



LUCIENE CORREA SILVESTRE

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO
PANDÊMICO: ANÁLISE DE DIÁRIO REFLEXIVO**

LAVRAS – MG

2023

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO PANDÊMICO: ANÁLISE DE
DIÁRIO REFLEXIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal de
Lavras, como parte das exigências presentes
no curso de Letras Português/Inglês e suas
Literaturas, para a obtenção do título de
Licenciada.

Professora Doutora Tânia Regina de Souza Romero
Orientadora

LAVRAS – MG

2023

LUCIENE CORREA SILVESTRE

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO PANDÊMICO: ANÁLISE DE
DIÁRIO REFLEXIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal de
Lavras, como parte das exigências presentes
no curso de Letras Português/Inglês e suas
Literaturas, para a obtenção do título de
Licenciada.

APROVADA EM:

PROFESSORA DR.(A). Patrícia Vasconcelos Almeida

PROFESSORA DR (A). Jamila Viegas Rodrigues

PROFESSOR DR. Tufi Neder Neto (Suplente)

Prof. Dra. Tânia Regina de Souza Romero
Orientadora

LAVRAS – MG

2023

Aos meus pais, que dedicaram suas vidas a oferecer a mim e aos meus irmãos o melhor, a quem eu agradeço as bases que deram para me tornar a pessoa que hoje sou.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, por me sustentar e fortalecer, me ajudando a superar cada obstáculo durante essa caminhada.

À professora Tânia, minha orientadora neste trabalho, pela dedicação e esclarecimentos, sempre solícita e paciente.

A todos os professores do Departamento de Estudos das Linguagens (DEL), que contribuíram diretamente com minha formação.

À minha mãe, Maria Rachel, e ao meu irmão, Vicente Augusto, pelas noites em que me esperavam e me acompanhavam para que eu chegasse com segurança em casa e todo apoio demonstrado.

Ao meu pai, Vicente, que sempre batalhou para nos prover o melhor.

Aos meus irmãos e sobrinhos, pelo amor incondicional e todo apoio demonstrado.

Aos meus colegas, Anderson e Milena, que trilharam esse caminho, caminho junto a mim, pelos momentos de angústia juntos superados e risadas compartilhadas.

À minha amiga, Flaviane, que mesmo distante, me auxiliou, me incentivou e me acolheu.

Muito Obrigada!

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.
- Paulo Freire

RESUMO

Diante do momento pandêmico, muitas atividades cotidianas foram revistas, isso inclui também a área educacional, que precisou de se adaptar às modificações impostas pela pandemia da covid- 19. Nesse âmbito, o ensino remoto emergencial, ERE, passou a fazer parte da vida dos professores. Algumas dificuldades também fizeram parte do cotidiano e algumas discussões ganharam destaque, como a formação do professor. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar um diário reflexivo de formação docente de professora de língua inglesa, em tempos de pandemia, para compreender como se deu tal formação, em um momento tão difícil como o pandêmico. Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a metodologia qualitativa, que buscou analisar os dados gerados a partir dos registros nos diários reflexivos escritos pela professora em formação. As discussões se respaldaram em autores que discutem, a formação de professores, o ensino de Língua Inglesa durante a pandemia e uso de diários reflexivos na formação docente. As análises indicam que o processo de formação docente da professora-pesquisadora foi marcado por dificuldades que incluem, uma lacuna nos cursos de licenciatura, o uso das tecnologias no ensino e a complexidade do ensino remoto emergencial (ERE).

PALAVRAS CHAVE: Formação docente; Ensino de línguas; Diário reflexivo.

ABSTRACT

In the face of the pandemic, many daily activities have been reviewed, this also includes the educational area, which has had to adapt to the changes imposed by the covid-19 pandemic. In this context, emergency remote teaching, ERE, has become part of teachers' lives. Some difficulties were also part of daily life and some discussions gained prominence, such as teacher training. In this sense, this work aims to analyze a reflective diary of teacher training of English language teachers, in times of pandemic, to understand how such training took place, in a time as difficult as the pandemic. To carry out this research, the qualitative methodology was used, which sought to analyze the data generated from the records in the reflective diaries written by the teacher in training. The discussions were supported by authors who discuss, teacher education, English language teaching during the pandemic and reflective diary use in teacher education. The analyses indicate that the teacher-researcher's teacher training process was marked by difficulties that include, a gap in undergraduate courses, the use of technologies in teaching and the complexity of emergency remote teaching (ERE).

KEYWORDS: Teacher education; Language teaching; Reflective diary

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	10
2. DISCUSSÃO TEÓRICA.....	12
2.1. Formação de professores.....	12
2.2 Ensino de língua Inglesa durante a pandemia	15
2.3 Diários reflexivos na formação inicial (e continuada) de professores.....	18
4.ANÁLISE DOS DIÁRIOS	21
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
6.REFERERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	28

1. INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 iniciada no ano de 2020, surpreendeu a todos e causou grandes mudanças em todos os aspectos de vida, inclusive na educação. O modelo de ensino online e o uso de tecnologias para o ensino foi uma das grandes mudanças. A transformação no modelo de ensino-aprendizagem que já era visado por muitos foi instaurado precocemente devido ao distanciamento a nós imposto. Antes da pandemia, já havia discussões sobre tecnologia e ensino, e questionamentos, inclusive se a tecnologia viria a substituir o professor em sala de aula. Atualmente, algumas discussões evoluíram e é possível discutir o assunto apoiando-se em práticas pedagógicas concretas.

No primeiro semestre de 2020, adentrando ao quinto período do curso de Letras (Português Inglês) na Universidade Federal de Lavras (UFLA), recebi uma proposta para lecionar a matéria de Língua Inglesa em uma escola privada de educação básica, em uma pequena cidade no sul de Minas Gerais. Dessa maneira, ancorada nesta experiência este trabalho buscou analisar como se deu o meu processo de formação docente, por meio da análise de registros sobre minha prática docente feitos em diários reflexivos.

A luz disso, alguns debates perpassaram este trabalho, como a de formação de professores, amparada pelas discussões propostas por exemplo, por Imbernón (2006) e Gatti (2017). Ensino de língua inglesa em contexto pandêmico, a partir de autores como (Rosário e Turbin, 2021). E por fim, na discussão sobre o diário reflexivo, método escolhido para a análise deste trabalho. Para concluir os objetivos deste trabalho, algumas perguntas nortearam as acepções aqui propostas: *Quais foram as dificuldades encontradas? O que aprendi com a prática? Como minhas concepções mudaram?* Após responder tais perguntas é possível dizer que, de fato, o período pandêmico foi um desafio para minha prática como docente de língua inglesa, ademais, a partir da minha experiência a própria formação docente foi marcada pelas dificuldades. Visto que, foi necessário fazer adaptações na minha prática docente, em um momento de instabilidade e insegurança.

Ademais, a partir da experiência é notório que eu aprendi muito no período, mesmo com as inseguranças e as dificuldades. Viver a sala de aula na prática, é diferente de teorizá-la, no entanto, é somente lecionando que é possível ter dimensão de diversas questões. Por isso, muitas concepções sobre o ensino de língua inglesa, se alteraram. Por fim, espero que este trabalho possa contribuir com discussões tão caras a educação, como o ensino na pandemia, a formação docente, e o ensino de línguas, já que, as discussões

propostas aliam teoria e prática sobre o ensino, especialmente, o de línguas. Nos tópicos a seguir, apresento a base teórica e discussões que se desenvolvem neste trabalho.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1. Formação de professores

Tornar-se professor não é uma decisão fácil, seja pelas dificuldades da carreira seja pela responsabilidade que a docência impõe. Por isso, a formação adequada é tão importante, tanto para o profissional quanto para a comunidade escolar, que precisa de um professor capacitado. Imbernón (2006) na obra *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza* aponta que as transformações que ocorreram entre o século XX e o século XXI, como por exemplo, os avanços tecnológicos, fizeram com que novas formas de pensar fossem inseridas na sociedade, e, como não poderia deixar de ser, tais transformações impactam também à docência.

Uma das principais mudanças mencionadas é a concepção de que o professor não é um transmissor de conhecimento, já que se entende atualmente que o papel da educação é mais complexo do que a de transmissão de conhecimento, nesse sentido, é imprescindível que o docente estimule o senso crítico do aluno. Para isso é necessário, de acordo com Imberbón (2006), que teoria e prática sejam aliadas, ou seja, a formação dos professores é importante para a sua atuação em sala de aula, assim como a experiência adquirida.

Darling-Hammond (2014) também ressalta a importância da formação docente para uma prática pedagógica assertiva. Ainda de acordo com a autora, uma boa formação é essencial para um bom professor em sala de aula, pois assim o educador saberá resolver as demandas dos alunos de maneira apropriada. Tal informação se confirma quando a autora expõe que professores com menos formação, ou formações curtas, tendem a se sentir mais insatisfeitos, ou ainda mostrar menos capacidade para desenvolver bons projetos. Vejamos:

Até gente muito inteligente e entusiasmada com o ensino não acredita na sua capacidade de ser bem-sucedida sem preparação, especialmente se é designada para dar aulas para as crianças que mais precisam de um professor capaz. (Darling-Hammond, 2014, pág.234).

Com isso, inferimos que uma boa formação docente é essencial para o desenvolvimento da prática de todo profissional. Gatti (2017) ressalta, assim como Imbernón (2006), que a sociedade passou por transformações, e hoje as relações são, em sua maioria, heterogêneas e complexas, o que impacta diretamente à docência.

Vivemos tensões nas propostas e concretizações da formação inicial de professores, não só no Brasil como em muitos outros países. Aqui vivenciamos padrões culturais formativos arraigados, estruturados em nossa história educacional desde os inícios do século XX, padrões que se mostram em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional, as quais se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, após cem anos de trajetória histórico-social e cultural. Trajetória essa afetada, em particular, pelo desenvolvimento de novas formas de comunicação e das tecnologias como seu suporte, e, novas formas de trabalho e de relações produtivas. (Gatti, 2017, pág.72).

A partir das acepções da autora, fica evidente que as mudanças ocorridas entre o século XX e o século XXI foram importantes para a maneira como a educação passou a ser vista e também conduzida. Um dos pontos que norteia a mudança é a tecnologia, responsável por um alto fluxo de informações, por isso, a formação de professores começou a ser tão discutida no Brasil e em outros lugares do mundo (GATTI, 2017). A autora argumenta sobre o encadeamento dessas mudanças à formação docente:

No entrecruzamento complexo dessas condições é que questionamentos quanto à formação de professores para a educação básica se colocam: sobre sua relação com as necessidades sociais e educacionais das novas gerações, sua relação com perspectivas político-filosóficas quanto ao papel da educação escolar, sobre suas relações e contribuições com visões de futuro, e, mesmo, sobre suas relações com os conhecimentos a serem tratados nesse nível de educação. Dúvidas surgem sobre como formar esses docentes, quais são as bases institucionais e curriculares mais condizentes com os desafios que as novas gerações estão a colocar, que os novos conhecimentos colocam, que novas e conflitantes relações no social se mostram desafiando nossas compreensões (Gatti, 2017, pág. 723)

Gatti (2017) contribui novamente com esta discussão ao refletir sobre como as mudanças sociais impactam a formação de professores e também a educação escolar, focando principalmente nos professores. Até este momento, fica evidente que há consideráveis discussões sobre a formação de professores, isso se dá pela necessidade de uma capacitação abrangente e que abarque as transformações sociais que ocorrem, que são complexas, tal como os autores citados ressaltaram.

Lopes e Borges (2015) também falam sobre a temática ao discutirem sobre formações possíveis para os professores. As autoras elucidam que a profissionalização da docência foi ampliada a partir de 1980, e com isso, a ideia de que ser professor é vocação, ou que é uma missão foi substituída pela noção de que educadores são profissionais, assim

como em outras profissões. A profissionalização afasta então a noção que ensinar é um dom, no entanto, aumenta a discussão em torno de como formar os professores, e também da necessidade de uma formação que seja adequada e que contemple as novas demandas educacionais, que, como mencionamos anteriormente, também são influenciadas pelas mudanças tecnológicas.

Martins (2010) afirma que analisar a formação docente é um processo complexo, porque envolve práticas sociais que também são complexas. Nesse âmbito, afirmar quais formações são adequadas não é uma tarefa fácil, mas, é uma análise que precisa ser feita. Apresentamos aqui, ainda que brevemente, alguns aspectos das discussões que envolvem a educação. Os autores aqui resenhados apontam para uma mesma direção, que as transformações do século XX e XXI recaem sobre a docência, como a tecnologia, que, como sabemos, também modificou o ensino.

Barreto (2004) diz que as tecnologias de informação e comunicação, as chamadas TIC's, influem sobre a formação docente, porque passam a ser parte dos processos pedagógicos, visto que o ensino online cresceu nos últimos anos. Silva (2009) argumenta que à docência direcionada para a tecnologia precisa entender a cibercultura como um pilar, Barreto a caracteriza como:

[...] modos de vida e de comportamentos assimilados e transmitidos na vivência histórica e cotidiana marcada pelas tecnologias informáticas, mediando a comunicação e a informação via internet (Barreto, 2014, pág. 26).

Isto posto, inferimos que o processo educacional precisa compreender não só a realidade do aluno, mas também conhecer, ainda que minimamente, aspectos tecnológicos. Este conhecimento implica então novos desafios para o professor, que precisa se adequar, além das mudanças culturais, às mudanças tecnológicas. Barreto (2014) aponta alguns desafios, como o entendimento das mudanças midiáticas, textuais, interativas e comunicacionais como adversidades que a tecnologia pode impor ao professor, em vista disso, é notório a necessidade de uma capacitação que auxilie o educador em sala de aula.

Gatti (2017) ressalta a importância da reflexão da formação de professores, porque tal postura ajuda a construir espaços que podem ser transformados. Dessa maneira, uma formação efetiva e significativa, aspectos que Gatti (2017) acentua, são essenciais

para que os educadores acompanhem não só as mudanças tecnológicas, mas também as culturais e as levem para o contexto escolar.

Após esta breve explanação pode-se dizer que a formação do professor foi discutida por diversos autores, porém, ainda é uma discussão que precisa ser (re) feita, em virtude de sua multiplicidade e contribuição para a educação. Para finalizar, é plausível afirmar que a formação do professor é de suma importância para a ministração de aulas, porque uma boa formação pode auxiliar em questões postas em sala de aula, assim como prática e a experiência.

2.2 Ensino de língua Inglesa durante a pandemia

Com a chegada da pandemia ocasionada pelo coronavírus em março de 2020, o mundo teve que se adaptar e repensar a forma de prosseguir e continuar suas atividades sociais. No âmbito educacional, a interrupção repentina das atividades escolares, ocasionaram momentos de grandes inquietudes e dúvidas entres os profissionais da área. No entanto, tais dúvidas e questionamentos foram respondidos através dos esforços da comunidade escolar.

Nesse âmbito, para dar continuidade ao ano letivo mesmo com o isolamento social foi necessário a migração imediata para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Utilizo aqui o termo ERE em consonância com Santos e Silva (2021) que destacam a necessidade de distinguir os termos utilizados durante a pandemia para se referir à modalidade de ensino adotada. Uma vez que o Ensino à distância (EAD) e Ensino online já existiam antes da crise sanitária em questão e foram pensados e desenvolvidos com planejamentos de ensino particularizados. Ao passo que o ERE foi elaborado para amparar as necessidades de um momento atípico e de caráter emergencial, o que tornou inviável a elaboração minuciosa de um plano de ensino, conforme explicam os autores.

Com o ERE, manifestou-se ainda a inevitabilidade de reconsiderar e criar um ambiente de ensino e aprendizagem para um trabalho docente efetivo, o que gerou aflição para muitos. Profissionais adeptos ao ensino tradicional e presencial que nunca tiveram contato com o Ensino Online precisaram ressignificar sua prática docente. Por isso, rever a prática docente não se tratava apenas de mudar a forma de aplicar conteúdos, tampouco da mudança de ambiente físico para virtual, mas também do modo de pensar e agir profissionalmente de cada professor.

Assim, ressignificar não é apenas atribuir um novo significado a algo. Afinal, é preciso, nesse processo, transformar pensamentos, mudar escolhas, dar novos sentidos, saber lidar com o diferente.” (Rosário e Turbin, 2021, pág. 34)

Dessa maneira, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), foi o que possibilitou que os trabalhos educacionais tivessem continuidade durante o período pandêmico. Todavia, também se apresentou como um dos maiores desafios, porque apesar de estarem inseridas no cotidiano de professores e alunos através das mídias sociais, ainda é possível listar uma série de fatores que dificultaram o uso das TICs. Desse modo, é pertinente dizer que apesar de estarmos inseridos na era digital, ainda não nos apropriamos, totalmente, dos recursos oferecidos, especialmente no âmbito educacional. Santos e Silva (2021) discutem sobre os dois perfis de usuários tecnológicos inseridos no atual contexto, os “imigrantes digitais” e os “nativos digitais”.

Dessa maneira, podemos destacar no meio educacional, dois integrantes diretos: professores, que atravessaram grandes transformações de um mundo pouco digital para o campo super tecnológico e alunos, que, na sua grande maioria, já nasceram dentro deste espaço. Em outras palavras, o pouco conhecimento e a vivência tecnológica que esses docentes trazem consigo podem ser minimamente usados ou até mesmo descartados quando se deparam com a modalidade do ERE, no qual, o uso de ferramentas tecnológicas é fundamental para a construção de saberes. Por outro lado, discentes “totalmente” familiarizados com o mundo tecnológico, fazem uso das TICs ou se adaptam facilmente a elas, considerando assim, não ser um obstáculo para seu desenvolvimento no contexto educacional. (Santose Silva, 2021, pág.9)

A partir desta configuração de usuários, se pode inferir que a pouca familiaridade de docentes com as TICs tenha ocasionado dificuldades na transposição do ensino presencial para o ensino remoto. Rabello (2020) destaca que as tecnologias sempre estiveram presentes no contexto educacional e principalmente de ensino de línguas, porém, apenas como um acessório adicional. Com o isolamento social e a transição para o mundo digital imposta, ficou exposto o fosso digital em que vivemos, tanto pela falta de acesso às tecnologias quanto pelo despreparo em manusear essas ferramentas com eficácia.

Tais acepções, nos encaminha novamente à discussão sobre a formação de professores, porque o cenário pandêmico evidenciou através de diversas pesquisas publicadas sobre ensino e pandemia, uma lacuna existente nos cursos de licenciatura e a

negligência quanto à integração das TICs nas atividades de ensino-aprendizagem. Atualmente, nos currículos dos cursos de formação de professores, há uma grande carga horária dedicada ao ensino de teorias, abordagens e metodologias voltadas ao ensino presencial. As disciplinas direcionadas ao uso das TICs são ofertadas em poucos créditos ou através de iniciativas isoladas de professores como disciplinas eletivas e oficinas direcionadas ao tema.

Estudos realizados com professores de Línguas Estrangeiras das redes públicas e privadas, expõem que grande parte dos profissionais atuando durante o isolamento se queixaram dessa janela em sua formação, o que gerou muita angústia e insegurança. Esses profissionais se nortearam através de cursos disponibilizados pelas Secretarias de Educação e através de buscas na internet (RIBEIRO; GODIV; BOLACIO FILHO, 2021); (RABELLO, 2020); (TONELLI; FURLAN, 2020) ROSÁRIO; TURBIN, 2021); (SANTOS; SILVA, 2021).

A imigração para o ERE, além de exigir a aprimoração da relação com as ferramentas tecnológicas, requiritava uma mudança de ponto de vista docente. Afinal, tentar enquadrar as abordagens e metodologias tradicionais do ensino presencial no ensino remoto é um ato falho. É necessário que o professor se recrie, busque novos caminhos, possibilidades e explore novas abordagens e métodos.

Com a tecnologia existente atualmente, é possível que o professor, de certa forma, adapte as atividades ao meio virtual. No entanto, cabe ao professor escolher criticamente as tecnologias digitais pertinentes para desenvolver suas aulas. Afinal, só incluir o uso de TDIC não é suficiente se a aula for conduzida seguindo os moldes tradicionais de centralidade na gramática, repetição e ênfase no conteúdo que, portanto, não incorporam as novas abordagens e metodologias de ensino (Rosário e Turbin, 2021, pág. 37)

Santos e Silva (2021), ressaltam a necessidade em compreender o contexto ERE e suas necessidades. Desse modo, o pós-método se apresenta como um grande potencial para o ensino de línguas em condição remota. O pós-método confere ao professor a autonomia de remodelar sua forma de ensino, tomando decisões respaldadas nas necessidades de seus alunos tanto individual quanto em uma turma como todo. Em concordância com Leffa (2012), o ensino de línguas deve acontecer de acordo com a realidade escolar vivenciada, o que assegura ao professor o agir dentro do que é possível dentro de seu ambiente.

Ainda em conformidade com o autor, o pós-método é caracterizado por três aspectos: (1) a busca da autonomia do professor, que determina que suas ações devem ser guiadas pelas suas experiências no contexto inserido e não apenas pelos textos teórico; (2) a aprendizagem baseada em projetos e tarefas, o que atribui ao aluno responsabilidade em sua aprendizagem saindo do modelo passivo e ingressando em um molde dinâmico ao se envolver com os colegas, recursos de aprendizagem e comunidade; (3) a proposta de uma pedagogia crítica, que visa alertar professores e alunos que o conhecimento de uma língua além do domínio individual de uma habilidade é também um instrumento coletivo de mudança, visando o bem comum e a cidadania.

De acordo com Leffa (2006) citado por Rabello (2020) o ensino de Língua Inglesa sempre foi mediado por alguma tecnologia. Ainda assim, durante o período pandêmico o ensino de Língua Inglesa foi dificultado por vários fatores aqui citados. Dessa forma, podemos constatar que as discussões que haviam sobre estarmos caminhando para um novo modelo de ensino, ou até mesmo a substituição do professor pelos recursos tecnológicos, e que a pandemia acelerou esse processo, são imaturas. A implantação do ERE suscitou debates positivos sobre a necessidade de aperfeiçoamento das grades curriculares de licenciatura no que se refere ao uso das TICs para fins educacionais.

2.3 Diários reflexivos na formação inicial (e continuada) de professores

Muito se discute sobre a formação inicial de professores e todas as questões em torno deste período. De acordo com Dornelles e Irala (2013), na década de setenta do século XX foi cunhado a ideia de um professor formatado que seguiria receitas preestabelecidas de ensino, assim se configurava um modelo tecnicista de ensino. A partir dos anos 90 esse modelo de ensino passou a ser questionado e assim com novas discussões elevou-se o termo “formação continuada” que apresenta a formação de professores como um processo inacabado, que busca atualizar e ampliar os saberes do profissional para um progresso no processo de ensino. Ainda de acordo com as autoras, mesmo com as mudanças apresentadas, “ainda é possível encontrar no meio educacional posicionamentos que almejam mudanças qualitativas nos resultados educacionais por meio da busca de receitas metodológicas” (DORNELLES; IRALA, 2013, pág.19).

Sabemos que os cursos de formação inicial de professores fornecem aos discentes saberes teóricos que os guiarão durante sua prática docente, mas que não se configura

como um processo certo e acabado. Conforme salientam Silva e Andrade (2013, pág.80), não é possível fazer tudo na formação inicial e os problemas encarados por docentes no fazer educacional não podem ser solucionados apenas com saberes teóricos. Esses saberes apresentam um potencial necessário, mas não suficiente. Diante do exposto, consideramos que o profissional da educação deve alcançar a autonomia e instituir a formação de sua identidade profissional, que é constante e dinâmica, por meio da reconstrução diária e reflexão crítica do seu agir docente.

Dessa maneira, ao longo do processo de formação docente, uma tônica recorrente é, então, a reflexão crítica. Ainda assim, “muitas pessoas preferem obedecer à inércia do costume a praticar uma tarefa reflexiva” (Miranda e Felice, 2012, pág.133). Segundo Silva e Andrade (2013), refletir é a parte fundamental do trabalho docente, pois o professor que não reflete sobre seu agir docente agirá de acordo com a rotina, submetendo seu trabalho às condições e imposições que outros determinam. Miranda e Felice (2012) apontam que o processo de reflexão se inicia quando nos deparamos com alguma dificuldade que parece insuperável e o ato de refletir nos leva a enxergar melhor e buscar novos meios de solução. Com isso, entendemos que o ato de refletir sobre a prática docente permite ao professor a reorganização e ressignificação de sua prática, abstendo-o da inércia e frustração de uma prática imutável.

Atualmente, nos cursos de formação inicial e continuada, a escrita reflexiva por meio de diários tem atuado positivamente como “[...] um campo fértil para análise do trabalho educacional, por materializar representações sobre o trabalho docente e fomentar a reflexão e potencial desenvolvimento do professor” (Perez, 2013, pág.115). Conforme Miranda e Felice, o papel do gênero diário é nos direcionar a uma atividade de reflexão interna que nos permite a facilitação de novas relações com o ambiente e situações externas.

A escrita do diário reconstrói a prática para a iniciação de uma reflexão sobre a prática. A partir da produção do diário, podemos descobrir os nossos próprios pensamentos e aprofundá-los; conhecer nos melhor exercendo uma constante auto-avaliação e autocrítica sobre nossas ações e sobre nossos trabalhos em desenvolvimento. Quando os alunos escrevem o Diário Reflexivo, eles têm a oportunidade de parar e pensar e, assim, avaliar a aula e se auto avaliar.” (Miranda e Felice, 2013, pág.134).

Neste contexto de formação inicial, compreendemos que a partir da escrita dos diários podemos olhar para nossa própria prática, sob uma perspectiva auto avaliativa e

autocrítica, entendendo como agimos e o porquê agimos como docentes, e assim ressignificar o desenvolvimento de nosso trabalho. Os diários pessoais são uma forma escrita de relatar acontecimentos do cotidiano e com isso exteriorizar ideias, sentimentos, emoções, sonhos e opiniões habituais. De acordo com Dornelles e Iralas (2013), o diário na formação de professores se configura como uma adaptação do diário pessoal que tem como objetivos possibilitar o vínculo entre o refletir, o dizer e o da profissão docente. Para Dias (2013), ainda, o diário reflexivo “[...] é um espaço de (trans)formação profissional, no qual encontramos exemplos concretos de representação, ressignificação e reorganização do trabalho docente” (Dias, 2013, pág. 68).

Ao discutir sobre o diário reflexivo na formação de professores de língua adicional, Silva e Andrade afirmam que:

A utilização de diários reflexivos aproxima mais o professor em formação com a complexidade do processo de ensino de segunda língua, ajudando-o a refletir os diferentes papéis do professor de língua estrangeira, bem como servir como “um meio de formação, desenvolvimento de habilidades e métodos, e aumentando a autoconsciência (Silva e Andrade, 2013, pág.84).

Acrescentamos que neste trabalho consideramos o trabalho do professor de segunda língua sob a perspectiva do pós-método, por conseguinte a autoconsciência é fundamental no ato de analisar, refletir e fazer escolhas. Sendo assim, o diário “[...]tem como proposta o engajamento de um professor reflexivo de sua formação e prática e como construtores de suas teorias” (Silva e Andrade, 2013, pág.85). Deste modo, inferimos que o diário como instrumento de análise pedagógica confere ao professor a autonomia de relatar, analisar, refletir e modificar sua prática, alinhando os saberes teóricos aos acontecimentos habituais ou atípicos da sala de aula.

3. METODOLOGIA

Este trabalho se desenvolveu a partir da pesquisa qualitativa, Poupart (2008) explica que a pesquisa qualitativa se dá principalmente por meio da observação de dados importantes para o trabalho, e não somente dos números que ele apresenta. Nesse sentido, este trabalho buscou justamente analisar qualitativamente dados gerados a partir dos diários reflexivos escritos pela professora em processo inicial de formação. Godoy (1995) explica também que a pesquisa qualitativa pode compreender três eixos, a pesquisa

documental, o estudo de caso e a etnografia. Esta pesquisa se desenvolve ainda por meio do estudo de caso, já que analisaremos os diários que foram escritos ao longo da observação em sala de aula e ao longo do processo formativo da docente.

Freitas e Medrado (2013) apontam que, ao registrar as buscas e soluções para problemas da prática pedagógica, o professor deixa de ser reprodutor de conhecimentos e ao registrar suas experiências e buscas por soluções, passa a ser produtor de conhecimento, portanto, essa pesquisa se faz relevante aos demais professores pesquisadores que buscam desenvolver e aprimorar sua prática. Os registros elaborados pelo docente atuante são significativos, “[...] já que esses textos materializam e, assim, dão acesso a representações/interpretações construídas e validadas socialmente no trabalho docente para que sejam conhecidas, discutidas, transformadas e/ou cristalizadas (PEREZ, 2013, pág. 116.)

Para esta pesquisa, foram produzidos 7 diários reflexivos no período de 2020 a 2022, retratando as experiências pedagógicas vivenciadas pela docente respectivamente nos momentos precedentes, no decurso e posterior a pandemia de covid-19. Os escritos exprimem as expectativas, dúvidas, reflexões, angústias e percepções no decorrer de sua prática. As narrativas que compõem o corpus deste trabalho foram analisadas e discutidas a partir das perguntas de pesquisas e a luz da fundamentação teórica, proporcionando a auto avaliação e desenvolvimento da docente durante este período.

4. ANÁLISE DOS DIÁRIOS

Nesta seção, discuto os diários reflexivos produzidos durante minha formação inicial, paralelamente ao início e decorrer da minha prática docente em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental da escola em que fui contratada. Segundo Freitas e Medrado (2013), a prática docente se presume em um constante exercício de olhar para si, e através de um exame crítico contínuo, pode ocorrer a transformação do indivíduo a partir dos sentidos que são atribuídos às suas relações interpessoais e aos episódios de ensino que vivencia.

Portanto, a investigação dos diários permite, por meio da “distanciação de si e da prática” (Freitas e Medrado, 2013, pág. 89), a compreensão, distanciada, da minha formação enquanto professora, perante os eventos da minha formação docente. Nos seguintes relatos, encontro respostas para a pergunta de pesquisa a) Quais foram as

dificuldades encontradas? Neste primeiro excerto, expresso os pensamentos e sentimentos após aceitar a proposta de emprego:

“Depois que aceitei o emprego, o medo tomou conta de mim. Eu estava seguindo para o quinto período, não havia feito nenhum estágio, não havia cursado a disciplina de metodologia e prática de ensino ainda, não tinha nenhuma fundamentação teórica de como dar aula, exceto às aulas que participava como discente, eu só podia estar ficando louca em assumir tamanha responsabilidade. Eu também tinha receio em relação a minha timidez, como seria em sala de aula, pois o professor está o tempo todo exposto e precisa saber lidar com isso.”

Neste primeiro momento, em que sucede a pandemia, percebo que havia em mim expectativas e inseguranças. O medo que me circundava era fruto da minha expectativa sobre o que o curso ainda iria me proporcionar. Este trecho mostra que eu presumia que apenas por meio da disciplina de metodologia e prática e dos estágios eu iria “aprender a dar aula” e não possuía a consciência da complexidade do processo de ensino-aprendizagem, guiada pela crença “de um professor formatado para seguir receitas preestabelecidas [...] (DORNELLES e IRALA, 2013, pág 19.) No início, eu também via a minha timidez como uma problemática, e isso fazia com que eu questionasse meu potencial como professora. Visto que a boa comunicação é um elemento substancial da profissão.

Os seguintes excertos já se situam no contexto de transposição de ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Após apenas dois meses de ensino presencial e de conhecer a sala de aula no posto de professora. Observo, que a necessidade de reconfigurar o modelo de ensino me deslocou novamente ao dilema inicial de preparação para o ensino. A ideia cristalizada do professor aprender a dar aulas seguindo um molde dado ainda se faz presente nas minhas expectativas, conforme pode ser verificado no segundo excerto:

“Eu estava aprendendo a lecionar no formato presencial e não tinha a mínima ideia de como lecionar a distância, não possuía os instrumentos tecnológicos necessários e não tinha condição de comprar naquele momento. Pensei em desistir, diversas vezes. Foram criados grupos de whatsapp para cada turma, e podíamos então gravar vídeos explicativos e também pedir que realizassem atividades da apostila. Eu fiquei um pouco assustada. Apesar de já ter certa afinidade com instrumentos tecnológicos, não os utilizava muito para fins didáticos.”

Ao citar que “*não tinha a mínima ideia de como lecionar a distância*”, demonstro que ainda esperava a “receita” de dar aulas. Introduzindo o tema do uso de tecnologias para o ensino, encaminho a atenção a dois pontos discutidos sobre a inserção das TIC’s no âmbito educacional. Primeiro ponto e aqui já discutido, a controvérsia em estarmos propriamente inseridos na era digital e não fazermos uso dos recursos oferecidos em sua totalidade. A afinidade que eu possuía, se baseava em apenas pesquisar no Google e fazer uso de redes sociais, e esta é a realidade de uma esfera da sociedade. Nesse contexto, a tecnologia foi apresentada como uma forma de lazer, reprimindo o entendimento da grande potência que ela oferece no processo de ensino-aprendizagem. Outra questão, está relacionada a criação de possibilidades educacionais através das TIC’s, em primeiro momento utilizamos o WhatsApp e os meios dispostos apenas como uma forma de repasse de informação, adiante, percebemos no excerto 3 que foi uma tentativa falha:

“Até este momento estava tudo bem, mas quando passou uma semana e os alunos começaram a enviar as atividades feitas, nosso método se transformou em um verdadeiro caos. Os alunos enviavam imagens ilegíveis, a quantidade de imagens começou a sobrecarregar meu celular. Além de ver que esta forma de trabalho não estava funcionando, assistimos os números de casos aumentarem a cada dia e um futuro cada vez mais incerto.”

Foi neste momento, citado acima, que tivemos os primeiros resultados do nosso trabalho. Rosário e Turbin (2021), discutem que não basta inserir o uso das TIC’s de forma tradicional, é preciso buscar novas abordagens e metodologias que se alinhem ao contexto, assim, é preciso que o professor assuma uma nova postura frente ao seu trabalho. Prosseguindo ao quarto excerto, já nos encontramos em um momento que novas formas educacionais foram buscadas não só pelos professores, mas também pela escola:

“A partir da segunda semana, iríamos utilizar o portal digital chamado *plurall* para enviar as atividades e realizar as aulas online através do Google meet. Quando entrei na faculdade, comprei um notebook usado para fins de estudo, tinha funções simples que me serviam, mas não sabia se seria suficiente para realizar as aulas. Quando fiz o teste, a webcam e o microfone não funcionavam. A escola não iria prover nenhum equipamento para trabalharmos, mas ao mesmo tempo cobravam que o trabalho fosse realizado. E mais uma vez eu me senti perdida.”

No excerto 4, fica evidente, a falta de recursos que eram essenciais para a realização das aulas remotas (*Quando fiz o teste, a webcam e o microfone não funcionavam. A*

escola não iria prover nenhum equipamento para trabalharmos, mas ao mesmo tempo cobravam que o trabalho fosse realizado.) O debate sobre exclusão digital vai além da privação de acesso à internet em casa, esse período evidenciou que há uma lacuna na infraestrutura escolar. Nós professores, tínhamos que dispor de todos os recursos e instrumentos o que era uma dificuldade para mim, professora em formação, no primeiro emprego e com um salário que não me permitia o investimento necessário.

O 5º excerto, evidencia o discurso sobre a pandemia ter apenas acelerado um modelo de ensino que já estava previsto é imaturo. Através do quinto relato, vejo que é necessário a preparação de toda a comunidade escolar para que o ERE fosse um modelo de ensino eficaz. A demanda do trabalho docente triplicou, isso implica na elaboração de material didático para o ERE, que assim como no modelo presencial deve haver um planejamento e uma adequação ao contexto em que será utilizado. A postura dos alunos frente ao ensino emergencial também não foi positiva. Neste relato apresento um problema que em discussão posterior descobri que vários professores enfrentavam. Por isso, existia a necessidade da preparação de toda comunidade escolar, gestores, professores, pais e alunos pois os alunos não estavam de fato comprometidos:

“Mas as minhas angústias não eram apenas exteriores às aulas. Levava horas para preparar cada aula, digitalizar o conteúdo demandava bastante tempo. Durante as aulas, pouquíssimos alunos realmente participavam. Vários alunos entravam, silenciavam e sumiam, eu fazia perguntas, chamava pelo nome e não tinha resposta nenhuma, isso era muito frustrante. Recorria a vários recursos que podia. Jogos online, animações, etc. Nada era suficiente. Tentávamos manter um certo nível de compreensão devido ao momento delicado que todos estavam vivendo, mas a realidade é que muitos alunos não estavam de fato estudando.”

Os excertos 6, 7, 8 e 9 respondem à pergunta de pesquisa b) o que aprendi com a prática? Observo que o ato de registrar, reler e refletir sobre a prática, nos permite se distanciar e aprender com os nossos próprios atos. No 1º excerto analisado, citei que sentia essa privação do estágio, é neste momento que ocorre a produção de conhecimento. O ato de ler os próprios diários se assemelha ao estagiário que observa o professor em ação, neste caso, somos o professor e o estagiário simultaneamente:

“Ao iniciar a aula, perguntei se haviam assistido a vídeo aula que disponibilizei no AVA e para minha frustração ninguém havia assistido... Como eu imaginava que devia ter outra opção caso a primeira não desse certo, então reproduzi o áudio com os numerais. Fizemos as atividades de listening e speaking algumas vezes, mas eu

ainda não estava satisfeita pois os alunos não seguiram a dinâmica pensada para nossa aula.”

Ao planejar a aula descrita no excerto acima, considerei o uso do método de sala de aula invertida, que consiste em disponibilizar o conteúdo em um momento prévio a aula e durante a aula levantar discussão, desenvolver atividades e avaliar a aprendizagem do conteúdo, não saiu como planejado. Este acontecimento aponta para a necessidade de sempre ter uma segunda alternativa ao desenvolver alguma nova atividade ou método. Este relato deixa explícito que o processo de reflexão se inicia no momento em que me deparo com uma dificuldade (*mas eu ainda não estava satisfeita pois os alunos não seguiram a dinâmica pensada para nossa aula*). O sentimento de insatisfação foi registrado em diversos momentos, evidenciando que esse sentimento considerado negativo fazia com que eu continuasse e buscasse soluções e mudanças. Nos excertos 7 e 8, fica evidente o quão variáveis são os resultados diários e que nos movemos a partir desses resultados:

“Nas aulas dessa semana, concluí que devo rever os métodos usados, vejo que meus alunos desenvolvem as atividades no momento, mas não fixam o que aprendem. Isso é algo que me deixa frustrada e duvidando da minha capacidade como professora.”

[...]

“Os resultados dessa semana foram satisfatórios para mim. Me trouxe mais motivação e mostrou que explorando minha criatividade e as ferramentas disponíveis conseguirei alcançar bons resultados.”

Em vários momentos dos diários, registrei diferentes acontecimentos e posicionamentos que tomei diante de cada um. Freitas e Medrado (2013) debatem que a sala de aula é um lugar de imprevisibilidade e o desenvolvimento profissional se dá pela capacidade de se adaptar às diferentes e inusitadas situações. Este é um tema que aparece explicitamente em meus relatos, vejamos no excerto 9:

“Imaginava que apenas sistematizando um plano de aula e o executando estritamente estaria tudo certo. Mas as coisas não saíram exatamente como eu imaginava, e com isso eu aprendi uma das coisas mais importantes sobre dar aulas: a aula não é um acontecimento imutável.”

No excerto acima, vejo que minha crença sobre o professor formatado havia sido remodelada. No início, tinha a concepção que havia apenas um caminho a seguir, a ideia de seguir um plano de aula como uma receita havia falhado. É interessante ressaltar que

neste contexto de causalidades, afirmo com convicção o que foi aprendido (*e com isso eu aprendi uma das coisas mais importantes sobre dar aulas: a aula não é um acontecimento imutável.*). Ao afirmar que a aula não é um acontecimento imutável, não estou me apegando a uma crença restritiva, e sim me abrindo a flexibilidade do agir docente.

Os últimos excertos, vão responder a pergunta c) como minhas concepções mudaram? Dias (2013) argumenta que os diários na formação docente se constituem como um espaço de transformação profissional, onde encontramos exemplos concretos de ressignificação e reorganização do trabalho docente. Isto posto, analiso os registros do diário final buscando compreender as minhas novas perspectivas sobre o trabalho docente.

“Sobre esta aprendizagem em específico, não foi algo que percebi do dia para a noite, foi através de longos dias de sucessos e frustrações que pude perceber a dinâmica da sala de aula. Havia dias em que as aulas eram um sucesso e eu tinha certeza que havia cumprido com minha obrigação, em outros, as frustrações foram tão grandes que eu não tinha vontade de voltar para sala de aula mais. O sentimento de ter falhado fazia com que eu me questionasse se eu realmente queria seguir na profissão. Hoje eu vejo que há pontos positivos e negativos nessa inconstância da sala de aula, e busco sempre olhar sobre os pontos positivos para não cair no comodismo.”

No excerto 10, percebo que apesar de declarar que percebi a dinâmica da sala de aula, há uma referência de que o processo de ensino-aprendizagem recai estritamente sobre o docente, o que dá a ideia de repasse de conhecimento e atribui as minhas ações o “*sucesso*” e “*frustrações*” desconsiderando o papel do aluno em sua própria construção de conhecimento. Através desse relato, identifico que durante o processo, apareceu a incerteza sobre prosseguir na carreira docente (*O sentimento de ter falhado fazia com que eu me questionasse se eu realmente queria seguir na profissão.*). No entanto, nas últimas linhas do relato, é esclarecida a minha decisão de seguir em frente.

Outra temática relatada inicialmente e que retorna ao final dos registros diz respeito em como o trabalho docente modificou um traço de minha personalidade. No início, mencionei minha timidez como uma problemática. No excerto 11, observo como foi desenvolvida minha segurança em frente tal exposição que o docente é submetido e como a construção da relação aluno-professor contribui positivamente:

“Em relação a timidez que me perturbava no início do trabalho, hoje em dia já não sinto isso mais. A proximidade com os alunos e a familiaridade com o

conteúdo a ser ensinado me deixaram mais segura. Me lembro de ouvir um discurso sobre o professor não dever ser amigo do aluno, e eu discordo completamente. A relação e comunicação positiva entre professor e aluno contribuem muito para o ensino-aprendizagem. Deve haver sim um certo limite, mas nunca um comportamento hostil de ambas as partes.”

No excerto 12, expressei minha opinião sobre todo trajeto percorrido. Da minha voz, emerge um sentimento de superação.

“E por fim, e mais importante, devo dizer o quanto o período pandêmico e o ensino remoto contribuíram para minha formação inicial. Foi o momento mais difícil para mim, eu pensei em desistir várias vezes, meu rendimento nos estudos caiu muito, pois eu vivia ansiosa e preocupada com o trabalho. Mas foi onde eu aprendi a importância de se tomar um professor pesquisador. Não existe uma receita pronta sobre dar aulas, a faculdade nos proporciona bases teóricas e nós devemos aprender a aplicar em cada prática. A sala de aula é instável, a cada dia uma experiência diferente.”

Por conseguinte, reforço o papel crucial do diário no meu processo de formação inicial, e sua contribuição para a reflexão, transformação e a ressignificação do meu agir docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui desenvolvido buscou responder através de registros em diários reflexivos as perguntas de pesquisa: a) Quais dificuldades foram encontradas? b) O que aprendi com a prática? c) Como minhas concepções mudaram? Com a finalidade de compreender como se deu o meu processo de construção identitária como docente durante o período pandêmico.

Com relação à primeira pergunta, ao analisar a partir de uma “perspectiva diacrônica, cujo foco repousa na maneira como vão evoluindo os fatos narrados” (Freitas e Medrado, 2013, pág.93), podemos inferir que inicialmente as dificuldades encontradas eram relacionadas às minhas crenças acerca de como se desenvolvia a prática docente e as expectativas que tinha quanto ao que aprenderia com os estágios. Logo, com a chegada da pandemia, as dificuldades se tornaram mais complexas. Além da falta de recursos, há o impasse em desenvolver possibilidades educacionais em um ambiente não convencional. O despreparo de toda comunidade escolar também era um infortúnio.

A respeito da segunda pergunta, os registros apontam que, ao me deparar com a imprevisibilidade da sala de aula e através dos atos de relatar e refletir, buscava soluções, trilhava novos caminhos, verificava diferentes teorias e métodos. Assim, se desenvolvia em mim, a capacidade de me adaptar às diferentes e inusitadas situações (Freitas e Medrado,2013, pág. 91). Vemos, assim, que a característica imprevisível da sala de aula, não nos permite que sejamos previsíveis em nosso agir docente.

Relativamente à terceira pergunta, confrontando os relatos iniciais e finais, percebemos como minhas crenças em relação à prática docente foram modificadas. A presunção de que aprenderia a dar aula através dos estágios, como um profissional formatado para seguir um caminho determinado por outrem é modificada pela necessidade de buscar novas rotas para o meu próprio desenvolvimento profissional (Freitas e Medrado,2013, pág.91). A minha construção identitária como docente passou por mudanças evidentes, marcada por divergências que podem ser observadas através dos relatos. Eventualidades que ora motivam e ora desmotivam.

6. REFERERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 4, n. 2, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 17, núm. 53, 2017, pp. 721-737 Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015.

LEFFA, Vilson J. Do Método ao Pós-método: **A Evolução do Ensino de Línguas**. In: **Lingua Estrangeira: Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016. P. 21-48

RIBEIRO, Marina Lopes; GODIVA, Stephanie; BOLACIO FILHO, Ebal Sant'Anna. Ensino remoto emergencial e formação de professores de línguas adicionais. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.1, 2021. p. 237-256.

RABELLO, Cintia Regina Lacerda. Tecnologia, ensino de línguas e pandemia: passado, presente e futuro. **REVISTA LÍNGUAS & ENSINO**: volume 3. N 1. p.11-32. 2021

COSTA DO ROSÁRIO, J. M.; FAJARDO TURBIN, A. E. A ressignificação do ensino de línguas a partir do uso intensivo das TDIC em tempos de pandemia. **Devir Educação**, [S. l.], p. 29–52, 2021. DOI: 10.30905/rde.v0i0.371. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/371>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SANTOS, Cyntia Barbosa dos; Silva, Lucas Fortes da. **Desafios e dificuldades enfrentadas por professores de língua inglesa no ensino remoto emergencial**. São Cristóvão, 2021. Monografia (Licenciatura em Letras Português-Inglês) – Departamento de Letras Estrangeiras, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Perspectivas de professoras de inglês para crianças:(re) planejar,(re) pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). **Signo, Santa Cruz do Sul**, v. 46, n. 85, p. 83-96, 2021.

MIRANDA, Josely Iris Fernandes; FELICE, Maria Inês Vasconcelos. O Diário Reflexivo como Instrumento da Avaliação Formativa. **Revista Intercâmbio**, v. XXVI: 129-153, 2012. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237- 759x

SILVA, Lauro Luiz Pereira; ANDRADE, Maria Wilma Aparecida Silva Trajano. O DIÁRIO REFLEXIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais, UEG/UnU Iporá**, v. 2, n. 2, p. 76-90, 2013.

DORNELLES, Clara ; IRALA, Valesca Brasil . O diário de formação em um programa de iniciação à docência: imaginários e dilemas dos escreventes. In: **Carla Reichmann. (Org.). Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer-(se)**. 1ed.Campinas: Pontes, 2013, p. 17-38.

DIAS, Sandra Maria Araújo. O diário de formação em um programa de iniciação à docência: imaginários e dilemas dos escreventes. In: **Carla Reichmann. (Org.) Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. 1ed. Campinas: Pontes, 2013, p. 65-86

FREITAS, A. C. de M.; MEDRADO, B. P. Identidades, saberes e formação: respostas de um diário reflexivo. In: **REICHMANN, C. (Org.) Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 87-111.

PEREZ, Mariana. ESCREVENDO E CONSTRUINDO-SE PROFESSORA: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM UM DIÁRIO DIALOGADO NA FORMAÇÃO INICIAL. In: **REICHMANN, C. (Org.) Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 87-111.