

Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Faggion Bergmann, Juliana Cristina; da Silva, Marimar
O processo reflexivo na formação inicial de professores: diários virtuais na educação a distância
Revista Diálogo Educacional, vol. 13, núm. 40, septiembre-diciembre, 2013, pp. 999-1020
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189129169010>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



O processo reflexivo na formação inicial de professores: diários virtuais na educação a distância

The reflective process in initial teacher education:
virtual diaries in distance education

Juliana Cristina Faggion Bergmann^[a], Marimar da Silva^[b]

^[a] Doutora em Ciências da Linguagem pela Université Lumière Lyon 2 (França), professora adjunta do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC - Brasil, e-mail: juliana.bergmann@ufsc.br

^[b] Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora convidada do Centro de Comunicação e Expressão da mesma universidade, Florianópolis, SC - Brasil, e-mail: marimardasilva@gmail.com

Resumo

Desde o fim da década de 1990, diários reflexivos vêm sendo usados e pesquisados em cursos de formação de professores na modalidade presencial. No entanto, desconhecemos estudos sobre o uso de diários reflexivos virtuais em cursos de formação inicial de professores de língua espanhola na modalidade a distância. Nesse sentido, este estudo, de natureza qualitativa interpretativa, tem por objetivo investigar o uso de diários virtuais escritos por professores em formação inicial como instrumentos de reflexão sobre a ação logo após a docência, durante a disciplina Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, na modalidade a distância, de uma importante universidade

brasileira. A análise de 30 diários virtuais revelou que os participantes refletem sobre o papel do professor e do aluno e sobre o conteúdo que ensinam, mas sua maior preocupação é descrever e julgar suas ações pedagógicas, sugerindo que atingem o primeiro dos três níveis de reflexão propostos por Zeichner e Liston (1987). A análise também mostrou que o diário reflexivo é uma ferramenta estratégica para aprender a ensinar na modalidade a distância. Os resultados deste estudo e a reflexão sobre eles podem contribuir para discussões já existentes sobre ensino-aprendizagem de línguas adicionais e sobre programas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada.

Palavras-chave: Diários reflexivos virtuais. Pesquisa no Ensino Superior a distância. Formação do professor. Espanhol como língua estrangeira (adicional).

Abstract

Since the end of the 1990s, reflective diaries have been used and studied in teacher education courses in face mode education. However, the area lacks studies on the use of virtual diaries with Spanish language teachers in distance mode education. Thus, this study, qualitative interpretive in nature, aims to investigate the use of virtual diaries written by pre-service teachers as an instrument for reflection on action right after their teaching practicum, during the Supervised Practicum discipline, of a Spanish Language Arts Course, in distance mode education, of a major Brazilian university. The analysis of thirty virtual diaries revealed that the participants reflect about the teacher's and the student's role and about the content taught, but their main concern is to describe actions and judge them, suggesting that the participants reached the first level of reflection out of the three proposed by Zeichner and Liston (1987). It also revealed that the reflective diary is a strategic tool for learning to teach in distance mode education. The results of this study and the reflection on them contribute to the current discussions on foreign/additional languages teaching-learning and teacher education programs, both in initial and continuing education.

Keywords: Virtual diaries. Research on distance mode education. Teacher Education. Spanish as a foreign (additional) language.

Introdução

As áreas de estudos em educação e linguística aplicada, cujo foco concentra-se na formação de professores de línguas adicionais, sugerem que os cursos de formação inicial promovam a formação de profissionais reflexivos, críticos e autônomos para atender às demandas da sociedade contemporânea. Para tanto, a literatura relevante na área propõe, desde o fim da década de 1990, que sejam incluídos instrumentos de reflexão nos cursos de formação inicial. Desde então, diários reflexivos vêm sendo usados e pesquisados em cursos de formação de professores na modalidade presencial. No entanto, na modalidade a distância, o uso de diários reflexivos virtuais em cursos de formação inicial de professores não é usual e, no caso da licenciatura em língua espanhola, não há registros dessa utilização.

Essa lacuna coloca este estudo em uma posição basilar, visto que tem por objetivo investigar o uso de diários reflexivos como ferramentas de reflexão no momento de ponderação pós-docência, com professores em formação inicial, na disciplina Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, modalidade a distância, de uma importante universidade federal localizada em Santa Catarina, Brasil.

O modelo de formação profissional

A base teórica do modelo de formação reflexivo-crítico está alicerçada no conceito de formação, de Freire (2005), no conceito de reflexão sobre a ação, de Schön (1983), nos níveis de reflexão, de Zeichner e Liston (1987), no modelo reflexivo de formação profissional proposto por Wallace (1991), nas ações reflexivas e críticas propostas por Smyth (1992) e, mais recentemente, nas ideias de Növoa (2009, p. 36) sobre a necessidade de “passar a formação de professores para ‘dentro’ da profissão”.

O conceito de formação adotado nesse modelo vê o professor como um eterno aprendiz e a formação como um projeto a ser desenvolvido ao longo de sua vida profissional, isto é, um processo de aprendizagem contínua

ou, como diz Nóvoa¹ (2009, p. 13, grifos nossos) quando fala do consenso hoje existente sobre o desenvolvimento profissional dos professores,

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; **valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação**; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.

Esse processo baseia-se no diálogo, como já defendido por Freire (2005) desde a década de 1970, ou seja, (in)formar não é um mero depósito de ideias em outros, nem uma simples troca de ideias. É o lugar onde se encontram a reflexão e a ação, onde se identifica o que precisa mudar e por quê.

O conceito de reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1983) parece abrir possibilidades de mudança nas representações dos professores, estando relacionado a princípios e não a regras. A reflexão, no contexto educacional, implica a substituição do saber pedagógico por perguntas advindas da prática pedagógica. Esta também é a visão de construção de saber de Freire e Shor (1986, p. 25): “um conjunto de reflexões, recriadas à luz de questões e discussões para ‘iluminar’ a realidade”. Por sua vez, o modelo reflexivo de formação profissional proposto por Wallace (1991) parece se alinhar às ideias de Freire (2005), Freire e Shor (1986), Schön (1983) e Nóvoa (2009). No referido modelo, a formação profissional é concebida como um processo de aprendizagem a ser desenvolvido ao longo da vida profissional e, para tanto, dois elementos são centrais: a prática e a reflexão sobre a prática.

O modelo de Wallace (1991), no entanto, privilegia um dado nível de reflexão: o da competência profissional, deixando de lado reflexões não menos importantes, como a reflexão sobre a escola e a educação como

¹ Todas as citações de NÓVOA (2009) foram transcritas como no original, em português de Portugal.

contextos sócio-históricos nos quais o ensino e a aprendizagem ocorrem e sobre o ensino-aprendizagem como uma atividade conduzida dentro do contexto em que realmente ocorre. Nesse sentido, os três níveis de reflexão propostos por Zeichner e Liston (1987) — o técnico, o prático e o crítico — parecem abrir a possibilidade de os professores engajarem-se em uma reflexão mais orgânica sobre a heterogeneidade dos significados que constituem as representações, os valores, as intenções e as próprias ações, ou seja:

- a) a reflexão técnica enfatiza a reflexão sobre “o que” e “como” o professor trabalha na prática;
- b) a prática, a reflexão sobre os objetivos de aprendizagem das atividades propostas;
- c) a crítica, por sua vez, a reflexão sobre os objetivos educacionais e como eles podem levar à formação de sujeitos envolvidos com a defesa de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, aprender a problematizar é a base da proposta desse modelo de formação.

Os instrumentos de reflexão

A área de investigação em linguística aplicada, cujo foco concentra-se em estudar a formação de professores e, por conseguinte, também os de línguas adicionais, sugere que os cursos de formação inicial promovam a formação de profissionais reflexivos e críticos para atender às demandas do contexto em que vivem e trabalham, com mais autonomia e criatividade, desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente de forma continuada (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991; GREGGIO, 2009; MOITA LOPES, 1996; NÓVOA, 2009; PIMENTA; GHEDIN, 2005; SILVA, 2009; ZABALZA, 2004).

Nesse sentido, alguns encaminhamentos práticos vêm sendo dados para que os professores em formação inicial aprendam a

sistematizar suas reflexões sobre o seu fazer pedagógico na prática. Alguns pesquisadores sugerem que instrumentos reflexivos, como, por exemplo, diários reflexivos, sejam usados durante o processo de aprender a ensinar (BERGMANN; SILVA, 2011; CRUZ; REIS, 2002; LIBERALI, 2002, 2008; SILVA; BAZZO, 2011; ZABALZA, 2004). Os pesquisadores argumentam que, se os professores aprenderem a fazer anotações sobre a prática após sua ocorrência e a refletir sobre ela, poderão aprender a refletir com sistematicidade sobre o seu ensino e a aprendizagem de seus alunos, a identificar problemas na prática e a provocar mudanças em seu contexto de ensino. Ademais, na ausência de outros suportes profissionais, durante o processo de reflexão, o diário pode servir como uma espécie de interlocutor, alguém com quem o professor pode dividir suas dúvidas e questionamentos sobre a prática (CRUZ; REIS, 2002). Além de ajudar os professores a refletir com sistematicidade e servir como apoio e interlocutor, os instrumentos reflexivos, de acordo com os pesquisadores, podem levar os professores a aprender a articular teoria e prática, na medida em que tentam entender e explicar os registros de seu ensino e/ou da aprendizagem de seus alunos.

Outros pesquisadores sugerem que o professor deve refletir sobre a prática por meio de procedimentos reflexivos diversos, a saber: análise da própria prática; discussões e diários seguintes à leitura de textos ou apenas a observação de aulas gravadas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002); sessões de visionamento semiguiadas ou livres em colaboração com especialistas para desenvolver o olhar reflexivo-crítico dos professores (MAGALHÃES, 2002); e o automonitoramento, argumentando ser um mecanismo importante para entender e refletir criticamente sobre as ações e atitudes do professor em sala de aula (RICHARDS, 1990). Para tanto, propõem a pesquisa-ação. Já outros estudiosos sugerem a escritura de narrativas e/ou biografias para acessar conhecimentos, reconstruir experiências e entender concepções que orientam a prática do professor na sala de aula (ORTENZI; MATEUS; REIS, 2002). Outros ainda propõem a pesquisa narrativa e/ou a pesquisa educacional com base nas artes (TELLES, 2004, 2005), justificando que a narrativa das

experiências vividas pode revelar quem o professor é e as concepções que subjazem à sua prática.

Almeida Filho (1993, 1999), por sua vez, propõe os procedimentos de análise de abordagem de ensino, isto é, procedimentos de pesquisa para revelar as concepções que dão sustentação à abordagem de ensino do professor. Argumenta o pesquisador que, se o professor conseguir descrever, analisar e explicar a sua abordagem de ensino e desvelar a configuração das competências que impulsiona o seu fazer pedagógico, ele poderá iniciar uma trajetória de iluminações, prática com inovações e reflexão que pode levá-lo a um novo fazer na sala de aula.

Em suma, o que as pesquisas informam-nos é que existe uma gama de instrumentos e procedimentos práticos que podem ajudar o professor a aprender a sistematizar a forma como ele reflete sobre a sua prática pedagógica. Neste artigo, apresentamos um recorte de uma pesquisa maior sobre o uso do diário reflexivo como ferramenta virtual de reflexão em um curso de formação inicial de professor de língua adicional, na modalidade a distância.

Método de pesquisa

Este estudo, de base qualitativa interpretativa e conduzido com fundamento em uma perspectiva crítica de ensino-aprendizagem de língua adicional, analisou 30 diários reflexivos produzidos pelas melhores estagiárias do curso, os quais foram comparados aos respectivos planos de aula. Abrimos a apresentação do método de pesquisa com a citação de Denzin e Lincoln (1998, p. 19, tradução nossa):

Não há observações objetivas, somente observações socialmente situadas nos e entre os mundos do observador e do observado. Os indivíduos raramente conseguem explicar totalmente suas ações ou intenções; o que eles podem oferecer são histórias sobre o que fizeram e por que fizeram o que fizeram. Nenhum método pode contemplar todas as variações sutis que ocorrem durante as experiências humanas.

Como pesquisadoras, assumimos uma visão ontológica relativista, na medida em que acreditamos que o mundo é constituído por realidades múltiplas; adotamos uma visão epistemológica subjetiva, que implica acreditar que os significados são construídos por meio de interações sociais; e, finalmente, assumimos uma visão metodológica naturalista, pois acreditamos que o conhecimento pode ser construído por meio de procedimentos naturalistas. Esse conjunto de crenças, que nos identifica como pesquisadoras socioconstrutivistas, orienta a presente pesquisa.

Este estudo, recorte de um projeto de pesquisa mais amplo sobre formação de professores de línguas adicionais, propõe apresentar a análise de uma ferramenta virtual de reflexão usada em um curso de formação inicial de professores na modalidade a distância. Mais especificamente, buscamos identificar os níveis de reflexão que os estagiários alcançam ao refletir sobre o momento pós-docência, usando para isso o diário reflexivo.

Tomamos como base os estudos promovidos por Zabalza (2007) sobre o tema, especialmente porque comungamos da ideia do autor, que considera que o professor, ao elaborar seus diários, não apenas descreve suas ações didático-pedagógicas, mas aproveita o momento para também interpretá-las, refletindo sobre sua prática e reavaliando-a. Nesse sentido, para o autor, o diário é “um instrumento para veicular o pensamento do professor que permite autoexplorar a ação profissional, autoproporcionar feedback e estímulos de melhoria, e estudar o pensamento e os dilemas do professor a partir de sua perspectiva” (p. 94). Para Sá-Chaves (2004, p. 15), “quando o narrador narra, narra-se” e aprende a olhar e a ouvir o outro, aprendendo e ensinando em um processo contínuo de autoformação.

O *corpus*, constituído por 30 diários reflexivos das três melhores alunas do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, que aqui receberam pseudônimos para preservar sua identidade, foi lido e categorizado de acordo com os três níveis de reflexão proposto por Zeichner e Liston (1987). Para a elaboração dos diários reflexivos, solicitamos às participantes da pesquisa que descrevessem suas aulas logo após sua efetivação e, quando não era possível, no máximo até 48 horas depois do seu término,

evitando lapsos de memória. Apenas uma categoria de reflexão emergiu da leitura do *corpus*, a reflexão técnica. Entretanto, detectamos diferentes temas e níveis de profundidade na reflexão técnica feita pelas participantes da pesquisa em seus diários reflexivos virtuais após o momento da docência, que passaremos a analisar.

Análise e discussão dos dados

Dos diários reflexivos analisados, a grande maioria traz, predominantemente, evidências de reflexão de nível técnico, expressa por meio de descrição objetiva do passo a passo da aula, tendo como referência o que havia sido planejado no plano de aula. Neles, as participantes abordam principalmente três temas: o professor e o seu fazer pedagógico, o aluno e a forma como este desempenha suas funções na sala de aula e o conteúdo das aulas ministradas durante o período de docência plena, dos quais o mais importante para as estagiárias parece ser o seu fazer pedagógico, predominando nas descrições feitas.

Os diários reflexivos virtuais das participantes refletem uma grande preocupação em descrever pormenoradamente o que fizeram em sua prática e julgar o que e como fizeram. Entretanto, elas não buscam uma compreensão desse fazer na prática, nem do professor nem do aluno. O excerto retirado do diário reflexivo de Jackie espelha essa situação:

Feliz ou infelizmente minha aula fugiu um pouco do foco principal. Iniciei a aula como previsto. Mostrei as figuras com os diferentes quartos. Os alunos falarum um pouco sobre o que pensavam a respeito das gravuras, mas usavam quase sempre a língua materna. Incentivei-os a falar em espanhol e a usar as expressões que estava no quadro. Modelei para que eles entendessem o que fazer. Peguei uma figura, e disse: "La cama está a la derecha de la cómoda". Então perguntei a posição do bidê em relação à televisão, sempre me baseando na figura mostrada... Levei vários panfletos de lojas de móveis com jogos de quarto montados e usei como primeira atividade. Pedi aos alunos que descrevessem o quarto e a posição dos objetos dentro do

quarto. Distribui dicionários e sugeri que o utilizassem sempre que preciso. Ajudei-os a escreverem seus textos e revisei a escrita. Para descrever as duas figuras, os alunos levaram praticamente a aula toda, então a descrição do próprio quarto ficou como tema de casa. Vou conferir a atividade na próxima aula. Procurei falar sempre em espanhol, apesar de ser respondida em português. Conferi os textos, depois mostrei para a professora Solange para ver se realmente estava tudo certo. Eu acredito que a aula foi produtiva, que os alunos tenham compreendido o que eu tentei ensinar para eles, a aula não foi cansativa, quando vimos já estávamos no fim. Minha próxima aula vai ser na próxima segunda feira. Até lá!

Como podemos perceber, a estagiária inicia seu diário reflexivo constatando que desviou de seu objetivo principal, que, de acordo com o plano de aula, era desenvolver a produção oral dos alunos, identificado no período de observação como uma necessidade do contexto social no qual os alunos estão inseridos. Observa-se que, apesar de ter consciência de que desviou do objetivo da aula, a estagiária não tem certeza se esse desvio foi produtivo ou não: “*Feliz ou infelizmente minha aula fugiu um pouco do foco principal*”. A participante apenas constata um fato, mas não busca uma compreensão mais ampla da situação para entender que forças atuaram no contexto da aula para que ela mudasse seu foco e se essa mudança foi produtiva.

Sua reflexão sobre o primeiro dia de docência pode ser entendida como atingindo o nível de reflexão técnico, ou seja, a participante limita-se à constatação de um fato, sem relacioná-lo a objetivos pedagógicos, educacionais e/ou à vida pessoal e social do aluno no contexto no qual está inserido. Tal atitude parece sugerir a crença de que o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem, o detentor do conhecimento e o único responsável pelo que acontece na sala de aula, resquícios de uma visão de ensino como transmissão de conhecimento.

O excerto extraído do diário reflexivo de Jackie ainda retrata a preocupação da estagiária em descrever detalhadamente o que e como fez em seu primeiro dia de aula. Como podemos constatar, o foco central de sua reflexão é a descrição de seu próprio fazer: “*Mostrei as figuras [...]*.

Incentivei-os [...]. Modelei [...]. Peguei uma figura [...]. Então perguntei [...]. Levei vários panfletos [...]. Pedi aos alunos [...]. Distribui dicionários [...]. Ajudei-os a escreverem [...] Revisei a escrita [...]". Os alunos aparecem como coadjuvantes do processo de ensino-aprendizagem. A participante até tem consciência do papel dos alunos nesse processo: "Os alunos falaram um pouco sobre o que pensavam a respeito das gravuras, mas usavam quase sempre a língua materna", porém, em seu processo de reflexão, não questiona por que os alunos participam pouco ou por que usam a língua materna durante a atividade proposta, aceitando o fato como dado. Tal atitude alinha-se à concepção de aluno como tábula rasa, indício de uma visão de professor como transmissor e de aluno como receptor de conhecimento e, portanto, passivo no processo. Logo, o foco de sua reflexão tende a centrar-se em seu fazer.

Para finalizar seu diário reflexivo, a participante afirma: "Eu acredito que a aula foi produtiva, que os alunos tenham compreendido o que eu tentei ensinar para eles [...]"". Essa percepção de ensino como produto que pode ser transmitido alinha-se à visão de ensino como transmissão de conhecimento, reforçando a hipótese levantada anteriormente.

Os diários reflexivos que se seguiram revelaram o mesmo padrão do primeiro dia de aula, ou seja, não extrapolaram o nível técnico de reflexão. Vejamos como ela termina o seu estágio de docência, com um excerto retirado de seu último diário:

Escrevo sobre as minhas duas últimas aulas como estagiária. Na última segunda feira, 19/09/2011, apliquei a prova. Os alunos estavam tranquilos e eu também. Como não são muitos alunos não foi difícil de aplicar e cuidar para que não colassem. Terminaram a prova com uns 40 minutos mais ou menos, alguns antes outros depois. Como havia tempo, recolhi as provas, circulei os erros, que eram poucos, distribuí dicionários para que passassem a limpo no caderno as partes da prova que continham erros. Quando tinham dúvidas, me chamavam e eu explicava porque estava errado. Fiquei muito feliz por que os alunos acertaram quase tudo... Baseada nos resultados, fiquei muito feliz por ver que eles realmente conseguiram aprender o que eu estava disposta a ensinar. A aula de revisão, 21/09/2011, serviu

mais para a diversão deles. Foi bem legal, eles adoraram poder brincar um pouco, descontrair. Revisaram o conteúdo sem se dar conta do que estavam fazendo... Então Sila, chegou ao final do início da minha carreira no ensino, se posso assim dizer. Sinceramente... adorei as aulas, adorei os alunos, mas acho que elas ficaram um pouco distantes da realidade de uma sala de aula, uma turma extraclasse, onde todos vão porque querem aprender. Imagino que seja super diferente de uma aula com 50 alunos em uma fase da vida em que nada agrada... (Jackie).

Como colocamos anteriormente, o foco maior da reflexão é o fazer do professor. Nesse excerto, que descreve o último dia de docência, a participante comenta o dia da prova e sua correção. Nele, podemos constatar que a participante detém o controle de seu fazer na prática: “*Como havia tempo, recolhi as provas, circulei os erros, que eram poucos, distribuí dicionários para que passassem a limpo no caderno as partes da prova que continham erros. Quando tinham dúvidas, me chamavam e eu explicava porque estava errado [...]*”. A estagiária assume toda a responsabilidade do ensino e da aprendizagem para si: ela “*circula [...] e explica o erro*”, o aluno “*passa a limpo*”.

Ainda, algumas escolhas linguísticas são reveladoras. Vejamos: a “*aplicação da prova*” como instrumento de verificação de produto transmitido; o controle para o aluno “*não colar*”; a importância dada ao acerto, “*Fiquei muito feliz por que os alunos acertaram quase tudo*”, são pistas linguísticas que reforçam a hipótese de que a concepção de ensino-aprendizagem que subjaz ao fazer pedagógico da estagiária é a de transmissão de conhecimento. Entretanto, cabe ressaltar que, ao mesmo tempo que os diários reflexivos revelam pistas que tendem a uma determinada concepção de ensino-aprendizagem, nos apontam caminhos de intervenção, visando à transformação por meio dessa mesma ferramenta virtual de reflexão.

Pelos diários reflexivos da participante, muito pouco conseguimos saber sobre o papel do aluno em seu processo de aprender. Não temos em sua reflexão, por exemplo, a descrição da explicação do erro ao aluno, para saber se esse processo foi feito de forma a criar condições para que ele descobrir o motivo do erro, mediado por perguntas guiadoras feitas pela estagiária, apropriando-se de um tipo de conhecimento e tornando-se, de

certa forma, mais autônomo, como propõem Wood, Bruner e Ross (1976), ou se apenas reproduz o que é dito ou sugerido pela estagiária. Essa lacuna de informação nos diários reflexivos de Jackie e suas colegas alerta-nos para a importância de os estagiários terem consciência de como guiam o processo de aprender dos alunos, não apenas por meio do plano de ensino, mas, e principalmente, durante as explicações do erro e/ou de algum item linguístico não compreendido. A descrição desse processo pode dar pistas de mudança (ou não) das concepções de ensino-aprendizagem e de língua(gem) das estagiárias e, portanto, indicar caminhos para aprender a ensinar com mais eficácia, além de mostrar pontualmente onde e como a intervenção no conhecimento pode ser feita.

Como, no ensino a distância, o professor supervisor não está presente durante o período de docência plena, o diário reflexivo torna-se uma ferramenta de inestimável valor para apontar progressos (ou não) no desenvolvimento do processo de formação inicial do professor. Apesar de em menor quantidade, algumas estagiárias conseguiram aprofundar o nível técnico de reflexão em seus diários reflexivos no momento pós-docência, relacionando seu fazer pedagógico ao fazer dos alunos e aos objetivos de aprendizagem propostos para a atividade no plano de ensino. Além disso, mostraram evidências de apropriação de jargão linguístico teórico, como “pré-conhecimento do aluno” (ou conhecimento prévio ou de mundo) e “ínsumo”, por exemplo, termos recorrentes nos textos usados nas disciplinas Didática, Metodologia de Ensino e Linguística Aplicada. Vejamos o excerto retirado do diário reflexivo do primeiro dia de aula de Fran:

Finalzinho da tarde e eu estava lá, na frutaria providenciando os ‘ingredientes’ de minha aula: Fresas, naranjas, plátanos, duraznos, uvas, manzanas, maíz (verde), limones, que juntei aos aguacates e manís, que são produções próprias (da minha mãe, na verdade). Havia me preparado com antecedência... reserva de Datashow, gravação dos vídeos em CD, o conteúdo a ser explicado, e isso foi fundamental para que conseguisse conduzir a aula. [...] preparei a sala para a aula, coloquei as cadeiras lado a lado para representar uma sala de cinema, dispus todos os materiais sobre a mesa e os ingredientes da aula. [...] fiz uma pequena introdução da aula,

me apresentei novamente embora eles já me conhecessem. Iniciei um bate papo perguntando o que eles haviam comido durante o dia, o que eles mais gostam de comer [...] analisando o pré conhecimento dos alunos em relação à alimentação saudável. [...] convidei os alunos para ir à sala de cinema. Fiz breves comentários sobre os vídeos [...] assistimos, debatendo-os em seguida. Usando os ingredientes, apresentei o plural dos substantivos. Distribui tabloides de mercado e eles circularam alimentos não recomendados para uma boa saúde. Cada um falou de um deles: refrigerantes, mortadela, cerveja e extrato de tomate. Organizei os alunos em dupla e eles realizaram as atividades. Depois, cada aluno leu uma alternativa e assim corrigimos os exercícios. Como nem tudo sai conforme o “script”, não havia tempo hábil para preparar a “ensalada de frutas”. Decidi então propor um ‘picnic’ e as frutas foram divididas e assim consumidas. E esta degustação de frutas foi muito legal! Tenho convicção de que os objetivos da minha aula foram alcançados. Os alunos foram conscientizados, aprenderam o conteúdo e o aplicaram corretamente, reviram os nomes das frutas e nos aproximamos uns aos outros com o nosso “picnic” [...] Gosto de ter o controle sobre as situações, e uma sala de aula é um ambiente onde não se pode prever tudo o que pode acontecer, por isso talvez eu tenha dificuldades em lidar com alguns acontecimentos não previstos. Somente estando no contexto real é que podemos perceber as dificuldades e a ternura de ser professor.

Apesar de esse excerto, em comparação com o anterior, ser uma descrição mais rica em detalhes, mostrar o papel do aluno e do professor ao longo da aula e explicitar o objetivo de aprendizagem, esse diário reflexivo, assim como os demais, também se limita à descrição e opinião do fazer pedagógico do professor e à participação esperada do aluno nesse contexto.

Mesmo utilizando uma escrita mais romântica, a estagiária Fran também parece se perceber como a figura central do processo de ensino-aprendizagem, predominando o seu fazer em sua descrição. Além disso, explicitamente afirma que gosta de ter o controle da situação: “*Gosto de ter o controle sobre as situações, e uma sala de aula é um ambiente onde não se pode prever tudo o que pode acontecer, por isso talvez eu tenha dificuldades em lidar com alguns acontecimentos não previstos*”, e se prepara para que nada fuja ao seu controle: “*Havia me preparado com antecedência [...] reserva de*

Datashow, gravação dos vídeos em CD, o conteúdo a ser explicado, e isso foi fundamental para que conseguisse conduzir a aula”.

Ainda, embora seu diário, assim como os de suas colegas, revele responsabilidade e comprometimento profissional, também revela pistas de uma concepção de ensino-aprendizagem como transmissão. Tal fato sugere que, apesar de a disciplina Estágio Supervisionado propor um modelo de formação inicial reflexivo, cujas bases conceituais apoiam-se na visão de ensino-aprendizagem como construção de conhecimento, de professor e aluno como colaboradores desse processo, de ensino-aprendizagem como processo e de língua(gem) como prática social, o modelo de formação como transmissão de conhecimento ainda parece ser muito forte na cultura de formação local. Vejamos os excertos extraídos das duas últimas aulas de Fran:

Dois alunos. Somente dois alunos vieram para a aula. Tudo bem que a turma é formada de 5. Se pensarmos matematicamente, 40% dos alunos compareceu. Penso que isso seja o reflexo de um histórico de provas aplicadas que amedrontam os alunos e os deixam em situação desconfortável. Planejei uma prova divertida com os conteúdos aprendidos, algo que a meu ver pudesse propor aos alunos que aplicassem o que foi aprendido. Os dois alunos presentes realizaram a prova. No tempo restante comentamos sobre a aula anterior, sobre as receitas vistas e copiadas. Um aluno contou que mostrou para a mãe a receita de “chimichurri” Argentino e que ela tinha feito para acompanhar o churrasco do domingo. Fiquei muito feliz! É a cultura se alastrando. Para os alunos ausentes, pedi que os colegas entregassem a prova com um recado meu: “Desenvolvam a prova como tema de casa. Na próxima aula iremos corrigi-la”. De certa forma, eles não se livraram da prova. Em fim! Prova é prova e ninguém gosta de ser colocado a prova.

Foi muito divertido! Os alunos adoram desafios. Corrigimos a prova de forma oral. Não podemos aplicar a avaliação quantitativa, já que somente dois alunos tinham realizado efetivamente a prova. Levei para a aula três jogos embasados nos temas trabalhados. Jogamos primeiramente o bingo. Todos participaram, incluindo a professora titular. [...] O Segundo jogo foi do jogo da memória, disputaram em duplas. Essas atividades funcionam

porque a turma é restrita e muito unida, não tive problemas com discussões. Conforme um aluno virava a peça e antes de virar a outra eu pedia o correspondente: se a primeira peça era em português eu solicitava o correspondente em espanhol e vice-versa. Finalmente entreguei os contos para que ordenassem, relembramos a divisão de um conto e o que cada parte representava. Após organizados os contos, foram lidos em voz alta. A aula estava acabando e eles queriam jogar mais. A professora titular pediu os jogos para usar em outras aulas dela. Fiquei satisfeita por ela interpretar que os meus jogos podem ser ferramentas de ensino.

Em seus últimos diários, a estagiária faz comentários interessantes sobre a prova. Justifica a ausência dos alunos no dia fazendo relações com crenças pessoais: “*Penso que isso seja o reflexo de um histórico de provas aplicadas que amedrontam os alunos e os deixam em situação desconfortável*”. Com base nessa mesma crença, propõe “*uma prova divertida com os conteúdos aprendidos, algo que a meu ver pudesse propor aos alunos que aplicassem o que foi aprendido*”. Esses comentários sugerem que suas crenças orientam suas decisões pedagógicas. Entretanto, ela parece fazer isso intuitivamente, um conhecimento implícito com base em sua experiência de vida (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999).

Também é com base em um conhecimento implícito que propõe atividades de aprendizagem divertidas; faz diagnósticos sobre a forma de aprender dos alunos: “*Os alunos adoram desafios*”; e constata que aprender uma língua estrangeira também é aprender a cultura do outro: “*Um aluno contou que mostrou para a mãe a receita de ‘chimichurri’ Argentino e que ela tinha feito para acompanhar o churrasco do domingo. Fiquei muito feliz! É a cultura se alastrando*”. Ela parece fazer isso intuitivamente (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999), pois não relaciona o que faz com a teoria estudada. Este seria um momento bastante propício para a intervenção do tutor sobre o conhecimento implícito da estagiária, possibilitando o entretecimento da competência teórica à implícita, transformando-a em uma competência aplicada (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999; BERGMANN; SILVA, 2011; SILVA, 2009), abrindo espaço para a transformação da abordagem de ensino do professor (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999).

De forma geral, a análise dos diários reflexivos das estagiárias sobre o momento pós-docência revelou que elas pensam predominantemente sobre o que e como fazem na prática da sala de aula, isto é, elas refletem no nível técnico da prática. Essa reflexão é feita por meio de descrições, umas mais detalhadas e objetivas sobre o passo a passo do ensino na prática e outras mais românticas, provavelmente típicas do estilo da participante. Revelou-se, ainda, a ausência de uma reflexão prática, isto é, uma reflexão sobre os objetivos de aprendizagem, e de uma reflexão crítica, ou seja, um olhar crítico sobre como os objetivos educacionais propostos podem levar à educação de sujeitos envolvidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (BERGMANN; SILVA, 2011; FREIRE, 2005; ZEICHNER; LISTON, 1987). Além disso, a análise apontou que as estagiárias, ao descrever sua prática, não buscaram inter-relacioná-la com as teorias de ensino, aprendizagem e língua(gem) estudadas ao longo do curso, tampouco com sua história de vida, ou, ainda, não buscaram entender como se tornaram quem são ou tentaram identificar problemas em sua prática, buscando reconstruí-la.

Visando a entender por que as estagiárias conseguiram atingir apenas o nível mais superficial de reflexão sobre a prática, algumas explicações emergiram. Entre elas, podemos citar o propósito inicial, bastante ingênuo por sinal, de uso da ferramenta virtual para verificar seu nível de reflexão. A proposta previa uma conversa informal, mais próxima da realidade, sugerindo um diálogo que a modalidade a distância não privilegia: acompanhar a docência plena do estagiário num momento crucial de sua formação e dar apoio emocional e (re)orientação pedagógica, caso necessário.

Apesar de ingenuamente concebido, o diário reflexivo mostrou-se uma ferramenta extremamente valiosa na formação inicial na modalidade a distância, tendo possibilitado a identificação de concepções de ensino-aprendizagem de língua(gem) adicional e de modelos de formação, ensino e aprendizagem. Revelou-se também uma ferramenta importante para identificação de níveis de conhecimento atual e proximal, sendo apoio para a aprendizagem, pois possibilita a criação de um terreno fértil

para desenvolver a zona de desenvolvimento proximal quando da intervenção do tutor, abrindo a possibilidade de transformar crenças, conceções e conhecimentos da prática até então implícitos.

Considerações finais

Com base na análise feita, podemos sugerir que os professores que concebem o ensino como transmissão de conhecimento tendem a sistematizar os processos de reflexão sobre o seu fazer pedagógico ao nível técnico, devido às conceções de ensino, aprendizagem e linguagem que subjazem a essa concepção de ensino. Logo, para que o professor em formação inicial avance no sentido de transformar suas conceções, há necessidade de uma intervenção mais pontual do tutor por meio dos diários reflexivos postados no *moodle*, apontando, por meio de questionamentos, o que o seu fazer significa e como (des/re)construí-lo.

A análise revelou que o gênero da escritura como atividade pedagógica, na formação inicial de professores na modalidade a distância, é um instrumento eficaz para:

- a) minimizar a distância e a ausência física do professor supervisor no momento pós-docência;
- b) registrar o nível de desenvolvimento atual do processo de aprender a ensinar dos estagiários;
- c) revelar a percepção dos estagiários sobre o seu fazer na prática e sobre a forma como os alunos aprendem.

Assim, os diários reflexivos abrem espaço para a intervenção pontual no processo de ensino-aprendizagem, otimizando o tempo e o aprofundamento de diferentes níveis de reflexão sobre o processo.

Por fim, constatamos que esses diários foram usados pelas estagiárias como um espaço para acolher sentimentos outros além da docência, registrar descobertas e revelar crenças, conceções e conhecimentos

implícitos sobre a docência, aspectos que geralmente emergem em momentos de reflexão assistemática, sugerindo os diários reflexivos como instrumentos muito mais amplos do que inicialmente supúnhamos.

Os achados desta pesquisa também nos levaram a pensar sobre algumas questões que extrapolam a disciplina em si, mas envolvem outras redes mais amplas e complexas, como, por exemplo, as concepções dos professores das disciplinas que compõem a grade curricular do próprio curso de Licenciatura em Letras – Espanhol; a percepção do conceito de prática e como ele é desenvolvido nas horas de prática como componente curricular; o perfil do futuro professor proposto no plano político pedagógico do curso; e, ainda, a forma como as disciplinas têm dialogado para formar um profissional com o perfil colocado nesse mesmo plano. Ademais, as pistas da permanência de um modelo de formação inicial que visa a atender à sociedade moderna alertam-nos para a complexidade de preparar para sociedade contemporânea o profissional reflexivo, crítico, autônomo e criativo que ela demanda. Bons temas de pesquisa anunciam-se aqui, quem sabe.

As questões aqui colocadas não são fáceis de desenredar, mas o fato de a investigação sobre o uso de uma ferramenta virtual de reflexão apontar a complexidade da rede envolvida no processo de formação do professor reflexivo aumenta seu potencial de possibilidades, além dos *insights* que nos proporciona ao repensarmos as próximas experiências.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999.
- BERGMANN, J. C. F.; SILVA, M. **Estágio supervisionado III.** Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 17, p. 133-144, jan./jun. 1991.

CRUZ, A. A; REIS, S. O diário como instrumento de apoio na socialização de uma professora de inglês. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2002. p. 95-108.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Collecting and interpreting qualitative materials**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2005.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Terra e Paz, 1986.

GREGGIO, S. **The concept of the teacher as a reflective professional and its use in English language teacher education in Brazil**. 2009. 181 f. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LIBERALI, F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2002. p. 109-128.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2008.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2002.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ORTENZI, D. I. B. G.; MATEUS, E. F.; REIS, S. Alunas formandas do curso de Letras Anglo-Portuguesas: escolhas, marcos e expectativas. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2002. p. 143-156.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RICHARDS, J. C. **The language teaching matrix**. New York: Cambridge University Press, 1990.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios reflexivos**: estratégia de formação e de supervisão. 2. ed. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

SCHON, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.

SILVA, M. **Teacher knowledge in English language teacher education**: weaving its meaning in the writings of three Brazilian applied linguistics. 2009. 231 f. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SILVA, M.; BAZZO, V. L. Formando professores de línguas sob a ótica da investigação. In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE, 1.; ENCONTRO BRASILEIRO DA REDE ESTRADO, 5., 2011, Maceió. **Anais eletrônicos**... Maceió: UFAL, 2011. Disponível em: <http://www.lusobrastd.com/anais_online.php>. Acesso em: 16 jun. 2012.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, Sum 1992.

TELLES, J. A. Modos de representação: o espetáculo teatral como dispositivo de reflexão e representação do desenvolvimento do professor. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas: Pontes, 2004. p. 61-106.

TELLES, J. A. **Pesquisa educacional com base nas artes e reflexão compar-tilhada**: por formas alternativas de representação da docência e do conhecimento dos professores. 2005. 220 f. Tese (Livre-Docência apresentada à Faculdade de Ciências e Letras) — Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2002. p. 59-78.

WALLACE, M. J. **Training foreign language teachers**: a reflective approach. New York: Cambridge University Press, 1991.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, n. 2, p. 89-100, Apr. 1976.

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

ZEICHNER K. M.; LISTON, D. P. Teaching student teachers to reflect. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 23-46, Spring 1987.

Recebido: 16/08/2012

Received: 08/16/2012

Aprovado: 05/01/2013

Approved: 01/05/2013