir as perguntas assim que pedidos, outros levaram mais tempo, só que ao final todos eles repetiram a estrutura *What's your name?* e *My name is...*

No segundo momento, fomos para a sala de vídeo onde colocamos um vídeo ensinando como perguntar o seu nome e a respondê-lo em inglês, os alunos ficaram bem interessados e repetiram as sentenças cantando junto com a música, logo após chamamos voluntários para irem à frente simular que estavam conhecendo o coleguinha pela primeira vez e se apresentarem outra vez, para que eles pudessem se acostumar mais com a estrutura.

No terceiro momento, retornamos para a sala de aula e apresentamos a eles o que é um crachá, para que serve e quem geralmente usa, além de explicar os elementos que compõe o crachá através de desenho no quadro. Depois disso distribuimos os crachás para a turma e pedimos para que eles colocassem os nomes e desenhasse o seu rosto. Após a customização ter acabado, todos os alunos se reuniram na frente e foram apresentar as suas produções, enquanto a professora que estava nos auxiliando tirava as fotos deles usando o crachá, a turma mostrou bastante interesse na produção desse material e no final da aula já estavam repetindo as estruturas "*What's your name?*" e "*My name is...*" sem a timidez presente nos primeiros momentos.

A brincadeira da sacolinha planejada para o terceiro momento não aconteceu, devido à falta de tempo, pois decidimos com a ajuda da professora tirar as fotos dos alunos no lugar de fazer outra atividade, tendo em vista que o tempo seria insuficiente.

Na segunda vez que colocamos o vídeo, conseguimos que boa parte dos meninos participasse também com a desculpa de que eles voltariam para a sala de aula e ficariam com a professora. Nesse momento, a maioria dos alunos participou da dança, somente dois ou três meninos ainda se recusaram a participar pois alegaram que não gostavam de dançar, essa foi a primeira vez que levamos uma dança com coreografia e de certa forma os alunos foram bem receptivos, principalmente as meninas.

No terceiro momento levamos os alunos de volta a sala de aula para fazermos a dança das cadeiras, no momento que explicamos para eles que seria feita uma dança das cadeiras os alunos se mostraram muito interessados em participar. A dança das cadeiras foi uma brincadeira ótima, porém, no início, quatro dos 15 alunos se recusaram a participar, mas optamos por fazer a brincadeira sem eles e os deixamos sentados apenas olhando, à medida que a brincadeira acontecia os alunos que ficassem de fora da roda iriam respondendo a uma pergunta relacionada aos conteúdos apresentados em sala de aula, se este não sabia a resposta era requisitada a ajuda dos colegas e estes o ajudavam a responder. Com o decorrer da brincadeira, três dos quatro alunos que estavam sentados e haviam se recusado a participar da dança foram um por um entrando na brincadeira, apenas um não mostrou interesse. Um deles que havia se recusado a participar e depois decidiu entrar é um dos alunos que sempre apresenta dificuldades em participar de uma atividade, seja brincadeira, desenho ou outra forma, mas dessa vez ele se mostrou bastante interessado nessa atividade.

No geral, os alunos ficaram bem satisfeitos com a dança da cadeira, alguns queriam brincar outra vez, mas nós achamos que não seria uma boa ideia, pois poderia não ter o mesmo sucesso, uma coisa bem interessante que aconteceu na dança das cadeiras foi que os alunos que saíram começaram a torcer pelos que ainda estavam brincando, as meninas torciam pelas meninas que ainda estavam brincando e o mesmo aconteceu com os meninos só que torcendo pelos meninos que ainda brincavam.

- *Olhar do observador sobre a 6ª aula*

O observador comentou que os alunos, como já havíamos notado, ficaram um pouco dispersos no momento da música e também comentou que a dança das cadeiras eles gostaram bastante e teve uma boa execução e participação dos alunos.

Diário – Estágio – (BR1)

Após essa brincadeira, a professora levou os alunos novamente para a sala de aula. Tendo as cadeiras organizadas em forma de círculo, ela começou a mostrar os desenhos sobre o meio ambiente que tinham sido feitos por cada aluno na aula anterior. À medida que o fazia, ela perguntava sobre cada desenho (“De quem é este?” / “O que há em cada desenho?”). Em seguida, ainda retomando o conteúdo tratado na aula anterior, a docente fez a leitura de um poema sobre o meio ambiente, e, a partir dele, fez perguntas relacionadas à sua temática.

Em seguida, a professora tentou conscientizar as crianças apelando para não poluírem os mares, rios ou lagos. Depois disso, começou a dizer que devem jogar lixo no lixo e separá-lo (plástico, papel, metal) em lixeiras correspondentes. Para mostrar para as crianças como fazer essa separação, ela os levou para fora da sala e, quando chegou ao corredor, mostrou os diferentes lixeiros com as distintas cores para cada tipo de lixo.

Após essa exposição, a docente trouxe os alunos de volta para a sala e entregou folhas em branco para cada um. Solicitou que desenhassem os lixeiros que eles observaram no corredor, e depois pintassem cada um com suas respectivas cores (vermelho-plástico, amarelo-metal, azul-papel). Ao final da atividade, os alunos também deviam assinar seus nomes.

À medida que os estudantes terminavam suas atividades, a professora pegava o papel e o pregava com pegador num varal atrás das mesas no qual todos os exercícios ficavam expostos.

Quando todos haviam terminado, eles foram ao banheiro lavar as mãos e, assim que voltaram, prepararam a mesa com sua toalha individual e aguardaram o lanche. Lanchamos juntamente com os alunos e a professora, e, em seguida, fomos embora.

3.2 Relatos de Regência

3.2.1 Aula I (06/08/2013)

A aula ministrada no dia 06/08/2013, estruturada em três momentos, iniciou com a apresentação de vocabulário básico em Inglês (*Hi e Hello*), em que nós introduzimos tais palavras oralmente, sem auxílio de recurso visual ou qualquer outro, tentando

relacioná-las com suas traduções para o Português (*Oi e Olá*). Em seguida, cada aluno disse *Hi* e *Hello* uns para os outros.

Após esse exercício oral, foi introduzida uma outra expressão: *My name is...* Começamos explicando que sua tradução, para o Português, seria *Meu nome é...* e então nos apresentamos para todos utilizando esta expressão. Em seguida, cada aluno fez o mesmo, e, quando terminava, todos diziam juntos *Hi/Hello* para ele. Vale salientar que, durante esta prática, alguns alunos participaram ativamente, enquanto que outros ficaram dispersos, falando com o colega do lado ou até mesmo fora do círculo sem querer participar. Talvez isso tenha acontecido porque a atividade não foi atrativa o bastante. ||

Depois desse momento, foi apresentada nova expressão: *What's your name?* Similar à dinâmica de apresentação feita no momento anterior na prática de *Hi/Hello*, apresentamo-nos um para o outro. Em seguida, os alunos fizeram o mesmo: enquanto um perguntava, o outro respondia com *My name is...* Pares foram formados e vieram para frente da sala, apresentando-se para todos com nosso auxílio.

Como consta no plano de aula, o momento a ser descrito no parágrafo a seguir deveria ser parte do primeiro momento da aula, e o segundo, de fato, uma brincadeira. Devido às circunstâncias da aula, como a hora avançada e a interação dos alunos com o conteúdo, “adaptamos” a brincadeira para dentro do primeiro momento, fazendo-a como a interação entre pares em frente à turma. Diferentemente do plano de aula, para o segundo momento, decidimos, na prática, trabalhar com o alfabeto, algo explicitado no documento para a primeira etapa da aula apenas. |

Tendo em vista ^{estas} estas considerações, no “segundo” momento modificado, perguntamos se os estudantes sabiam o alfabeto na LP. Desse modo, eles começaram a dizer as letras que sabiam correspondentes àquelas primeiras de seus nomes. Em seguida, convidamos os alunos para se dirigirem à sala de vídeo, de mãos dadas e em pares, para que lhes fosse apresentado o alfabeto em LJ a partir de um vídeo dinâmico com música.

Ao chegarem, os alunos sentaram-se no chão e assistiram-no quatro vezes. Na primeira, todos ouviram atentamente, prestando atenção à pronúncia de cada letra. Na

segunda, alguns alunos já foram cantando. Na terceira, nós, PEs, fomos pausando o vídeo para que todos juntos repetissem cada letra. Na última, os alunos e nós cantamos juntos ao som da música. Durante ^{essa} esta etapa de trabalho com tal recurso visual, os alunos se comportaram e interagiram de forma positiva, mais efetivamente do que nos momentos anteriores.

No “terceiro” e último momento da aula, após o término do vídeo, dirigimo-nos de volta à sala. Assim que os alunos haviam se sentado às mesas, distribuímos-lhes crachás com a expressão *My name is...* e uma linha abaixo impressos, na qual eles deveriam escrever seu nome. Quando terminaram, perguntamos-lhes o que havia no crachá, e todos responderam corretamente lendo a expressão com seu nome.

Para finalizar a aula, cada aluno se sentou na frente da sala e pedimos que se apresentassem, observando a expressão escrita no crachá. Alguns responderam corretamente, outros não. Desse modo, acreditamos que este fato possa, talvez, ter ocorrido devido aos seguintes fatores: a) esta foi a primeira aula que eles tiveram contato com LI e com tal conteúdo em sua experiência escolar; b) durante a exposição e prática linguística com todos os estudantes, alguns não estavam participando; c) fatores pessoais e emocionais, uma vez que os que não participaram se inibiram por timidez ou até mesmo vergonha caso os colegas rissem se eles errassem; d) mesmo que já tendo interação conosco nas duas semanas anteriores, esta foi a primeira aula que eles tiveram com “professores” diferentes, metodologias e dinâmicas distintas das quais já estão acostumados.

Um ponto que nos chama atenção é que, durante toda a aula, fomos auxiliados pela professora dos alunos, o que nos ajudou a se envolver no ritmo do trabalho real que é lidar com tais crianças nesta faixa etária. Como reflexão para as aulas a seguir, bem como para futuras experiências de ensino, resta-nos encontrar meios para lidar com o comportamento infantil.

3.2.1.1 Observações dos OPEs sobre a aula I

De modo geral, todos os três OPEs apreciaram o modo que conduzimos a aula e lidamos com os alunos, destacando nossa interação entre si e com os estudantes. As atividades orais propostas, bem como a música do alfabeto, foram dois outros aspectos

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____
 _____ (nacionalidade), _____ (anos), _____
 (estado civil) e R.G. n. _____, estou sendo convidado (a) a
 participar de uma pesquisa que tem como foco a formação do professor de Língua
 Inglesa.

Os relatos escritos por mim, durante o semestre letivo de 2013.1, no período de
 regência na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), servirão de corpus para o
 projeto de Monografia da concluinte Marina Soares Duarte Silveira.

Fui esclarecida, de que não terei despesas na minha participação e que o
 benefício dos estudos será o conhecimento a ser construído acerca da formação do
 professor de Língua Inglesa.

Os resultados da pesquisa serão socializados no meio acadêmico pela
 pesquisadora que preserva minha identificação. Apenas a pesquisadora e seu orientador
 poderão identificar os meus dados.

Fui também informada de que posso solicitar a retirada dos relatos escritos, do
 corpus da pesquisadora, em qualquer fase em que a mesma se encontra, e não serei
 penalizado nem prejudicado por essa atitude.

Tenho conhecimento de que a pesquisadora Marina Soares Duarte Silveira, cujo
 e-mail e telefone são respectivamente, marina.silveirads@gmail.com e (83)9 9632-
 6938, estará a minha disposição para que, a qualquer momento, eu entre em contato
 com a mesma para tirar possíveis dúvidas quanto à pesquisa e/ou minha participação.

Declaro e autorizo a divulgação dos dados que fornecerei, e que recebi cópia
 deste termo de consentimento livre e esclarecido. Portanto, de forma livre e esclarecida,
 evidencio meu consentimento em participar da pesquisa de Marina Soares Duarte
 Silveira.

Campina Grande, ____ de _____ de _____.

 Nome do Participante

 Assinatura do Participante

 Assinatura da Pesquisadora

 Assinatura do Orientador
