

## **Diários Reflexivos: definições e referenciais norteadores** *Reflective diaries: Definitions and Guiding References*

**Camila Boszko** (camila.boszko@gmail.com)  
Universidade de Passo Fundo – UPF

**Cleci T. Werner da Rosa** (cwerner@upf.br)  
Universidade de Passo Fundo - UPF

**Resumo:** O presente artigo, que parte de uma breve contextualização sobre o potencial formativo dos diários reflexivos, tem por objetivo apresentar uma definição dos principais tipos de diários utilizados nas pesquisas educacionais recentes. Para tanto, analisaram-se terminologias e referências teóricas, de modo a trazer uma breve definição do termo e o objetivo central do instrumento a partir de sua perspectiva teórica. Como resultado apontamos a nebulosidade na definição de termos e teorias nas pesquisas na área educacional, bem como salientamos a importância da definição crítica dos termos do instrumento a ser utilizado de modo que este faça jus ao objetivo almejado para com a utilização do mesmo.

**Palavras-chave:** narrativas reflexivas; escrita narrativa; tipos de diários.

**Abstract:** This article, which starts from a brief contextualization about the formative potential of reflective diaries, aims to present a definition of the main types of diaries used in recent educational research. To this end, we analyzed terminologies and theoretical references in order to bring a brief definition of the term and the central objective of the instrument from its theoretical perspective. As a result, we point out the cloudiness in the definition of terms and theories in educational research, as well as the importance of the critical definition of the terms of the instrument to be used in order to do justice to the intended purpose of its use.

**Keywords:** reflective narratives; narrative writing; diary types.

### **1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO REFLEXIVO**

Os primeiros relatos do uso da expressão “pensamento reflexivo” datam da década de 1910, nos estudos de John Dewey, e se referem à compreensão da realidade e à construção de significados a partir das experiências vividas. Em estudos publicados *a posteriori*, Dewey (1979, p. 158) definiu a reflexão como a capacidade de distinguir

entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. [...]. Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a

qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência, isto é, reflexiva por excelência. [...]. Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas.

Criticando o modelo de acúmulo de conhecimentos científicos, que tinha uma visão simplista e conteudista da docência, característica da racionalidade técnica vigente, Schön (1992) foi um dos autores responsáveis pela difusão do conceito de reflexão. Suas obras contribuíram significativamente para a popularização do conceito em questão ao campo da Educação e das teorias sobre a epistemologia da prática. Ancorado na proposta de *reflective action*, de Dewey (1933, 1947), ele defende a ação reflexiva no exercício profissional, argumentando que, enquanto a pessoa “conversa” com a situação e “ouve” o que ela tem a dizer, tende a “verbalizar” os seus próprios processos de reflexão, bem como a avançar na concepção e na realização de seu fazer.

Schön (1992) propôs uma teoria focada em noções fundamentais que caracterizam a reflexão sobre a prática do cotidiano profissional. A primeira noção é denominada “conhecimento-na-ação”, que, *a priori*, corresponde ao conhecimento demonstrado no desenvolvimento da prática. A segunda é a noção que trata da reflexão que se pratica simultaneamente à ação, ou seja, durante, e é chamada de “reflexão-na-ação”. Nessa noção, os sujeitos aprendem a partir da análise e interpretação da própria atividade, ocorrendo um breve distanciamento da situação. A terceira noção, denominada “reflexão-sobre-a-ação”, refere-se à construção mental da atividade, realizada *a posteriori*, que “permite refletir a partir de retrospectivas do vivenciado, configurando-se, aí, numa tomada de consciência sobre seu autodesenvolvimento” (MIDDLEJ, 2004, p. 55).

Porém, cabe salientar que Schön, como mencionado por Alarcão (1996), não desenvolveu seus estudos visando discutir a formação de professores, mas sim a formação profissional de diversas outras áreas. Entretanto, seus construtos serviram de estímulo para as discussões em âmbito educacional, bem como de base para outros estudos, como, por exemplo, os realizados por Alarcão (1996, 2011). As três noções de reflexão descritas por Schön constituem-se para Alarcão (1996) o pensamento prático do profissional ao se deparar com as situações que divergem da prática. Essas noções não são independentes e/ou excludentes, são complementares de modo a possibilitar uma intervenção prática racional.

A reflexão é uma capacidade inerente ao ser humano, que o diferencia dos outros animais (PIMENTA, 2005; LIBÂNEO, 2005). Porém, as reflexões na e sobre a ação estão diretamente ligadas às vivências, mas nem sempre se tem clareza do sentido dessas reflexões, da sua intencionalidade. Analogamente, Alarcão (2011) coloca que, para formar um profissional reflexivo, é necessário levá-lo a ter consciência de sua evolução, para que possa fazer aquisições de competências e saberes novos à medida que sua experiência se modifica – formação que se almeja, também, no âmbito da formação de professores. Isto é, aspira-se uma formação em que o professor possa tomar consciência de sua capacidade reflexiva e direcioná-la ao objetivo determinado naquele momento e contexto. Em outras palavras,

o professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. **Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer** (ALARCÃO, 1996, p. 18, grifos nossos).

Ao encontro do exposto, Freire (1996, p. 44) destaca que o papel fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática, uma vez que é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Alarcão (1996) menciona que a difusão das ideias de reflexão contribuiu para que se construísse a imagem de um professor pautado em uma formação mais ativa, crítica e autônoma, de modo que este se sinta livre para escolher e tomar decisões. Essa imagem, portanto, vem a contrapor a do profissional passivo, com papel restrito ao cumprimento de ordens e conteúdos pragmáticos, a qual vem sendo criticada desde meados da década de 1970.

Nesse contexto, Freire (1996, p. 180) aponta dois fatores determinantes para que o professor possa se constituir como profissional reflexivo: “Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino”. Ressaltamos que, nesse cenário, as narrativas desenvolvidas nos diários reflexivos se apresentam como instrumentos potenciais para a tomada de consciência do processo de autoformação a partir da reflexão direcionada e intencional (PORLÁN; MARTÍN, 2001).

Estudos como o de Pimenta (2005) elencam a fragilidade da expressão “professor reflexivo”. Nesse prisma, Crespo (1993) defende que a massificação do

termo “reflexão” tem dificultado o engajamento dos professores em práticas de cunho mais crítico, de modo que acabam se limitando a um fazer técnico. Por conseguinte, a reflexão é um atributo humano e, portanto, do professor. Todavia, não basta incorporá-la de forma técnica e mecânica e acreditar que, por si só, ela solucionará todos os problemas e obstáculos pedagógicos. Faz-se necessário um embasamento teórico que dê suporte a essa inserção da reflexividade na prática docente (PIMENTA, 2000), para que não haja nenhum tipo de reducionismo (LIBÂNEO, 2005). Segundo Pimenta (2005, p. 24): “fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre a prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta”.

O que nos possibilita um desenvolvimento reflexivo, o exercício de uma prática reflexiva extrapola os limites de reflexão espontânea sobre as atividades cotidianas. Para que a tomada de consciência e, conseqüentemente, as (re)adaptações na prática sejam possíveis, faz-se necessário um questionamento regular e pautado em determinado método (ALARCÃO, 2011) que se centre no exercício profissional dos sujeitos por eles mesmos, levando em conta as condições sociais em que este ocorre (ZEICHNER, 1992). Dessa maneira, como mostram Pórlan e Martín (2001), a partir do uso contínuo e metódico, a reflexão evolui gradativamente, sendo que, para Alarcão (2011), esse uso também se caracteriza como uma forma de identidade e de satisfação profissional. Nesse cenário, têm-se os diários como instrumento estimulador da reflexão crítica.

O apresentado nesta seção evidencia a importância de que, ao promover situações de aprendizagem que primem pela reflexão, favoreceremos, também, a formação de um professor com perfil reflexivo e crítico, uma vez que, como lembra Rosa (2011), os professores buscam replicar em sua ação pedagógica formas que lhes foram úteis em seu processo de aprendizagem. Ou seja, queremos familiarizar os sujeitos com esse instrumento a partir do enfoque do aprendizado, mas também levá-los a perceber o potencial formador do diário enquanto método de reflexão e avaliação da ação. Sendo assim, acreditamos que, fazendo uma abordagem significativa do uso desse instrumento, inspiraremos os sujeitos a seguirem utilizando-o nas suas futuras ações, ideal que se justifica nas palavras de Zabalza (1994, p. 93):

[...] logo que os professores se “encaixam” na dinâmica do diário, reconhecem-lhe, de um modo geral, muito sentido e uma grande utilidade e, a partir desse momento, o diário costuma ultrapassar em muito os propósitos do investigador (o professor utiliza-o como algo seu e para si).

Queremos estimular os professores em formação inicial para a reflexão e mostrar-lhes o potencial (auto)formativo desse instrumento, para que, em práticas futuras, possam destinar essas reflexões ao que lhes convier. Afinal, como aponta Alarcão (2011), o hábito de escrever narrativas reflexivas quando adquirido na formação inicial tem grandes possibilidades de perdurar durante toda a jornada profissional docente. Isto, pois, este momento de escrita “ajudará a analisar a vida, desdobrará o percurso profissional, revelará filosofias e padrões de atuação, registrará aspectos conseguidos e aspectos a melhorar, constituirá um manancial de reflexão profissional a partilhar com os colegas” (idem, p. 57-58).

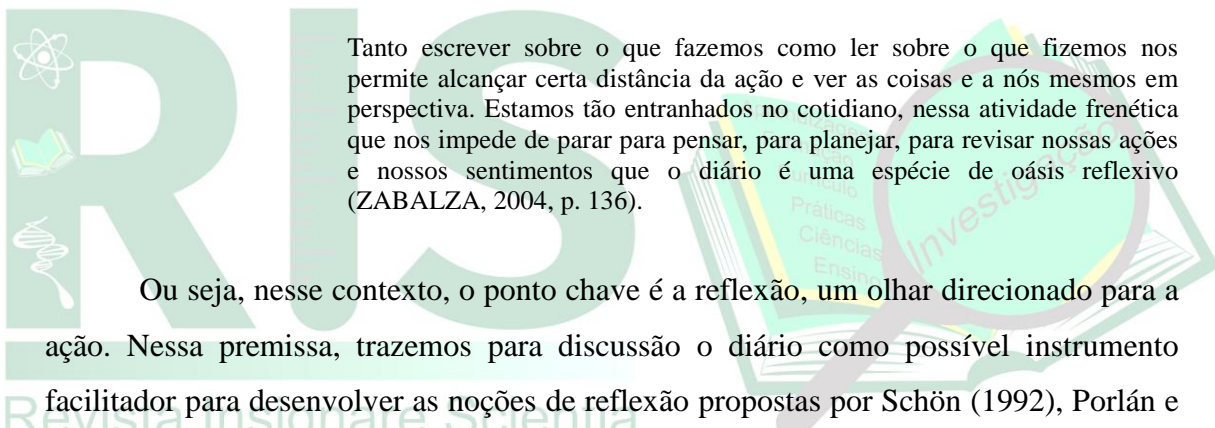
A partir dessas contribuições apresentamos buscamos na sequência apresentar diferentes formas de utilização dos diários no contexto educacional. Uma revisão exaustiva nos tipos de diários presentes na literatura, foge ao escopo deste texto, restringindo o que segue na apresentação de alternativas sobre a forma com ele vem sendo utilizado no contexto escolar e/ou nas pesquisas educacionais.

## 2. OS DIÁRIOS REFLEXIVOS

Não se tem a data exata do surgimento dos diários. Todavia, Galiazzi e Lindemann (2003) apontam que o diário foi muito utilizado por mulheres em uma época em que elas não tinham direito ao estudo e o usavam para realizar anotações periódicas, as quais eram lidas e corrigidas por suas mães ou por outras pessoas que se dispusessem a isso. Dessa maneira, a primeira função do diário foi possibilitar a aprendizagem de leitura e de escrita às mulheres que eram impedidas de frequentar a escola. Porém, nesses diários, eram expressas emoções, principalmente anseios e angústias, o que os tornou malvistas pela igreja e pela sociedade em geral. Sendo assim, em razão do discurso emitido pelos fiéis, passaram a ser considerados “uma porta aberta para os descaminhos” (MACHADO, 1998, p. 43). Essa visão pejorativa do diário se disseminou, e a sua utilização fora condenada por questões de cunho moral e psicológico. Porém, mais tarde, em meados do século XIX,

o gênero diário se impôs em decorrência de fatos históricos e sociais que propagavam princípios sociais como a liberdade e a igualdade, mas que não se cumpriam na concretude da vida do indivíduo. **O diário passou assim a ser usado como forma de construir sua própria história** (GALIAZZI; LINDEMANN, 2003, p. 137, grifo nosso).

Atualmente, os diários aparecem como meio de registrar narrativas sobre o contexto e objetivo delimitado a partir do referencial norteador. Estudos como o desenvolvido por Wyzykowski, Güllich e Boszko (2016, p. 286, grifo nosso) defendem o uso de narrativas como uma “estratégia formativa eficaz para estimular o **hábito reflexivo**”. Reis (2008, p. 1) relata que, “durante as últimas décadas, também a educação passou a reconhecer, de forma crescente, a importância da narrativa como metodologia de investigação e de desenvolvimento pessoal e profissional de professores”. Leite (2019, p. 132) afirma que o uso dos diários tem sido uma “prática recorrente nos cursos de formação de professores que buscam qualificar o processo por meio da reflexão da prática”. Dessa forma, podemos dizer que os diários vêm sendo discutidos nas pesquisas educacionais sob diferentes enfoques e denominações. Essas pesquisas se pautam no potencial reflexivo do diário, em sua maioria, visto que:



Tanto escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar certa distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva. Estamos tão entranhados no cotidiano, nessa atividade frenética que nos impede de parar para pensar, para planejar, para revisar nossas ações e nossos sentimentos que o diário é uma espécie de oásis reflexivo (ZABALZA, 2004, p. 136).

Ou seja, nesse contexto, o ponto chave é a reflexão, um olhar direcionado para a ação. Nessa premissa, trazemos para discussão o diário como possível instrumento facilitador para desenvolver as noções de reflexão propostas por Schön (1992), Porlán e Martín (2001) e Alarcão (2011). Trata-se de reflexões em diferentes níveis e associados a distintas ações, como a de avaliar a ação ou mesmo a associada à aprendizagem, objeto de discussão do presente estudo.

As diferentes formas de apresentação dos diários partem da concepção dos seus autores, mas, sobretudo, da sua finalidade no processo educacional. Entretanto, em todos eles, o que se percebe é a existência de um processo reflexivo que objetiva lograr êxito no desenvolvimento de uma ação. Dentre as possibilidades de diários apontadas na literatura, identificamos alguns tipos que consideramos pertinente caracterizar e definir, como forma de situar o leitor diante da opção deste estudo.

### **Diferentes terminologias e suas especificidades**

Nesta seção apresenta-se algumas terminologias de diários utilizados em pesquisas, para tanto algumas interpretações foram compiladas por terem seu referencial base em comum ou por terem definições similares.

### **2.2.1 Diário de Aula**

Esse tipo de diário é um dos mais usados nas pesquisas de contextos educacionais e tem como referencial, em grande parte dos trabalhos, os estudos de Zabalza (1994). Ele se caracteriza por ser um instrumento do professor, que refletirá sobre a sua prática. É uma fonte de indagação e reflexão que possibilita ao professor tornar-se ele mesmo pesquisador de suas ações. Esse tipo de diário é utilizado como instrumento de reflexão e avaliação da própria prática e, também, como método de coleta de dados para pesquisas e afins.

Pedroso e Rosso (2004) relatam a utilização do diário de aula em uma turma de estágio supervisionado de alunos de licenciatura em Matemática. Segundo eles, os resultados obtidos demonstram que o diário oportunizou mudanças significativas no componente curricular, além da construção de competências e da problematização dos processos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que estimulou o processo de autoanálise por parte dos estagiários, possibilitando a reflexão e o redimensionamento de suas ações futuras.

Outro estudo que discute os benefícios dos diários de aula é o de Gonçalves et al. (2008). Nele, os autores investigam a identificação e o enfrentamento de dilemas em uma turma de estágio de licenciatura em Química, verificando que, com a utilização do diário, os sujeitos puderam demonstrar seus dilemas, identificá-los e estabelecer um contexto dialógico, com vistas ao seu enfrentamento e à sua superação.

Na mesma direção, Zabalza (2004) argumenta que esse tipo de diário possibilita ao professor desenvolver a autorreflexão sobre a ação, que lhe permite explorar a sua prática docente e estimular a identificação de possíveis erros e, também, de melhorias. Dessa maneira, o sujeito professor é estimulado, a partir desse processo de reflexão, a tornar-se autocrítico, de modo a se constituir como pesquisador de sua própria ação.

### **2.2.2 Diário de Bordo**

O diário de bordo, estendendo-se ao diário do professor, diário de formação, ou ainda, ao diário de prática pedagógica, é o instrumento adotado para a reflexão escrita do processo de formação docente. Seu intuito está em auxiliar na reflexão e se tornar um organizador das ideias e do processo de constituição, uma vez que ele instaura o hábito

de investigar a própria prática. Tem seu aporte central nos estudos de Porlán e Martín (2001) e objetiva a formação docente na perspectiva crítica. É usado como instrumento de reflexão e avaliação da própria prática e, também, como método de coleta de dados em investigações associadas a intervenções didáticas. Nas palavras de Porlán e Martín, o diário de bordo

é um guia para a reflexão sobre a prática, que favorece ao professor a consciência sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência. [...] Através do diário se pode focalizar o tema que se aborda, sem perder como referência o contexto. Por último, propicia também o desenvolvimento de diferentes níveis de descrições, analítica-explicativas e valorativas do processo de investigação e reflexão do professor (PORLÁN; MARTÍN, 2001, p. 19-20).

Kierepka e Güllich (2013) afirmam que, com o desenvolvimento de narrativas no diário de bordo, o professor pode ampliar a habilidade reflexiva e crítica, resultando em formação docente. Porlán e Martín (2001, p. 47) mencionam que a função desse diário é atuar “como instrumento para transformar as novas concepções, em novo programa de intervenção, em uma nova prática conscientemente dirigida e evoluída”. Boszko e Güllich (2016), por sua vez, ressaltam que o diário de bordo se configura em um momento intrapessoal da reflexão, caracterizando-se como um instrumento formativo do sujeito. Isto, pois, o diário se caracteriza como um recurso metodológico que oportuniza, a partir da utilização periódica, uma reflexão do ponto de vista do autor sobre os processos mais significativos em que ele está imerso (PORLÁN; MARTÍN, 2001).

O pensamento desses autores é compartilhado por Kierepka e Güllich (2013, p. 2), ao destacarem que:

O diário de bordo é um objeto de registro da história do educador. Por este meio é possibilitado acompanhar a própria evolução como profissional da educação. Bem como, a narração das experiências educacionais mais significativas possibilita a posterior leitura e reflexão do próprio processo formativo [...]. É entendido como sinônimo de Diário de Classe, Diário de Aula, Diário de Jornal, Diário do Professor, instrumento mediador e de registro da prática docente, no que se refere à pesquisa da prática.

Tais inferências sobre o diário de bordo remetem à identificação de que cada autor, mesmo sob uma compreensão geral unânime, inclui aspectos específicos e vinculados ao seu campo de pesquisa, atribuindo-lhe características particulares, constituindo-se, dessa maneira, em um “testemunho biográfico da sua experiência”



(PORLÁN; MARTÍN, 2001, p. 18). E, dessa maneira, seguem os autores, se constitui como um potencial instrumento para (re)transformar a prática, uma vez que a reflexão oportunizada por esse tipo de diário possibilita que o sujeito autor tenha um olhar direcionada para sua experiência docente, tomando consciência de momentos e fases que por vezes passam despercebidas.

Infere-se que, a partir da prática recorrente da escrita, como lembram Boszko e Güllich (2015, p. 2),

gradativamente o sujeito vá evoluindo sua habilidade reflexiva, de forma com que possa estar, a partir da prática de narrar suas ações, identificado os problemas práticos presentes em seu cotidiano e mais do que isso, poderá traçar caminhos que melhor lhe permitam a superação dos mesmos.

Retomando e complementando as definições sobre os diários de bordo, Ustra, Pacca e Terrazzan (2016) entendem esse tipo de diário como o registro compilado de relatos, que podem ser escritos e/ou orais e que vão além de relatos de aula. Nesse sentido, podem incorporar comentários, justificativas e análises acerca das mudanças necessárias, tendo ciência e preservando a concepção de ensino e aprendizagem do autor, bem como do conteúdo e das dificuldades conceituais. Os autores definem esse tipo de diário como instrumento de acompanhamento e avaliação crítico-reflexiva da prática pedagógica. Segundo eles, dependendo do objetivo da elaboração desse diário, como em um curso de formação continuada de professores por exemplo, os assuntos podem ser delimitados e o diário realizado de acordo com o que se deseja analisar, ou mesmo prever momentos de leitura compartilhada das experiências que cada professor vivenciou.

Por vezes, utiliza-se ainda o termo “diário reflexivo” para referir-se a esse tipo de diário. Todavia, este termo é conturbado na literatura, uma vez que diversos diários são de natureza reflexiva e seus autores os definem com tal. Contudo, Miranda e Felice (2012) utilizam essa denominação para definir um diário sob mesmo objetivo do diário de bordo, ou seja, vinculado à produção escrita a partir da reflexão feita pelos alunos, levando em consideração o decorrer das aulas, suas ações e reações diante do conteúdo ensinado. A expressão “diário de reflexão” também tem sido utilizada em menor proporção, para se referir à atividade de reflexão acerca da ação (MILANI; SOUZA, 2017).

### 2.2.3 Diário de Campo

Diário de Campo é entendido como instrumento de coleta de dados (HILA, 2009). Pode ser definido como um instrumento de relato e organização de ações e/ou atividades, centrando-se na descrição dos fatos sem objetivar que se estabeleça um processo reflexivo propriamente dito. Ou seja, nessa perspectiva é considerado uma

forma de agenda de tarefas, como um caderno de observações e relatos pontuais de atendimentos individuais, ou ainda, como um breve relatório descritivo da intervenção e da realidade. Os aspectos relevantes que envolvem o cotidiano da intervenção não são registrados, ficando subentendidos seus significados ou seus não-significados (LIMA, 2007, p. 98).

Triviños (1987) pontua que o objetivo deste tipo de diário é desenvolver uma forma de complementação das informações sobre o contexto da pesquisa (local onde se desenvolve e de que maneira estão envolvidos os sujeitos), isto a partir do registro de todas as informações que não sejam aquelas coletadas em contatos e entrevistas formais, ou outros métodos de pesquisa. Tal ideia é igualmente salientada por Souza (2018, p. 319), ao destacar que:

O diário de campo “cataloga e/ou registra” objetiva ou subjetivamente dados colhidos através dos trabalhos desenvolvidos com a população em sua completude. Ele aborda demandas, reconhecendo demandantes, reverberando com a teoria e demais discussões em relação ao trabalho realizado e pondera as questões sociais relevantes e desveladas no convívio com a população.

Corroborando o mencionado, Hess (2006, p. 93) infere que “o diário de campo capta, dia a dia, as percepções, os eventos vividos, as entrevistas, mas também os flashes de compreensão que emergem”. Essas características, entre outras, possibilitam que o diário de campo seja adotado como instrumento de produção e coleta de dados em outras áreas de investigação, além da área da educação.

Nesse sentido, o diário de campo pode ser usado como um método de documentação profissional vindo a, quando utilizado de forma periódica, “contribuir para evidenciar as categorias emergentes do trabalho profissional, permitindo a realização de análises mais aprofundadas” (LIMA, 2007, p. 97). Isto, pois, com o hábito da observação e *posteriori* descrição no diário, o sujeito passa a detalhar as ações para sistematizá-las e passa a estar atento aos acontecimentos que antes passavam despercebidos.

#### 2.2.4 Diário de Sistematização

O diário de sistematização é definido por Falkembach (1987) como um local de registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. O autor acrescenta que os fatos devem ser registrados no diário o mais rápido possível, após serem observados, para garantir a fidedignidade do que se observa. Esse tipo de registro de dados “permite sistematizar as experiências e depois analisar os resultados” (SOUZA, 2014, p. 67). Dessa maneira, esse tipo de diário estimula o desenvolvimento de uma observação mais atenta, de uma descrição mais detalhista e possibilita que haja um momento de reflexão sobre os acontecimentos (FALKEMBACH, 1987).

Holliday (2006, p. 24) propõe a sistematização de experiências, partindo do pressuposto de que esta pode ser definida como: “[...] interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo”.

Em outras palavras, temos a sistematização de experiências como uma maneira de problematização das experiências, uma vez que é proposta sua interpretação crítica e consequentemente a sua reconstrução. Em seus construtos, Holliday (2006) defende que a sistematização possibilita uma compreensão mais aprofundada das experiências, uma significativa melhoria da prática, e também um espelhamento de ações na medida em que os sujeitos compartilham suas experiências, gerindo assim uma reflexão coletiva. Nessa mesma linha de pensamento, Freire (1983) argumenta a favor da sistematização, uma vez que, segundo ele, o homem produz saberes a partir de suas experiências e ressalta o potencial de problematização da prática desenvolvido de forma coletiva, isto pois

parece que o mais característico e próprio da reflexão sistematizadora é que ela busca penetrar no interior da dinâmica das experiências. Algo assim como entranhar-se nesses processos sociais vivos e complexos, circulando entre seus elementos, percebendo a relação entre eles, percorrendo suas diferentes etapas, localizando suas contradições, tensões, marchas e contramarchas, chegando assim a entender estes processos a partir de sua própria lógica, extraindo ensinamentos que possam contribuir para o enriquecimento tanto da prática como da teoria. Sintetizando esta característica essencial e própria, poderíamos aventurar-nos a afirmar que: A sistematização é aquela **interpretação crítica** de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, **descobre ou explicita a lógica do processo vivido**, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (HOLLIDAY, 2006, p. 23-24, grifos nossos).

Ainda salientando o potencial do ato de sistematizar, Holliday (2006, p. 37) argumenta que “a sistematização permite incentivar um diálogo entre saberes: uma articulação criadora entre o saber cotidiano e os conhecimentos teóricos, que se alimentam mutuamente”. Corroborando com o exposto, Freire (1977) defende a teoria e a prática como elementos indissociáveis.

### **2.2.5 Diário Clínico**

Incorporamos neste estudo o Diário Clínico, visto que um dos trabalhos que será discutido no estado do conhecimento, disposto na seção 2.5, faz uso deste instrumento para coleta de dados.

Este diário é usado visando potencializar a aprendizagem com alunos de ensino superior ligados à cursos da área da saúde. O seu objetivo central é que os alunos possam registrar as ações diagnósticas desenvolvidas no estágio, ou seja, eles vão narrar suas ações, os seus atendimentos de modo a ter um registro de como os diagnósticos foram desenvolvidos. Silva (2010) aponta que os Diários Clínicos têm seu referencial de aporte em Zabalza (1994), levando em consideração que o objetivo está em conhecer o pensamento dos sujeitos em seu contexto de trabalho, considerando que esta atuação é guiada pelo pensamento. Segundo a autora, este tipo de diário se configura em “um instrumento complementar [...], por ser um documento pessoal que expressa o pensamento de seu autor sobre suas ações; possibilitando conhecer melhor o cotidiano de aprendizagem diagnóstica dos estudantes e eventos metacognitivos presentes” (SILVA, 2010, p. 82).

Dessa maneira, este tipo de diário se configura como um instrumento de aprendizagem, mas também de coleta de dados. E, apesar de ser ligado à educação, geralmente é algo restrito às áreas ligadas à saúde. Silva (2010) coloca que sua terminologia vem justamente desse contexto, por dar-se em um ambiente que discute os processos de aprendizagem em ambientes clínicos, justificando que, por ter esse caráter educacional, aporta-se em Zabalza (2004). Todavia, suas narrações são essencialmente descritivas.

### **2.2.6 Diário de Aprendizagem**

O diário de aprendizagem, particularmente de interesse para este estudo, é um espaço narrativo pessoal em que o sujeito registra dúvidas, anseios, comentários, percepções, críticas, textualizando um diálogo interior. Esse diálogo ocorre a partir de

um conteúdo ou ação, na qual o objetivo está na apropriação do saber. No contexto escolar, os professores têm se valido dele como instrumento para sistematização do conhecimento, cujo foco está em proporcionar aos estudantes uma retomada no que foi abordado ou contemplado em aula. No campo da pesquisa, ele pode servir como fonte de produção de dados, como é o caso desta dissertação.

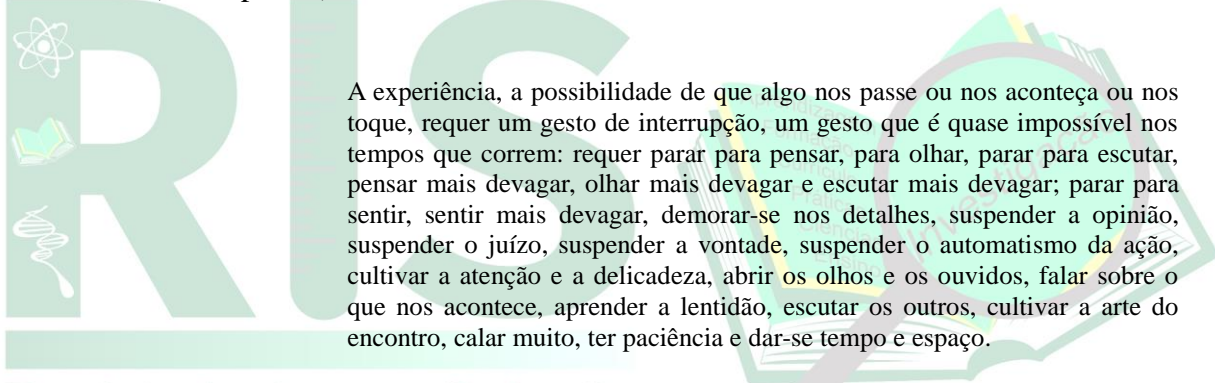
O sentido fundamental do diário com enfoque na aprendizagem é que ele se converta em um espaço narrativo de pensamento do sujeito sobre o processo de aprendizagem em que está imerso, possibilitando que se desenvolva a “aprendizagem narrativa”. Essa aprendizagem é definida como um tipo de aprendizagem que se desenvolve com a elaboração e a manutenção continuada de narrativas de vida ou de identidade (GOODSON, 2007). A partir da narração é possível explorar o modo pelo qual o sujeito expressa sua compreensão do contexto que está inserido e da perspectiva pessoal com que o encara (ZABALZA, 1994). Continua Zabalza (1994), especificando que há quatro dimensões que se configuram em potencialidades, em se tratando do uso do diário como recurso para aceder o pensamento do professor, o que, nesta pesquisa, ousamos expandir ao diário de aprendizagem.

A primeira característica está associada ao ato de refletir. O diário possibilita a construção de um diálogo que o sujeito trava consigo mesmo, por intermédio da leitura e da reflexão (ZABALZA, 1994). O diário apresenta duas vertentes de reflexão complementares, que são apontadas por Jakobson (1975): uma reflexão sobre o objeto narrado e uma reflexão sobre si próprio. Dessa forma, o sujeito não só refaz suas ações e reconhece o contexto em que está inserido, como também se identifica, se permite olhar com atenção à sua prática e identificar ações, posicionamentos e opiniões (PORLÁN; MARTÍN, 2001). Assim, ele se conhece e se reconhece ao narrar, visto que “ao produzirmos narrativas, ao contarmos a nós e a outrem nossa história de formação, estamos nos formando, reformando e transformando em contato com o outro. É esse outro que nos confere identidade” (CHAVES, 2011, p. 217).

Como segunda característica, temos o fato de que os diários implicam no ato de escrever. A escrita carrega consigo uma série de operações que têm relação direta com os processos de aprender. Isso porque o ato de escrever obriga quem escreve a expressar o conhecimento e as recordações, utilizando-se de símbolos de um modo diferente (YINGER, 1980). Sobre isso, Vigotski (2000) postula que a escrita requisita uma semântica e uma sintaxe deliberada no seio de uma teia de significados. A escrita das narrativas pressupõe implicação cognitiva e motora, portanto, pessoal. A descrição do

evento ocorrido vê-se imersa em abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas racionais e em justificativas para fundamentar os fatos, o que leva Zabalza (1994, p. 95) a afirmar que “a narração constitui-se em reflexão”.

A terceira característica diz respeito à deliberação de significado – o diário enquanto documento pessoal tem caráter multidimensional que permite ao sujeito se expressar e discutir o referencial implícito em sua ação, o que está relacionado à própria semântica – ou seja, o que se sabe, o que se sente, as razões por que tomar determinada decisão, etc. – e a seu sentido. O diário, nessa perspectiva, é uma escrita para si, porque o autor escreve o que lhe faz sentido no momento, o que lhe parece de maior importância. Dessa maneira, o sujeito tem um local para expressar suas ideologias e teorias, muitas vezes implícitas para ele mesmo. Nesse sentido, o sujeito ao refletir sobre o que lhe passa, tem a possibilidade de experienciar suas vivências, pois, segundo Larrosa (2004, p. 160):



A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Em outras palavras, as narrativas favorecem a reflexão sobre as vivências e assim as tornam experiências internalizadas e significadas pelo sujeito, como evidenciado por Larrosa (2002).

Por fim, temos a quarta característica, que se relaciona ao caráter histórico e longitudinal oportunizado pela escrita. O diário apresenta uma de suas particularidades em relação aos outros documentos pessoais – a escrita não é pontual, e sim sequencial, como mencionado por Zabalza (1994, p. 96): “O diário vai estabelecendo a sequência dos fatos a partir da proximidade dos próprios fatos”. Nesse sentido, salientamos que um dos potenciais dos diários, como assinalado por Pórlan e Martín (2001), é justamente esse caráter de continuidade; é a partir do decurso do tempo percorrido que se identificam a evolução do pensamento e a reflexão. Além disso, Pórlan e Martín (2001) apontam que o diário guarda a história da própria (auto)formação.

Essas quatro características enunciadas por Zabalza (1994) encontram eco em outros autores que se ocupam de discutir o uso dos diários, particularmente os diários de

aprendizagem. Dentre esses, destacamos o trabalho de Soares (2005, p. 80), que salienta que o diário “seria então um espaço legítimo no qual o aluno pode expressar, com sua própria voz, suas percepções e sentimentos sobre a vida na escola, [com] reflexões a partir de experiências concretas”.

O caráter reflexivo e pessoal desses diários de aprendizagem construídos a partir de narrativas confere sua identificação com a metacognição, uma vez que as reflexões proporcionadas por essas narrativas pessoais podem remeter a tomada de consciência sobre o modo como o aprendiz pensa, se reconhece no processo de aprendizagem e se estrutura para novas aprendizagens. Em outras palavras, um diário de aprendizagem com características reflexivas a partir de narrativas pessoais pode oportunizar evocação de pensamento metacognitivo. Essa reflexão metacognitiva pode associar características de uma aprendizagem de mesma natureza, o que tem sido apontado na literatura como algo desejável em se tratando do contexto escolar, como veremos na seção 2.5.

Respaldados em Flavell (1979), salientamos que a metacognição é necessária e importante no processo de aprendizagem, mas é um conhecimento como muitos outros, adquirido de maneira gradual e nem sempre ativado espontaneamente pelos sujeitos. Todavia, recorremos aos estudos de Hattie (2012) para mencionar que essa forma de pensamento está entre as que mais influenciam a aprendizagem, pois permite ter consciência, monitorar e avaliar o próprio pensamento. O autoconhecimento e controle das ações possibilita que os alunos se tornem independentes em suas aprendizagens, superando as situações cognitivas que o professor criou e se comportando, a partir da tomada de consciência, como sujeitos ativos em seu processo de (re)construção do conhecimento durante toda a vida (DEVELAY, 1999).

Dessa forma, podemos inferir que os diários de aprendizagem constituídos a partir de narrativas pessoais quando acompanhados de uma reflexão de natureza metacognitiva podem contribuir para potencializar e qualificar a aprendizagem. Entretanto, a questão posta a reflexão neste estudo é que elementos metacognitivos são favorecidos quando os aprendizes se valem desses diários? Na busca por responder a essa questão basilar neste trabalho, retomamos nas próximas seções o entendimento de aprendizagem narrativa, metarreflexão e metacognição.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das definições discutidas neste artigo, podemos entender que os diários, em suas diferentes estruturas e concepções, apresentam como riqueza a oportunidade do

registro escrito das narrativas pessoais. Dessa maneira, justifica-se o uso do diário como acervo de narrativas, como um instrumento de produção de histórias e como meio de promoção do desenvolvimento reflexivo. Além disso, salienta-se a importância da definição da terminologia a ser utilizada em cada contexto, bem como da teoria estruturante para melhor atender o objetivo almejado com o uso do instrumento.

#### 4. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSZKO, Camila; GÜLLICH, Roque I. C. O Diário de Bordo como instrumento formativo no processo de formação inicial de professores de Ciências e Biologia. *Bio-grafia: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, Bogotá, v. 9, n. 17, p. 55-62, 2016.

CRESPO, Francisco Alonso. *Metacognición y aprendizaje: influencia de los enfoques, conocimientos metacognitivos y práctica estratégica sobre el rendimiento académico, em alumnos de ESO*. 1993. Tese (Doutorado em Psicología Evolutiva y de la Educación) - Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1993.

CHAVES, Silvia N. Memorial de formação: espaço de identidade, diferença, subjetivação. In: \_\_\_\_; BRITO, Maria dos Remédios de (Org.). *Formação e docência: perspectivas na pesquisa narrativa e autobiográfica*. Belém: Cejup, 2011.

DEVELAY, Michel. Prefácio. In: GRANGEAT, Michel (Coord.). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Tradução de Teresa Maria Estrela. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

DEWEY, John. *How we think? A Restatement of the Relation of Reflective Thinking in the Educational Process*. Chicago: Henry Regnery, 1933.

DEWEY, John. *Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin, 1947.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FALKEMBACH, Elza M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. *Contexto e Educação*, v. 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive – developmental inquiry. *American Psychologist*, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALIAZZI, Maria do C.; LINDEMANN, Renata H. O diário de estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. *Olhar de professor*, v. 6, n. 1, p. 135-150, 2003.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.

Recebido em: 16/10/2019

Aceito em: 14/04/2020



- GONÇALVES, Fábio P. et al. O diário de aula coletivo no estágio da Licenciatura em Química: dilemas e seus enfrentamentos. *Química nova na escola*, n. 30, p. 42-48, 2008.
- HATTIE, John. *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. New York: Routledge, 2012.
- HESS, Remi. Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA, Elizeu C.; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 89-103.
- HILA, Claudia V. D. O microensino como instrumento de formação do professor de língua portuguesa. *ActaScientiarum: Humanand Social Sciences*, v. 31, n. 1, p. 33-41, 2009.
- HOLLIDAY, Oscar Jara. *Para sistematizar experiências*. Tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006.
- LEITE, F. Diário de Bordo em aulas de Epistemologia: contribuições na formação inicial de professores de Química. *Revista Insignare Scientia - RIS*, v. 2, n. 3, p. 125-133, 21 nov. 2019.
- JAKOBSON, Roman. *Ensayos de Linguística Aplicada*. Barcelona: Seix Barral, 1975.
- KIEREPKA, Janice S. N.; GÜLLICH, Roque I. C. *O papel da reflexão na constituição docente: investigação-ação como processo de intervenção*. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 6, Semana Acadêmica de Ciências Biológicas, 16, 2013, Santo Ângelo. Anais... Santo Ângelo: URI, 2013.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LIBÂNEO, José C. *Educação escolar, políticas, estruturas e organização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIMA, Telma C. S.; MIOTO, Regina C. T.; PRÁ, Keli R. D. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. *Revista Textos & Contextos*. Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 93-104, 2007.
- MACHADO, Ana R. *O diário de leitura: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MIDDLEJ, Moema M. B. C. *Territorialidade da Universidade Estadual de Santa Cruz*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- MILANI, Camille B. B.; SOUZA, Flávia D. O desenvolvimento do pensamento teórico de uma professora principiante de matemática no processo educativo. *Revista Transmutare*, v. 2, n. 1, p. 87-105, 2017.
- MIRANDA, Josely I. F.; FELICE, Maria Inês V. O diário reflexivo como instrumento da avaliação formativa. *Revista Intercâmbio*, v. XXVI, p. 129-153, 2012.
- PEDROSO, Sandra M. D.; ROSSO, Ademir J. *Diários de bordo: uma proposta para a prática de ensino e estágio supervisionado*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED SUL, 27, 2004, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: Anped, 2004.
- PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

- PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. *El diario del profesor: um recurso para investigación em el aula*. Díada: Sevilla, 2001.
- REIS, Pedro R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.
- ROSA, Cleci T. Werner da. *A metacognição e as atividades experimentais no ensino de Física*. 2011. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.
- SILVA, Ana G. I. *Aprendizagem do diagnóstico de enfermagem na Perspectiva da metacognição*. 2010. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- SOUZA, Larissa F. *O diário de campo: a importância da reflexão na prática docente*. In: SEMINÁRIO DE LICENCIATURAS DO CÂMPUS CSEH-UEG: formação de professores em debate, 2014, Anápolis. Anais... Anápolis, GO: UEG, 2014.
- SOUZA, Wilza C. O diário de campo na instrumentalização do ensino prático e fomento à pesquisa: vivência em comunidades cariocas. *Caderno Humanidades em Perspectivas*, v. 4, n. 2, p. 319-329, 2018.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- USTRA, Sandro R. V.; PACCA, Jesuína L. A.; TERRAZZAN, Eduardo A. Diários da Prática Pedagógica: pressupostos e contribuições para uma formação continuada emancipatória. In: GÜLLICH, Roque I. C.; HERMEL, Erica do E. S. *Educação em Ciências e Matemática: pesquisa e formação de professores*. Chapecó: Ed UFFS, 2016, p. 35-58.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WYZYKOWSKI, Tamini; GÜLLICH, Roque I. C.; BOSZKO, Camila. A Investigação-ação como propulsora da formação e da iniciação à docência em Ciências e Biologia. In: GÜLLICH, Roque I. C.; HERMEL, Erica do E. S. *Educação em Ciências e Matemática: pesquisa e formação de professores*. Chapecó: Editora UFFS, 2016, p. 285-304.
- YINGER, Robert J. A Study of Teacher Planning. *The Elementary School Journal*, v. 80, n. 3, p. 107-127, 1980.
- ZABALZA, Miguel Á. *Diários de aula*. Tradução de José Augusto Pacheco e José Machado. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- ZABALZA, Miguel Á. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992, p. 115-138.