

**“PARA QUEM NUNCA PENSOU EM SE TORNAR PROFESSOR NA VIDA, ACHO QUE ESTOU INDO BEM”: UM OLHAR PARA OS DESAFIOS PESSOAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

**“PARA QUIEN NUNCA PENSÓ EN CONVERTIRSE EN PROFESOR EN LA VIDA, CREO QUE LO ESTOY HACIENDO BIEN”: UNA MIRADA A LOS DESAFÍOS PERSONALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

**“FOR SOMEONE WHO NEVER THOUGHT ABOUT BECOMING A TEACHER IN LIFE, I THINK I’M DOING WELL”: A LOOK AT PERSONAL CHALLENGES IN TEACHER TRAINING**



Anna Elizandra Sonego FERNANDES<sup>1</sup>  
e-mail: annafernandes.aluno@unipampa.edu.br



Valesca Brasil IRALA<sup>2</sup>  
e-mail: valescairala@unipampa.edu.br



Leandro BLASS<sup>3</sup>  
e-mail: leandroblass@unipampa.edu.br

**Como referenciar este artigo:**

FERNANDES, A. E. S. F.; IRALA, V. B.; BLASS, L. “Para quem nunca pensou em se tornar professor na vida, acho que estou indo bem”: um olhar para os desafios pessoais na formação docente. *Rev. EntreLínguas*, Araraquara, v. 11, n. 00, e025008, 2025. e-ISSN: 2447-3529. DOI: 10.29051/el.v11i00.19409



- | Submetido em: 23/06/2024
- | Revisões requeridas em: 27/03/2025
- | Aprovado em: 15/10/2025
- | Publicado em: 20/12/2025

---

**Editores:** Prof. Dr. Ivair Carlos Castelan

Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Bagé – Rio Grande do Sul (RS) – Brasil. Doutoranda em Ensino na Universidade Federal do Pampa.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Bagé – Rio Grande do Sul (RS) – Brasil. Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Professora Titular na Universidade Federal do Pampa.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Bagé – Rio Grande do Sul (RS) – Brasil. Doutor em Modelagem Computacional pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor Associado na Universidade Federal do Pampa.



---

**RESUMO:** Através da análise de diários de aprendizagem, este estudo investigou como os desafios pessoais impactam a atuação de professores em formação. Adotando uma abordagem qualitativa e utilizando a estratégia de estudo de caso, foram analisados 382 diários escritos entre 2020 e 2022 na disciplina de Linguística Aplicada. Através da Análise Temática, foram elencadas quatro categorias de análise relacionadas aos aspectos emocionais vivenciados durante a formação docente. Os resultados indicaram que, dentre os entraves encontrados, interferências externas, como o advento da covid-19, interferiram no rendimento dos estudantes. Quanto ao *feedback*, os alunos demonstraram boa aceitação em recebê-lo e, através dele, buscaram aprimorar suas práticas como futuros docentes, favorecendo o *feedforward*. O estudo destaca a necessidade de considerar tanto os aspectos emocionais quanto os práticos na preparação de futuros professores, visando promover uma prática pedagógica eficaz e resiliente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Diários de aprendizagem. Feedback. Feedforward.

**RESUMEN:** *Este estudio investigó el impacto de los desafíos personales en el desempeño de los profesores en formación a través del análisis de diarios de aprendizaje. Utilizando un enfoque cualitativo y la estrategia de estudio de caso, se analizaron 382 diarios escritos entre 2020 y 2022 en la asignatura de Lingüística Aplicada. El Análisis Temático identificó cuatro categorías principales relacionadas con los aspectos emocionales vividos durante la formación docente. Los resultados indicaron que interferencias externas, como la pandemia de COVID-19, afectaron negativamente el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, los alumnos mostraron una buena aceptación de la retroalimentación recibida y utilizaron esta información para mejorar sus prácticas pedagógicas, favoreciendo el desarrollo continuo (feedforward). El estudio destaca la importancia de considerar tanto los aspectos emocionales como los prácticos en la preparación de futuros profesores para promover una práctica pedagógica eficaz y resiliente.*

**PALABRAS CLAVE:** Formación docente. Diarios de aprendizaje. Retroalimentación. Feedforward.

**ABSTRACT:** *Through the analysis of learning journals, this study investigated how personal challenges impact the performance of pre-service teachers. Adopting a qualitative approach and utilizing a case study strategy, 382 journals written between 2020 and 2022 in the Applied Linguistics course were analyzed. Using Thematic Analysis, four categories related to the emotional aspects experienced during teacher training were identified. The results indicated that external interferences, such as the advent of COVID-19, hindered students' performance. Regarding feedback, students demonstrated a high level of acceptance and, through it, sought to improve their practices as future teachers, thus promoting feedforward. The study highlights the necessity of considering both emotional and practical aspects in the preparation of future teachers, aiming to foster effective and resilient pedagogical practices.*

**KEYWORDS:** Teacher training. Learning journals. Feedback. Feedforward.

---



## Introdução

Os diários são instrumentos metodológicos essenciais para a formação inicial de professores, auxiliando na detecção de problemas dentro e fora da sala de aula, favorecendo o estabelecimento de concepções didáticas e pedagógicas (Chárreus; Oliveira, 2015). Quando socializados entre pares, os diários beneficiam os estudantes em formação, contribuindo para a resolução de futuros desafios.

Dentre tantas terminologias, os diários podem ser encontrados sob a nomenclatura de semanários, diários reflexivos ou metacognitivos, memórias semanais, entre outras. Adotamos o termo “diários de aprendizagem”, já que os participantes do estudo, além de explanar suas ideias de atividades e relatar o andamento das aulas que ministraram como requisito para a aprovação na disciplina de Linguística Aplicada, fizeram seu uso como um instrumento de reflexão, com vistas à promoção da aprendizagem. Através dos escritos, foi solicitado que os licenciandos pontuassem suas percepções sobre o início de suas práticas docentes, assim como estabelecessem um diálogo com as leituras formativas sugeridas. Zabalza (2004) considera que eles não precisam ser escritos diariamente para serem denominados dessa maneira. No presente estudo, a frequência da escrita de tais materiais deu-se semanalmente, percorrendo todo o semestre letivo.

Quando utilizados no campo educacional, os diários podem ser implementados sob duas perspectivas: a investigativa e a voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional (Zabalza, 2004). Por mais que tais dimensões não sejam indissociáveis, elas trilham caminhos diferentes quanto ao enfoque que recebem. Nesta pesquisa, objetivamos verificar, através dos diários de aprendizagem como os entraves da vida pessoal impactam a atuação do docente em formação. Para isso, questionamos: os licenciandos conseguem expressar situações de cunho pessoal que geram dificuldades na sua formação profissional por meio dos diários de aprendizagem?

Desse modo, buscamos explorar os desafios para além da sala de aula, os quais são influenciados por fatores externos ou emocionais, impactando na prática pedagógica dos licenciandos. Os diários de aprendizagem analisados no estudo foram produzidos em um contexto de avaliação formativa, a qual possui caráter contínuo e o propósito de fornecer *feedback* aos discentes (Fernandes, 2023).

Potencializando esse tipo de avaliação, o objetivo primordial de um diário no contexto de ensino “é servir como ferramenta de avaliação formativa, pois, além de organizarem a experiência vivida, proporcionam a oportunidade de poder voltar a ela e aprender com a sua



sistematização” (Campana, 2023, p. 3). Portanto, analisamos se o *feedback* fornecido pelo professor regente foi relevante para o desenvolvimento do futuro docente. Esse *feedback* ressignifica aspectos emocionais que precisam ser aprimorados para facilitar o trabalho em sala de aula, orientando para o *feedforward*, que se caracteriza por ser uma ação futura baseada em um *feedback* anterior.

A pesquisa teve como público-alvo os licenciandos do curso de Letras - Línguas Adicionais da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Os discentes pesquisados cursaram a disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Adicionais II. Os 36 participantes do estudo, após o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tiveram os seus diários investigados sob a perspectiva da Análise Temática (Souza, 2019).

O título deste artigo foi elaborado a partir de um dos excertos extraídos dos diários analisados. Em consonância com a perspectiva metodológica adotada, ele foi compreendido como uma síntese expressiva de muitas das percepções externalizadas pelos graduandos ao longo de toda a pesquisa. De abordagem qualitativa, a investigação constitui-se como um estudo de caso, pois investigamos um fenômeno particular (Severino, 2017). Quanto aos objetivos, o estudo é exploratório, já que tem em vista formular hipóteses para pesquisas posteriores (Moreira; Caleffe, 2006). Por fim, para a análise dos dados gerados, utilizamos o *software* IRaMuTeQ, o qual apoia o pesquisador no processamento dos achados por meio de análises lexicais (Castro Neta; Cardoso, 2021).

O trabalho, que está vinculado ao Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação e ao projeto de pesquisa “Avaliação da experiência educacional na universidade: análises e proposições”, foi dividido em quatro tópicos: o primeiro deles visa esclarecer o uso dos diários de aprendizagem enquanto propulsores para a reflexão, seguido dos passos metodológicos que constituíram a pesquisa e, da análise e discussão dos resultados. Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo.

## Os diários de aprendizagem

Neste tópico, apresentamos os trabalhos que embasam o referencial teórico do estudo. Temos os preceitos de Zabalza (2004) como alicerce para a fundamentação teórica, relacionando-o com pesquisas mais contemporâneas que abordam o uso dos diários de aprendizagem para fortalecer reflexões acerca da sua prática, seja no contexto dos Estágios Supervisionados realizados durante a graduação, como também em partilhas com colegas que



também estão inseridos no contexto educacional. Através dos diários, é possível que reflexões mais aprofundadas sejam feitas, fugindo do estigma de pontuar apenas fatos ocorridos na sala de aula. Esse mecanismo de utilizar o material como um espaço para reflexões pessoais estimula o escrevente a expressar suas emoções com confiança, pois os escritos só serão revelados mediante a sua concordância.

As reflexões diárias estabelecem um parâmetro entre as dimensões pessoais e profissionais dos professores em formação inicial (Silvieri-Pereira; Lopes; Silva, 2020). A primeira dimensão refere-se aos aspectos relacionados à identidade pessoal do indivíduo, enquanto a segunda está voltada para a identidade profissional. A formação da identidade do professor está, em parte, relacionada às reflexões que ele consegue fazer sobre suas próprias práticas profissionais. Além disso, a pesquisa realizada por Silvieri-Pereira, Lopes e Silva (2020) com professores da rede pública de ensino demonstra que os diários são eficazes na promoção da reflexão, contribuindo significativamente para a construção de uma prática profissional eficaz.

Outra estratégia eficiente para mediar a formação de professores através da prática reflexiva é a utilização do Processo de Reflexão Orientada (PRO)<sup>4</sup> mediada pelos diários, já que eles permitem que haja uma constante reflexão (Abreu *et al.*, 2020). Com vistas à formação de docentes mais reflexivos, estreita-se a *práxis* pedagógica (Abreu *et al.*, 2020) quando um facilitador é utilizado. Portanto, enquanto aprendem concepções teóricas, os licenciandos podem relacioná-las com vivências experimentadas, tendo o diário de aprendizagem como instrumento de interconexão entre os polos da teoria e prática.

Impulsionando a estratégia de PRO que foi utilizada por Abreu *et al.* (2020), nas salas de aula, em que há diferenças plurais de crenças e personalidades, o professor inexperiente, que está iniciando a sua jornada profissional, poderá encontrar dificuldades em solucionar os entraves encontrados. Para tanto, os diários servem como um momento de “desabafo”, sendo que em um posterior encontro com os colegas licenciandos essas experiências poderão ser trocadas e discutidas. Ainda, os diários podem ser considerados como uma ferramenta avaliativa nos cursos de formação docente, sendo que eles passarão pela mediação de um professor mais experiente.

Em um estudo realizado com graduandos de Administração, Campana (2023) identificou potencialidades avaliativas nas concepções formativa e diagnóstica de avaliação

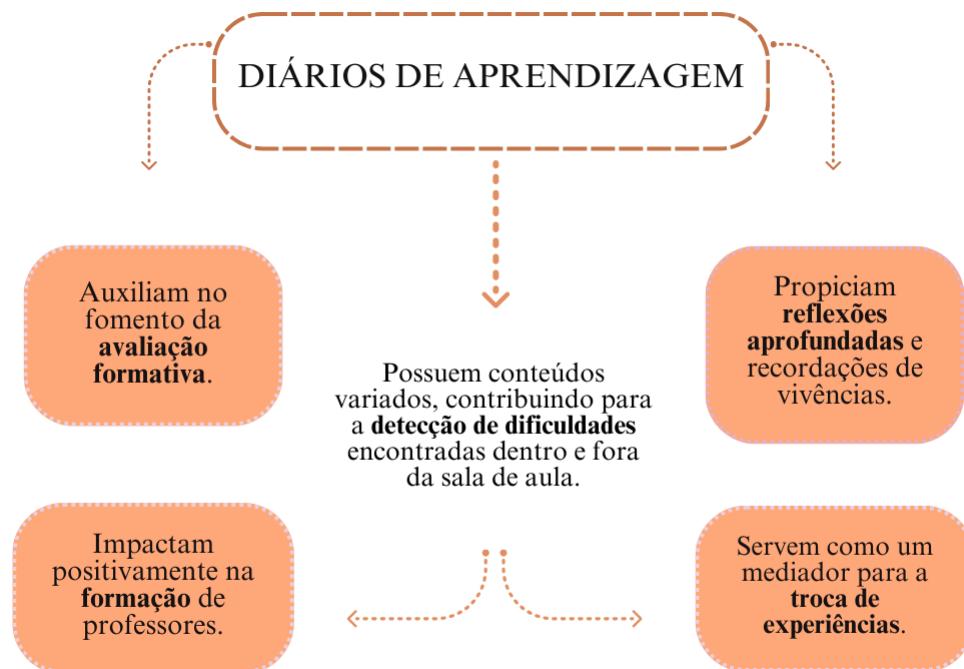
<sup>4</sup> Propicia a reflexão dos professores através da mediação de outro profissional mais experiente (Abreu *et al.*, 2020).

mediadas pelos diários de aprendizagem. A produção dos diários eleva-se quando o professor busca auxiliar a avaliação formativa, a qual contrapõe-se à classificação excludente (Campana, 2023; Silva; Mendes, 2017). Em outro trabalho, o qual também utilizou os diários de aprendizagem com o propósito formativo de avaliação, porém em níveis elementares de ensino, Alabidi *et al.* (2022) compreendem os progressos de aprendizagem através da ferramenta, que em outras circunstâncias, sem a adoção dos diários, geralmente se tornam invisíveis. Com isso, constataram que o uso dos diários propiciou com que os docentes reconhecessem as potencialidades dos alunos, bem como realizassem *feedback* mais eficazes (Alabidi *et al.*, 2022).

Já quanto aos estudos realizados com licenciandos, Souza *et al.* (2012) pesquisam os diários de estudantes do curso de Pedagogia, os quais já haviam concluído as disciplinas de Estágio Supervisionado. Como resultado da pesquisa, foi evidenciado que os licenciandos, após ministrarem às aulas, registravam os acontecimentos nos diários de maneira detalhada. Perpassando a concepção de ser utilizado apenas como suporte para o planejamento das aulas, os diários contribuem para o registro do que o professor julgar importante. Os escritos na ferramenta, além de auxiliar o docente no acompanhamento dos licenciandos em sala de aula através da avaliação, permitem com que situações sejam vistas e revistas, sendo que, através desse movimento, o autor do diário estabelece reflexões quanto às situações ou ideias relatadas.

Como auxílio à reflexão, tanto a escrita quanto a socialização dos materiais entre os colegas são significativas, uma vez que favorecem a troca de experiências. A escrita pode distanciar o sujeito da situação e, através da troca com os pares, o futuro professor conseguirá refletir por meio de outra perspectiva, até mesmo, auxiliando os colegas na resolução dos desafios encontrados por já ter vivenciado uma situação semelhante (Zabalza, 2004; Abreu *et al.*, 2020). A troca de experiências propicia, conforme Chárre e Oliveira (2015), a fusão de experiências com o propósito de difundir os acontecimentos.

**Figura 1** – Possibilidades permeadas pelos diários de aprendizagem



Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Auxiliando na documentação, os diários permitem o acesso à dimensão emocional, pois não há o rompimento da constante entre as dimensões pessoais e profissionais na atuação docente (Silvieri-Pereira; Lopes; Silva, 2020). Portanto, ao transcrever os seus pensamentos e relê-los quando sentir necessidade, o escrevente poderá reavaliar a sua conduta ou identificar situações que estavam implícitas.

Por meio dos tópicos apresentados na Figura 1, quando há a realização dos mecanismos elencados, apresenta-se um espiral de desenvolvimento, pois dentre os inúmeros benefícios citados, além da explanação de dificuldades pessoais e profissionais, a socialização dos diários facilita o processo de resolução de possíveis dificuldades. Em outro parâmetro, os diários de aprendizagem também facilitam a avaliação do licenciando, já que através do acompanhamento das vivências do discente, o professor poderá realizar uma avaliação formativa e gradual.

## A escrita dos diários como facilitadora para o *feedback* e *feedforward*

Os diários adentram na categoria de escritas ou narrativas autobiográficas (Silvieri-Pereira; Lopes; Silva, 2020; Zabalza, 2004), permitindo que os autores do material pontuem sobre suas concepções mais íntimas. Para ter uma relevância na *práxis* docente, os diários de aprendizagem devem ser escritos com propósito, sem adotar um caráter mecânico e com vistas à tomada de decisão.

Além da escrita com caráter pessoal e dos benefícios quanto à socialização dos diários, o fornecimento de *feedback* efetivo constitui-se como um dos propulsores para a reflexão. O *feedback* efetivo, que é enviado por uma fonte externa e direcionado aos aspectos cognitivos e motivacionais (Oliveira, 2023), também contribui para o direcionamento de ações futuras, internalizando no discente o *feedforward*. Em um parâmetro cíclico e de parceria, tanto o *feedback* quanto o *feedforward* precisam caracterizar internalizações de mudanças concretas; ou seja, se as devolutivas forem direcionadas individualmente para o autor de cada diário, considerando a sua singularidade, há maior aproveitamento.

Porém, “para que o discente não encare o *feedback* como algo prejudicial a sua aprendizagem, o professor não deverá fornecer *feedback* tardio, ou seja, fazer a devolutiva depois do trabalho já ter sido finalizado, ao término do semestre letivo” (Fernandes; Irala, 2024, p. 64). Para tanto, voltamo-nos para o papel do professor, o qual é importante para a oferta do *feedback* de caráter efetivo e imediato. Uma vez que ele deve ser enviado constantemente para auxiliar o aluno em formação nos entraves enfrentados na sala de aula, o professor necessita acompanhar com frequência os diários dos seus alunos e, assim, conduzi-los de maneira eficaz.

Como costumam ser escritos durante um período prolongado, os diários de aprendizagem, quando mal-empregados, assumem o caráter de uma atividade maçante. Quando há o uso prolongado de tempo (durante todo o semestre letivo), é indispensável que o discente se mantenha motivado durante os inúmeros meses de escrita dos diários, sendo que, geralmente, para haver um maior aprofundamento nas situações vivenciadas, eles devem ser escritos imediatamente após o final das atividades relatadas.

Uma vez que abordamos os diários produzidos por universitários, os apontamentos de Fonseca (2022) se fazem compreensíveis, pois, na universidade, os textos constituem-se com normas institucionalizadas e, em diversas situações, eles podem tornar-se estáticos, sem a personalidade do autor. Com vistas a que o licenciando sinta-se “livre” para expressar suas concepções, ele precisa desprender-se de amarras, não direcionando exatamente as suas

reflexões para o leitor imediato (nesse caso, o professor que irá avaliar, mas escrevendo de forma livre). Se o aluno sentir receio em receber o *feedback* do docente, é plausível que não ponha suas reais concepções no papel ou em um documento *on-line* de texto. Em suma, é necessário haver uma parceria entre aluno e professor.

No estudo de Abreu et al. (2020), os autores identificaram que, além de favorecer a formação de professores reflexivos, os diários também contribuíram para o desenvolvimento da escrita dos licenciandos. Quando abordamos o contexto do Ensino Superior e, mais especificamente, a formação de docentes de Línguas Adicionais (LA), os diários de aprendizagem irão propiciar com que os seja exercitado o uso de uma LA (ou várias) no mesmo texto. Portanto, critérios quanto à escrita dos diários devem ser estabelecidos como: perguntas norteadoras, data limite para entrega do material e, no caso de um curso com enfoque em uma LA, quais línguas devem ser utilizadas.

Para ser possível estabelecer um parâmetro reflexivo quanto à *práxis* docente e suas influências, os estudantes necessitam escrever os seus relatos com a concepção de que eles serão importantes para a sua formação. Novamente, ressalta-se como significativa a postura do professor regente, o qual é o mediador das reflexões, conduzindo a escrita dos diários com vistas a um propósito estabelecido antes do início da tarefa. Já durante o processo, o *feedback* constante fornecerá ao licenciando novas perspectivas advindas de um indivíduo com mais experiência<sup>5</sup>, o que também será relevante se ocorrerem socializações entre o grupo. Por fim, o *feedforward* será identificado através da escrita reflexiva, pois o professor poderá avaliar formativamente a nova maneira que o discente está lidando com situações que antes caracterizavam-se como um entrave.

## Percorso metodológico

O estudo possui abordagem qualitativa, pois não buscamos enumerar os eventos e nem empregar um instrumento estatístico para analisar os dados gerados (Freitas; Jabbour, 2011). Ademais, como estratégia de pesquisa adotada, optamos pelo estudo de caso, o qual se caracteriza por investigar um caso específico, sem cometer generalizações. Como meio para a coleta de evidências, utilizamos os diários produzidos durante o ano de 2020 e 2022 pelos discentes matriculados na disciplina de Linguística Aplicada. Quanto ao objetivo da pesquisa,

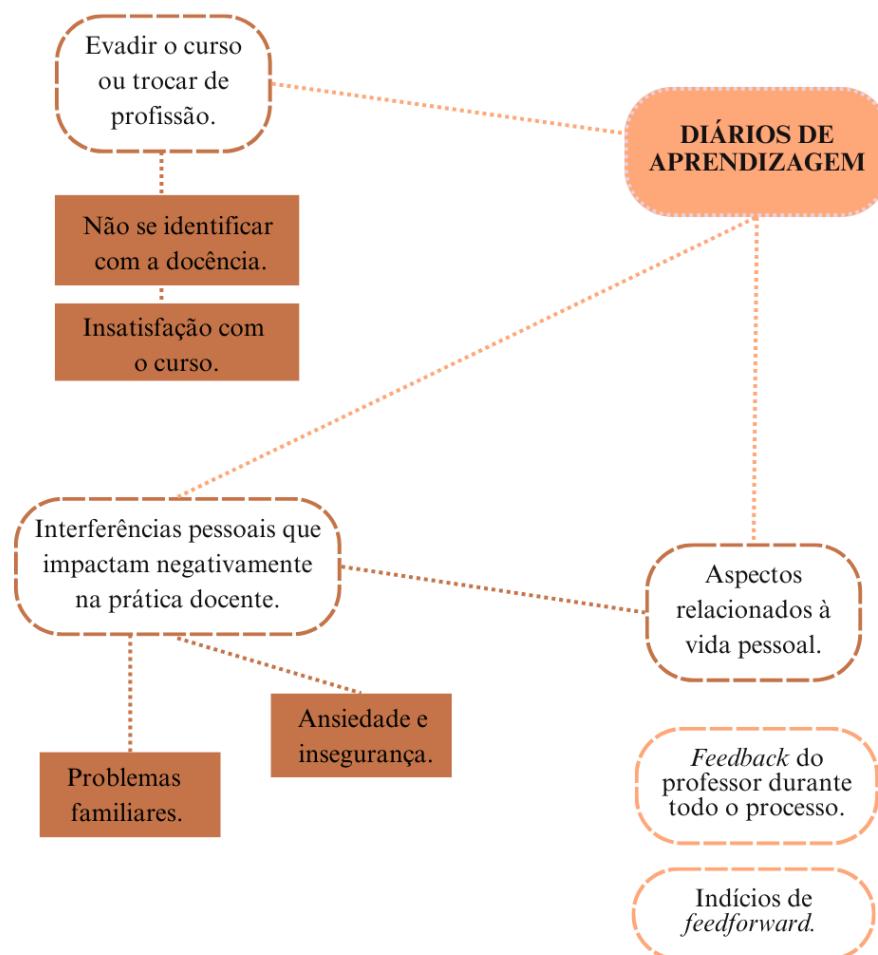
<sup>5</sup> Como destacado anteriormente por Abreu et al. (2020) em relação ao Processo de Reflexão Orientada.



identificamos como exploratório, sendo que “as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno” (Moreira; Caleffe, 2006, p. 69).

Inicialmente, para subtilizarmos os escritos dos diários de aprendizagem, utilizamos a Análise Temática (AT) como meio para elencar algumas categorias que respondessem ao objetivo do estudo. Como os diários não possuíam somente os tópicos de interesse para a presente pesquisa, tornou-se relevante realizar um refilamento para mediar a análise dos dados. De acordo com Zabalza (2004), como os diários possuem um caráter longitudinal, eles oportunizam a identificação de repetições, o que é uma prova da confiabilidade dos escritos (Figura 2).

**Figura 2** – Mapa temático para nortear a análise



Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Sob a perspectiva da AT, a qual “é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos” (Souza, Rev. EntreLínguas, Araraquara, v. 11, n. 00, e025008, 2025. e-ISSN: 2447-3529 DOI: 10.29051/el.v11i00.19409

2019, p. 52), partimos de uma análise teórica, impulsionada por temas estabelecidos antes do início da análise dos dados. Ao adotar a Análise Temática como procedimento, é relevante que o pesquisador desenvolva mapas temáticos (Souza, 2019) que contribuam para um esclarecimento visual de como os temas integram-se em uma unidade maior, neste caso, os diários de aprendizagem. Quanto à escolha dos temas para análise, partimos do pressuposto de que eles deveriam ser sucintos e contextualizados (Souza, 2019), porém, torna-se necessário destacar que a Análise Temática é flexível, ou seja, ela permite que o pesquisador coloque ou retire temas do seu mapa.

Como o curso pesquisado é voltado à formação docente em Línguas Adicionais, os diários escritos pelos licenciandos também continham passagens em inglês e espanhol. Dessa forma, quando os discentes optaram por utilizar uma LA, traduzimos, por escolha metodológica nesta pesquisa, os escritos para a Língua Portuguesa, em vista da padronização do *corpus* no *software* no qual eles foram submetidos. Cada aluno criou uma pasta no Google Drive para a postagem das memórias semanais, sendo possível que o docente enviasse *feedback* por meio de comentários nas postagens. Cada aluno foi identificado como “L” (utilizamos a letra em questão para nos referirmos ao termo “licenciando”), seguido de um número em ordem crescente como forma de classificação.

Já para a análise dos dados encontrados, utilizamos os preceitos de Freitas e Jabbour (2011), que classificam a análise qualitativa de dados de um estudo de caso em quatro fases:

**Quadro 1** – Etapas para a análise dos dados

Primeira fase	Segunda fase	Terceira fase	Quarta fase
Transcrição das evidências coletadas.	Descrição detalhada das evidências.	Análise das evidências com base em referenciais teóricos.	Cruzamento das evidências.

Fonte: Elaboração dos autores (2024). Adaptado de Freitas e Jabbour (2011).

As etapas de análise apresentadas no Quadro 1 serão respeitadas e discorridas no próximo tópico do artigo. Para utilizá-las com maior precisão, adotamos como técnica de análise de dados o *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ). O *software* faz parte do *Computer Aided Qualitative Data Analysis Software* e, por mais que permita que análises de conteúdo sejam feitas de maneira automatizada, ele fornece resultados precisos, sem isentar o protagonismo dos pesquisadores responsáveis pelo estudo (Castro Neta; Cardoso, 2021).



Camargo e Justo (2013) pontuam que, por meio de um rigoroso processo estatístico, o IRaMuTeQ permite com que sejam feitos vários recursos de análise lexical. Dentre eles, no presente estudo, adotou-se a Classificação Hierárquica Decrescente (CHD), a qual busca, por meio de um dendrograma, elucidar as classes emergentes decorrentes dos segmentos *indexados* no *software*. Portanto, para a elaboração da classificação das palavras, a CHD utiliza o qui-quadrado ( $\chi^2$ ) que representa a força associativa entre os termos e a classe que se encontram (Blass *et al.*, 2024). Cabe ressaltar que a CHD fornecida pelo *software* auxilia nas concepções procedimentais da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Martins *et al.* (2022).

O *corpus* textual foi constituído por trinta e três textos, os quais correspondem aos extratos retirados de uma unidade maior. Utilizando os temas apresentados na Figura 2, destacamos apenas os excertos textuais que se relacionavam aos temas pré-estabelecidos e, após a análise via *software*, o *corpus* textual foi separado em 169 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 147 ST (86,98%), tendo emergido 6.007 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos).

### Contexto da pesquisa

Dos 36 participantes do estudo, dezenove cursaram a componente curricular de Linguística Aplicada no ano de 2020 e dezessete em 2022. Os discentes, regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Unipampa, escreveram o diário com o propósito de refletir sobre a prática docente. O curso em questão visa a produção dos diários de aprendizagem como um dos critérios para intermediar a avaliação formativa, sendo que, no caso do curso investigado, os diários foram elaborados com propósito avaliativo e reflexivo (Zabalza, 2004). Especificamente nesse componente curricular, a professora avaliou os diários mediante uma rubrica avaliativa (para hetero e autoavaliação), propiciando o fornecimento do *feedback* docente contínuo (Brookhart, 2024) durante os meses que acompanharam a realização da tarefa.

No início de cada semestre, como explicitado no Plano de Ensino da disciplina, a professora que a ministrou dialogou com os licenciandos sobre os critérios avaliativos dos diários. A disciplina buscou (Quadro 2):



## Quadro 2 – Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Adicionais II

<b>Objetivo geral</b>	Oportunizar aos acadêmicos a prática do planejamento de ensino.
<b>Ementa</b>	Definição de objetivos, escolha de procedimentos metodológicos, seleção de conteúdos e formas de avaliação para o ensino de Línguas Adicionais. Planejamento, aplicação e avaliação de atividades didáticas.

Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Os estudantes precisaram enviar os diários semanalmente, os quais foram denominados de “diários metacognitivos” e buscaram fomentar a participação dos alunos em aulas programadas. Visando o desenvolvimento de uma escrita reflexiva sobre os encontros ministrados, os diários foram avaliados pela professora sob a perspectiva da capacidade reflexiva do discente, bem como a periodicidade das postagens. Na sequência, apresentamos os principais resultados do estudo, bem como suas implicações.

## Resultados e discussões

À luz dos preceitos da análise de dados em estudos de caso no âmbito da pesquisa qualitativa (Freitas; Jabbour, 2011), o *corpus* textual *indexado* no *software* IRaMuTeQ foi constituído a partir de excertos dos diários selecionados por sua relevância para os objetivos do estudo. De modo preliminar, observou-se a recorrência de termos associados ao aspecto emocional dos discentes, o que evidencia que os diários se configuraram como um espaço de expressão de entraves relacionados à vida pessoal.

No ano de 2020, os encontros da componente foram realizados de forma síncrona. Para os estudantes que não puderam participar ao vivo, as gravações das aulas ficaram disponíveis para que pudessem assistir posteriormente. Devido ao fato de a disciplina ter sido desenvolvida durante o período de isolamento social, impactado pela pandemia de COVID-19, o semestre teve sua duração reduzida. Consequentemente, os diários desses estudantes fizeram referências mais diretas aos aspectos relacionados à saúde emocional e mental, refletindo o momento vivido.

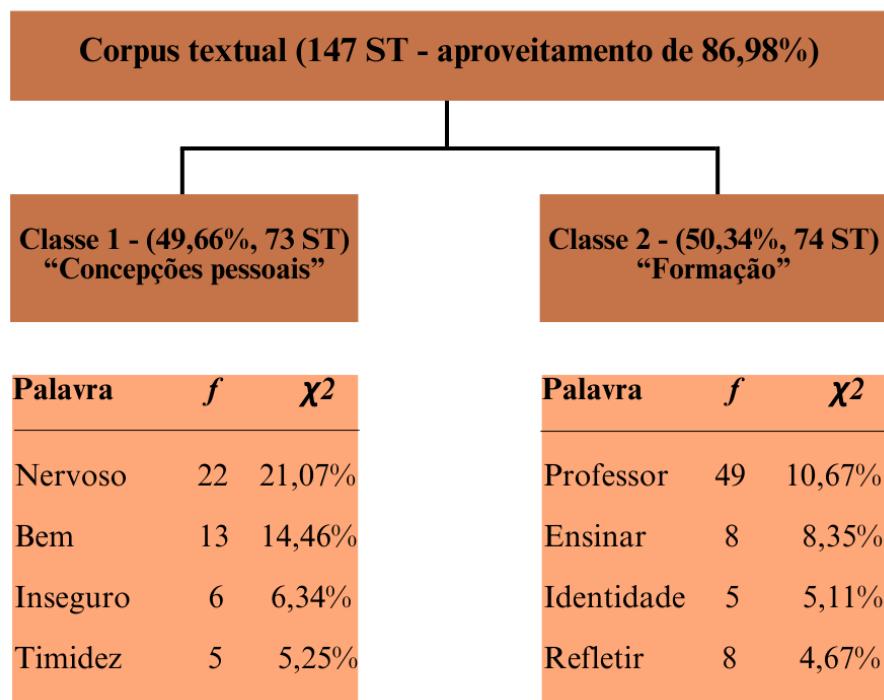
Já em relação aos diários escritos em 2022, eles tiveram suas reflexões direcionadas às leituras formativas sugeridas pelo docente; portanto, os alunos se ateram nos comentários sobre elas, não focando tão diretamente nos aspectos emocionais apresentados no ano de 2020. Podemos atribuir esse viés aos discentes pesquisados já terem desenvolvido algumas estratégias de enfrentamento durante o período pandêmico, e, além disso, o isolamento social não foi tão rígido quanto no ano de 2020. Outra ressalva importante é que o docente que ministrou as



disciplinas usou da sua sensibilidade para direcionar a produção dos diários. No ano de 2020, conduziu-os com foco em reflexões sobre o período que estava sendo enfrentado, enquanto em 2022 visou mediar discussões sobre leituras acadêmicas. Em 2021, não houve coleta de dados porque a disciplina foi ministrada por outra docente, a qual não adota diários em sua perspectiva metodológica e avaliativa.

Quanto ao conteúdo analisado, ele foi dividido em duas classes: a Classe 1 foi denominada de “Concepções pessoais” com 73 ST (49,66%); já a Classe 2, chamada de “Formação”, possui 74 ST (50,34%). Na sequência, apresentamos o dendrograma que embasou a análise dos dados feita pelo *software* utilizado.

**Figura 3** – Classificação Hierárquica Decrescente (CHD)



Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Na Classe 1, a qual refere-se às “Concepções pessoais” e compreende o total de 49,66% do *corpus* total analisado, o termo com maior hierarquia é “nervoso”. Essa representação conota a ideia de ansiedade quanto às primeiras práticas dos licenciandos quanto professores. Na sequência, esclarecemos a perceptibilidade dos acadêmicos em relação aos temas emergentes da Classe 1:

L\_13: Sobre a aula que preciso ministrar, eu estou com um pouco de medo. Estou bem insegura, quanto mais perto da data, mais nervosa eu fico. Eu não

tenho nada pronto, mesmo que tenha muitas ideias, parece que nada vai se encaixar.

L\_25: Eu me sinto tranquila ao ser desafiada a ministrar as aulas. Fico mais nervosa pelo inglês que eu sei que eu preciso melhorar muito ainda, mas quero aprender, quero melhorar, porque eu quero ser professora e eu preciso saber o que melhorar, preciso saber se estou preparada. Como falei sou muito nervosa, falando sobre avaliar uma aula como professor, eu vou ficar muito nervosa, mas farei de tudo para não estar insegura.

L\_28: Fiquei pensando bastante sobre essa questão da timidez que muitas vezes tem impedido o meu desenvolvimento. Por eu ser mais tímida me sinto bastante nervosa. Espero que dê tudo certo e que seja uma experiência que gere uma consequência positiva nesse meu lado introvertido.

L\_24: Hoje dei minha primeira aula presencial e confesso que foi assustador e estou um pouco decepcionada comigo mesma. O nervosismo me fez esquecer de gravar os primeiros 30 minutos da aula e depois disso fiquei insegura quanto ao que estava fazendo, mesmo não demonstrando e seguindo em frente mesmo assim.

L\_27: Eu estava bastante inseguro e nervoso, pois era minha primeira aula para uma turma real e, após essa aula, muitas outras dúvidas e respostas surgiram na minha cabeça e agora me sinto um pouco mais seguro comigo mesmo (Transcrição dos participantes no diário, 2020; 2022).

Os licenciandos, ao expressarem nervosismo em seus relatos, associam esse sentimento à primeira experiência docente e à pressão decorrente do fato de estarem sendo avaliados. Por outro lado, ao mobilizarem processos de autorregulação<sup>6</sup>, conseguiram superar as dificuldades emergentes da prática recente, o que resultou no aumento da confiança. O *feedback* desempenha um papel fundamental nesse processo, pois quando fornecido por uma fonte externa, contribui tanto para a autorregulação quanto para a potencialização de sentimentos correspondentes à confiança (Lu *et al.*, 2022). Na sequência, apresentamos dois excertos que retratam a contribuição do *feedback* docente.

L\_04: O *feedback* que é sugerido pela professora contribui muito para meu progresso no ensino e procuro aprender as ferramentas, que nunca tinha usado, para repensar minhas práticas em aula. Não sei se estou fazendo meus recursos corretamente, mas estou tentando melhorar a cada dia e gostaria de ouvir *feedback*. Em relação às coisas que me fazem ser um professor melhor, uma delas são os *feedbacks* individuais indicados pela professora, pois é a partir deles que posso ver quais aspectos, sejam gramaticais ou orais, tenho que modificar, praticar e melhorar.

L\_24: Apesar das minhas inseguranças, sei que meus colegas e professor podem me dar conselhos sobre como melhorar ainda mais meu plano de aula. O *feedback* é o item que mais me fez refletir, pois sem dúvidas é o que mais me gera insegurança e medo quando for a hora de dar aula em estágio ou na nossa disciplina, pois sou nervosa de natureza (Transcrição dos participantes no diário, 2020; 2022).

<sup>6</sup> De maneira sintética, a autorregulação da aprendizagem direciona-se aos processos de aprendizagem quando os estudantes se apropriam da aquisição de conhecimentos e habilidades de forma autônoma (Zimmerman, 1989).



Para que o *feedback* seja eficaz e promova a autorregulação e seus aspectos relacionados, é necessário que seja ofertado de forma individualizada aos alunos, o que pode ser facilitado por meio de comentários nos próprios diários de aprendizagem. Quando efetivo, o *feedback*, que nem sempre redige elogios aos discentes, mas apontamentos com vistas ao desempenho, favorece a conduta em atividades posteriores impulsionando o *feedforward*.

Ainda em relação à análise dos termos da Classe 1, notamos que os aspectos voltados às relações emocionais são fortemente evidenciados. Ao explorarmos o termo “bem”, manifesta-se a relação de questões voltadas à saúde dos discentes, bem como, novamente, indícios de autoconfiança através da autorregulação.

L\_36: Dar aula no dia de hoje foi realmente um desafio, pois estou com dor de garganta e com bastante dor nas costas. Acho que estou gripado, mas apenas de todas as adversidades, sinto que me saí muito bem.

L\_31: Acho que eu não aproveitei tão bem as aulas porque eu não estava tão bem naquele dia. Eu sempre quis ser professora, mas até então eu não sabia qual caminho seguir e as aulas da professora foram uma grande referência para mim.

L\_05: Confesso que o meu psicológico, a cada dia que passa, está se voltando contra mim e a pandemia não ajudou em nada, mas tento sempre tirar algo de bom dessas autossabotagens. Nos sentir cansados, incapazes, frustrados nos estudos é compreensível, ainda mais em uma situação de pandemia no mundo inteiro.

L\_13: Ultimamente eu tenho sido uma aluna muito desinteressada, sem muito ânimo para fazer os trabalhos e estudar, acredito que seja por conta do momento que estamos passando, mas espero que nesse semestre eu consiga mudar e ser uma aluna mais dedicada e estudiosa. Com a pandemia, acredito que há diversos tipos de ameaças, como: a internet, as pessoas envolta, a aula virtual, tudo acabou se tornando uma ameaça.

L\_19: Acho que o maior desafio que terei é a timidez, pois apesar de não parecer eu sou muito tímido. Para quem nunca pensou em se tornar professor na vida, acho que estou indo bem (Transcrição dos participantes no diário, 2020; 2022).

Esse movimento estudantil de acreditar em suas potencialidades e ressignificar entraves como potencializadores para a construção da aprendizagem, possibilita com que um conjunto de conceitos se intercalem para impactar o desempenho acadêmico. Como um desses conceitos, evidencia-se a autoeficácia, a qual também pode ser direcionada para a formação docente. Ma, Cavanagh e Mcmaugh (2022) mencionam em seu trabalho o conceito da “autoeficácia docente”, relacionada à formação de professores, permeando mudanças cruciais durante a experiência profissional.

Portanto, o mecanismo de escrita reflexiva propiciada pelos diários de aprendizagem será um condutor para a autoeficácia docente, já que através do movimento de produção e análise, os licenciandos podem rever ações e acompanhar o seu desenvolvimento. Por mais que a autoeficácia demonstre contribuir para as experiências pedagógicas dos licenciandos, ainda há inúmeras evidências de insegurança e timidez (dois termos elencados através da análise realizada).

Podemos relacionar o uso da autoeficácia com o conceito de “resiliência”, pois Raymundo e Leão (2014), através de uma revisão de literatura, constataram que há uma adaptação positiva impulsionada pela resiliência em relação às adversidades encontradas no ambiente educacional. Embasada nos preceitos da Psicologia Positiva, o conceito condiz com aspectos saudáveis do desenvolvimento humano, compreendendo habilidades de reconstrução da própria vida nos campos pessoal e profissional. Em síntese, a resiliência é a capacidade de superação (Raymundo; Leão, 2014). Quando o indivíduo se depara com uma adversidade e consegue superá-la, poderá impulsionar os seus níveis de autoeficácia. Porém, se partirmos da perspectiva de que a formação não é linear, até mesmo os professores mais experientes podem sentir medo, insegurança e ansiedade, aspectos que foram mencionados pelos indivíduos pesquisados e que se sobrepõem aos conceitos elencados pela Psicologia Positiva, os quais acabaram de ser abordados.

Os licenciandos, por mais que tenham citado vários sinônimos relacionados à dificuldade de lecionar, fizeram-nos notar que o processo de formação não os constitui como docentes de forma linear e, dependendo do momento em que se encontram, até mesmo um professor consolidado em sua carreira poderá se deparar com entraves que o direcionam às reflexões quanto à sua capacidade profissional. Para tanto, Zabalza (2004) fornece-nos a sugestão de que os diários podem ser um instrumento formativo ao longo de toda a atuação docente, pois permitem a revisão de situações ocultas do âmbito pessoal que penetram no ambiente de trabalho.

Quanto ao movimento complexo de formação dos licenciandos pesquisados, relacionamos à Classe 2, denominada de “Formação”. Ela que compreende 50,34% do *corpus* textual analisado pelo software IRaMuTeQ, teve como expoente os termos: professor, ensinar, identidade e refletir. Na sequência, elencamos os principais trechos que caracterizam a Classe 2.

L\_01: Ser um professor melhor é gastar todo o tempo estudando e criando novas formas de ensinar sem levar em conta que também somos pessoas e



profissionais que precisam ter um bom relacionamento com os outros? Acho que é por isso que na nossa graduação há grande parte dos alunos que não a concluem, são muitos sacrifícios e renúncias que devemos fazer durante o processo de formação de professores e nos dedicar totalmente a isso. Como já disse no primeiro diário que escrevi, não imagino lecionar a vida toda e não pretendo fazer carreira nesse cenário.

L\_04: Ser professor não é apenas estar preparado para coisas boas, mas também estar disposto a aceitar novas práticas/ferramentas que possam ajudá-lo muito e com isso ocorrerão algumas dificuldades que não serão impossíveis de serem superadas. Também acho superimportante ouvir as coisas que temos que melhorar ditas pelo professor ou refletir sobre algo, sejam erros, conselhos, experiências vividas por outras pessoas, entre outros.

L\_24: Mostrar esse lado mais humano da nossa profissão nos ajuda a nos entender dentro dela também. Gostei muito de me sentir professora porque afirmei que sou.

L\_10: Esta semana foi uma das mais difíceis para mim ao longo do semestre. Não somente pela correria relacionada à vida diária, não somente ao período de pandemia, não somente ao ensino remoto que ainda não me adaptei, mas também pela quantidade de tarefas que deveriam ser realizadas em um curto período de tempo.

L\_13: É praticamente impossível ser 100% profissional e não deixar que nosso “eu” não esteja presente dentro de uma sala de aula.

L\_08: O humor, estado de espírito, do indivíduo define como será o seu desempenho em suas atividades. A singularidade do momento em que vivemos também é um agravante para a aquisição de conhecimento.

L\_02: Não consigo me ver nessa posição de professor, pois a docência é uma prática muito distante para mim, com a qual não tenho afinidade nem perspectivas (Transcrição dos participantes no diário, 2020; 2022).

Os aspectos transcritos dos diários demonstram a indissociabilidade dos fatores emocionais e pessoais que são mencionados por Silvieri-Pereira, Lopes e Silva (2020). Como o L\_13 e o L\_08 escreveram, é difícil adentrar na sala de aula (seja como aluno ou professor) e deixar as identidades e os sentimentos do lado de fora. Na componente que foi ministrada no ano de 2020, os discentes fizeram muitos apontamentos quanto ao período de isolamento social, pontuando sobre a sua influência para a saúde mental, por exemplo, familiares acometidos pelo vírus, deixando-os preocupados.

L\_03: Durante a pandemia, tivemos que aprender a estudar e ensinar de uma forma diferente e muitas vezes sofrendo problemas emocionais. Desde o início das aulas remotas comecei a sentir alguns desses problemas como: ansiedade, estresse e até depressão, devido a uma dificuldade em realizar atividades tecnológicas e aulas síncronas, algo bem diferente de tudo que tenho já foi feito, visto, que é um ponto que estou desenvolvendo aos poucos, além da falta de interação com as pessoas.

L\_14: Preciso confessar que ontem a tarde eu quase não terminei o trabalho, ontem eu recebi a notícia que minha avó está com COVID e fiquei arrasada.

L\_15: Estudando em casa, estou suscetível a ligações da minha família, assuntos domésticos, atender porta, cuidar dos animais, entre outros. Enfim, estou um pouco exausto com as tarefas da universidade e de casa ao mesmo



tempo, nem consegui escrever o diário na semana passada (Transcrição dos participantes no diário, 2020; 2022).

Além disso, os participantes mencionaram sobre a influência de fatores ambientais, tais como a realização de tarefas domésticas, que acabaram interferindo nos momentos dedicados ao estudo. Portanto, os alunos sentiram de maneira negativa essas interferências, sendo evidente que o período pandêmico influenciou no aparecimento de aspectos incomuns, tais quais: a migração para o ensino remoto e o surgimento de entraves advindos de casa. Para auxiliar na reestruturação dos desequilíbrios encontrados, o *feedback* docente forneceu um caminho a ser seguido.

Nos dois anos analisados, o componente foi ministrado pela mesma docente, sendo que, em 2022, a docência foi compartilhada por duas professoras. Mesmo no ano de 2022, foi só uma professora quem discorreu o *feedback* aos estudantes. Além de encorajar os alunos e relembrá-los das tarefas da disciplina, a docente também forneceu comentários voltados para a escrita que era desenvolvida nos diários. Alguns erros gramaticais eram pontuados pela professora, o que auxiliou os discentes no aprimoramento das LA que estudam.

Quanto ao *feedback* que foi recebido pelos licenciandos através dos diários, percebemos que ele foi influente para a aprendizagem, sendo um assunto discutido em sala de aula. Bilateralmente, os estudantes mostram-se adeptos ao recebimento do *feedback* para melhorar as suas práticas docentes e, em contrapartida, também procuraram compreender como deve ocorrer o fornecimento de *feedback* aos seus futuros alunos.

Quanto às reflexões discentes sobre o *feedback*, os alunos demonstram gostar de ouvi-lo e, com isso, reforçam a sua significância para o progresso acadêmico. Através do *feedback* individual, é possível direcionar a condução do trabalho do licenciando com vistas ao aprimoramento. Ao fornecer um *feedback* efetivo, o docente propicia com que aconteça a internalização das devolutivas. Se considerarem significativas, os estudantes farão o uso do *feedforward* em situações futuras. Especificamente, através dos 36 diários analisados, não foram explicitadas situações de *feedforward*, o que notamos foram algumas evidências em relação às situações que demonstraram ser desafiadoras e, quando realizadas novamente, foram feitas de maneira distinta. Tais indícios, geralmente, voltaram-se para as práticas docentes, as quais foram iniciadas na disciplina e podem ser compreendidas com mais clareza na Classe 1, representada na Figura 3.

No que se refere aos aspectos relacionados à identidade docente e à permanência no curso, embora a maioria dos licenciandos participantes manifeste a intenção de lecionar, muitos



ingressaram na graduação sem plena convicção quanto à escolha inicial. Ao longo do percurso formativo, contudo, passaram a assumir progressivamente a postura docente. Os próprios alunos observam que grande parte dos colegas evadem o curso e, por mais que a graduação exija comprometimento, ela mostra-se como um período de “sacrifício e renúncias”, como podemos observar no relato do L\_01.

Como alguns estudantes de Línguas Adicionais conciliam os estudos com a atividade laboral, a graduação torna-se ainda mais difícil, exigindo que eles desenvolvam estratégias de gerenciamento de tempo que, em paralelo aos aspectos emocionais, não acabem tornando-se entraves que os levem a evadir o curso em questão.

Por fim, quanto à socialização dos diários de aprendizagem entre os pares, não foram coletadas informações através dos próprios materiais de que tenha sido feita, porém, os acadêmicos pontuaram sobre a relevância de compartilhar suas experiências quanto às aulas ministradas. Os alunos também puderam fazer questionamentos no material, os quais foram elaborados com base nas leituras semanais e, durante os encontros, discutidos com os pares. Essa socialização, mesmo que não seja mediada pelas passagens dos diários, demonstra relevância quanto à possibilidade de reflexão compartilhada. Como os licenciandos escreveram sobre perspectivas relacionadas à insegurança em ministrar suas primeiras aulas, também direcionaram apontamentos posteriores aos momentos de ansiedade, o que pode ser enfrentado através da percepção de que quase todos os colegas enfrentaram sentimentos semelhantes.

## Considerações finais

Neste trabalho, propusemo-nos verificar, através dos diários de aprendizagem, como os entraves pessoais impactaram a atuação de professores em formação inicial. Com isso, através do seguimento dos passos metodológicos estabelecidos, constatamos que o uso de termos relacionados ao fazer docente, como “ensinar”, “identidade” e “refletir”, tendo a formação docente como centro das reflexões estabelecidas, foram os aspectos que guiaram a produção dos diários de aprendizagem. Em contraponto, sentimentos voltados à ansiedade, insegurança e timidez (elencados ante o início das práticas pedagógicas) demonstraram ser possível expressar sentimentos pessoais por meio da escrita dos diários de aprendizagem.

Os alunos também pontuaram entraves advindos do momento enfrentado durante as escritas: a pandemia causada pela covid-19. Observou-se que a maioria das reflexões voltou-se para as incertezas do período pandêmico, mesmo naquelas que abordaram o contexto da sala



de aula, sendo que menções sobre problemas de saúde (não só adquiridos pelos licenciandos) foram desafios enfrentados durante os semestres analisados.

Como a disciplina era eminentemente prática e, para muitos, seria a primeira experiência enquanto docente, passagens direcionadas à falta de confiança em ministrar aulas foram discorridas. Em contraponto, ao termo “professor” e “ensinar”, dividimos os estudantes em dois eixos: os que fizeram menção a evadir o curso e os que se identificam como professores. Ademais, o conceito de *feedback* foi mencionado pelos alunos, os quais o consideraram como propulsor para a aprendizagem. Enviados semanalmente pela professora regente da disciplina, nota-se que o *feedback* foi eficaz para a condução dos diários como ferramenta reflexiva e de avaliação. Não conseguimos identificar o uso do “*feedforward*” através dos relatos analisados, exceto quanto às evidências de autoeficácia e resiliência, as quais não foram lineares. Portanto, esse fator limita o estudo e faz necessário com que outras abordagens metodológicas sejam realizadas em concomitância à análise dos diários.

Os resultados indicaram que conceitos relacionados aos sentimentos, tanto de autoconfiança como, ao contrário, de insegurança, foram referências da influência da vida pessoal dos discentes em seu processo de formação, demonstrando certa indissociabilidade entre ambos os âmbitos. Isso indica que os alunos conseguem expressar aspectos de sua vida pessoal nos diários, mesmo quando são avaliados por terceiros. Para tanto, um direcionamento deverá ser feito por parte do professor regente, objetivando o que busca avaliar em cada material produzido.

Embora este estudo tenha revelado *insights* importantes, suas limitações incluem a amostra restrita a uma única universidade e curso. Sugere-se que futuras pesquisas explorem diferentes instituições e períodos, além de investigarem o impacto de variados tipos de *feedback* e estratégias de *feedforward* no desenvolvimento profissional dos licenciandos. Esses estudos ajudariam a expandir os achados presentes, oferecendo uma visão mais abrangente dos desafios e estratégias eficazes na formação docente.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, R. V. A. *et al.* Favorecendo a formação reflexiva de professores por meio do uso de diários reflexivos em um processo de reflexão orientada. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 13, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/8692>. Acesso em: 18 dez. 2025.
- ALABIDI, S. *et al.* Exploring the role of reflective diaries as a formative assessment strategy in promoting self-regulated learning among ESL students. **Practical Assessment, Research, and Evaluation**, v. 27, n. 1, p. 19, 2022. Disponível em: <https://openpublishing.library.umass.edu/pare/article/id/1319/>. Acesso em: 18 dez. 2025.
- BLASS, L. *et al.* Rubricas na avaliação de seminários no Ensino Superior: abordagens, vantagens e considerações. **Vidya**, v. 44, n. 1, p. 153-171, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.37781/vidya.v44i1.4725>. Acesso em: 18 dez. 2025.
- BROOKHART, S. M. O uso de rubricas na educação básica: revisão e recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 35, e10803, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10803>. Acesso em: 18 dez. 2025.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.
- CAMPANA, C. Diários reflexivos como aliados da aprendizagem e da avaliação. **Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração**, v. 13, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12660/gvcasosv13nespecial1>. Acesso em: 18 dez. 2025.
- CASTRO NETA, A. A. C.; CARDOSO, B. L. C. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisa qualitativa ou quali-quantitativa. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e11759, 2021.
- CHARRÉU, L. V.; OLIVEIRA, M. O. D. Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa em artes visuais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 156, p. 410-425, 2015. Disponível em: [10.1590/198053142839](https://doi.org/10.1590/198053142839). Acesso em: 18 dez. 2025.
- FERNANDES, A. E. S.; IRALA, V. B. “Quando consegui planejar tudo e recebi um feedback positivo da professora, foi um alívio enorme”: análise de semanários de aprendizagem na formação docente. In: IRALA, V. B.; DUARTE, M. **Interseções e diálogos no ensino e na aprendizagem: desafios, estratégias e ferramentas na educação contemporânea**. São Paulo: Triálogo, 2024. p. 62-73.
- FERNANDES, D. Avaliação formativa. In: GONTIJO, S. B. F.; LINHARES, V. L. de C. N. (org.). **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília, DF: IFB, 2023. p. 28.
- FONSECA, V. N. D. S. Formação inicial de professores e a escrita reflexiva. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1-20, 2022. Disponível em: [10.5212/OlharProfr.v25.15802.001](https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v25.15802.001). Acesso em: 18 dez. 2025.
- FREITAS, W; JABBOUR, C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, v. 18, n. 2, p. 7-22, 2011.



LU, S.; CHENG, L.; CHAHINE, S. Chinese university students' conceptions of feedback and the relationships with self-regulated learning, self-efficacy, and English language achievement. **Frontiers in Psychology**, v. 13, p. 1047323, 2022. Disponível em: 10.3389/fpsyg.2022.1047323. Acesso em: 18 dez. 2025.

MA, K.; CAVANAGH, M.; MCMAUGH, A. Sources of pre-service teacher self-efficacy: a longitudinal qualitative inquiry. **Asia Pacific Journal of Education**, p. 1-16, 2022. Disponível em: h10.1080/02188791.2022.2136140. Acesso em: 18 dez. 2025.

MARTINS, K. N. *et al.* O software IRaMuTeQ como recurso para a análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 10, n. 24, p. 213-232, 2022. Disponível em: 10.33361/RPQ.2022.v.10.n.24.383. Acesso em: 18 dez. 2025.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, D. L. de. Feedback efetivo. In: GONTIJO, S. B. F.; LINHARES, V. L. de C. N. (org). **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília, DF: IFB, 2023. p. 52.

RAYMUNDO, R. S.; LEÃO, M. A. B. G. Resiliência e Educação: um panorama dos estudos brasileiros. **Revista Ciências Humanas**, v. 7, n. 2, p. 76-98, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, N. L.; MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 1, p. 271-297, 2017. Disponível em: 10.1590/s1414-40772017000100014. Acesso em: 18 dez. 2025.

SIVIERI-PEREIRA, H. D. O.; LOPES, D. G.; SILVA, N. B. F. Diários de aula como estratégia de reflexão na formação e prática docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. e3125052, 2020. Disponível em: 10.14244/198271993125. Acesso em: 18 dez. 2025.

SOUZA, A. P. de C. A escrita de diários na formação docente. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 181-210, 2012.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, v. 2, 51-67, 2019.

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

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, 329-339, 1989.



### ***CRediT Author Statement***

- Reconhecimentos:** À CAPES.
- Financiamento:** DS-CAPES (bolsa de mestrado para a primeira autora do artigo).
- Conflitos de interesse:** Não há.
- Aprovação ética:** CAAE (31352620200005323).
- Disponibilidade de dados e material:** Não estarão disponíveis abertamente.
- Contribuições dos autores:** Autor 1 (Escrita e Análise de Dados); Autor 2 (Conceitualização, Gerenciamento de dados e Revisão), Autor 3 (Análise estatística, Preparação visual dos dados, Revisão).

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação**  
Revisão, formatação, normalização e tradução

