



A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE PROFISSIONAL NO ESTÁGIO DE REGÊNCIA DE INGLÊS¹

Raquel Gamero²

Vera Lúcia Lopes Cristovão³

RESUMO: Desenvolvido em um contexto de prática de ensino, no qual o modelo adotado de formação se configurou de forma não tradicional, o qual proporcionava um ambiente de desenvolvimento profissional tanto para as alunas-professoras em formação inicial quanto para as professoras colaboradoras e para a supervisora formadora, em formação continuada, este trabalho tem como objetivo fazer uma análise sobre a construção da identidade profissional de futuros professores de inglês de uma turma de quarto ano do curso de Letras Vespertino de uma universidade pública do norte do Paraná. Compreendemos que a identidade é sócio-histórica e dialogicamente construída e se constitui a partir de interações. O mesmo ocorre com a identidade profissional, mas neste caso, as transformações ocorrem em contato com o ambiente de trabalho e suas práticas sociais. Para esta pesquisa, os dados investigados provêm de diários nos quais as alunas desenvolveram vários temas relacionados a questões que envolvem o trabalho do professor, narram suas experiências, fazem uma auto-avaliação e levantam questionamentos a respeito da prática adotada. Deste modo, a análise visa a ressaltar o tipo de identidade profissional emergente nos textos produzidos a partir de uma observação de ordem semântica de acordo com Bronckart (1999), pelo levantamento temático e análise do contexto de produção dos diários. Os resultados apontam indícios de formação reflexiva, seja por intermédio do modelo de formação proposto dentro do projeto parceria Universidade/Escola e suas atividades, seja

¹ Uma versão deste texto foi publicado anteriormente nos anais do XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, no ano de 2010.

² Doutoranda em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina na linha de Formação de Professores de Língua Inglesa e Mestre pelo mesmo programa (2011), sob orientação da prof.^a Dr^a Vera Lúcia Lopes Cristovão. Especialista em Metodologia do Ensino Superior (2008) e graduada em Letras Anglo-Vernáculas e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Londrina (2006). Foi professora na especialização em Ensino de Língua Inglesa na UENP de Cornélio Procópio (2011) e na especialização em Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na UNOPAR (2012). Atualmente, é professora assistente na Universidade Estadual do Norte do Paraná, no curso de Letras, em Cornélio Procópio e presidente da APLIEPAR. **Contato:** raquelgamero.rg@gmail.com

³ Professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), membro do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL); doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação da PUC-SP; Bolsista de Produtividade em Pesquisa pela Fundação Araucária de 2008 a fevereiro de 2013. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde março de 2013. **Contato:** veraluciacristovao@gmail.com

pelos fatores contextuais de formação propiciados por esse modelo. As representações construídas atentam para ressignificações que só são possíveis a partir do período de tempo em que as alunas-professoras vivenciaram esse processo formativo, o que não seria possível, se contrastado com os modelos tradicionais de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade profissional; Formação inicial; Diários; Prática de ensino.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido em um contexto de prática de ensino, no qual o modelo adotado de formação se configurou de forma não tradicional, ou seja, o estágio de regência ocorreu em um contexto de parceria, entendida como uma comunidade de aprendizagem no local de trabalho, objetivando, acima de tudo a aprendizagem dos alunos. Neste contexto, valoriza-se o saber local construído e vivenciado por professoras-colaboradoras (professoras regentes em escola pública que participam da formação inicial por meio da abertura de suas salas para estágio), professora-supervisora, professoras em formação inicial e alunos da escola a fim de proporcionar um ambiente de desenvolvimento profissional para todos.

À medida que observam o contexto escolar e desenvolvem consciência de sua atuação, decorrente de constante reflexão, que é parte do processo de formação, as alunas-professoras, que nesse momento se encontram no papel de regentes, vivenciam implicações que este papel traz tanto para sua formação acadêmica quanto para construção de sua identidade profissional.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a construção da identidade profissional a partir da análise dos diários produzidos pelas alunas-professoras com o intuito de reconhecer as diferentes representações, sobre fatores que agem na ação docente, construídas por alunos do curso de Letras de uma universidade pública do norte do Paraná na produção do diário. Deste modo, a análise visa a ressaltar o tipo de identidade profissional emergente nos textos produzidos a partir de uma observação de ordem semântica de acordo com Bronckart (1999), pelo levantamento temático e análise do contexto de produção dos diários.

A seguir serão tecidas asserções no que diz respeito ao estágio, em seu formato diferenciado no projeto parceria Universidade/Escola, aos diários enquanto gênero textual constituído na interação e à identidade profissional. Em seguida será apresentada a

metodologia da pesquisa, seguida pela descrição dos participantes, pelos resultados de análise e discussão e finalizada pelas considerações finais.

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: UM CONTRATO DE PARCERIA

Observe-se que tanto o modelo de formação proposto quanto o contexto de formação propiciado por esse modelo atentam para ressignificações em relação aos modelos tradicionais, constituindo dessa forma, um momento histórico de transformações para a prática de ensino no curso de Letras da universidade analisada (cf. MATEUS, QUEVEDO-CAMARGO, GIMENEZ, 2009) e, portanto, para o perfil de alunos que ao participarem desse modelo de formação têm suas identidades profissionais também ressignificadas pela interação nesse contexto de formação.

Ao fazer uma avaliação do projeto parceria, Furtoso et al. (2009) relatam os moldes do projeto Parceria Universidade Escola, suas características e implicações para o processo de ensino-aprendizagem e descrevem as etapas de implementação do projeto, destacando sucessos e entraves. Como resultados desses processos às autoras apontam o desenvolvimento para todos os participantes, de modo que, segundo as autoras: os professores colaboradores puderam repensar suas práticas pedagógicas; os alunos-professores puderam conhecer a escola enquanto espaço de conflitos, com maior tempo de vivência nesse contexto, distanciando-se das concepções de verdades pré-estabelecidas; as professoras supervisoras também tiveram a oportunidade de estar presente por mais tempos que o possibilitado em práticas de estágio tradicionais (FURTOSO, et al., 2009).

As autoras (op.cit.) relatam ainda que o primeiro ano do projeto foi marcado pela possibilidade de formação de perfis profissionais com espaço para:

- a) prática investigativa; b) valorização do conhecimento do professor-colaborador; c) contribuições do professor-colaborador para a contextualização do ensino de língua inglesa; d) maior consciência do aluno-professor sobre sua escolha profissional; e) maior *status* para os profissionais (em formação e aqueles em exercício) de língua inglesa no ambiente escolar (FURTOSO, et al., 2009, p. 57).

Outros resultados apresentados pelas autoras dizem respeito a contextos educacionais para o ensino de línguas, nos quais o estágio representou:

a) uma oportunidade de vivenciar o contexto escolar para além da sala de aula; b) propiciação de práticas reflexivas no processo de formação inicial; c) articulação teoria-prática; d) implementação de ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino com a colaboração dos participantes; e) avaliação do processo de aprendizagem da prática pedagógica do aluno-professor e não apenas do produto final; f) problematização da prática pedagógica e da atitude dos discentes da escola. (FURTOSO, et al., 2009, p. 58).

As autoras apontam também obstáculos encontrados e que segundo elas devem ser superados, sendo eles, a falta de domínio linguístico-comunicativo, ou seja, a proficiência linguística (por parte dos alunos-professores), a dificuldade com as diversas dimensões que envolvem o trabalho docente e o comprometimento com o ensino de língua estrangeira e com a formação crítica.

É possível, a partir do relato acima, perceber tanto os desafios quanto as contribuições desse modelo de formação para a construção identitária das alunas-professoras, participantes desta pesquisa, que vivenciaram o estágio nos moldes do projeto parceria.

Dentro desse modelo de formação havia um contrato no qual os participantes de comum acordo se dispunham a desenvolver ações em prol da melhoria do ensino, entre elas disponibilizar para a escola os registros escritos elaborados a partir das atividades realizadas. Portanto, os diários, nos quais eram feitos registros das aulas ministradas pelas participantes, foram selecionados como dados e por compartilharmos dos pressupostos apresentados a seguir.

DIÁRIOS: INSTRUMENTOS PARA REFLEXÃO

Inicia-se, no século XIX, o uso de diários relacionado a conflitos daquela época; entre ideais de liberdade e igualdade e a real situação cotidiana dos indivíduos (MACHADO, 1998). Por esse motivo, os diários serviam como válvula de escape para os conflitos internos os quais, segundo Liberali (1999), podem ser compreendidos como uma forma de prática social.

Machado (1998) refere-se aos diários como um megainstrumento para reflexão no processo de construção de conhecimentos. Deste modo, o gênero diário tem a função de ferramenta direcionada à atividade interna (reflexão crítica), à organização do

comportamento humano e à elaboração de novas relações com o meio. E se compreendermos o diário na mesma perspectiva de Liberali (1999), como instrumento reflexivo crítico, esse poderá desencadear um processo de transformação e emancipação em situações escolares ou de formação de educadores.

Ao voltarmos nosso olhar para os diários em busca de identificarmos traços da construção de identidade profissional das participantes, estamos tomando como pressuposto que a identidade é construída, e que está em constante transformação pela interação com o outro e com o meio social.

IDENTIDADE PROFISSIONAL: INFLUÊNCIA DE FATORES DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO MAIS AMPLO

Partilhamos do pressuposto de que as representações são construídas por uma cadeia formada pela interação constante entre os participantes e as significações (modo de organizar-se, de agir, de pensar etc), expectativas, intenções, valores e crenças que se referem à teoria do mundo físico, às normas, aos valores e aos símbolos do mundo social e expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto específico (CELANI e MAGALHÃES, 2002).

Desta forma, a escola e o sistema educacional são mediadores entre as significações, quer na estrutura das relações interpessoais, quer na estrutura das tarefas. Então, a cultura escolar é vista como uma prática da significação, ou seja, o modo de entender e produzir sentido no mundo está diretamente relacionado à formação da identidade dos grupos que a compõem. Portanto, entender o conceito de identidade como formado por representações, implica em relacioná-lo a questões do saber e do poder em contextos específicos. Sendo assim, o currículo seria o espaço de conflito entre as representações sobre o social, o político e o pedagógico, que nortearão as escolhas a serem feitas.

Partilhamos também dos pressupostos de Rossi (2004) quanto à identidade profissional docente, em especial de língua inglesa, de que a identidade é um movimento da história e está em constante processo de mudança e de transformação. Ela é construída ao longo dos discursos, práticas e posições do sujeito que, ora é professor, ora é pai, etc.

Essas posições se alteram de acordo com a instituição ou campos sociais através dos quais falamos: famílias, grupos de colegas, partidos políticos ou instituições educacionais.

Assim, a construção de suas capacidades ou conhecimentos está intimamente ligada à construção de sua identidade profissional. Segundo ela, o discurso da teoria sociointeracionista e as condições sócio-históricas determinam a necessidade de se ensinar LE numa abordagem que contemple a comunicação e interação em LE e um modelo de professor que seja competente e reflexivo, determinando, por sua vez, políticas de ensino que alterem o currículo do curso formador desses professores.

Acreditamos, portanto, que assim como a língua, a identidade também é sócio-histórica e dialogicamente construída e se constitui a partir de interações (GAMERO, 2011). Da mesma forma, ocorre com a identidade profissional. Neste caso, as transformações ocorrem em contato com o ambiente de trabalho e suas práticas sociais.

Deste modo, ao pensarmos em um contexto sócio-histórico mais amplo, devemos considerar, dentre outras coisas, as diretrizes como constituintes dessa identidade profissional, pois direta ou indiretamente elas influenciam o trabalho institucional.

METODOLOGIA:

Este trabalho conta com os seguintes 4 participantes: 3 alunas-professoras (A1, A2, A3) e 1 aluna-professora/pesquisadora (A4) do 4º. ano do curso de Letras de uma universidade pública do norte do Paraná. Tais alunas ingressaram no curso em 2003, tendo duas delas já atuado em Instituto de línguas no momento de coleta.

É importante salientar que há grandes diferenças no nível de conhecimento da língua inglesa nesta turma, tendo em vista que A4 teve contato com a língua inglesa desde a infância, por meio de jogos, músicas e filmes, estudou em Instituto de línguas por um ano antes de ingressar no curso de graduação e já atuava como professora em instituto, A3 concluiu um curso de língua inglesa em instituto de línguas no ano de 2005, A2 frequentava aulas de língua inglesa em instituto de línguas no decorrer da pesquisa (2006) e A1 nunca frequentou um Instituto, tendo como base linguística apenas a formação inicial oferecida pela universidade.

Essas diferenças de níveis influenciaram diretamente na representação de si em cada uma das alunas, de maneira que o nível de conhecimento foi utilizado por elas como a competência que lhes permite (ou não) de se verem como futuras professoras de inglês. Outro fator que influenciou as representações constituintes dos diários é o fato do estágio ser realizado em duplas. Geralmente as duplas discutiam a respeito das aulas antes de produzir os diários, gerando atividades (linguageira e práticas) comuns entre as partes.

Temos como cópulas os diários produzidos pelas mesmas durante o estágio de regência de Inglês no ano de 2006, propostos pela disciplina de Prática de Ensino de Inglês II de uma universidade pública do norte do Paraná.

Nessa disciplina utilizou-se ainda em projeto piloto os “Roteiros Pedagógicos para a Prática de Ensino de Inglês” (ORTENZI, et al., 2008), que sugere a composição de portfólios, que contenham diários, como meio de estabelecer a reflexão e possibilitar transformação, impulsionando os alunos-professores a uma atitude auto-reflexiva.

Esses diários foram confeccionados individualmente, diariamente, após o término das aulas ministradas, para um destinatário específico, pois sendo parte de um dos instrumentos de avaliação da disciplina, seria lido pela orientadora de estágio. Nesses diários, não há indícios de preocupação com a forma ou extensão e geralmente são descritas as percepções das alunas-professoras em relação a fatores que envolvem o estágio, do ponto de vista de cada uma.

RESULTADOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO

O conteúdo temático dos diários

Os temas abordados nos diários foram:

- a) Contextualização (A1, A2, A3 e A4);
- b) Frustração na prática (A1, A3 e A4);
- c) Ensino de Inglês no NSL, colégio onde o estágio foi realizado (A4);
- d) Fatores que agem na prática:
 - 1) Participação do aluno (A1, A2, A3 e A4);

- 2) Dificuldades dos alunos em relação ao conteúdo (A1, A2 e A3);
- 3) Planejamento e gerenciamento (A1, A2, A3 e A4);
- 4) Motivação (A1, A2, A3 e A4);
- 5) Influência externa (A1, A2, A3 e A4);
- 6) Autoridade (A2 e A4);
- e) Planos e estratégias para o crescimento (A2 e A4);
- f) As interferências da ação e do discurso do outro (A2, A3 e A4);
- g) Atitude reflexiva a respeito da própria prática (A2 e A4).

Como A1 e A3 produziram textos mais descritivos, a princípio não é possível identificar crenças internalizadas, mas expressões temporais mostram grande insumo de representações e percepção de senso comum. Porém há particularidades de cada uma das participantes: A1 formula um discurso imparcial, que a distancia da enunciação, tornando imprecisa qualquer discussão em relação à prática adotada por ela. Apesar de A3 apresentar sua prática de forma descritiva, discorre muito mais de sentimentos gerados durante as aulas, ora de contentamento, ora de frustração e ora de ansiedade.

Por outro lado, A2 e A4 apresentam textos menos descritivos e iniciando processos de auto-avaliação e reflexão, porém essa reflexão não é sistematizada, nem embasada em teorias. A2 preocupa-se com a questão da autoridade e com a adequação do material, ao passo que A4 se preocupa com questões referentes à construção da sua identidade profissional, revelando seu sentimento de frustração em relação aos rumos que os fatores tanto internos quanto externos à sala de aula estão dando ao estágio enquanto processo de desenvolvimento identitário.

O conteúdo temático dos diários mostra a interferência de fatores contextuais no discurso, evidenciando a ideologia contida nos mesmos. Observa-se que A1 e A3 iniciam seus diários com o título Aula e a numeração da sequência das aulas. Fica implícita, assim a intenção de escrever *sobre* a aula vivenciada por elas.

Ao passo que as alunas-professoras A2 e A4 iniciam seus diários com o título Diários, que também remete a um relato de situação vivenciada, no entanto, muito mais voltado para uma expressão de si. Levando em conta que embora o intuito seja registrar

passagens importantes das regências, os diários, inconsciente ou conscientemente, são redigidos a um leitor específico, a supervisora de estágio, em seu papel social, tanto pode instigar o levantamento de alguns temas quanto inibir outros.

Por intermédio da visualização dos temas é possível observar representações desenvolvidas ou reforçadas durante o estágio de regência, que fazem parte da maneira como as alunas-professoras encaram a profissão docente e que influenciaram diretamente na construção da identidade profissional de cada uma particularmente. À medida que se frustram, elas buscam meios de contornar a situação e modificam sua postura, atitude e até mesmo planejamento e gerenciamento de aula.

Foram levantados seis fatores que agem na prática docente com frequência, sendo eles:

a) *Participação do aluno* é considerada por A1 e A3 como preocupação central e muitas vezes deixando transparecer que a produtividade da aula depende diretamente da participação do aluno. Ao passo que, para A2 e A4, esse é motivo de preocupação, mas não é o enfoque principal, tendo em vista que seus diários refletem uma preocupação em olhar para elas mesmas e suas práticas.

b) *Dificuldades dos alunos em relação ao conteúdo* são abordadas apenas algumas vezes por A2, em relação à escolha e à complexidade do material adotado e o efeito causado nos alunos. A4 não menciona este tópico, por estar focando em seus textos a postura adotada e a tomada de decisão em relação à prática docente. A1 e A3 reforçam a preocupação com o aluno como característica de sua identidade profissional em construção.

c) *Planejamento e gerenciamento* fazem parte das percepções desenvolvidas por todas as alunas-professoras durante o estágio para que se tenha uma aula de qualidade.

d) *Motivação* é um tema bastante discutido nos diários de A1 e A3 para indicar que cabe ao professor motivar e para A2 e A4 o material deveria conter essa motivação ao apresentar conteúdos “divertidos” e que interessem aos alunos. A respeito deste assunto, A2 se posiciona contra esta visão positiva de “diversão” em um determinado momento, afirmando: “Penso que os alunos só são motivados pelo

que os interessam, e percebo que apenas o que os interessam é a diversão, eles não levam nada a sério e nem se preocupam com o conteúdo a ser aprendido”.

e) *Influência externa* foi indicada a partir de vários fatores distintos, porém não isolados. Essa influência foi levantada de forma negativa pelas alunas-professoras (ex. interrupção da aula por parte da direção, mudança de horários, etc).

f) *Autoridade* é apontada apenas por A2 e A4. As alunas-professoras se sentem desautorizadas pela professora regente, inicialmente. Por essa razão, este tópico segue com bastante ênfase ao longo de seus diários, muitas vezes como forma de implantar a autoridade no decorrer das aulas.

Em relação a planos e estratégias para o crescimento, A2, A3 e A4 levantam hipóteses e traçam estratégias de crescimento em seus relatos quando surgem empecilhos. Somente A1 não cita este tema em seus diários.

As alunas professoras muitas vezes buscavam aprovação, portanto, é recorrente na fala das alunas-professoras menção aos efeitos causados pelas interferências da ação e do discurso do outro, que no caso, eram a supervisora de estágio e as professoras regentes (em posição social de destaque). No entanto, uma particularidade foi encontrada nos diários de A2, que se mostra influenciada pelo discurso da companheira de estágio (da mesma posição social).

Uma postura defendida pelos profissionais da área de formação de professores é a atitude reflexiva a respeito da própria prática, contando com inúmeras publicações a respeito (cf. GIMENEZ, 2002; CELANI, MAGALHÃES, 2002). O assunto é trabalhado também nos “Roteiros Pedagógicos para a Prática de Ensino de Inglês” (ORTENZI, et al., 2008), material didático da disciplina de prática de ensino. No entanto, parece evidente, que as identidades profissionais emergentes na escrita diarista das alunas-professoras não sofrem influência direta da disciplina de prática de ensino.

Como a identidade é sócio-histórica, as alunas-professoras vêm construindo sua identidade profissional ao longo de sua história, e não apenas em um momento do curso. Portanto, A2 e A4 desenvolvem atitude reflexiva ao longo do estágio não como resultado da disciplina de prática de ensino apenas, mas da postura adotada pelas alunas. Já A1 e A3

mantiveram uma atitude eminentemente descritiva em seus diários, o que parece representar suas necessidades de relatarem e compreenderem o que é tangível em suas experiências.

Em relação às práticas investigativas, observamos que existe um movimento em processo de desenvolvimento por parte das participantes, embora com peculiaridades em diferentes duplas de regência. Enquanto A1 e A3 privilegiam a descrição de suas ações, A2 e A4 se voltam para a compreensão dos resultados de suas ações e suas implicações para a constituição de seu perfil profissional.

O professor regente é considerado como o indivíduo que detém o poder, e as alunas-professoras só alcançarão a mesma posição social ao se inserirem no mercado de trabalho efetivamente. Ainda em relação ao *métier* profissional, algumas participantes se mostram conscientes em relação ao contexto de atuação o qual as mesmas desejam ou não atuar.

Embora o contexto de formação almejado pelo Projeto Parceria valorize o conhecimento do professor-colaborador para a contextualização do ensino de língua inglesa, as alunas-professoras não validam esse conhecimento, nem indicam, por meio de seus registros, valorizar o papel social desempenhado pelas professoras-colaboradoras nesse contexto de formação.

Portanto, a partir das análises desenvolvidas, os resultados apontam indícios de formação reflexiva, seja por intermédio do modelo de formação proposto dentro do projeto parceria Universidade/Escola e suas atividades, seja pelos fatores contextuais de formação propiciados por esse modelo.

As representações construídas atentam para ressignificações que só são possíveis a partir do período de tempo em que as alunas-professoras vivenciaram esse processo formativo, o que não seria possível, se contrastado com os modelos tradicionais de formação. Esse diferencial de tempo/ vivência de estágio pode delinear novo perfil de alunos-professor, pois ao participarem desse modelo de formação têm suas identidades profissionais e também pessoais ressignificadas pelas interações ocorridas nesse contexto de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos diários possibilitou a identificação de representações desenvolvidas pelas alunas-professoras durante seu estágio de regência e evidencia uma relação direta entre esses fatores e a construção da identidade profissional.

Por intermédio da análise também foi possível reconhecer as diferentes percepções sobre os fatores que interferem na ação docente trazidas pelas alunas do quarto ano (formandas) do curso de Letras da universidade investigada na produção dos diários.

As características mais marcantes das alunas são: A1 e A3 se mostram abertas e dispostas a ouvir os alunos, foco principal de seu trabalho, sendo que A3 apresenta forte indício de crer que o professor é o maior responsável pelo processo de ensino/aprendizagem. A2 demonstra uma necessidade de estabelecer papéis e ter autoridade perante a sala. A4 revela uma auto-avaliação constante em decorrência de sua frustração em relação ao estágio na escola pública e ao final de cada aula, registra seu processo de reflexão, chegando a relatar sua não adaptação a este ambiente de trabalho.

Ao se depararem com a prática, as alunas muitas vezes não conseguiram relacioná-la a teoria, deixando que suas representações e experiências enquanto alunas interferissem em suas tomadas de decisão. O que reforça a teoria de que a identidade profissional é desenvolvida em um processo de construção que ocorre ao longo da história pessoal de cada indivíduo.

Entretanto, não foi possível reconhecer opções metodológicas nas regências realizadas pelas alunas, pois o conteúdo temático dos diários não abordava este tópico. Há indícios, nos diários, do tipo de identidade profissional sendo exercida.

As características identitárias apresentadas neste trabalho não podem ser interpretadas como empecilho para a implementação de novos modos de pensar a formação de professores, ao contrário, devem servir como insumo à reflexão minuciosa a respeito dessa prática, como conjunto e não apenas como disciplina desvinculada das demais.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discurso de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 319-337.

FURTOSO, V. B. et al. Parceria universidade/escola: conquistas e desafios na formação de professores. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Org.). **Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades**. Londrina: EDUEL, 2009. p. 45-60.

GAMERO, R. Identidade profissional do professor de inglês: um levantamento de dissertações e teses de 1985 a 2009. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). **Identidades do professor de línguas**. Londrina: Eduel, 2011, p. 83-103.

GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina. EDUEL, 2002.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Org.). **Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades**. Londrina: EDUEL, 2009.

ROSSI, E. C. S. **A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês**. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem e Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.