

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Eliana Aparecida Oliveira Burian

**Dificuldade de estudar *online*:
uma narrativa de experiência de aprendizagem**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo
2009

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Eliana Aparecida Oliveira Burian

**Dificuldade de estudar *online*:
uma narrativa de experiência de aprendizagem**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Heloisa Collins.

São Paulo
2009

Autorizo, para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

Assinatura

local e data

Banca Examinadora

*À minha família.
Ao meu pai, pela oportunidade de vida
e por me ensinar a persistir em busca dos meus objetivos.
À minha mãe, pela força e por ter me feito acreditar na realização de um sonho.
Ao Amarildo, pela paciência, dedicação e auxílio nos momentos difíceis,
e por compartilhar comigo os melhores momentos de nossas vidas.
Aos nossos filhos João Victor, João Paulo e Vitória, por se conformarem com a minha
ausência e abandono durante o meu percurso*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de compreender o potencial humano para refletir a essência da vida.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro, sem o qual este estudo não teria sido possível.

À Profa. Dra. Heloisa Collins, que com extremo respeito e cuidado me acompanhou, orientou e incentivou durante todo o percurso, me fazendo acreditar no meu potencial.

À Profa. Dra. Maximina Freire, pelas sugestões, atenção e acolhida nos momentos difíceis com a metodologia.

À Profa. Dra. Terezinha Sprenger, pelas preciosas sugestões em minha qualificação.

À Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, por sua generosidade em me disponibilizar textos imprescindíveis para a escolha metodológica.

A todos os professores do Lael, pelo carinho e pelas sugestões esclarecedoras.

À Profa. Dra. Roberta Lombardi Martins, pela acolhida e generosidade em compartilhar comigo sua sabedoria.

As Doutorandas Maria Paula Wadt, Andréa Ribeiro, Erisana Victoriano, Bélia e Ediléia, pelas indicações, conversas e disponibilidade em ajudar.

À Lucilene e Liliane, pelo apoio, carinho, incentivo e pela oportunidade de compartilhar não só os momentos de angústia, mas também os de alegria durante essa jornada.

Aos colegas do Seminário de Pesquisa e do Grupo de Estudos sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, pela acolhida, pelo carinho e pelas sugestões valiosas.

A todos os meus familiares que de diferentes maneiras me fortaleciam durante o percurso.

Um agradecimento especial a meu cunhado João, que sem medir esforços sempre esteve pronto a me socorrer nos momentos de desespero.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo descrever e interpretar o fenômeno da dificuldade de estudar *online* em um curso de formação continuada para professores de Inglês denominado *Teachers' Links*, do ponto de vista de quem o vivenciou, que no caso desta pesquisa sou eu, a própria pesquisadora. O interesse por esta investigação partiu da necessidade de compreender como, do ponto de vista do professor-aluno, se dá essa experiência.

A pesquisa apóia-se na visão sócio-histórico cultural e na concepção de linguagem como prática social pela qual os seres humanos se desenvolvem e se constituem (VYGOTSKY, 1934; 1991) e nos construtos sobre os processos reflexivos e seu potencial para o desenvolvimento profissional (SCHÖN, 1983, 1987/2000).

A investigação foi conduzida apoiando-se na Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (vAN MANEN,1990; FREIRE, 2007, 2008; RICOEUR,2002), que visa à descrição e interpretação do fenômeno em foco, utilizando o processo de tematização proposto por vAN MANEN (1990) e a sistematização delineada por FREIRE (2007; 2008). Os textos da experiência foram gerados durante minha participação como professora-aluna no módulo I do curso que foi oferecido no primeiro semestre do ano de 2007.

O processo interpretativo revelou que o fenômeno da dificuldade de estudar *online* em um curso de formação continuada para professores de Inglês se estrutura em torno de 6 temas: ansiedade em relação à expectativas, insegurança em relação ao novo contexto, medo em relação a não conseguir atender aos objetivos propostos, desespero ao constatar carências, questionamento de inconsistências, indecisões para realizar escolhas e busca constante de estratégias para solucionar dificuldade.

Palavras-chave: Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica – formação continuada a distância – reflexão sobre a ação

ABSTRACT

This study aims to describe and to interpret the phenomenon of the difficulty of studying online in a continuing education course for teacher of English as a foreign language called Teachers' Links, from the perspective of the teacher-student.

The interest on the study came from the need to understand from the point of view of the teacher-student, how the experience is given.

The research is grounded on the social-historical-cultural view and on the concept of language as a social practice through which human beings develop and constitute themselves (VYGOTSKY, 1934; 1991) and on the power of the reflexive process for professional development (SCHÖN 1983, 1987/2000).

The investigation was based on the Hermeneutic-Phenomenological Paradigm (vAN MANEN, 1990; FREIRE, 2007, 2008; RICOUER, 2002), which aimed to describe and to interpret the phenomenon under study, conducting the thematic analysis proposed by van Manen (1990) and adopting the systematization elaborated by Freire (2007; 2008). The texts derived from the experience were generated during my experience as a teacher-student during module I in the course, which was offered in the first semester of 2007.

The Hermeneutic-Phenomenological reflection on the phenomenon of the difficulty on studying *online* in a continuing educational course for teachers of English as a foreign language revealed that it is structured around 6 basic themes: anxiety in relation to expectancies, insurance in relation to the new context, fear in relation to not being able to accomplish the proposed goals, despair in relation to the lack of development, questioning in relation to inconsistencies, indecision to make choices, and the search for strategies to solve problems as a continuing process.

Keywords: Hermeneutic-Phenomenological Reflection – *online* continuing education – reflection on action

LISTAS

Quadros

Quadro 1 - Programa da Unidade 1 do Módulo I do <i>Teachers' Links</i>	73
Quadro 2 - Programa da Unidade 2 do Módulo I do <i>Teachers' Links</i>	74
Quadro 3 - Programa da Unidade 3 do Módulo I do <i>Teachers' Links</i>	75
Quadro 4 - Recorte de exemplos levantados pelo software <i>Weft Qda</i>	103
Quadro 5 - O processo de textualização e tematização	105

Figuras

Figura 1 – <i>Homepage</i> do curso <i>Teachers' Links</i> no Módulo I - O desenvolvimento profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos (1.º semestre/2007), disponibilizada na ferramenta <i>Dinâmica do Curso</i>	77
Figura 2 – Exemplo de <i>Agenda</i> do curso <i>Teachers' Links</i> no Módulo I - O desenvolvimento profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos (1.º semestre/2007)	78
Figura 3 – Exemplo da ferramenta de <i>Avaliação</i> e da visualização, pelo aluno, de suas notas no curso <i>Teachers' Links</i> no Módulo I - O desenvolvimento profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos (1.º semestre/2007).....	79
Figura 4 – Exemplo da ferramenta <i>Atividades</i> e da visualização, pelo aluno, do índice, da página com as atividades de uma unidade de um dos componentes e a legenda explicativa sobre as formas geométricas usadas para representar cada uma das ferramentas usadas para propostas de trabalhos no <i>Teachers' Links</i> no Módulo I - O desenvolvimento profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos (1.º semestre/2007).....	80
Figura 5 – Exemplo da ferramenta de <i>Fóruns de Discussão</i> , com índice de tópicos, página de mensagens do <i>Coffee Break</i> e a mensagem inicial postada pelos professores no <i>Teachers' Links</i> no Módulo I - O desenvolvimento profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos (1.º semestre/2007).....	82
Figura 6 – Exemplo da ferramenta de <i>Bate-papo</i> , com janela de interação do <i>Teachers' Links</i> no Módulo I - O desenvolvimento profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos (1.º semestre/2007).....	83
Figura 7 – Exemplo da ferramenta de <i>Portfólio</i> , com índice dos portfólios individuais, relação de atividades da Aluna X e um exemplo de atividade publicada e comentada por um dos professores, um colega e o próprio aluno-autor da	

atividade no <i>Teachers' Links</i> no Módulo I - O desenvolvimento profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos (1.º semestre/2007).....	84
Figura 8 – Exemplo da ferramenta de <i>Grupos</i> , com índice dos formados pelo professor e a composição de um deles no <i>Teachers' Links</i> no Módulo I - O desenvolvimento profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos (1.º semestre/2007)	85
Figura 9 – Exemplo da ferramenta <i>Perfil</i> no <i>Teachers' Links</i> no Módulo I - O desenvolvimento profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos (1.º semestre/2007)	86
Figura 10 –Temas estruturantes do fenômeno dificuldade de estudar em curso de formação continuada para professores de Inglês a distância.....	120
Figura 11 – Temas e suas articulações com os âmbitos de desenvolvimento no fenômeno dificuldade de estudar em curso de formação continuada para professores de Inglês a distância	121

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1	32
<i>Fundamentação teórica</i>	32
1.1 Aprendizagem e desenvolvimento.....	32
1.2 Desenvolvimento como um processo de mudança.....	37
1.3 Reflexão.....	45
1.4 Autonomia.....	48
1.5 A Linguística Sistêmico-Funcional	54
Capítulo 2	59
<i>Abordagem metodológica</i>	59
2.1 A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica	59
2.2 O contexto da pesquisa	70
2.2.2 Participantes do módulo I do <i>Teachers' Links</i> no 1.º semestre/2007	86
2.2.2.1 A Turma C	87
2.2.2.2 A participante focal.....	87
2.3 Instrumentos e procedimentos de geração de textos	89
2.3.1 Histórias vividas.....	89
2.3.1.1 Contato Informal com língua estrangeira.....	89
2.3.1.2 Contato formal com língua estrangeira.....	90
2.3.1.3 A profissional aprendiz	92
2.3.1.4 A aproximação com o grupo <i>EduLang</i>	94
2.2.2 O diário reflexivo.....	96
2.4 Procedimentos de interpretação	102

Capítulo 3	107
<i>Interpretação</i>	107
3.1 A textualização da experiência de estudar <i>online</i> num curso de formação continuada para professores de Inglês	107
3.1.1 Identificação dos temas estruturantes do fenómeno dificuldade de estudar um curso de formação continuada para professores de Inglês	118
3.1.1.1 <i>Âmbito do letramento</i>	121
3.1.1.2 <i>Âmbito do letramento digital</i>	130
3.1.1.3 <i>Âmbito da organização espacial e temporal</i>	133
3.1.2 Interpretação de temas.....	135
3.1.3 Uma breve interpretação dos temas à luz da Avaliatividade.....	138
Considerações finais	143
Referências bibliográficas	149

INTRODUÇÃO

A urgência de um investimento sério na formação continuada de professores no Brasil, principalmente em relação à do professor de língua estrangeira é inquestionável. A precariedade dos cursos de formação básica do professor, em especial do professor de língua estrangeira, vem resultando no conseqüente despreparo dos mesmos para lidar com as questões específicas do ensino de línguas em geral e particularmente do ensino de língua estrangeira, o que se reflete na qualidade do aprendizado dos alunos ao longo de sua vida escolar.

Já em 1994, no artigo *As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública*, Celani, descrevendo o panorama do ensino de línguas no Brasil, constatava que “gerações de brasileiros têm passado de dois a sete anos em aulas de língua estrangeira na escola para, ao final de uma experiência frustrante, saírem funcionalmente monolíngues” (p. 12).

Diante desse quadro, é impossível não concordar com a pesquisadora quando afirma, praticamente vinte anos depois, que um investimento nos

projetos e programas de formação continuada de professores se faz não só necessário, mas também tem caráter de urgência (CELANI, 2003).

Celani (2003) lembra que, só muito recentemente, alguns programas de educação continuada em serviço e pós-graduação passaram a dar atenção privilegiada ao enfoque de “formação” de docentes, em detrimento do “repasso puro e simples de técnicas de ensino” (p. 20). A autora defende a necessidade de mudança desses programas no sentido da priorização de um processo contínuo envolvendo “reflexão e crítica sobre e de sua própria prática”, em substituição aos “cursos de reciclagem” ou “treinamento” do professor, que deixam subentendida uma mera transmissão e atualização de conhecimentos e/ou técnicas, criando o que chama de “bolsões” que primam pela falta de comunicação e integração com a prática cotidiana.

Como um argumento que confirma essa desarticulação, Sprenger (2004) ressalta que prevalecem nos planos de curso das escolas regulares o método da gramática e tradução e o papel do professor como transmissor de informações. Na comunidade escolar pública impera a crença de que, para aprenderem Inglês, os alunos precisam recorrer aos institutos de idiomas. Baseada na minha experiência como professora de Inglês como língua estrangeira no ensino regular da rede pública e na rede privada de ensino por aproximadamente 20 anos, acrescentaria apenas que, em várias comunidades da rede particular, essa necessidade de cursos em institutos de idiomas, em paralelo ao ensino regular, já passou a ser um pressuposto. Ali, a crença é de que, para adquirir fluência em Inglês, os alunos precisam viajar para o exterior.

Moita Lopes (1996) já apontava para o fato de que o que é consenso é a crença de que não se aprende Inglês na escola regular e, principalmente, na rede pública.

Presenciei, durante esses anos de trabalho em várias escolas, a chegada dos alunos nas antigas 5.^{as} séries do ensino fundamental, entusiasmadíssimos com a oportunidade de aprender Inglês. Presenciei também, a chegada desses alunos nas 1.^{as} séries no Ensino Médio, entediados e desiludidos após esses anos de experiências desastrosas e malsucedidas.

Para Celani (2003), essa situação só poderá ser revertida com a mudança de enfoque nos cursos de formação básica e continuada dos docentes de língua estrangeira. Isso implicaria um processo de formação do professor como um profissional autocrítico e consciente das práticas discursivas da sala de aula, capaz de analisá-la à luz dos objetivos a serem alcançados e dos conhecimentos que de fato são construídos por ele e pelos alunos. Em outras palavras, está por trás dessa mudança um conceito de formação que não pode ser visto apenas em termos de produto, mas em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador, sem data fixa para terminar, permeando toda a vida do indivíduo. A autora salienta, ainda, que os programas pontuais de reciclagem pouco contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes e argumenta que a concepção teórica que subjaz à organização desse tipo de curso está focalizada na transmissão de conhecimento, sinalizando que a concepção de desenvolvimento profissional

que se tem é a de que este depende apenas de atualização de conhecimento. Celani (2003) afirma que, apesar de os conteúdos desses cursos serem relevantes e até mesmo necessários, eles não são suficientes, pois na maioria das vezes não são calcados nas necessidades dos professores.

Voltando-me especificamente para a formação continuada do professor, considero relevante, neste momento, retomar as bases legais que têm orientado a promoção e oferta de programas e cursos. Em seu Artigo 43 do Capítulo IV – Da Educação Superior -, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996)¹ regulamenta:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; [...]

Percebe-se já na legislação uma preocupação com o desenvolvimento do *pensamento reflexivo*. Além disso, à educação superior é atribuída não só a responsabilidade da formação básica nas diferentes áreas do conhecimento, mas também a formação contínua.

No Artigo 63 do Título VI – Dos profissionais da Educação -, a referida lei estipula:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

[...]

¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art39>. Acesso em: 16 maio 2009.

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Ou seja, é previsto que haja continuidade na formação do professor ao longo de sua vida profissional.

Não é de surpreender, portanto, que diferentes modelos de curso de formação e formação continuada de professores de línguas vêm despertando o interesse de pesquisadores. Na formação continuada de professores, estudos têm sido conduzidos com o objetivo de avaliar projetos e programas, sendo vários deles embasados nos estudos sobre a reflexão.

Celani (2003), que atualmente coordena o *Programa de Formação Contínua do Professor de Inglês*, numa parceria entre a Associação Cultural Inglesa de São Paulo, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, partindo de uma abordagem teórica que prioriza a reflexão a partir da prática como local de construção de conhecimento relativo à teoria de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, acredita que só esse tipo de intervenção poderia levar à almejada transformação do professor e à reflexão crítica propriamente. A autora comenta, porém, que esse processo de reflexão crítica não é frequente nas escolas, pois a própria situação de isolamento dos professores dificulta uma ação reflexiva, que demanda momentos sistemáticos de trocas com pares.

O que tem orientado grande parte dos cursos de formação continuada de professores de línguas é a abordagem da *reflexão sobre e na ação*. Os estudos de Schön (1983, 1987/2000) oferecem um arcabouço útil para se explorarem as possibilidades de transformações nas representações dos

professores relativas a ensinar e aprender Inglês, pois está orientado para a solução de problemas e a criação de hipóteses. Ramos (2003) chama a atenção, porém, para o fato de que a tomada de consciência de que é possível desconstruir crenças e representações dos alunos-professores sobre o ensino-aprendizagem é importante, porém não suficiente para que a reconstrução ocorra. Collins (2003), por sua vez, questiona se os docentes seriam realmente capazes de transformar o seu cotidiano em instituições que não têm recursos nem reconhecem os esforços de desenvolvimento do professor.

Além disso, Romero (2003), voltando-se para questões de cunho metodológico, descreve como alguns instrumentos extremamente úteis para a avaliação das ações docentes, tais como gravações em áudio e vídeo, podem constranger os professores no processo de refletirem e discutirem suas ações, uma vez que fazem com que se sintam expostos a críticas e assumam uma postura de resistência.

Em outras palavras, o processo de formação continuada do professor de línguas voltado para a reflexão crítica *na e sobre a ação* não é fácil, pois demanda que ele enfrente desafios das mais diversas ordens. Pesquisas sobre iniciativas públicas têm mostrado como essas dificuldades efetivamente existem e são difíceis de serem solucionadas, embora muitas delas tenham obtido resultados bastante positivos. Há casos de sucesso, que merecem ser mencionados. Um deles, *A formação contínua do professor de Inglês: um contexto para a reconstrução da prática*, teve início em 1995, e constituiu um programa de desenvolvimento profissional voltado para o professor de Inglês

da rede pública do estado de São Paulo, promovido pela Associação Brasileira Cultura Inglesa - São Paulo e o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP. Esse programa, coordenado pela Profa. Dra. Antonieta Celani, visava oferecer ao professor de Inglês ferramentas para que ele desenvolvesse suas habilidades linguísticas nessa língua e até 2004 já havia formado gratuitamente cerca de 3,8 mil docentes e de 380 mil alunos em todo Estado de São Paulo - o equivalente a 5% da rede pública da região². Um dos cursos oferecidos por esse programa foi o *Reflexão sobre a ação: o professor de Inglês ensinando e aprendendo*, cujo objetivo era o de propiciar a reflexão a partir da prática desencadeando a transformação do professor. Dentro desse mesmo programa, desenvolveu-se o curso *Teachers' links*, totalmente a distância, atualmente oferecido também para professores da rede particular de ensino, no contexto do qual desenvolvi este estudo e sobre o qual tratarei com mais detalhes à frente.

Um outro caso de sucesso é o de Vieira-Abrahão (2007) que desenvolveu e comparou dois projetos presenciais de educação continuada para professores de Inglês em uma iniciativa de colaboração entre a Universidade Estadual de São Paulo de São José do Rio Preto (Unesp) e a escola pública da mesma cidade. A autora ressaltou a complexidade do processo de mudanças suscitado por uma proposta de formação em serviço, que, segundo ela, foi repleto de “conflitos e incertezas” por parte dos professores frente ao próprio trabalho e a uma nova abordagem de ensino.

² Informação disponível em:
<<http://www2.uol.com.br/aprendiz/guiadeempregos/educadores/noticias/ge151004.htm#2>>. Acesso em: 29 jun. 2009.

Reportando-se ao curso *A reflexão sobre a ação: o professor de Inglês aprendendo e ensinando* igualmente como um exemplo de sucesso, Castro (2003) discutiu os resultados de aprendizagem de professores de Inglês da rede pública estadual de São Paulo e identificou as transformações observadas nas concepções de linguagem desses professores, por meio das escolhas instrucionais que faziam durante o planejamento de aulas, o que mostra que mesmo enfrentando dificuldades, professores que se envolvem em processos de educação continuada tendem a alcançar sucesso em suas empreitadas.

Corroborando essa afirmação, encontra-se também o trabalho de Dutra, Mello, Oliveira-e-Paiva e Araújo (2004). Ao relatarem a experiência do programa *Interfaces da formação em línguas estrangeiras*, mostraram resultados muito alentadores. Esse programa tinha como objetivo atender professores de línguas estrangeiras da rede pública (municipal e estadual) de Belo Horizonte (MG), oferecendo-lhes módulos linguísticos, metodológicos e sobre a vida escolar, além de oportunizar-lhes o envolvimento em pesquisa-ação para solucionar problemas em suas salas de aula. Como resultados, apresentaram professores mais reflexivos, autônomos e preocupados com as necessidades de seus alunos, cientes da importância da educação continuada e satisfeitos com mudanças que puderam implantar em sala de aula.

Além da abordagem da reflexão *na e sobre a ação* em processos de formação continuada de professores de línguas, também a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica tem favorecido pesquisas nessa direção. Telles (1996) investigou a educação continuada de professores de língua portuguesa

(como língua materna) a partir dessa abordagem, usando um instrumental de pesquisa constituído por autorreflexões do pesquisador e conversas reflexivas sobre a prática de ensino com três professores da rede pública do Estado de São Paulo. Concluiu que aspectos das experiências pessoais e profissionais dos participantes encontram-se numa relação dialética com seus entendimentos de linguagem, alunos e ensino, o que equivale a afirmar que a maneira como esses profissionais construíram suas experiências afetou o que e como eles ensinavam.

Freire e Lessa (2003, p. 167) identificaram e interpretaram as representações e parte do repertório que os professores de Inglês da rede pública do Estado de São Paulo revelaram sobre linguagem e prática docente. Esse estudo revelou quatro temas emergentes - metodologia, postura profissional, formação contínua e conhecimento linguístico -, que pareceram indicar um consenso em relação à adoção e à manutenção de uma abordagem tradicional, subordinada à veiculação de regras gramaticais orientada por uma visão behaviorista de aprendizagem. Essas representações eram condizentes com a perspectiva de aprendizagem que os docentes assumiam e delas decorre a consciência de que é sempre preciso buscar atualização, procurar novos caminhos e investir em educação continuada.

Pow (2003), por sua vez, também apoiando-se em uma Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, investigou a contribuição do estudo da fonologia e de uma postura reflexiva na formação docente como ingredientes construtores da identidade profissional, descrevendo as representações que

professores de Inglês da rede pública do Estado de São Paulo possuem sobre pronúncia e falante ideais. A autora percebeu que o estudo da fonologia sob a perspectiva da reflexão representa um caminho possível para a superação do medo do fracasso, atuando como um ingrediente emancipador que transcende a sala de aula.

Ainda dentro da abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, um trabalho que se aproxima do presente estudo do ponto de vista metodológico é o de Fazio (2008), que utiliza narrativas de duas professoras sobre as experiências que viveram no ensino superior e sobre como buscaram lidar com sua falta de letramento digital para atender as demandas da tecnologia, da instituição e de seus alunos. Tal estudo aponta a busca e reflexão como os temas que constituem a manifestação do fenômeno investigado.

Outro trabalho que, por trabalhar também com narrativas, aproxima-se deste é o de Camargo e Ramos (2006). As autoras analisaram oito narrativas de professores de língua inglesa na situação da formação continuada do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, embasando-se nas ideias de Schön (1983, 1987/2000) e associando-a à perspectiva apontada por Zeichner e Liston (1996). Tal estudo ressaltou que o processo de análise de narrativas pode possibilitar a percepção de que se tornar professor de língua estrangeira é uma experiência essencialmente humana constituída por diversos fatores (experiências prévias como aluno, reprodução de alguns modelos de docência de língua estrangeira

vivenciados, domínio maior ou menor da língua estrangeira, problemas enfrentados no início da carreira, soluções dadas para esses problemas, etc.).

Retomando a abordagem da *reflexão na e sobre a ação*, é possível afirmar que um caminho que tem se revelado muito produtivo para a formação continuada de professores é o da Educação a Distância (EAD), pois favorece a oportunidade de inserção num paradigma baseado na reflexão conjunta e no trabalho colaborativo por meio das diversas ferramentas de comunicação, além de permitir o acesso de pessoas de diferentes lugares e em diferentes horários. Considerando a delicada condição de disponibilidade de tempo irregular na agenda dos professores em geral, a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo, o acesso facilitado e a premência de atenção para as atuais demandas do mundo atual é que podemos entender a possibilidade de formação continuada para professores, em especial professores de línguas, na modalidade a distância, como bastante promissora.

Entretanto, a formação continuada a distância, justamente por oferecer a possibilidade de reflexão conjunta e colaborativa por meio de ferramentas de comunicação, representa também um desafio. Novas exigências são suscitadas a partir desse contexto na tentativa de aprender a ensinar em redes de comunicação e de aprender como lidar com as questões oriundas dele. A necessidade de potencializar o uso das ferramentas para atender à construção de conhecimento, além da necessidade de aprender como fazer a mediação nesse tipo de interação, bem como questões de *design* de cursos *online*, têm sido focos de alguns estudos na formação continuada de professor a distância.

Nesse sentido, o grupo Edulang³, coordenado por Collins, vem alcançando resultados valiosos em relação à mediação semiótica (GERVAI, 2007; PINEDA, 2007; COLLINS, [no prelo]); ao exercício discursivo das presenças social, cognitiva e de ensino desenvolvidos por meio da análise de comunicação assíncrona e síncrona (GERALDINI, 2003; MARTINS, 2004; SPRENGER, 2004; CELANI e COLLINS, 2005; VICTORIANO, 2005); às questões de *design* e da construção de hipertexto e hiperídia (WADT, 2002; vON STAA, 2003; COLLINS, 2003; BRESSANE, 2006; ROJO, BARBOSA e COLLINS, 2005); à desistência (CARELLI, 2003; COLLINS, 2004; COLLINS, MARTINS e PEREIRA DA SILVA [no prelo]).

Todos esses estudos vêm sendo conduzidos buscando maior compreensão das dificuldades em lidar com as novas formas de aprender, de conviver com as novas tecnologias e com a comunicação *online*. No entanto, tais estudos partiram do olhar do professor e/ou do *designer* como observador, diferindo do presente estudo, que tem seu foco no aluno-professor.

Para conduzir este trabalho, adoto a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, que visa à descrição e interpretação de fenômenos da experiência Humana, buscando chegar à sua essência, àquilo que os estrutura, aquilo que os constitui.

A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (vAN MANEN,1990; FREIRE, 2007, 2008) busca o entendimento de fenômenos da experiência

³ Informações sobre o grupo *Edulang* encontram-se disponíveis em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0071801JCD831U>>. Acesso em: 01 jun. 2009.

humana a partir da descrição e interpretação da experiência. Tem como objetivo revelar a constituição do fenômeno, sua identidade, por meio de refinamentos e ressignificações (FREIRE, 2007, 2008). O fenômeno da experiência humana aqui em questão é a dificuldade de estudar *online* em um curso de formação continuada para professores de Inglês. A caracterização dos grandes temas das informações coletadas se mostra como reveladora da estrutura de um fenômeno da experiência humana. De acordo com o que van Manen (1990) postula, o modelo fundamental dessa abordagem seria a reflexão textual sobre as experiências vividas e ações e práticas diárias, com o intuito de aumentar o poder de pensamento e recursos práticos ou táticos. Adotar tal procedimento seria, então, procurar entender as pessoas, dar ouvidos ao que elas têm a dizer, a contar. Seria voltar a atenção para contribuir para um entendimento maior sobre como as pessoas sentem, pensam e vivem aquela experiência conjuntamente.

De fato, Moita Lopes (2006, p. 23) enfatiza que “uma das questões mais cruciais da pesquisa em LA contemporânea é considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados da pesquisa para os pares como forma de legitimá-los”. Segundo o referido autor, “o grande desafio para a epistemologia dos dias de hoje é construir uma forma de produzir conhecimento que, ao compreender as contingências do mundo em que vivemos, possibilite criar alternativas sociais para aqueles que sofrem” (p. 30), possibilitando uma forma de compreensão do fenômeno que caracteriza aquela experiência.

O presente estudo pretende inserir-se nesse paradigma no sentido de sua preocupação em dar voz ao participante, a professora-aluna-observadora, contribuindo para transformação de sua realidade. É nesse sentido que este trabalho pretende configurar-se como pesquisa em Linguística Aplicada Crítica. Acredito que a perspectiva investigativa orientada pelos pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem Hermenêutico- Fenomenológica possa contribuir para a compreensão do fenômeno em questão.

Mediante o exposto, adotando os procedimentos previstos nesse tipo de investigação, faço uso dos diversos textos produzidos durante minha experiência como professora-aluna do curso para então lançar mão da experiência, da reflexão sobre a experiência e da interpretação da experiência vivida, dando voz ao participante, que sou eu mesma, a própria pesquisadora, professora de Inglês da Rede Pública Estadual de Ensino, com o propósito de fazer emergir o sentido que eu mesma encontro nessa teia de relações complexas que constitui a experiência de ser professora-aluna de um curso de formação continuada à distância para professores de Inglês. É desse modo que o presente estudo pretende desvelar o sentido que essa experiência teve para mim, professora-aluna do curso. Pretendo mostrar como, ao longo da experiência vivida e assumindo diferentes papéis - de professora de Inglês, professora-aluna e pesquisadora participante -, que vão se transformando também ao longo desse processo reflexivo desencadeado pelo desenvolvimento, compreendo o processo de desenvolvimento profissional e pessoal em um curso de formação continuada à distância.

Este estudo tem, portanto, caráter inovador, tanto do ponto de vista metodológico quanto do ponto de vista do foco. Como vimos anteriormente, nesta *Introdução*, há muitos estudos embasados na reflexão sobre a ação examinando o ponto de vista do professor, do ensino. Entretanto, nesta pesquisa, como o observador é a professora-aluna do curso, o foco está no processo de aprendizagem, e não no de ensino⁴. Além disso, estudos sobre a formação do professor na esfera da tecnologia utilizando narrativas de aprendizagem não são comuns. Há trabalhos que partem de narrativas de aprendizagem, mas focados na visão do professor, com o docente observando o aluno. Da mesma forma, investigações utilizando a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica nessa perspectiva são raras.

Assim, a Reflexão Hermenêutico-Fenomenológica possibilita a realização deste estudo, uma vez que oferece pressupostos teóricos e metodológicos que permitem interpretar a descrição da experiência humana de ser professora - aluna de um curso a distância no sentido de tentar construir os temas que estruturam tal fenômeno. Esta pesquisa não tem a pretensão de estabelecer categoricamente a estruturação do fenômeno “dificuldades de se estudar em curso de formação continuada à distância para professor”, mas pretende oferecer uma possibilidade de estruturação do fenômeno. Tomo por base para tal as diferentes interpretações motivadas pelas várias transformações desencadeadas durante o processo reflexivo no decorrer do curso.

⁴ O trabalho de Dickie (1999), da área da Educação a Distância, conduz um estudo semelhante investigando a experiência de ser aluno a distância de três participantes, incluindo ela mesma. Nesse estudo, a pesquisadora busca revelar como a aprendizagem a distância é experienciada e qual é o significado dela para o aprendiz.

Para iniciar o relato desse processo de transformação, é necessário voltar às minhas origens profissionais. Ao ingressar na rede Estadual, em uma escola da periferia de Guarulhos, observei várias questões que não favoreciam a aprendizagem e o ensino de Inglês. Questões que iam além de recursos materiais, falta de preparo nas questões específicas da língua, questões teóricas acerca de aprendizagem em geral e aprendizagem e ensino de línguas. Dúvidas em relação ao motivo de terem que aprender Inglês e não uma outra língua eram frequentes entre os alunos, parecendo evidenciar uma resposta ao colonialismo linguístico. Eram frequentes também comentários entre os professores, dizendo-se insatisfeitos com a falta de interesse dos alunos pelas aulas de Inglês.

Nessa mesma época, realizei um curso de especialização em gramática da língua inglesa oferecido pela universidade em que estudei, mas com professores oriundos de diferentes universidades. Comecei a participar de encontros promovidos por diversas editoras e escolas de idiomas, além de abraçar demais cursos que apareciam. Desde então, tenho refletido muito sobre a minha formação, a formação do professor em geral, do professor de línguas e, em especial, do professor de Inglês. A busca por conhecimento era incansável. Dentre algumas outras ocupações, pude atuar como professora numa escola de idiomas e durante outro período em uma escola de ensino regular, como professora de Inglês na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Em busca de aproximar cada vez mais o ensino da língua da vida dos meus alunos, elaborei algumas atividades para eles, utilizando o *courseware Blackboard* e o *Hotpotatoes*. Participei com eles de alguns projetos do *Kidlinks*

e me encantei pela tecnologia mediada pelo computador e pela internet. Quando surgiu a oportunidade de fazer o curso *Teachers' links*, ela parecia ter caído do céu.

O *Teachers' links* é promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP) e implementado pela Coordenadoria de Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização (COGEAE) da mesma instituição, na modalidade aperfeiçoamento. O *design* acadêmico e instrucional é elaborado por dois grupos de pesquisa: *EduLang* e *Reflexão sobre a Ação: o professor de Inglês aprendendo e ensinando*. O *design web* é de responsabilidade do Núcleo de Mídias Digitais da PUC-SP. O curso é oferecido a professores de Inglês de todos os segmentos e tem como meta oferecer condições para o desenvolvimento de conscientização desses professores sobre as possibilidades de desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal. Os objetivos centrais do curso são oferecer aos professores oportunidade para o aperfeiçoamento de seu desempenho em língua inglesa, de sua capacidade de reflexão crítica sobre o seu papel no ensino, de sua capacidade de planejar e organizar sua ação docente e de sua habilidade para usar as tecnologias de informação e comunicação. Isso vem exigindo um trabalho aprofundado em torno de um grande leque de temas de pesquisa, que talvez possam ser compreendidos em três grandes áreas: *design* de cursos *online* e de materiais em hipermídia para o ensino; mediação em ambientes virtuais de aprendizagem; interação síncrona e assíncrona e suas funções na

aprendizagem. Ao concluir o curso, o caminho para a pós-graduação estava aberto.

Assim, a presente pesquisa situa-se na interface das linhas de pesquisas *Linguagem, Educação e Tecnologia*. Concentra-se na área de formação continuada de professores mediada por tecnologia, mais especificamente na formação continuada *online* do professor de Inglês. O estudo apoia-se na visão de desenvolvimento como um processo sócio-histórico cultural pelo qual os seres humanos se desenvolvem e se constituem (VYGOTSKY, 1984/2003; 1987/2003). Fundamenta-se também na concepção de desenvolvimento como processo social mediado por signos e instrumentos que formam e integram sistemas psicológicos funcionais que mudam ao longo do tempo (VYGOTSKY, 1984/2003, p. 71). Com relação à reflexão crítica, este estudo se embasa na visão de reflexão na ação e sobre a ação de Schön (1983, 1987/2000), que favorece as possibilidades de mudanças nas representações dos professores. Finalmente, apoia-se na concepção de linguagem como prática social (HALLIDAY, 1978/1994). O conceito de educação de professores adotado neste estudo é o postulado por Fullan (1991) um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento que demandam tempo e podem ser observados no mundo da ação.

O estudo buscou responder à seguinte pergunta de pesquisa: qual é a natureza da dificuldade de se estudar *online* em um curso de formação continuada para professores de Inglês?

Feita essa introdução, é necessário explicitar como esta dissertação está construída. No *Capítulo 1*, aponto os aportes teóricos que dão conta das questões pertinentes a esta pesquisa: o conceito de desenvolvimento e de aprendizagem subjacentes ao estudo de suporte nas ideias vygotskianas e neovygotskianas sobre desenvolvimento e a noção de reflexão proposta por Schön (1983, 1987/2000).

No *Capítulo 2*, faço a caracterização da metodologia de pesquisa adotada, incluindo assim a descrição do contexto de pesquisa e dos procedimentos e instrumentos utilizados que possibilitaram minha reflexão.

No *Capítulo 3*, apresento as interpretações da experiência e os significados construídos a partir deste estudo, evidenciando as questões centrais apresentadas no material de pesquisa.

Nas *Considerações finais*, procuro tecer comentários sobre os significados construídos com o esclarecimento das perguntas de pesquisa e aproveito para apontar as lacunas evidenciadas durante o estudo. Pretendo, com essa reflexão, oferecer subsídios para um possível entendimento sobre as questões de ensino a distância na formação continuada de professores de língua estrangeira. Aproveito para esclarecer também, com isso, que possíveis e diferentes interpretações podem ser assumidas de maneira distintas das por mim apresentadas aqui, já que presumo que pessoas com diferentes experiências de vida possam ter entendimentos diferentes de um mesmo fenômeno.

Capítulo 1

Fundamentação teórica

Neste capítulo apresento os conceitos teóricos que dão sustentação a este estudo e que fundamentam a interpretação do material de pesquisa. Inicialmente discorro sobre os conceitos de *aprendizagem* e de *desenvolvimento*. Em seguida, trato da formação de professores, do conceito de *autonomia* e, por fim, da concepção de *linguagem* que norteia a investigação.

1.1 Aprendizagem e desenvolvimento

Antes de avançar nas questões da formação do professor, é necessário esclarecer o que estou entendendo por *desenvolvimento* e por *aprendizagem*, passos dessa formação.

Parto dos conceitos desenvolvidos por Vygotsky (1987/2003) e pelos estudiosos vygotskianos, como Daniels (2002) e Oliveira (1993). Para Vygotsky, a *interação social* tem fundamental importância no desenvolvimento do pensamento e no processo de aprendizagem. Afinal, a teoria de Vygotsky

(1987/2003) é uma tentativa de explicar a conscientização como produto final da socialização. Outro conceito central na teoria de Vygotsky (1987/2003) que orienta esta pesquisa é o conceito de *mediação*. O autor desenvolveu uma teoria em que forças sociais, culturais e históricas desempenham um papel no desenvolvimento. Segundo ele, existem mediadores que servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos, além de sofrer a ação deles. Para o autor, as relações entre sujeito e objeto acontecem de maneira direta, natural ou mediada por artefatos culturalmente disponíveis. Ele define ferramentas psicológicas como dispositivos para dominar os processos mentais. Dentre essas ferramentas psicológicas, Vygotsky (1984/2003, p. 71-4) apresenta a linguagem.

Segundo Daniels (2002, p.36), para Vygotsky a explicação para a origem das funções mentais superiores incluía dois componentes: primeiramente ele afirmava que as elas contavam com a mediação do comportamento por signos e sistemas de signos, dos quais o mais importante é a linguagem. De acordo com Daniels (2002, p. 36), os signos para Vygotsky eram como “um tipo especial de estímulos usados como ferramentas psicológicas, ferramentas que são dirigidas para o domínio ou controle de processos comportamentais, tanto os de outrem quanto os da própria pessoa”, alterando o fluxo e a estrutura das funções mentais “ao determinar a estrutura do novo ato instrumental, assim como uma ferramenta tecnológica altera o processo de adaptação natural ao determinar a forma das operações de trabalho”.

Os humanos, assim, dominam a si mesmos por sistemas culturais e simbólicos externos, não sendo subjugados por eles. Vygotsky (1987/2003) enfatiza a autoconstrução do indivíduo como um agente ativo no desenvolvimento. Ao considerar que o desenvolvimento ocorre pelo uso de ferramentas culturalmente disponíveis, num tempo e num espaço particulares, atribui grande importância aos efeitos contextuais.

A noção de *mediação pedagógica* e da relação social entre indivíduos presentes na interação social embasam este estudo no sentido de ajudar a interpretar o fenômeno em questão. O conceito de *desenvolvimento*, então, é entendido como um processo social, mediado por *signos* e *ferramentas*⁵ que formam e integram o sistema de funções psicológicas que mudam ao longo do tempo.

Vygotsky (2003, p. 72) diferencia *signo* e *instrumento*. Para ele, ambos têm função mediadora. No entanto, a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade (orientado externamente, provoca mudanças no objeto). Já o signo não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio de atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo e deve levar a mudanças nos objetos (orientado internamente).

Vygotsky (1987/2003, p.71) enfatizava a importância da mediação de processos psicológicos pela linguagem e a natureza sócio-histórica de certos

⁵ Para Vygotsky, há dois tipos de ferramentas: as técnicas e as psicológicas. As primeiras são direcionadas a manipularem os objetos físicos (por exemplo, um martelo) e as outras são usadas pelas pessoas para influenciar outras pessoas ou a si mesmas (por exemplo, uma propaganda).

processos psicológicos em seres humanos. Segundo o autor, qualquer função mental superior foi externa [e] social antes de ser interna, foi antes uma relação social entre pessoas.

De acordo com Vygotsky (1984/2003, p. 117), um aspecto essencial do aprendizado na lei geral do desenvolvimento das funções mentais superiores, é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos, que são capazes de operar pela interação entre as pessoas num ambiente de cooperação. Assim sendo, segundo o psicólogo, aprendizado não é desenvolvimento, mas adequadamente organizado pode resultar em desenvolvimento mental que, por sua vez, mobilizará vários processos de desenvolvimento.

De acordo com Vygotsky (2003) a lei genética geral do desenvolvimento cultural poderia ser formulada da seguinte maneira:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. (p. 75).

De acordo com Daniels (2002, p. 38), Vygotsky considerava as funções mentais superiores como sociais no aspecto cultural, vendo esse processo como parte de um desenvolvimento do sistema sociocultural e sua existência como dependente da transmissão de uma geração para a próxima. Segundo o pesquisador, Vygotsky entendia esse processo como a organização e os meios do comportamento social real que foram apropriados pelo indivíduo e internalizados, vinculando o social não somente a mecanismos únicos de

desenvolvimento psicológico como à interação social e à internalização, mas também a tipos de processos mentais inerentemente sociais, especificamente as funções psicológicas superiores. Daniels (2002, p. 39) enfatiza, ainda, que essa perspectiva possibilita um elo conceitual entre um importante aspecto da consciência humana e um importante aspecto do comportamento social humano. Essas funções mentais eram vistas como desenvolvendo-se não apenas pela experiência individual em interação social, mas pela transformação do comportamento social no plano *interpsicológico* para o plano *intrapsicológico*.

Aprendizagem e desenvolvimento não são processos entendidos separadamente (VYGOTSKY, 2003, p. 109), pois procedem das tensões dialéticas e transformações de processos sociais. Um argumento central na teoria de Vygostky é o de que todas as funções mentais são primeiramente experienciadas socialmente (MORAN e STEINER, 2003, p. 62).

Segundo Moran e Steiner (2003, p. 63), Vygotsky entendia *internalização* não como simplesmente uma cópia, mas como uma transformação e reorganização das informações recebidas e estruturas mentais baseadas nas *características individuais* e no *conhecimento prévio*. Em outras palavras, como um processo de reconstrução interna de uma operação externa.

Moran e Steiner (2003, p. 63) acrescentam ainda que, de acordo com Vygotsky, a forma dinâmica que resulta desse processo é a personalidade individual, como mente social incorporada composta por sistemas de funções

psicológicas. Salientam ainda que a personalidade é o modo característico de se comportar que pressiona a atividade futura.

Os autores explicam que, para Vygotsky, o desenvolvimento como um processo social de internalização consiste numa série de transformações: primeiramente uma operação que representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. A transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pela inteligência prática, pela atenção voluntária e pela memória é de fundamental importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Além disso, um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Essa transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

1.2 Desenvolvimento como um processo de mudança

Como evidenciado anteriormente, um outro conceito relevante para fundamentar este estudo é o de *mudança*.

Para Fullan (1993), os programas de educação continuada do professor devem ajudar os candidatos a relacionar o propósito moral que os influencia com as ferramentas que irão prepará-los para se engajarem numa mudança produtiva. Afinal, para o autor, ensinar é uma profissão moral, em que dificuldades, vulnerabilidades e pressões podem engendrar um certo fundo de

frustração, fazendo do magistério uma profissão nobre e efetiva, porém às vezes pouco compatível com uma agenda de mudanças. Ambos, porém - o propósito moral e essa agenda de mudanças - devem caminhar juntos, no sentido de se alcançarem cada vez mais estratégias melhores para a consecução dos objetivos morais.

O autor considera quatro grandes capacidades de mudanças:

- 1. visão de construção pessoal** – o questionamento sobre a diferença que se quer fazer pessoalmente, que emerge da atividade de examinar e reexaminar os motivos pelos quais se optou por entrar para o ensino; essa construção pessoal vem de dentro, dando significado ao trabalho e existindo independentemente da organização ou do grupo em que se esteja inserido. E o caminho para a mudança organizacional não pode prescindir dos propósitos pessoais.
- 2. investigação** – indica que formação e atuação de propósitos pessoais não são questões estáticas, pois o que vale é persistir questionando ou, em outras palavras, investigando. Para o autor, a investigação é uma máquina de autorrenovação, pois alimenta com ideias do meio os propósitos pessoais. Investigar, para Fullan (1993), significa internalizar normas, hábitos e técnicas para a aprendizagem contínua. Assim, quando um professor assume seu papel como agente de mudanças, reconhece que será aprendiz ao longo de toda a sua carreira.
- 3. domínio** – a apropriação de novas visões e ideias deve vir acompanhada do domínio necessário para a eficácia e a eficiência de suas aplicações.

Esse domínio implica uma compreensão profunda, da qual novas configurações mentais surgem. Novas ideias trazem novos questionamentos, que precisam ser respondidos; e isso só se dá a partir da compreensão e do domínio do que são essas novas ideias e do que as envolve. Na verdade, esse é um processo contínuo.

4. colaboração – o aprendizado individual tem um limite até o qual se pode chegar; a habilidade de colaborar está se tornando, por isso, um dos requisitos mais importantes para a sociedade pós-moderna. A crença atual é a de que pares ajudando-se mutuamente, trabalhando cooperativamente, podem alcançar resultados, em qualquer contexto, melhores do que os obtidos individualmente.

Em resumo, o propósito moral do ensino deve ser reconceitualizado como um tema de mudança. O propósito moral sem agenda de mudança não avança, e a agenda de mudança sem propósito moral não passa de mudança pela própria mudança.

As implicações dessa díade para a educação do professor e para o redesenho de escolas são profundas. Não existe atualmente, para o autor, uma crença real de que o investimento na formação contínua de professores trará resultados, ela não é guiada para uma aprendizagem contínua. A crença atual postula que “tudo o que uma pessoa precisa saber sobre como ensinar pode ser aprendido por pessoas inteligentes em um único verão de instruções bem planejadas” (p. 24). Entretanto, o que a realidade mostra é que nem todos

conseguem aprender um mínimo mesmo em programas anuais intensivos. Ou seja, sem um propósito moral, não há crescimento intelectual ou mudança.

Para que um formador de professor seja efetivamente um agente de mudança, com um propósito moral forte e definido, são necessários, para Fullan (1991), alguns requisitos:

5. comprometer-se com formação de professores como agentes de melhorias/desenvolvimento educacionais e sociais;
6. empenhar-se por melhorias contínuas por meio de programas de inovação e avaliação;
7. valorizar e praticar um ensino exemplar;
8. engajar-se em constante investigação;
9. modelar e desenvolver aprendizagem ao longo da vida e entre os membros do trabalho e alunos;
10. ser respeitado e engajado como parte vital do ambiente escolar como um todo;
11. formar parcerias com escolas e outras instituições;
12. ser visível e valorizado internacionalmente de maneira a contribuir local e globalmente;
13. trabalhar colaborativamente para construir uma rede de trabalho regional, nacional e internacional.

Quando há um propósito moral, uma agenda de mudanças e um agente facilitador dessas mudanças, geralmente chega-se a necessidades de reestruturação. Entretanto, Fullan (1993) chama a atenção para o fato de que “reestruturar não é reculturar”. Em trabalho de 2001, Fullan explica que *reculturar* significa criar uma cultura de mudança, não só propor uma nova estrutura. Não significa adotar inovações ininterruptamente, mas promover a capacidade de investigar, avaliar crítica e seletivamente, incorporar novas ideias e práticas, de modo intensivo e contínuo. E, para o autor, só há efetivamente avanço, se há reculturação.

Fullan (2006) discute as razões pelas quais muitas propostas de reestruturação não dão certo. Para ele, a principal delas reside no fato de que não é possível propor mudança, se não se partir de contextos particulares reais. As propostas muitas vezes são tão genéricas e parecem tão apropriadas, que se esquece de pensar que cada contexto educacional é um e por isso qualquer mudança deve levar em consideração questões contextuais e culturais de cada grupo ou instituição escolar separadamente.

O autor salienta que geralmente modelos, avaliações, currículo e desenvolvimento profissional partem de teorias de ações seriamente incompletas, pois não se aproximam do que acontece nas salas de aulas e das culturas escolares. Ele reforça que culturas escolares não são fáceis de mudar e aponta algumas estratégias que dificultam ainda mais essa mudança: a aproximação de padrões acadêmicos e modelos instrucionais; os sistemas de avaliação e responsabilidade; o desenvolvimento profissional por modelos

instrucionais padronizados ou por comunidades profissionais de aprendizagem ou por qualificações que focam no desenvolvimento e retenção da qualidade de líderes.

O importante e adequado, segundo o autor, é promover um modelo de desenvolvimento profissional baseado em comunidades de aprendizes nas quais os professores, escolas e líderes trabalham juntos para melhorar as condições e os resultados de aprendizagem.

A partir dessas noções, Fullan (2006, p. 8) propõe uma Teoria da Mudança como uma teoria de ação, baseada em sete premissas centrais, descobertas reflexivamente, durante pesquisas sua e de seu grupo na década passada:

1.^a Premissa: *foco na motivação*

É imprescindível aplicar esforços individual e coletivamente, necessários para se conseguir resultados. Fullan lembra, porém, que motivação não pode ser alcançada a curto prazo. O propósito moral é um grande potencial motivador, mas por si só não vai a lugar algum a menos que outras condições conpirem para mobilizar outros aspectos-chave da motivação, como capacidade, suporte entre pares e líderes, identidade e assim por diante. É a combinação que faz a diferença motivacional.

2.^a Premissa: *construção de capacidade com foco nos resultados*

A construção de capacidade é definida como qualquer estratégia que aumenta a efetividade coletiva do grupo. Para Fullan, ela envolve ajudar a

desenvolver conhecimento individual e coletivo, competências, recursos e motivação. Essas são capacidades necessárias para alcançar resultados. Um aspecto que mostra como a Teoria proposta por Fullan vai se revendo com o tempo é descrito a seguir. Por volta de 1995, ele cunhou a frase “para uma reforma em larga escala é preciso uma combinação de pressão e suporte” (FULLAN, 2006, p. 8). Agora, a frase que integra essa premissa é “para desenvolver capacidades com foco nos resultados, é necessário incorporar ambos os aspectos” (p. 9). A Teoria de Ação, atualmente, considera que nada irá contar a menos que pessoas desenvolvam novas capacidades; e que novas capacidades são a rota para motivação

3.ª Premissa: *aprendizagem no contexto*

Estratégias para reforma devem construir muitas oportunidades para aprendizagem em contexto. Criar culturas nas quais a aprendizagem em contexto seja endêmica é primordial. Fullan (2006, p. 9) aponta Elmore (2004) quando ele enfatiza que “melhoramento é mais uma função *de aprender a fazer as coisas certas* no contexto no qual você trabalha”.

Fullan afirma que o problema é que quase não há oportunidade para os professores se engajarem em aprendizagem contínua e sustentável sobre sua prática no contexto no qual eles verdadeiramente trabalham, observando e sendo observados pelos seus colegas em suas próprias salas de aula e das salas de aula de seus professores em outras escolas confrontando problemas semelhantes.

Para o autor, culturas não mudam por mandato; mudam pelas substituições específicas das normas existentes, estruturas e processos por outros. O processo de mudança cultural depende fundamentalmente da modelagem de novos valores e comportamentos que você espera substituir pelos existentes

4.^a Premissa: *mudança no contexto*

Teorias de ação devem também ter a capacidade de mudar o contexto maior/ mais amplo. Fullan acrescenta que a infraestrutura maior deve mudar também. Portanto, o contexto maior no qual alguém trabalha deve incorporar outras premissas, tais como promover construção de capacidade e ser motivacional também. Isso leva a estabelecer construção lateral de capacidade no qual as escolas e distritos aprendem uns com os outros.

5.^a Premissa: *uma predisposição para a ação reflexiva*

Até agora, as quatro premissas demonstraram que precisam ser abastecidas por uma predisposição para *refletir na ação*: a visão compartilhada é mais um resultado da qualidade do processo do que uma pré-condição; comportamento muda, até certo ponto, antes das crenças.

Mintzberg (2004, p. 200) também salienta o mesmo ponto quando afirma que é preciso delinear programas para educar “gerenciadores praticantes reflexivos no contexto”. As pessoas aprendem melhor fazendo, refletindo, investigando, evidenciando, e fazendo novamente.

6.^a Premissa: *três níveis de engajamento*

Três níveis de engajamento são essenciais para um sistema de reforma: escola e comunidade, município e estado. Não é imprescindível, segundo Fullan, alinhar esses três níveis, pois isso representaria um objetivo estático e inatingível; o que é necessário é favorecer uma conexão permeável, que possibilite interação mútua e influência interna entre os três níveis.

7.^a Premissa: *rígida persistência e flexibilidade em continuar na mudança*

Finalmente, dada a complexidade em gerenciar as seis primeiras premissas e dada a necessidade de serem todas cultivadas durante um longo período de tempo, é preciso ter-se uma forte resolução para “manter-se mudando”. É necessário resiliência (persistência mais flexibilidade).

1. 3 Reflexão

Schön (1983), partindo da noção de contínuo experiencial de Dewey (1938, p. 40), que sugere uma relação de interação entre as experiências passadas e as mais recentes e à interferência dessa relação nas experiências futuras, em relação ao desenvolvimento profissional, defende que é por meio da reflexão sobre a prática que o profissional se motiva a resgatar e interpretar suas experiências vividas.

Segundo Schön (1983), os profissionais praticantes competentes geralmente sabem mais do que podem dizer, revelam uma capacidade para

reflexão baseada no seu conhecimento intuitivo durante a ação e usam essa capacidade para lidar com as situações novas, únicas, incertas e conflitantes.

van Manen (1990, p. 35) traz Dilthey (1985), sugerindo que as experiências vividas podem determinar nossa visão de mundo. Segundo o filósofo, as experiências passadas e recentes se interligam, estabelecendo uma relação qualitativa.

Schön (1983), saindo da noção de conhecimento tácito proposto por Polanyi (1966/67), a partir da qual se acredita que profissionais competentes conhecem implicitamente as atividades que desempenham, embora não consigam verbalizá-las espontânea e detalhadamente, propõe que a investigação sobre a prática embasada na reflexão em turnos promove momentos de percepção e de descoberta.

Segundo Schön, *turnos reflexivos* são momentos nos quais um profissional percebe o que já sabia tacitamente e conclui que, através da reflexão sobre suas rotinas profissionais, seu conhecimento implícito pode ser acessado (SCHÖN, 1983). Segundo o autor, quando o profissional se conscientiza de seus próprios padrões, ele também se conscientiza da possibilidade de moldar sua prática por meio de padrões alternativos (SCHÖN, 1983). Dessa forma, ao identificar o processo tacitamente utilizado para desenvolver determinada tarefa, o indivíduo tem a oportunidade de entrar em contato com sua prática e repensar essa prática de uma outra perspectiva, desenvolvendo uma habilidade reflexiva que pode conduzi-lo à percepção de procedimentos alternativos e, talvez, mais eficazes para atuações futuras.

De acordo com Schön (1992, p. 122), essa prática reflexiva, apesar de apresentar componentes complexos, como o *saber-na-ação*, a *reflexão-na-ação*, a *conversa com a situação*, a *reflexão sobre o saber-na-ação* e *reflexão-na-ação* e a *conversa reflexiva com a situação* pode ser reduzida à *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação*.

Neste estudo, enquanto gerava os dados, fazia minhas anotações sobre as ações e reflexões realizadas durante a experiência. Essas anotações inicialmente se assemelhavam a notas de campo. Com o tempo, elas foram adquirindo um formato mais reflexivo e se aproximando muito de um diário reflexivo, que foi utilizado por mim como instrumento de reflexão e de investigação. Para Schön (1992), *reflexão-na-ação* é a investigação momentânea no decorrer de uma ação que desaparece rapidamente, dando lugar a um outro evento. O praticante da reflexão se permite experienciar surpresas (dúvidas) ou confusão na situação na qual ele encontra incerteza ou singularidade. Ele reflete sobre o fenômeno anterior a ele e sobre o seu primeiro entendimento que estava implícito em seu comportamento, conduzindo um experimento que serve para gerar tanto novo entendimento do fenômeno como uma mudança na situação (SCHÖN, 1983) .

Para Schön (1983), a *reflexão-sobre-a-ação* discute a reflexão consciente que sucede a conclusão de uma ação. Enquanto na *reflexão-na-ação*, o indivíduo desenvolve seu pensar reflexivo no curso da ação, na *reflexão-sobre-a-ação*, há a possibilidade de aprofundar sua interação com a mesma, gerando novas percepções e interpretações que podem proporciona

ao indivíduo a percepção de sua prática, possibilitando a concretização de um momento de descoberta.

Schön traz a reflexão para o centro da compreensão do que os profissionais fazem. Ele apresenta a noção de reflexão na ação e sobre a ação e o conhecer na ação e os tipos de conhecimento que os profissionais revelam em suas ações. Segundo o autor, por meio da observação e reflexão sobre nossas ações, fazemos uma descrição do saber tácito que está implícito nela. *Conhecer-na-ação*, para Schön, é um processo tácito que se coloca espontaneamente sem deliberação consciente e que funciona proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal. Ao surgir um evento inesperado, pelo processo de *conhecer-na-ação*, podemos pensar criticamente sobre o pensamento que nos levou a esta situação difícil ou oportunidade e podemos reestruturar as estratégias de ação, as compreensões do fenômeno ou as formas de conceber os problemas.

1.4 Autonomia

Benson (2006), em um artigo que estabelece o estado da arte dos estudos sobre autonomia, considera que, desde a virada do século, interesses em autonomia vêm crescendo consideravelmente: inúmeras conferências estão acontecendo na Europa, Ásia, Austrália e América Latina. No Congresso Mundial AILA 2005, não menos que 36 contribuições dos 18 países foram listadas sob o título autonomia. Em termos de quantidade, a literatura sobre

esse tema desde 2000 excede a publicada nos últimos 25 anos. A revisão do autor focaliza a literatura recente e explora como esse interesse crescente está influenciando a teoria e prática, conduzindo para a emergência de novas direções nas pesquisas.

Resumidamente, Benson (2006) começa com o *Concil Projecto Europeu de Línguas Modernas*, que levou à publicação de Holec (1981), o primeiro relatório sobre esse tema, no qual a autonomia foi definida como “habilidade de gerenciar sua própria aprendizagem (p. 3)” (BENSON, 2006, p. 22).

Os primeiros experimentos relacionados à autonomia foram inspirados por expectativas humanísticas, fruto de uma desordem política e da contracultura das últimas décadas na Europa (HOLEC, 1981). Aplicações práticas focadas na aprendizagem autodirigida foram conduzidas ao desenvolvimento do centro de auto-acesso e treinamento de aprendiz como ponto focal para experimentação.

Apesar de Holec (1981) tratar autonomia como um atributo do aprendiz, o termo também foi usado para descrever situações de aprendizagem.

Em seu livro sobre autoinstrução, Dickinson (1987, p. 11), por exemplo, descreve *autonomia* como “a situação na qual o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relacionadas com sua aprendizagem e implementação destas decisões”. Como Allwright (1988, p. 35) comenta, a ideia do aprendiz autônomo foi por muito tempo associada com uma radical reestruturação da linguagem pedagógica que envolve a rejeição da sala de aula tradicional e a introdução de novas formas de trabalhar.

Para colocar esse comentário em contexto, muitos dos primeiros experimentos foram delineados para adultos que não necessariamente tinham tempo, inclinação ou oportunidade para fazer cursos baseados em sala de aula.

Autonomia no aprendiz, para Little (1991), pode assumir inúmeras formas diferentes, dependendo de sua idade, o quão longe tenha progredido com sua aprendizagem, o que ele percebe que suas aprendizagens imediatas precisam ser, e assim por diante.

Para Benson (2001, p. 47), *autonomia* é uma “capacidade multidimensional que assumirá formas diferentes para diferentes indivíduos, e até mesmo para o mesmo indivíduo em contextos diferentes ou em diferentes momentos”.

O aprendiz tem que ser visto como muito mais do que máquinas de processador que convertem *input* linguístico em informação de *output* bem formado (ou não tão bem formado). Ele precisa ser compreendido como pessoa, como agente, aprendiz ativo que se engaja na construção dos termos e condições de sua aprendizagem, conforme apontam Lantolf e Pavlenko (2001, p. 145).

De acordo com Sprenger (2004), o movimento referente à promoção da autonomia no ensino e aprendizagem de línguas originou-se de uma corrente, na área de Educação de adultos na interface com a área de ensino e aprendizagem de línguas. Entretanto, os ideais originais de ação social e participação democrática da corrente sociopolítica que originou o movimento

perderam a sua força. Passaram a receber atenção os aspectos cognitivos da aprendizagem, as diferenças individuais e a responsabilidade do aluno na administração de sua própria aprendizagem. Apesar disso, atualmente, alguns autores argumentam que as dimensões social e política devem ser resgatadas.

A autora aponta, ainda, que alguns pesquisadores envolvidos com treinamento do aprendiz começaram a observar a importância das crenças e atitudes dos alunos no desenvolvimento das mencionadas estratégias e da autonomia.

Sprenger (2004, p. 69) define a *autonomia do aluno* como a capacidade e a disposição para tomar decisões conscientes a respeito do processo de aprendizagem, tanto em sala de aula quanto em outros contextos. A pesquisadora esclarece que estar consciente, nessa situação, envolve ter conhecimento a respeito de como se dá a aprendizagem, dos diferentes elementos envolvidos nesse processo e dos papéis exercidos pelo aprendiz e pelo professor.

Essa capacidade envolve também uma postura crítica em relação a esse processo, suas finalidades e implicações. Entende-se que a aprendizagem é construída socialmente e que está intimamente relacionada à vida do aluno. Dessa forma, estar consciente sobre a aprendizagem envolve a consideração crítica de aspectos interacionais, sociais e políticos, além dos aspectos cognitivos.

A aprendizagem autodirigida ou autônoma é entendida no trabalho como o processo de aprendizagem no qual os aprendizes podem exercer o direito de pôr em prática e desenvolver a autonomia.

A autonomia do professor, por sua vez, refere-se à capacidade e à disposição dele para tomar decisões conscientes a respeito de tarefas didáticas. Estar consciente requer situar a tarefa num contexto maior, percebendo, de forma crítica, os diferentes aspectos que estão envolvidos em seu planejamento, elaboração e implementação. Dentre esses diversos aspectos, estão a perspectiva sobre linguagem adotada, a perspectiva sobre aprendizagem, o significado da autonomia na aprendizagem, o papel dos alunos e dos professores, entre outros. Estar consciente envolve também que o professor perceba sua possibilidade de intervenção no contexto cultural, social e político, bem como a possibilidade de intervenção de seus alunos. Sprenger (2004) acrescenta que, conforme a literatura revista por ela, o desenvolvimento dessa conscientização requer envolvimento prático e reflexivo, além do diálogo em clima de colaboração.

A pesquisadora complementa que naturalmente a definição de autonomia por ela adotada refere-se a uma meta ideal, conforme apontada por Sinclair (2000). Diferentes indivíduos encontram-se em diferentes pontos em uma rota direcionada a tal autonomia. É importante lembrar, no entanto, que, diferentemente de uma rota convencional, esta não segue um direcionamento linear e organizado. Conforme apontaram Breen e Mann (1997), no processo de desenvolvimento da autonomia em uma comunidade de aprendizagem,

ocorrem momentos de interdependência e colaboração intercaladas por momentos de dependência, individualismo, desordem e fragmentação. Além disso, como autonomia se refere a uma capacidade, ela pode não se manifestar em um determinado contexto. Dessa forma, Sprenger acredita que é difícil de se identificar o nível de autonomia de um indivíduo ou grupo, mas é possível de se identificarem evidências de um comportamento autônomo em um ambiente específico de aprendizagem.

Collins (2008), ao se propor a “examinar possíveis relações entre autonomia e aprendizagem a distância, examinar diferentes conceitos de autonomia e mapear a linguagem da autonomia na comunicação assíncrona” (p. 529), confirmou que autonomia e atividades mediadas por tecnologia efetivamente promovem aprendizagem, cuja qualidade depende primordialmente da qualidade das interações durante o curso *online*. Além disso, a autora conclui considerando que as conexões entre autonomia e aprendizagem a distância parecem mais complexas do que se pensava e merecem estudos mais aprofundados, sugerindo uma abordagem desse processo sob a ótica da Teoria da Atividade (ENGESTRÖM, 1999).

Sprenger (2008), analisando contradições em um curso *online* de formação de professores, justamente sob a ótica da Teoria da Atividade (ENGESTRÖM, 1999) concluiu que o processo de conscientização do professor sobre inconsistências entre teoria e prática caminha paralelamente ao do desenvolvimento de sua autonomia, numa dinâmica que vai do questionamento à análise, à opção por uma proposta, ao exame dessa nova

proposta, à sua implementação, à reflexão sobre esse processo todo e à consolidação de uma nova prática.

Sprenger e Wadt (2008), por sua vez, analisando esse mesmo curso sob o questionamento proposto aos alunos-professores a respeito de reflexão e revisão de programas de cursos, identificaram uma reação positiva a atividades reflexivas, trocas de ideias, essenciais para o desenvolvimento de conscientização (FREIRE, 1970, 1973, 1980, 1996) e autonomia (LITTLE, 2000; BENSON, 2001; LAMB, 2000).

1.5 A Linguística Sistêmico-Funcional

Como apresentado na *Introdução*, o conceito de linguagem que embasa o presente estudo parte dos conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1978/1994), que entende a linguagem como prática social, baseada em sistemas de escolhas socialmente motivadas e o texto como linguagem que é *funcional* (HALLIDAY e HASAN, 1985/1989), ou ainda qualquer exemplo de linguagem, em qualquer meio que faça sentido para alguém (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1978/2004, p. 3).

Halliday e Hasan (1985/1989) enfatizam que *função*, nesse sentido, não é entendida apenas como uso, mas como propriedade fundamental da linguagem. Sendo assim, toda linguagem pode ser entendida em termos de uma teoria funcional.

Para Halliday e Hasan (1985/1989, p. 44), uma teoria funcional da linguagem tem o objetivo de entender a linguagem, compreender como ela funciona e o que as pessoas fazem com ela. Segundo o autor, utilizamos a linguagem para construir um modelo de nossa experiência no mundo (*ideacional*), para interagir com outras pessoas (*interpessoal*) e para organizar o que dizemos (*textual*). Dessa forma, de acordo com Halliday, a linguagem está estruturada para uso para construir três tipos de significados simultaneamente: significados *ideacionais*, *interpessoais* e *textuais*. Halliday (1978/1994) refere-se a essas três categorias como *metafunção textual*, *metafunção interpessoal* e *metafunção ideacional*. x

A *metafunção textual* refere-se a como organizamos e ordenamos a informação numa oração e como fazemos conexões num texto e é realizada na linguagem por escolhas na estrutura temática (estrutura de Tema e Rema).

A *metafunção interpessoal* refere-se aos diferentes modos de estabelecer relacionamentos com outros (como as pessoas se posicionam no argumento ou modo que avaliam o fenômeno).

E a *metafunção ideacional*, como já explicitado anteriormente, expressa os significados experienciais, relacionados com o que acontece no mundo, as pessoas ou coisas envolvidas e as circunstâncias ao redor dos eventos.

Apresento, a seguir, um detalhamento da metafunção interpessoal, por julgar oferecer conceitos de interesse para este estudo.

Segundo Halliday e Matthiessen (1978/2004), o sistema principal da metafunção interpessoal é o de *Modo*, e se organiza como evento interativo envolvendo falante ou escritor e audiência, no qual o falante/ escritor adota para si mesmo um papel e projeta um papel para o leitor ou ouvinte (HALLIDAY, 2004, p. 106). Conforme Halliday (2004, p. 107), os tipos de papéis de fala são dois: *dar* e *pedir*. Conforme o autor, ou estamos dando algo ao leitor ou estamos pedindo algo para ele. Entretanto, Halliday e Matthiessen (1978/2004) salientam que, ao dar algo a alguém, também o estamos convidando para receber. E, ao pedir algo a alguém, também estamos convidando alguém a dar. Sendo assim, o ato de falar/escrever é algo que poderia de acordo com o autor, ser entendido como negociação, troca.

Halliday e Matthiessen (1978/2004, p. 107) enfatizam ainda que, além dessa distinção, existe também uma distinção relacionada à natureza do que está sendo negociado: se bens e serviços (*Modulação*) ou informação (*Modalização*), compondo, assim, conjuntamente, o sistema de *Modalidade* (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1978/2004). Tal sistema possibilita acessar as atitudes do escritor ou do falante.

A partir de Halliday, Martin e Rose (2003/2007) expande a rede do *sistema interpessoal* e desenvolve o *sistema de avaliatividade*. Este é usado pelo falante ou escritor para avaliar fenômenos e assumir outras posições, construindo relações com os seus leitores ou ouvintes. Segundo os autores, o *sistema de avaliatividade* está relacionado à avaliação, aos julgamentos, aos tipos de atitudes que são negociados em um texto.

Atitudes têm a ver com avaliar coisas, pessoas e seus sentimentos. E tais avaliações podem ser mais ou menos amplificadas, além de também serem atribuídas a diversas fontes.

As atitudes relacionam-se aos recursos usados para fazer avaliações positivas ou negativas do fenômeno e podem ser divididas em três categorias:

- *afeto*: expressões de sentimentos, positivos ou negativos;
- *juízo*: expressões de julgamento moral do comportamento das pessoas;
- *apreciação*: expressões de avaliações de coisas (objetos).

De acordo com os autores Martin e Rose (2003/2007, p. 29-43), o afeto pode ser positivo ou negativo, e pode ser realizado:

- por epítetos, ou coisas nominalizadas, atributos em oração relacional, circunstância de modo;
- como processo comportamental; ou ainda
- como adjunto de comentário.

O *afeto* pode ser dividido em três categorias: felicidade, segurança e satisfação. Com relação ao *juízo*, pode ser positivo ou negativo, explícito ou implícito.

Mas ainda podem ser pessoais e expressar algum tipo de avaliação crítica ou de admiração ou valorizando ou condenando alguma ação com um embasamento moral.

A *Gradação* é um sistema que distingue a atitude. Constitui um conjunto de recursos usados para graduar *sentimentos*, *juízos* e *avaliações*. Esses recursos podem ser caracterizados em termos de *força* e *foco*.

O *Engajamento* inclui um tipo de recurso que os falantes ou escritores usam para negociar posições e entrar num diálogo com ouvintes ou leitores. Tais recursos incluem *atribuição, modalidade e reclamador e proclamador*.

Atribuição ocorre quando o escritor ou falante refere-se a palavras ou pensamentos de fonte externa. A modalidade no sistema de *Engajamento* funciona para indicar que falantes ou escritores estão cientes que o que eles estão propondo pode ser visto como controversia ou pode ser questionado por um leitor/ouvinte potencial.

Atenho-me à *metafunção interpessoal*: por possibilitar evidenciar como a configuração temática se manifestou, se materializou na linguagem.

Especificamente, trato do sistema de *Avaliatividade* e do subsistema de *Atitude*.

Posta a fundamentação teórica desta pesquisa, passarei, no capítulo seguinte, a elucidar o instrumental metodológico que guiou o estudo.

Capítulo 2

Abordagem metodológica

Como especificado na *Introdução*, neste capítulo faço a apresentação da metodologia adotada para desenvolver o estudo, além da descrição do contexto de pesquisa e do perfil da participante em seus diferentes papéis: como aluna, como professora e como pesquisadora. Apresento, ainda, os instrumentos utilizados para abordar o fenômeno, desenvolvo um relato dos procedimentos de geração dos textos de pesquisa e dos procedimentos de interpretação adotados.

2.1 A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica

A metodologia selecionada para atender aos interesses desta pesquisa é a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica⁶ (VAN MANEN, 1990; FREIRE, 2007; RICOUER, 1986, 2002), que tem como objetivo estudar fenômenos da

⁶ Adotei a expressão *Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica* (e o hífen) conforme orientação de FREIRE (2008), em seu *Seminário de pesquisa* (informação verbal), que justifica essa opção por defender um equilíbrio entre as duas vertentes filosóficas.

experiência humana. van Manen (1990, p. 14) entende que o ser humano é aquele que significa, atribui sentido às coisas no mundo.

A Fenomenologia tem como preocupação a descrição da experiência. Preocupa-se com o *como* alguém se orienta numa experiência e, a partir de uma descrição despretensiosa, ingênua⁷ do participante, volta-se para desvendar o que é viver essa experiência, revelar a essência desse fenômeno. Já o estudo Hermenêutico se ocupa em entender como alguém interpreta o texto de vida. A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (doravante AHF), por sua vez, busca investigar o modo como nós experienciamos e atribuímos sentido ao mundo. Foi essa abordagem que pôde fornecer o instrumental metodológico necessário para eu compreender o modo como vivi a experiência de ser professora-aluna em um curso de formação continuada para professores de Inglês a distância e identificar a constituição do fenômeno da dificuldade de estudar nesse curso.

Na vertente Fenomenológica, segundo Sokolowski (2004), existem três estruturas em uma análise: a estrutura de partes e todo(s); a da presença e ausência; a de identidade na multiplicidade. Em relação à primeira estrutura, pode-se afirmar que, nessa vertente, todas as informações, todos os textos que os participantes compartilham com o pesquisador são a interpretação que eles dão para aquilo que se está pesquisando. O pesquisador, então, coleta essa interpretação e procura interpretá-la. O leitor, por sua vez, vai interpretar a interpretação do pesquisador sobre a interpretação do outro (participante).

⁷ *Percepção ingênua* é aquilo que eu acho sem me embasar em teorias. Parto da percepção ingênua e chego a temas por meio de reduções, conforme será explicitado e detalhado adiante.

Portanto, fazer pesquisa é interpretar e reinterpretar as interpretações. Para que isso seja possível, o pesquisador precisa atentar para não focar naquilo que quer encontrar olhando apenas as partes em detrimento de olhar outros aspectos que se manifestam compondo o todo ou todos. Nesse sentido, faz-se pesquisa científica lançando-se mão da objetividade, dosando-se a objetividade e a subjetividade e chegando-se a resultados válidos (não generalizáveis) dentro dos parâmetros do contexto.

Em relação à estrutura de presença e ausência, Sokolowski (2004) explica que a atitude fenomenológica parte da aparência para a essência, procurando indagar por que dado fenômeno se apresenta de uma determinada maneira. Por exemplo: o registro textual de uma experiência – como “É difícil estudar *online*.” - é o que está aparente, visível e se manifesta como consequência. Há, porém, várias ausências nele – os motivos dessa dificuldade. A atitude natural constata – $X \text{ é } Y$ (“É difícil estudar *online*.”). A atitude fenomenológica busca responder - $X \text{ está assim por quê?}$ (“Está difícil estudar *online* por quê?”) -, porque considera que algo estar de um modo ou de outro resulta de uma série de outras facetas do todo que se está investigando que não está aparente.

Para tratar da terceira estrutura de uma análise na vertente Fenomenológica – a da identidade na multiplicidade –, Sokolowski (2004) recorre à noção de totalidade, que pode ser analisada em diferentes partes: *pedaços e momentos*. Os *pedaços* podem ser independentes, constituindo ou

não, em si, outros pedaços. Já os *momentos* estão associados a um aspecto temporal, não são independentes e não existem por si só.

A identidade é um todo e representa aquilo que diferencia as pessoas. Não existe, então, uma única identidade, mas multiplicidades, embora ao mesmo tempo em que há multiplicidades, há unidade. Por exemplo, uma mesma turma pode vivenciar a mesma aula. Entretanto, cada relato dessa aula pode refletir diferentes identidades ao mesmo tempo em que representam, no conjunto, uma unidade: a de alunos daquela turma.

Quando Sokolowski (2004) afirma que a identidade é um todo, porém, não se refere à soma das várias identidades, mas um todo que pode revelar diferentes facetas em diferentes contextos (eu, por exemplo, fui professora em formação/aluna do curso de formação, era professora de língua estrangeira de escola pública dentro de um grupo de professores de língua estrangeira de rede pública, particular e institutos de idiomas, e sou a pesquisadora deste estudo). Em outras palavras, há uma identidade na multiplicidade. No momento em que se procura entender a totalidade de um fenômeno e vêem-se pedaços e momentos, portanto, foca-se a sua identidade na multiplicidade. Não é possível identificar todas as partes, mas algo permanece igual – a essência.

A essência de um fenômeno é o que dá identidade a ele (VAN MANEN, 1990, p. 36). Quando se faz pesquisa na AHF, o objeto de estudo, como já afirmado, é um fenômeno da experiência humana. O pesquisador vai investigá-lo com pessoas que o vivenciam, buscando o todo pela identificação de suas partes (*pedaços e momentos*). Assim, procuram-se partes que formam um todo

em si mesmo e estão arranjadas de modo que constituem esse fenômeno (todo).

Freire (2007), fundamentada em van Manen (1990), afirma que a investigação fenomenológica está fundamentada basicamente na experiência humana que busca descrever, em sua essência, sua natureza mais intrínseca.

Para van Manen (1990, p. 5), em uma perspectiva Fenomenológica, fazer pesquisa é:

[...] sempre questionar a forma como experienciamos o mundo; é querer conhecer o mundo em que vivemos como seres humanos.

Por sua vez, a vertente da Hermenêutica volta-se para a relação entre o intérprete (pesquisador e/ou participante) e os textos de pesquisa.

Freire (2007), amparada por Gadamer (1975/1996), Dilthey (1985), van Manen (1990), enfatiza que uma pesquisa hermenêutica lida com descrições e interpretações de experiências através de textos. A pesquisadora lembra ainda, que segundo Moustakas (1994, p. 9), a pesquisa hermenêutica envolve uma forma de leitura que possibilita que “a intenção e o significado implícitos sejam entendidos”.

Segundo van Manen (1990, p. 97), é nas *conversas hermenêuticas* que participante(s) e pesquisador negociam significados dos temas identificados para se chegar a uma interpretação que tenha sido construída por ambos, a partir das interpretações de cada um. Existe um conhecimento prévio que compõe a bagagem que pesquisador e participante(s) têm implicitamente.

Gadamer (2007, p. 473-93) afirma que não interpretamos um texto sem nossos *pré-conceitos* e nossa subjetividade, inerentes ao ser humano.

Embora reconheça que quaisquer formas de descrições de uma experiência já são transformações dessa experiência, van Manen (1990) considera que é preciso um esforço no sentido de tentar entender e questionar o significado de viver uma experiência sem nenhuma pressuposição, partindo de uma descrição ingênua dessa experiência. Por isso, é necessário dispor da atenção reflexiva fenomenológica para se encontrar acesso às dimensões vivas da vida enquanto há a conscientização de que os significados que são trazidos para a superfície já se apresentam camuflando a natureza de essência do fenômeno. Além disso, o objetivo da Fenomenologia, como já registrado, é descrever um fenômeno para entendê-lo. Nesse processo, lança-se mão da intuição, que parte de alguma referência concreta (intenção cheia) ou de uma suposição (intenção vazia).

Freire (2007) argumenta, entretanto, que a articulação entre Fenomenologia e Hermenêutica já havia sido discutida antes de van Manen (1990) por Ricoeur (1986/2002, p. 53-4) e por Heidegger.

Hermann, (2002, p. 32) que, em sua *Fenomenologia Hermenêutica*, Ricoeur (1986/2002, p. 53-4) pretende indicar que a Fenomenologia continua sendo o pressuposto da Hermenêutica. De acordo com a autora, 2002, p. 32), Heidegger procurava uma hermenêutica que possibilitasse uma investigação sistemática da questão do ser que permitisse dar conta da singularidade da vida humana.

Freire (1998, 2007), ressaltando o caráter indissociável na intenção de descrever e interpretar fenômenos da experiência humana, propõe como alternativa metodológica uma associação entre as duas orientações filosóficas, adotando a hifenização em Hermenêutico-Fenomenológica. A pesquisadora conclui que:

[...] uma investigação de natureza hermenêutico-fenomenológica busca elaborar uma descrição detalhada de um fenômeno, sem perder de vista que esse fenômeno é, em si, muito mais intrincado do que qualquer interpretação textual possível (vAN MANEN, 1990, p. 18). Essa postura, associada ao fato de que a abordagem hermenêutico-fenomenológica investiga o mundo “como ele é” (ibid.), permite que se defina como objetivo de pesquisa a descrição e interpretação de uma ou mais manifestações de um dado fenômeno, procurando, por meio da textualização de experiências de quem o vivencia, identificar os temas que o estruturam, que compõem sua essência e que, portanto, lhe conferem identidade.

Freire (2007) com relação a identificação dos temas (vAN MANEN, 1990) que estruturam o fenômeno, aborda o processo de tematização, esclarecendo que

[...] tal etapa compreende as várias leituras dos textos resultantes da textualização das experiências vividas e a identificação de unidades menores - unidades de significado – destacadas, primeiramente, em virtude dos sentidos que contêm e revelam, em relação ao fenômeno investigado.

van Manen (1990) afirma que a interpretação a que se pode chegar de um certo fenômeno é somente uma possibilidade entre tantas outras, pois os diferentes olhares que se dirigem a um mesmo fenômeno e as diferentes bagagens experienciais revelam formas variadas de compreender o mundo e, conseqüentemente, de compreender um mesmo fenômeno. E que o caminho

interpretativo das experiências humanas, é a identificação e articulação dos temas que emergem da descrição dessas experiências. O autor ressalta que os temas revelam a estrutura de um fenômeno, possibilitando a compreensão do que permeia a manifestação e a natureza da experiência vivida.

Para van Manen (1990, p. 90), os temas “não são objetos ou generalizações, eles são como nós nas teias das nossas experiências no mundo, ao redor das quais certas experiências vividas são tecidas e vivificadas como todos significativos”⁸. A descrição do fenômeno vai levar o pesquisador a entender o que está contido na experiência e a chegar a temas que levem à essência desse fenômeno.

Quando esses temas são identificados, é possível distingui-los, mas não separá-los. Para entender melhor um fenômeno, é preciso separar e distinguir os temas, mas existe sempre uma relação entre eles – não é possível isolá-los.

Nesse sentido, para buscar uma compreensão da experiência vivida e entender o fenômeno da dificuldade de estudar *online* num curso de formação continuada para professores de Inglês, seria necessário conduzir uma investigação para identificar os *temas* estruturantes de tal fenômeno.

E para tal parti da textualização da experiência, ao qual segue-se o processo de *tematização*. O processo de tematização, segundo a proposta de van Manen (1990, p. 151), pode ser conduzido por meio de diferentes

⁸ Tradução da pesquisadora.

abordagens de leitura dos textos de pesquisa. A primeira leitura, de acordo com o autor, pode ser conduzida numa abordagem:

- **holística**, procurando considerar o texto como um todo e buscando identificar uma *frase* que sintetize o significado principal do texto como um todo; na sequência, por uma abordagem
- **seletiva**, que pode ser realizada adotando várias leituras para identificação das afirmações significativas, buscando identificar as frases ou afirmações que parecem reveladoras do fenômeno em questão, e o que elas revelam sobre o fenômeno. E, finalmente, uma abordagem
- **detalhada**, dirigindo a atenção para as sentenças em busca de compreender o que cada uma delas ou o conjunto dessas sentenças revelam sobre o fenômeno.

Por sua vez, Freire (2006)⁹ sugere outra sistematização para conduzir o processo de tematização, partindo da identificação de *unidades de significado* abstraídas dos textos originais que, aos poucos, passam por um processo de *refinamento* e, posteriormente, são reduzidas a unidades maiores e associadas e articuladas de acordo com seus significados em um processo de ida e volta aos textos.

Minha busca pelos temas deu-se ao refletir sobre os textos que materializavam a experiência por mim vivida como aluna do curso, adotando as

⁹ Essa sugestão (informação verbal) foi dada nas aulas de *Seminário de pesquisa* da autora e foram registradas por Mayrink (2007).

propostas mencionadas. Tal procedimento visava estabelecer o *ciclo de validação* proposto por van Manen (1990), fundamentado no círculo hermenêutico, de acordo com Ricoeur (1986/2002).

O ciclo de validação, segundo van Manen (1990), procura estabelecer sentido e coerência entre os temas identificados e o fenômeno, visando garantir a validade das interpretações. Assim, o processo de ida e volta aos textos possibilita a confirmação de recorrências encontradas e/ou reformulação de sentidos, consolidando assim, a validade das interpretações e a legitimação dos temas.

Durante o processo de tematização, busquei estabelecer o ciclo de validação (VAN MANEN, 1990, p. 27), tendo por base a pergunta de pesquisa e os textos de pesquisa produzidos por mim como pesquisadora e como professora-aluna durante o curso, seguindo o processo de ida e volta aos textos e considerando a visão de parte e todo nas minhas interpretações.

À medida que refletia (e ainda reflito) sobre a descrição de minha própria experiência como professora-aluna de um curso a distância e tentava detectar a qualidade temática dessa descrição, conscientizava-me da importância de entender o significado que tem para um professor ser aluno de um curso dessa natureza, e da importância de se ter consciência disso. Ganhar consciência sobre a estrutura da experiência de ser professor-aluno de um curso a distância pode promover dicas para me orientar com relação ao fenômeno e também nos diferentes estágios de um estudo fenomenológico. Além disso, entender que as experiências individuais de alguém podem ser possíveis

experiências de outras pessoas, e também que experiências de outras pessoas podem ser possíveis experiências de alguém, possibilitou compreender a contribuição que a conscientização sobre a estrutura da experiência por mim vivida como professora-participante de um curso a distância pode oferecer.

Para concluir este item, é preciso retomar a justificativa pela escolha da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica por entender “a dificuldade de estudar em um curso de formação continuada para professores de Inglês a distância como um fenômeno da experiência humana”. Como especificado anteriormente, a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (vAN MANEN, 1990; FREIRE, 2007, 2008) busca o entendimento de fenômenos da experiência humana a partir da descrição e interpretação da experiência materializada em registro textuais (RICOEUR, 2002) e tem como objetivo revelar a constituição do fenômeno e sua identidade por meio de refinamentos e ressignificações (FREIRE, 2007, 2008). Neste estudo, procuro identificar, então, como se constitui, como se estrutura o fenômeno da dificuldade de estudar em um curso de formação continuada para professores de Inglês a distância. E, para tal, procuro responder a seguinte pergunta de pesquisa:

- Qual a natureza da dificuldade de se estudar em um curso de formação continuada para professores de Inglês a distância?

Apresentei até aqui os fundamentos da abordagem metodológica adotada. A seguir, procuro traçar o perfil do contexto em que esse estudo está inserido.

2.2 O contexto da pesquisa

Este estudo se desenvolveu no contexto do curso *online* de aperfeiçoamento para professores de Inglês, *Teachers' Links*, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP) e implementado pela Coordenadoria de Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização (COGEAE) da mesma instituição.

Esse curso foi concebido originalmente em 1997 com uma modelagem semipresencial e dirigido a professores da rede pública e, sempre em processo de reestruturação e atualização, vem sendo oferecido, desde 2007, em uma modelagem totalmente a distância. O *design* acadêmico e instrucional foi elaborado por dois grupos de pesquisa - *Edulang* e *Reflexão sobre a Ação: o professor de Inglês aprendendo e ensinando* -, com *design web* de responsabilidade do Núcleo de Mídias Digitais da PUC-SP. O conteúdo, dividido em dois grandes componentes (*Reflexão* e *Desenvolvimento*), é disponibilizado aos alunos em um ambiente de aprendizagem via internet (*TelEduc*), apresentado em forma de hipertexto, de aulas transmitidas em vídeo, atividades altamente interativas e mediadas por dois professores (um responsável pela parte *Reflexão* e outro pela de *Desenvolvimento*). Os alunos são orientados a acessar o curso no mínimo três vezes por semana e são monitorados em relação a essas entradas.

Conforme Collins (no prelo), o curso *Teachers' Links*, atualmente, atinge professores de Inglês de todos os segmentos e redes (inclusive de escolas de idiomas) e tem como objetivo:

[...] oferecer oportunidade para o aperfeiçoamento de seu desempenho em língua inglesa, de sua capacidade de reflexão crítica sobre o seu papel no ensino, de sua capacidade de planejar e organizar sua ação docente e de sua habilidade para usar as tecnologias de informação e comunicação. [s.p.]

Com previsão de conclusão em três semestres, sua carga horária é de 270 horas-aula, divididas em três módulos não-sequenciais de 90 horas cada:

- **Módulo I** – *O desenvolvimento profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos*, cuja proposta é auxiliar o professor a fazer uma reflexão sobre sua trajetória e a se conscientizar de outras possibilidades em sua vida profissional;
- **Módulo II** – *O desenvolvimento da autonomia e a sala de aula: reflexão sobre planejamento e materiais de ensino*, cujos focos são a avaliação de materiais didáticos e a elaboração de critérios para seleção dos mais adequados para cada contexto de aprendizagem, a utilização da Internet nas aulas e como ferramenta para comunicação com pares e pesquisa, bem como o desenvolvimento da autonomia do professor;
- **Módulo III** – *O desenvolvimento acadêmico e a sala de aula: reflexão sobre o ensino-aprendizagem de línguas como um objeto de pesquisa*, cuja meta é o avanço do desenvolvimento acadêmico do professor, no sentido de orientá-lo a transformar seu contexto profissional em um contexto de pesquisa.

Para a obtenção do certificado de Aperfeiçoamento, é necessária aprovação em todos os módulos e desenvolvimento de um trabalho de conclusão de curso.

Esta pesquisa teve como contexto mais específico o **Módulo I - O desenvolvimento profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos**, feito por mim no 1.º semestre de 2007. Esse módulo

[...] pretende trazer aos professores oportunidades de discutirem suas próprias ideias sobre desenvolvimento profissional e de usarem a Internet para entrar em contato com múltiplas esferas do desenvolvimento profissional, não somente em relação à docência nas escolas, mas também em relação ao desenvolvimento profissional e pessoal em um sentido mais amplo.

O componente reflexivo do Teachers' Links: Reflexão e Desenvolvimento para Professores de Inglês pretende estabelecer junto ao professor as bases teóricas da reflexão como instrumento de possível transformação.¹⁰

Partindo dessa proposta, o conteúdo do módulo foi dividido, para cada componente, em três grandes unidades, cada qual subdividida em cinco blocos de atividades. Na página seguinte, encontra-se, sistematizada, a sequência de aprendizagem desenvolvida durante o módulo em questão.

¹⁰ Disponível em: <http://www.teleduc.pucsp.br/cursos/aplic/index.php?cod_curso=749>. Acesso em: 12 jun. 2009.

		Desenvolvimento		Reflexão	
Título		Getting ready for professional development		Getting ready for reflection (I)	
Unit 1	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reflect and discuss about professional development and related issues. • Be aware of strategic reading and listening comprehension. • Develop reading comprehension strategies for a better comprehension of texts written in English. • Develop listening comprehension strategies for a better comprehension of texts spoken in English. • Produce an individual plan for one's own professional development. 			
	Atividades ferramentas	1. <i>How and what for do we read</i>	Forum discussion: How do we read?	1. <i>Looking and thinking</i>	Reflective brainstorm about professional career using pictures Individual report about professional career in the Portfolio
		2. <i>Let's read a text in Spanish</i>	Individual report in the Portfolio Forum discussion: How do we read?	2. <i>Sharing brainstorms</i>	Visiting classmates reports Rewriting individual report in the Portfolio
		3. <i>Shall we read a text in French now?</i>	Individual report in the Portfolio Forum discussion: How do we read?	3. <i>Contributions on reflection in teaching</i>	External <i>site</i> about Paulo Freire Individual report concerning Paulo Freire's idea related to teaching Forum discussion: Paulo Freire's principles
		4. <i>Discussing the meaning and the need for professional development</i>	Forum discussion: Why look for professional development? Forum discussion: How do we listen? Exercise: Listening comprehension Individual report in the Portfolio	4. <i>Relating critical thinking to teaching</i>	Reading Paulo Freire's letter to teachers Individual report concerning reflexive teaching Forum discussion: Paulo Freire's principles Forum discussion: Thinking about reflection
		5. <i>Talking about changes in our lives</i>	Forum discussion: Turning points Individual professional development plan in the Portfolio	5. <i>Paulo Freire and reflective teaching</i>	Watching an interview with Antonieta Celani about Paulo Freire's ideas Individual report about reflexive teaching in the Portfolio

Quadro 1- Programa da Unidade 1 do Módulo I do *Teachers' Links*

		Desenvolvimento	Reflexão	
Título		Searching and evaluating information	Getting ready for reflection (II)	
Unit 2	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reflect on specific aspects of professional development. • Establish criteria for evaluating sites on the Internet. • Search for and to evaluate information related to specific aspects of professional development. • Develop the ability of looking for specific information in a spoken text (<i>scanning</i>). • Develop the ability of reading for details. • Develop language awareness through systematic observation of written and spoken texts, individual and group productions. • Search for and to use resources to improve the use of language structures and lexical items. • Build a bank of texts on different aspects of professional development. • Start putting the professional plan into practice. 		
	Ferramentas	1. <i>Previous knowledge, new information and professional development</i>	Exercise: Listening comprehension Forum discussion: Prior knowledge, new information and professional development	1. <i>Reading, thinking and reflecting</i> Reading a text to link reflection to practical work Watching a video with English teachers talking about their practice Individual report on aspects on reflection in the Portfolio
		2. <i>How can we search for and evaluate information on the internet?</i>	External <i>sites</i> about search for information External <i>sites</i> on evaluating information Group report about criteria for seeking information and evaluating information in the Portfolio	2. <i>Time for theoretical basis</i> Watching a video on types of reflection Individual report on each type of reflection in the Portfolio
		3. <i>Shall we go out and search for information?</i>	Forum discussion: Searching for and evaluating information Group report concerning criteria for evaluating <i>sites</i> and building a bank of <i>sites</i> related to a theme	3. <i>Contributions on reflecting in teaching</i> External <i>sites</i> about the three types of reflection Individual report concerning Paulo Freire's principals in the Portfolio Forum discussion: Types of reflection
		4. <i>Evaluating your friends' recommendations</i>	Visiting groups reports in the Portfolio Individual evaluation on <i>sites</i> considering the criteria established beforehand in the Portfolio	4. <i>Relating critical thinking to teaching</i> Identifying principals of critical reflection Individual report about critical reflection example Forum discussion: Professional development issues that require critical reflection
		5. <i>Going further with a plan for professional development</i>	Visiting individual development plan in the Portfolio Rewriting of the individual development plan in the Portfolio Rewriting individual profile	5. <i>Sharing conclusions</i> Watching a video and think about the Linguistics characteristics of reflection Forum discussion: Professional development issues that require critical reflection

Quadro 2- Programa da Unidade 2 do Módulo I do *Teachers' Links*

		Desenvolvimento		Reflexão		
Título		Making contacts		Action and reflection		
Unit 3	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> To reflect on professional development and on how making contacts may help in that respect. To develop the skills of listening for the gist. To develop the strategy of drawing inferences. To get to know different online communities and to find out how positive an interaction with them may be for teachers of English. To get familiar with different technical resources and contexts which allow us to make contacts through the internet To make contacts with teachers of English and other people from different parts of the world, to exchange experiences and ideas. To develop language awareness through systematic observation of written and spoken texts, individual and group productions. To go further with their plans for professional development and to help each other in that respect 				
		1. <i>Interaction, collaboration and professional development</i>	Exercise: Listening comprehension Forum discussion: Interaction, collaboration and professional development	1. <i>Images and teaching focus</i>	Reading a text to link reflection to practical work Watching a video with English teachers talking about the relation of teaching learning theory to their practice Reflective brainstorm about professional career using pictures Individual report concerning this brainstorm about teaching-learning	
		2. <i>Getting to know some online communities</i>	Group report about online communities Visiting one online community	2. <i>Visiting theories</i>	External sites on teaching-learning theories Individual summary on teaching-learning theories Forum discussion: Discussing learning theories	
		3. <i>Participating in an online community</i>	Individual updating of the development plan in the Portfolio Participating in an online community Individual report about participating in an online community in the Portfolio Forum discussion: Online communities Using Skype to communicate with foreign people Forum discussion: Online communities	3. <i>Views of language as support for teaching learning</i>	Watching a video on views of language Individual report about the video in the Portfolio	
		4. <i>Participating in a chat interview</i>	External sites on participating in a living chat Forum discussion: Characteristics of a good chat interview	4. <i>A social view of language</i>	External site on how PCN talks about the social function of language Individual report about the view of language presented in the PCN Forum discussion: Views of language and the PCN	
		5. <i>Interviewing a special guest</i>	Preparing the interview in the Group Portfolio Chat interview Rewriting the individual development plan in the Portfolio Visiting individual development plans in the Portfolio Updating profile	5. <i>Sharing conclusions</i>	External site on a teacher's reflection Individual report about the teacher's reflection Forum discussion: Talking about critical reflection	

Quadro 3- Programa da Unidade 3 do Módulo I do *Teachers' Links*

O curso *Teachers' Links* está sediado na plataforma *TelEduc*, “um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Web”¹¹, desenvolvido e atualizado desde 1998 conjuntamente pelo *Núcleo de Informática Aplicada à Educação* (Nied) e pelo *Instituto de Computação* (IC) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Trata-se de um *software* livre, cujo foco inicial foi

[...] o processo de formação de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do Nied (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da Unicamp. O *TelEduc* foi desenvolvido de forma participativa, ou seja, todas as suas ferramentas foram idealizadas, projetadas e depuradas segundo necessidades relatadas por seus usuários. Com isso, ele apresenta características que o diferenciam dos demais ambientes para educação a distância disponíveis no mercado, como a facilidade de uso por pessoas não especialistas em computação, a flexibilidade quanto a como usá-lo, e um conjunto enxuto de funcionalidades.¹²

Dentre as funcionalidades e ferramentas que esse *software* oferece, o curso *Teachers' Links* fez uso de:

- **Estrutura do Ambiente** – página que traz informações sobre o ambiente *TelEduc*, elaborada pela própria equipe do Nied. Explica a função e o funcionamento do *software* e de cada uma das ferramentas que ele oferece.
- **Dinâmica do Curso** – é a ferramenta que abriga hipertextos no formato *.html*, imagens, *links* (inclusive para o ambiente externo ao curso), etc. elaborados fora do *software*, de acordo com o *lay-out* e as necessidades de cada curso. No *Teachers' Links*, essa ferramenta traz informações, orientações para o aluno e *links* para cada uma das unidades.

¹¹ Maiores informações sobre esse *software* estão disponíveis em: <<http://www.teleduc.org.br/>>. Acesso em: 13 jun. 2009. É necessário registrar que o ambiente *Teleduc* é parte integrante da dissertação de mestrado *Formação a Distância de Recursos Humanos para Informática Educativa*, de autoria de *Alessandra de Dutra e Cerceau*, na qual se encontram também as informações referentes às origens desse *software*.

¹² Disponível em: <<http://www.teleduc.org.br/>>. Acesso em: 13 jun. 2009.

Figura 1 – Homepage do curso *Teachers' Links* no Módulo I - O desenvolvimento profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos (1.º semestre/2007), disponibilizada na ferramenta Dinâmica do Curso

- **Agenda** – é a ferramenta que apresenta a programação de cada período do curso (diária, semanal, etc.). No *Teachers' Links*, essa programação é apresentada por grupos de semanas em que cada unidade será desenvolvida e divide-se em duas partes: a referente ao componente de *Desenvolvimento* (metade esquerda da página) e a referente ao componente de *Reflexão* (metade direita da página),

como se pode observar na *Figura 2*. É importante observar que havia recados de orientações na base das páginas (na selecionada a seguir, havia um sobre a impossibilidade de uso de apóstrofe no *software* e outro sobre a necessidade de acompanhamento das *Agendas* propriamente).

The screenshot shows a web browser window with the URL http://www.teleduc.pucsp.br/cursos/aplic/index.php?cod_curso=749. The page title is "O Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula: reflexão sobre novos caminhos - 2007 -Tur" and the sub-header is "Agenda - Agenda 16".

The main content area is titled "Agenda" and includes a "Development" section with a message from Andrea: "Hi, Dear All! That's a pity this is our last week! I hope to see you all again in the Autonomy Module. I loved meeting you all and I want to tell you that I enjoyed a lot working with you. I could see the your progress and notice that you are special professionals and people. Your contributions were wonderful and I could learn a lot from you. Thank you very much!! Our chat with Shannon was great, wasn't it? I really enjoyed it and I would like to congratulate you on your participation. You made it so nice! The questions you proposed were interesting and the flow of the conversation was comfortable and friendly. Let's share our ideas about it in the [forum Chat Interview Evaluation](#). If you want to read the chat log, you go to [Chat>>View Past Sessions](#). There you'll have a copy of the whole chat. If you want to get in touch with Shannon, visit [her Profile](#). Now we have to close the course. So, go back to your professional development plan to include new ideas. Think about what you learned in the course so far that may help you succeed. Do not forget to visit two friends' portfolios to read their development plan. Then send your comments in their [Individual Portfolio](#) to help them think about their professional development. To finish this activity, go back to your [Profile](#) and update it taking into consideration everything we discussed in the course. I believe everyone will have some positive transformations to include in the [Profile](#)! I'm really grateful for the opportunity of being with you during this module. Thanks again. All the best! Andrea".

The "REFLECTION" section contains instructions: "Last week you read about and discussed a social view of language. This week you are going to look at and discuss an example of reflection based in theoretical views of language. The 5th activity of unit 3 aims at preparing you to reflect on what view/s of language underlie your practice. To start with, go to file [A teacher's reflection on a lesson she taught to high school students](#). You remember the steps, don't you? **Activities >> Reflection: Unit 3 >> Activity 5.** After that, you are going to write about the main ideas in the text and post your notes in your [Individual Portfolio](#). You will need them in the next step as reference in your discussions. Now, do you remember what we discussed in Unit 2 about the characteristics of critical reflection? Have a good look at the questions in the opening of a teacher's reflections on one of her classes. After going through that, share your work with your teacher and colleagues in the **Forum The theory-practice relationship**. Keep the ball rolling and enjoy your work! Fran".

Two callout boxes at the bottom provide additional instructions:

- Yellow box:** "O sistema acusa erro se houver algum sinal de apóstrofo no campo editável do curso. Assim, optem por substituir esse sinal pela crase como por exemplo: I`m." (The system shows an error if there is an apostrophe in the course's editable field. Thus, opt to replace this sign with the crase as for example: I`m.)
- Grey box:** "If you are late in the course, start it by checking the **Past Agendas**. Start on Agenda 01, follow the instructions on it; then go to Agenda 02 and so on." (If you are late in the course, start it by checking the **Past Agendas**. Start on Agenda 01, follow the instructions on it; then go to Agenda 02 and so on.)

Figura 2 – Exemplo de Agenda do curso *Teachers' Links* no Módulo I - O desenvolvimento profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos (1.º semestre/2007)

- **Avaliações** – é a ferramenta que permite que cada aluno identifique claramente o valor, o objetivo e os critérios de avaliação de cada atividade, bem como que visualize suas notas e acompanhe os comentários feitos pelo professor a respeito de seus trabalhos, conforme mostra a próxima composição da *Figura 3*.

The screenshot displays the 'Avaliações - Notas dos Participantes' section of the Teleduc system. It features a table with columns for 'Avaliações Passadas', 'Avaliações Atuais', 'Avaliações Futuras', and 'Notas dos Participantes'. Below this, a table shows the 'Valor da Avaliação' for various activities. A red arrow points to a specific activity evaluation details section, which includes the title 'Interview with Shannon Svaldi', the type 'Sessão de Bate-Papo', and a value of 2.50. The 'Objetivos' and 'Critérios' sections provide context for the activity.

Figura 3 – Exemplo da ferramenta de Avaliação e da visualização, pelo aluno, de suas notas no curso *Teachers' Links* no Módulo I - O desenvolvimento profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos (1.º semestre/2007)

- **Atividades** – é a ferramenta que apresenta as atividades a serem realizadas durante o curso. No *Teachers' Links*, essa parte se desdobra em uma página de índice para as unidades de cada componente, cujos *links* levam aos mapas de propostas que, por sua vez, conduzem a cada uma das atividades.

http://www.teleduc.pucsp.br/cursos/aplic/index.php?cod_curso=749

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Teleduc

O Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula: reflexão sobre novos caminhos - Atividades

Raiz

Atividade	Data
Development - Unit 1	01/04/2007
Reflection -	
Development -	
Reflection -	
Development -	
Reflection -	

Overview of Unit 1 - Getting ready for Professional Development

Here you can find a graphic overview of Unit 1 - Getting ready for professional development. The unit is represented below in a way that you can understand how the activities are linked and organised. You can also observe how they are structured in the course tools.

Click on Activity 1 to have access to the first activity.

1st week

2nd to 5th week

Activity 1
HOW AND WHAT FOR DO WE READ?
TALK ABOUT THE ROLE OF READINGS IN YOUR LIFE AND SHARE IDEAS ABOUT HOW AND WHY WE READ.

Activity 2
LET'S READ A TEXT IN SPANISH
FOLLOW SOME GUIDELINES TO WRITE A REFLECTIVE REPORT ON YOUR OWN READING OF A TEXT IN SPANISH. INCLUDE THE READING STRATEGIES YOU USED.

Activity 3
SHALL WE READ A TEXT IN FRENCH NOW?
WRITE A REFLECTIVE REPORT ON YOUR OWN READING OF A TEXT IN FRENCH, CONSIDERING THE READING STRATEGIES YOU USED AND IN WHAT LEVEL OF COMPREHENSION YOU READ THE TEXT.

Activity 4
DISCUSSING THE MEANING AND THE NEED FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT
WHY LOOK FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT?
DISCUSS HOW WE UNDERSTAND THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT CONCEPT AND ITS ROLE IN OUR PROFESSIONAL AND PERSONAL LIVES.
HOW DO WE LISTEN?
DISCUSS THE SIMILARITIES AND DIFFERENCES BETWEEN THE PROCESSES OF READING AND LISTENING.
LISTENING COMPREHENSION EXERCISES
LISTEN TO THE HRH IDEAS. OBSERVE HOW WE FEEL AND WHAT WE DO DURING THE LISTENING PROCESS.

Activity 5
TALKING ABOUT CHANGES IN OUR LIVES
TURNING POINTS
TALK ABOUT YOUR PLANS OR ABOUT UNEXPECTED CHANGES IN YOUR LIFE IN RELATION TO PROFESSIONAL DEVELOPMENT.
PEERS' COMMENTS: PROFESSIONAL DEVELOPMENT PLAN
NOTES ABOUT IDEAS PREVIOUSLY DISCUSSED AND YOUR PEERS' COMMENTS
PLAN FOR YOUR OWN PROFESSIONAL DEVELOPMENT
WRITE NOTES ABOUT IDEAS GOTTEN IN THE TURNING POINTS FORUM AND YOUR PEERS' COMMENTS THAT MIGHT CONTRIBUTE TO YOUR PROFESSIONAL DEVELOPMENT PLAN.
DRAW UP A PLAN FOR YOUR OWN PROFESSIONAL DEVELOPMENT INCLUDING ALL THE ASPECTS YOU WANT TO DEVELOP, BUT FOCUSING ON ONE OF THEM.

AS FORMAS GEOMÉTRICAS (TRIÂNGULO, RETÂNGULO, ETC.) INDICAM A FERRAMENTA USADA:

DISCUSSION FORUM (rectangle), EXERCISES (square), EXTERNAL SITE (lightning bolt), PROFILE (star), INDIVIDUAL PORTFOLIO (triangle), GROUP PORTFOLIOS (circle), CHAT (diamond)

CADA PROPOSTA DE TRABALHO É REPRESENTADA NO MAPA COM UMA COR DIFERENTE. AS CORES REPETIDAS INDICAM QUE A PROPOSTA INICIADA EM UMA ATIVIDADE TEM CONTINUIDADE EM OUTRA(S).

Figura 4 – Exemplo da ferramenta Atividades e da visualização, pelo aluno, do índice, da página com as atividades de uma unidade de um dos componentes e a legenda explicativa sobre as formas geométricas usadas para representar cada uma das ferramentas usadas para propostas de trabalhos no *Teachers' Links* no Módulo I - O desenvolvimento profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos (1.º semestre/2007)

- **Material de Apoio** – é a ferramenta que permite a publicação, apenas por parte do professor, de materiais complementares. No caso do *Teachers' Links*, são postados nessa ferramenta, ao longo do curso, tutoriais, textos teóricos para leitura (sobre os temas tratados no curso), vídeos (que são disponibilizados também nas *Atividades*), etc.
- **Exercícios** – é a ferramenta que possibilita a criação/edição e gerenciamento pelo professor de questões dissertativas, de múltipla-escolha, de associar colunas e de verdadeiro ou falso. No *Teachers' Links*, são utilizados os exercícios de associação de colunas e de atribuição de verdadeiro ou falso a frases dadas.
- **Mural** – é a ferramenta reservada para que todos os participantes possam disponibilizar informações consideradas relevantes para o contexto do curso. O *Teachers' Links* conta com essa ferramenta, porém, é pouco usada pelos alunos - de 31 postagens durante o módulo, 29 foram dos professores, que deixam ali recados e mensagens gerais de orientações diversas.
- **Fóruns de Discussão** – é a ferramenta que permite comunicação assíncrona, dando acesso a uma página que contém tópicos que estão em discussão ou já foram discutidos. O acompanhamento da discussão se dá por meio da visualização das mensagens já enviadas de modo estruturado. A participação acontece por meio do envio de mensagens - originais ou *replies*. Essa é a ferramenta de comunicação privilegiada por esse módulo no *Teachers' Links*, dada a sua proposta de interação com o(s) outro(s) no processo de construção de conhecimentos.

The screenshot displays a web browser window with the URL http://www.teleduc.pucsp.br/cursos/aplic/index.php?cod_curso=749. The page title is "O Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula: reflexão sobre novos caminhos - 2007 -T Fóruns de Discussão".

Forum Topics Table:

Fórum	data	Avaliação
Forum Coffee Break (201)	14/07/2007	Não
Chat Interview Evaluation (15)	12/07/2007	Não
Unit 3 Reflection: the theory-practice relationship (33)	11/07/2007	Sim
Unit 3 Reflection: Views of language and the PCN (45)	10/07/2007	Sim
Unit 3 Reflection: Talkin about language (82)	10/07/2007	Sim

Message List Table (1 a 10 de 201):

#	Título	Autor	Relevância	Data
1	Welcome!		Relevância Não Avaliada	24/03/2007
2	Re: Welcome!		Relevância Não Avaliada	24/03/2007
3	Subject Re: Welcome!		Relevância Não Avaliada	25/03/2007
4	Subject Subject Re: We...		Relevância Não Avaliada	24/05/2007
5	Re: Re: Welcome!		Relevância Não Avaliada	26/03/2007
6	Subject Re: Re: Welcome!		Relevância Não Avaliada	24/05/2007
7	Re: Re: Welcome!		Relevância Não Avaliada	26/03/2007

Message Detail View:

O Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula: reflexão sobre novos caminhos - 2007 -Turma C
Fóruns de Discussão - Ver Mensagem
 Mensagem do Fórum Forum Coffee Break

Título	Autor	Data	Relevância
Welcome!		24/03/2007, 14:29:41	Não Avaliada

Mensagem:

Hi, Everyone!

Welcome to the Professional Development course! It is very good to be here with you all!

In this forum, we are going to talk about ourselves and to get to know the class a little bit more.

By now, you all should have filled in your profile (if not, there is still time. Go to Profile on the menu and fill your profile with information about yourself!).

Read the profiles and make comments about them here. Start chatting with your friends so that you can get to know each other. Ask questions to know more!

But do not forget to talk about yourself a little bit more! What do you like doing in your free time? What do you have in common with your friends? In what ways are you different from them?

We are sure that we are going to make a lot of new friends here and we are eager to know more about you all!

Have a nice course!

Ordenado por: Anore
 ** Anterior [24/03/07](#)

Figura 5 – Exemplo da ferramenta de Fóruns de Discussão, com índice de tópicos, página de mensagens do Coffee Break e a mensagem inicial postada pelos professores no *Teachers' Links* no Módulo I - O desenvolvimento profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos (1.º semestre/2007)

- **Bate-papo** – é a ferramenta que permite comunicação síncrona, ou seja, conversa em tempo real entre os alunos do curso e os professores. As sessões ficam registradas para consultas dos alunos. No *Teachers' Links*, é utilizada em uma atividade de entrevista, no final do módulo I. O horário é previamente definido, assim como o roteiro, elaborado e discutido pelos alunos e os professores.

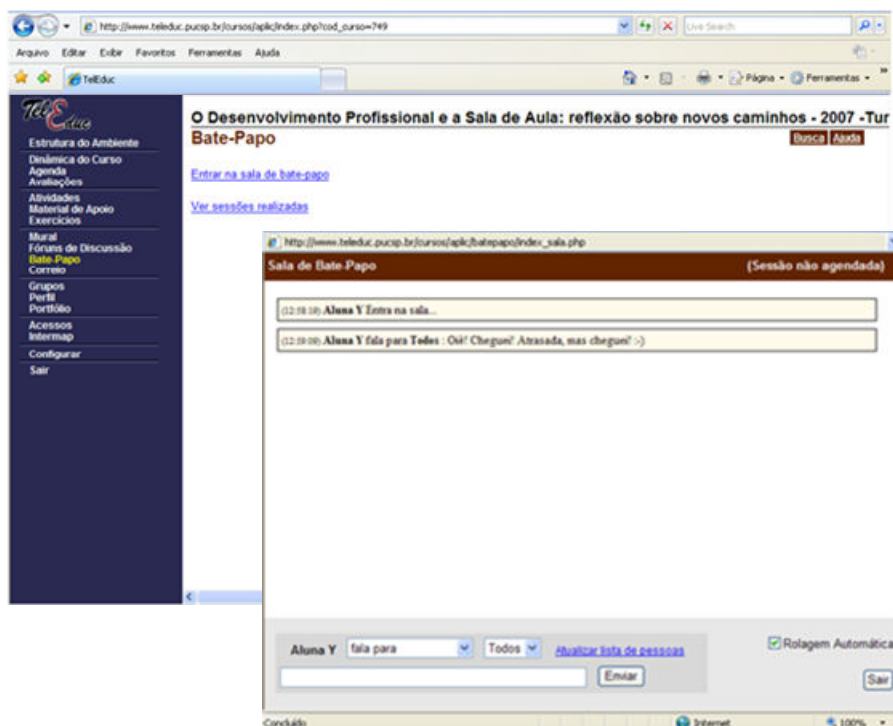


Figura 6 – Exemplo da ferramenta de *Bate-papo*, com janela de interação do *Teachers' Links* no Módulo I - O desenvolvimento profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos (1.º semestre/2007)

- **Correio** – é a ferramenta que constitui um sistema de correio eletrônico interno ao ambiente, permitindo outra forma de comunicação assíncrona. No *Teachers' Links* não se incentiva o uso dessa ferramenta, dado que se privilegia a comunicação de todos para todos.

- **Portfólio** – é a ferramenta na qual os alunos podem publicar textos e arquivos utilizados e/ou desenvolvidos durante o curso. Esses dados podem ser particulares, compartilhados apenas com os professores ou compartilhados com todos. Neste caso, é possível a cada aluno visitar os portfólios dos colegas e comentá-los. No *Teachers' Links*, essa ferramenta é usada para a publicação das atividades discursivas desenvolvidas pelos alunos (que podem ser registradas no próprio espaço disponibilizado no sistema ou postadas como arquivos anexos).

O Desenvolvimento Profissional e a Sala de Aula: reflexão sobre novos caminhos - 2007 - T
Portfólio - Portfólios Individuais

Meus Portfólios	Portfólios Indivíduos	Portfólios de Grupos	Portfólios Esquecidos	
Portfólio	Data	Nome	Items não compartilhados	Items não avaliados
Portfólio de Aluno X	13/07/2007	36	12	0
Portfólio de Aluno Y	02/07/2007	0	0	0
Portfólio de Aluno Z	15/05/2007	6	0	0

Meus Portfólios	Portfólios Indivíduos	Portfólios de Grupos	Portfólios Esquecidos	
Nome	Data	Compartilhamento	Comentários	Avaliação
Portfólio A	10/04/2007	Totalmente Compartilhado	✓	Não
Portfólio A	15/04/2007	Totalmente Compartilhado	✓	Não
Portfólio A	11/04/2007	Totalmente Compartilhado	✓	Não
Portfólio A	12/04/2007	Totalmente Compartilhado	✓	Não
Portfólio A	13/04/2007	Totalmente Compartilhado	✓	Não
Portfólio A	15/04/2007	Totalmente Compartilhado	✓	Não
Portfólio A	24/06/2007	Totalmente Compartilhado	✓	Não
Portfólio A	17/04/2007	Totalmente Compartilhado	✓	Não

Meus Portfólios	Portfólios Indivíduos	Portfólios de Grupos	Portfólios Esquecidos	
Ver Outros Itens	Histórico	Editar	Apagar	Comentar
Título	Data	Compartilhamento		
1 - Texts	10/04/2007 13:07:25	Totalmente Compartilhado		
Local				
04/04/07				

When I was including activity 1 I couldn't paste it on the space provided, then I decided to send it to the teacher. I did that because I read we were supposed to finish it up to Wednesday. The activity was very interesting. I read many interesting things concerning reading and it helped me a lot to understand the method bottom up and top-down of reading that I had seen in a book I read during one course two years ago. It made me think that at schools they tend to believe that learning to read means learning to decode letters, words, and so on. It leads teachers to believe that the teaching of reading is teaching of deodification only. So they tend to use the bottom up process. And once students are able to deodificate the letter, they are able to read.

Comentários

Comentário	Envio
Comentário feito em 12/04/2007 22:42:18	Aluno Z
Comentário feito em 05/04/2007 17:28:25	Aluno Y
Comentário feito em 04/04/2007 17:31:02	Aluno X

Figura 7 – Exemplo da ferramenta de *Portfólio*, com índice dos portfólios individuais, relação de atividades da Aluna X e um exemplo de atividade publicada e comentada por um dos professores, um colega e o próprio aluno-autor da atividade no *Teachers' Links* no Módulo I - O desenvolvimento profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos (1.º semestre/2007)

- **Grupos** – é a ferramenta que permite a criação de grupos (tanto por alunos quanto por professores), para facilitar a distribuição e/ou desenvolvimento de tarefas colaborativas. No *Teachers' Links*, é usada em duas atividades propostas nesse módulo, com definição dos grupos pelos professores.

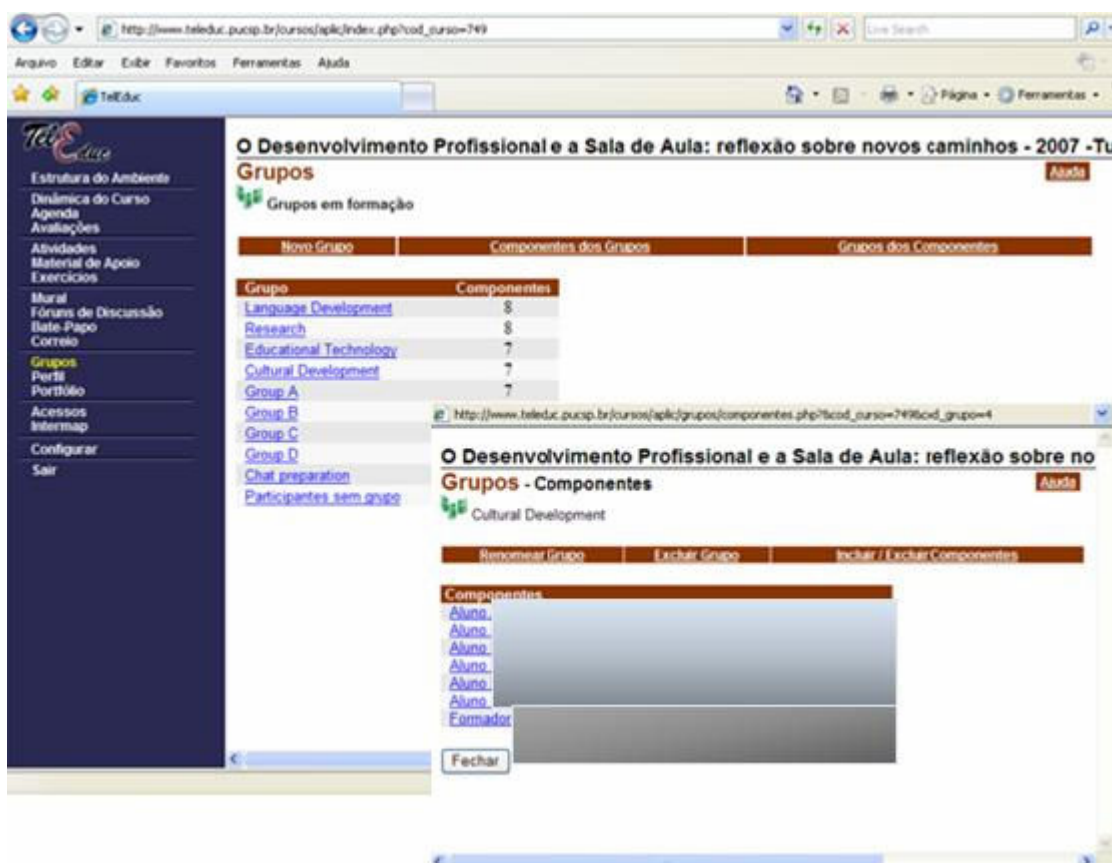


Figura 8 – Exemplo da ferramenta de Grupos, com índice dos formados pelo professor e a composição de um deles no *Teachers' Links* no Módulo I - O desenvolvimento profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos (1.º semestre/2007)

- **Perfil** – é a ferramenta que reserva um espaço para cada aluno se apresentar aos colegas informalmente, com o objetivo de se conhecerem a distância. Essa ferramenta favorece a escolha de parceiros para o desenvolvimento de atividades colaborativas, quando a formação dos grupos fica a critério dos alunos. É utilizada, nesse módulo do *Teachers' Links*, no início e no final, quando os alunos

são convidados a modificar o que tinham registrado antes de passar pelo processo reflexivo proposto.

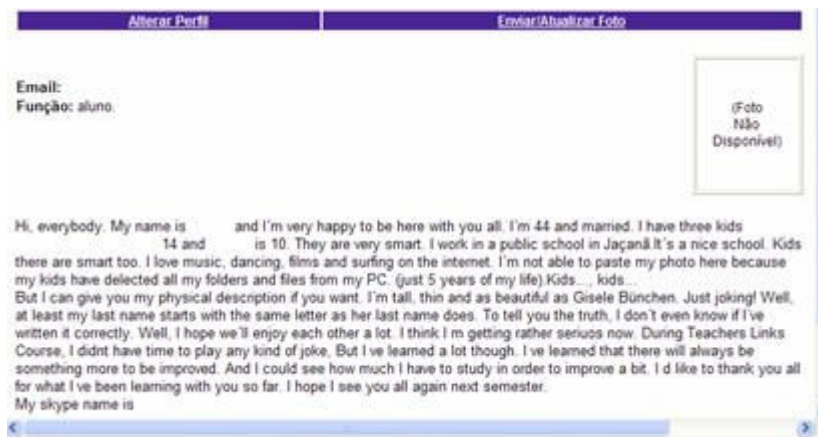


Figura 9 – Exemplo da ferramenta *Perfil* no *Teachers' Links* no Módulo I - O desenvolvimento profissional e a sala de aula: reflexão sobre novos caminhos (1.º semestre/2007)

- **Acessos** – é a ferramenta que permite a cada participante (aluno ou professor) acompanhar a frequência de acesso ao curso.
- **Intermap** – é a ferramenta que permite a professores e alunos visualizarem a interação dos participantes do curso nas ferramentas *Correio*, *Fóruns de Discussão* e *Bate-Papo*.

Do contexto de pesquisa descrito, participaram professores-mediadores e professores-alunos, que apresento a seguir.

2.2.2 Participantes do Módulo I do *Teachers' Links* no 1.º semestre/2007

2.2.2.1 A turma C

A turma C do 1.º semestre de 2007 do **Módulo I** do curso *Teachers' Links* (da qual fiz parte) iniciou com 26 alunos inscritos, dos quais 18 eram bolsistas¹³ do Estado de São Paulo e 8, pagantes. Desse total, dois deles nunca frequentaram o curso. Dos 24 alunos que efetivamente iniciaram, 13 desistiram¹⁴, 10 foram aprovados e 3 foram reprovados por baixo aproveitamento. Essa turma teve seu início no mês de março de 2007 e seu término em julho do mesmo ano. Havia dois professores-mediadores, cada qual responsável por um componente específico.

2.2.2.2 A participante focal

O participante focal da minha pesquisa, como já mencionei anteriormente, sou eu mesma, professora de Inglês da rede pública do estado de São Paulo, a própria pesquisadora no papel de aluna do **Módulo I** do curso *Teachers' Links*.

Tenho atuado como professora de Inglês desde 1987 e venho buscando, desde o início de minha carreira, desenvolver-me como professora de Inglês como língua estrangeira e como educadora. Durante todos esses anos, observei várias questões que não favoreciam a aprendizagem e o ensino de Inglês, que iam além de recursos materiais, falta de preparo nas questões específicas da língua, questões teóricas acerca de aprendizagem em geral e aprendizagem e ensino de línguas. E percebia nos alunos o questionamento em relação ao motivo de terem que aprender

¹³ Eu era uma dessas bolsistas do Estado.

¹⁴ Desses 13 alunos, 2 desistiram na 1.ª semana, 1 na 2.ª semana, 2 na 4.ª semana, 2 na 5ª semana, 2 na 6.ª semana, 1 na 9.ª semana, 1 na 10.ª semana, 1 na 11.ª semana, 1 na 12.ª semana.

Inglês e não uma outra língua e ouvia os comentários frequentes entre os professores, dizendo-se insatisfeitos com a falta de interesse dos alunos pelas aulas de Inglês.

Nessa mesma época, realizei um curso de especialização em gramática da língua inglesa oferecido pela universidade em que estudei, mas com professores oriundos de diferentes universidades. Comecei a participar de encontros promovidos por diversas editoras e escolas de idiomas, além de abraçar os demais cursos que apareciam. Desde então, tenho refletido muito sobre a minha formação, a formação do professor em geral, do professor de línguas e, em especial, do professor de Inglês. A busca por conhecimento era incansável. Atuei, também, como professora numa escola de idiomas durante um período aproximado de 6 anos (4 na *Yázigi* e 2 na *Seven*) e durante 5 anos em uma escola de ensino regular, como professora de Inglês da Educação Infantil até o Ensino Médio em diferentes momentos. Nessa ocasião, desenvolvi algumas atividades utilizando o *courseware Blackboard* e o *Hotpotatoes* e também alguns projetos do *Kidlinks* e me encantei pela tecnologia mediada pelo computador e, em especial, pela Internet.

Entendo a Internet como a quebra de barreiras de distância e tempo entre diferentes culturas e a possibilidade de tornar real e viva a motivação para a aprendizagem de idiomas. Por isso, quando surgiu a oportunidade de fazer o curso *Teachers' Links*, eu não titubeei.

Apesar de ter vivido experiências anteriores com o computador, não tinha familiaridade com tecnologia da informação e muito menos com cursos *online*. O ensino na modalidade a distância, apesar de ter iniciado já há um bom tempo, não fazia parte do cotidiano da vida dos professores, em especial os da rede pública.

Tive a oportunidade de participar de um único curso a distância, denominado *Interaction Teachers*, que foi oferecido pela Secretaria Estadual de Educação no segundo semestre de 2006. Entretanto, as formas de interação previstas no curso eram basicamente entre o aluno e o material em CD-Rom, apesar de poder contar com um professor *online* para solucionar possíveis dúvidas. As avaliações finais eram realizadas pela Internet, mas na própria Diretoria de Ensino. Considero relevante oferecer uma breve descrição desse curso ao qual me referi, no intuito de possibilitar ao leitor dimensionar a minha experiência prévia em cursos a distância.

2.3 Instrumentos e procedimentos de geração de textos

Segundo van Manen (1990, p. 53) o mundo da experiência é tanto o recurso como o objeto da pesquisa fenomenológica. Para fazer uma investigação fenomenológica é preciso se orientar no sentido de questionar o significado da experiência em questão, e é necessário buscar em todo lugar por material de experiência vivida. van Manen (1990) salienta ainda a importância de considerar a ambiguidade da noção de dados e do entendimento dessa noção nas ciências humanas, como experiência vivida.

2.3.1 Histórias vividas

2.3.1.1 Contato informal com língua estrangeira

O meu primeiro contato com língua estrangeira foi por meio das músicas que ouvia no rádio e nas novelas. Recordo de algumas delas, *Rock and Roll Lullaby*,

Like a locomotion e *Je t'aime*. Nessa época, estava cursando o antigo primário e posso dizer que aqueles sons diferentes me encantavam. Eu nem mesmo tinha consciência de que as músicas eram cantadas em línguas distintas, Francês e Inglês, no caso. Para mim, elas se diferenciavam apenas das músicas em Português. Tudo o que era diferente do Português para mim era “Estrangeirês”. Eu cantava essas músicas tentando aproximar as letras ao máximo da forma que ouvia. Não tinha ideia do que as letras falavam. Mas desde então, comecei a prestar atenção nas demais músicas que tocavam no rádio, naquele tempo. *Like a locomotion* tornou-se tão importante para mim que meu pai decidiu comprar o disco compacto com a música. Ele precisou comprar também uma vitrola para que o disco pudesse ser ouvido. Ouvi tanto esse disco nessa vitrolinha que até quebrei a agulha. O que eu mais gostava era de reproduzir os sons. Não tinha ideia do seu significado e nem me preocupava com isso naquele tempo. O que importava para mim era pronunciar da maneira mais fluente possível as letras das músicas. Para mim pronunciar “*Laikalokomoution*” era o que pensava ser importante.

2.3.1.2 Contato formal com língua estrangeira

O meu contato formal com uma língua estrangeira teve início na 5ª série. Estudei Francês durante a 5.ª e 6.ª séries do antigo Primeiro Grau. Estava fascinada pelo livro de Francês, pois ele tinha muitas páginas e muitas figuras. A minha professora nos cumprimentava em Francês e conduzia as aulas alternando entre Português e Francês. Eu ainda me lembro de algumas coisas que ela nos ensinava, apesar de não lembrar da grafia.

Na 7.^a série, entrou o Inglês no lugar do Francês. Não me lembro de muitas coisas dessa época, mas me lembro dos livros didáticos que usamos: o *Dynamic English* e o *English Point*. Preenchíamos o livro de atividades todo, durante o ano, e o professor colocava seu visto em todas as páginas do livro de atividades. Durante minha adolescência, tentei fazer alguns cursos de Inglês, mas eles eram muito caros para a minha família financiar. Então, eu estudava as músicas, ouvia e tentava memorizá-las, mas já procurando entender seus significados.

Quando entrei na universidade para estudar Letras, estava muito empolgada, mas percebi que precisaria fazer um curso de Inglês paralelo para poder acompanhar a graduação. Alguns professores só falavam em Inglês e eu até conseguia entender, mas não conseguia conversar com eles. Impossível era pagar os dois. Então decidi estudar sozinha. E para isso eu iniciava um curso de idiomas e durante o primeiro mês tentava gravar fitas e materiais para exercícios. Depois, estudava em casa mesmo. Ouvia as fitas muitas e muitas vezes. Adotei essa postura durante todo o curso de Letras.

Após concluí-lo, a faculdade em que estudava ofereceu um curso de especialização em *Gramática da Língua Inglesa*. Iniciei no segundo módulo do curso, e logo percebi que teria que me dedicar muito mais se pretendesse acompanhar as aulas. Marina Macrae, John Robert Schmitz, Cláudio Piccolo e Maria Clara Bonetti Paro foram alguns dos primeiros professores dos módulos do curso. Isso aconteceu de meados de 1986 até 1988. Como trabalho final, foi proposta a produção de um ensaio. O tema desse ensaio era livre; entretanto, para mim a escolha já havia sido feita. Tinha que descobrir o motivo das queixas dos alunos e professores com relação ao ensino e aprendizagem de Inglês.

2.3.1.3 A *profissional aprendiz*

Em 1986, iniciei minha trajetória profissional como professora em uma escola de idiomas, onde pude ter o meu primeiro contato com a abordagem comunicativa. Ao ingressar na Rede Estadual no mesmo ano, numa escola da periferia de Guarulhos, observei várias questões que não favoreciam a aprendizagem e o ensino de Inglês.

Essas questões iam, como já registrei, muito além da falta de recursos materiais: pouco preparo nas questões específicas da língua, questões teóricas acerca de aprendizagem em geral e aprendizagem e ensino de línguas. O que me importava eram aqueles alunos que diziam ter dificuldades para aprender Inglês, aqueles que pareciam apresentar alguma resistência. Dúvidas em relação ao motivo de se ter que aprender Inglês e não uma outra língua pareciam frequentes entre os alunos. Pareciam evidenciar uma resposta ao colonialismo linguístico. Ficava evidente a falta conscientização sobre o papel da língua em suas vidas. Sentia necessidade de mudanças, mas não sabia como fazê-las de maneira efetiva e sistemática.

Meus colegas professores de Inglês se queixavam de que seus alunos não queriam saber de fazer nada durante as aulas e nem fora delas. Muitos diziam adotar o procedimento de tirar pontos na média para os alunos que não trouxessem o material, mas que nem assim estava funcionando. Era frequente o comentário entre os professores dizendo-se insatisfeitos com a falta de interesse dos alunos pelas aulas de Inglês. Percebi, então, que eu tinha que aprender mais.

Participava dos encontros promovidos pelas várias editoras e escolas de idioma e demais cursos que apareciam. Mas a sensação de impotência continuava. Percebia em meus alunos o interesse em estudar o idioma, mas percebia também que o que eles queriam aprender não estava nos livros. Então, eu adaptava os materiais que encontrava, tentando sempre entrelaçar com algo do interesse deles, em geral músicas, jogos, etc. Eles pareciam gostar das atividades propostas e as realizavam com entusiasmo, mas eu ainda tinha muitas dúvidas. Perguntava-me de que maneira a minha atuação como professora poderia ser útil na vida deles.

Percebia que com meus colegas, também professores de Inglês, as coisas eram ainda mais difíceis, pois os alunos não queriam nem realizar as atividades propostas. Poucos faziam alguma coisa e muitos nem adquiriam o livro adotado. Preocupava-me observar que, na 5.^a série, os alunos estavam ansiosos para aprender o idioma e que, ao iniciar a 6.^a e 7.^a séries, eles já o estavam odiando.

Vi que a situação ainda era pior quando eles chegavam ao Ensino Médio, antigo colegial. Os alunos pareciam apavorados, com tantos traumas sofridos durante as séries anteriores e descrentes de qualquer tipo de mudança. Após ler Carl Rogers durante a especialização, confirmando minhas tendências humanísticas, pude reforçar o modo de ver as coisas pelo lado humano e segui em busca por socorro na tentativa de propor alternativas para as aflições dos alunos e dos meus colegas professores. Desde então, tenho refletido muito sobre a minha formação, a formação do professor em geral, do professor de línguas e em especial do professor de Inglês. Essa reflexão culminou numa busca constante de caminhos e propostas que pudessem aliviar ou ainda melhorar esses problemas ou pelo

menos ajudar a compreendê-los. Mas como conciliar uma jornada de trabalho na escola com o tempo necessário para estudos?

Até o momento, havia participado de diversos cursos oferecidos por editoras, *workshops*, seminários, conferências, de tudo o que aparecia. Reivindicava em todo momento, nas escolas públicas onde trabalhava, oportunidades de aperfeiçoamento para os professores de Inglês. Tenho orgulho de ter participado desde o primeiro encontro de professores de Inglês das escolas municipais, e das poucas oficinas de Inglês oferecidas nas antigas delegacias de ensino da rede estadual na época.

As propostas curriculares para o Ensino de Língua Estrangeira no Estado de São Paulo não contavam com muitos adeptos entre os professores. Eu, particularmente, sentia a necessidade de aprofundamento de algumas questões, mas afinal já era uma perspectiva de mudança. No entanto, essa perspectiva pouco impactava a escola. Por motivos familiares, fiquei longe do ensino público por algum tempo e retornei em 2005. Mesmo assim, durante esse período, não fiquei distante das salas de aula. Dentre algumas outras ocupações, pude atuar como professora numa escola de idiomas e durante outro período em uma escola de ensino regular, como professora de Inglês na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Durante esse período, participei de alguns cursos oferecidos pelas instituições onde atuava.

2.3.1.4 A aproximação com o Grupo Edulang

Foi em 2002, participando como aluna ouvinte da disciplina Ensino e Aprendizagem de Línguas no LAEL, que pude assistir a uma apresentação de

resultados de uma pesquisa realizada por um grupo chamado *EduLang*, que tinha sido realizada com dados oriundos do curso *Teachers' Links*. Encantei-me pelo curso. Vislumbrei nele uma oportunidade de busca para esclarecer minhas dúvidas. Um curso de aperfeiçoamento *online*! Não pensei no curso como uma oportunidade de pesquisa, mas sim como oportunidade de aperfeiçoamento.

Somente no final de 2006, a convite de uma professora do programa (LAEL) é que se tornou concreta a possibilidade de realização concomitante dos meus três desejos. O primeiro deles era o de ser aluna do curso *Teachers' Links*. E coloco-o em primeiro lugar porque ser aluna desse curso possibilitou a realização do segundo: ter a oportunidade de compreender o que acontece com o aluno enquanto ele aprende. Em outras palavras, tinha em minhas mãos a possibilidade de conduzir uma pesquisa, investigando, na posição de aluna, como e o que significa ser aluno em um curso *online*. E, mais ainda, como e o que significa para mim, professora de Inglês, participar de um curso *online* de formação continuada para professores de Inglês, no papel de aluna. E o terceiro, era o desejo de investigar as questões que emperram, dificultam ou até mesmo impedem a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, que no caso desta investigação, sou eu, a própria pesquisadora.

Rever minha história como aluna e como professora possibilitou a constituição de um perfil de mim mesma como um ser aprendiz no mundo. Um ser curioso e crítico que, por meio da reflexão sobre suas experiências vividas (SCHÖN, 1983, 1987, 1992) investiga suas dificuldades e seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Procurro por meio desta narrativa compartilhar com os possíveis leitores, as minhas experiências como aprendiz no mundo e as reflexões e questionamentos

que me levaram a um autoconhecimento e maior consciência acerca de minhas dificuldades, limitações e expectativas com relação ao meu desenvolvimento pessoal e profissional.

2.3.2 O diário reflexivo

Segundo Machado (1998), apoiada em Porter *et alii* (1990), o desenvolvimento de estudos com base nos diários reflexivos está ligado tanto a pressupostos vygotskianos quanto a pressupostos de modelos recentes de produção de textos. Esses pressupostos podem ser resumidos na importância da conexão entre escrita e aprendizado, enquanto considerada como um processo de descoberta, forma de gerar ideias e estabelecer conexões entre elas, bem como de transformar noções preconcebidas na escrita como prática social. Tal movimento me remete a Moustakas (1990), quando afirma que os momentos de investigação heurística nos recolocam frente a frente com as representações das paisagens que temos visto, visões adormecidas pelo tempo e, portanto, temporariamente esquecidas.

Nesse sentido, acredito que a realização deste estudo tenha possibilitado para mim momentos de descoberta, semelhantes às descobertas iluminadas por meio do desenvolvimento de uma investigação heurística.

Eu utilizo neste estudo o diário reflexivo como principal fonte de investigação e como instrumento de emancipação (MASON, 1996, p. 35-6). Essa escolha deu-se a partir do pressuposto de que o diário pode ser visto como instrumento com função no nível intrapessoal, permitindo o reconhecimento das noções pré-teóricas que influenciam a pesquisa, levando à autocrítica e ao autocontrole do próprio

pesquisador, e no nível interpessoal, permitindo a expressão da subjetividade do pesquisador de forma explícita, permitindo a discussão crítica (MACHADO, 1998).

Machado (1998), apoiada em Bailey (1990), aponta que, no campo da pesquisa educacional, os chamados 'diary studies' aparecem primeiramente como pesquisas em aquisição de segunda língua, nas quais os adultos registravam os produtos linguísticos das crianças, não havendo, portanto, ênfase na questão da autoria, da subjetividade. Entretanto, atualmente, conforme aponta a autora, novas formas de estudos de diários têm-se desenvolvido num corpo crescente de pesquisas sobre ensino, encontrando-se entre elas três tipos básicos: as que focalizam experiências de ensino, as que focalizam experiências de aprendizagem de linguagem e as que focalizam reações dos alunos em face de cursos acadêmicos.

Neste estudo, em que procuro registrar minhas reflexões sobre a minha experiência de ser aluna de um curso de formação continuada *online*, o diário adquiriu, no início, um formato distinto, muito semelhante a notas de campo. No entanto, com o tempo, ele foi ganhando forma e tornou-se um lugar de diálogo com a experiência e alicerce para planejamento de futuras ações. Concordo com Machado (1998) em relação ao diário ter se tornado um exercício de e para a autonomia do professor.

Os registros de minhas observações, percepções e reflexões sobre minhas percepções permitiram-me acessar ocorrências e conduções de soluções que me levaram a mais reflexões e que influenciaram de alguma maneira as minhas ações posteriores. Esses turnos reflexivos (SCHÖN, 1992) me possibilitaram um contato com minhas experiências vividas possibilitando repensar minha atuação como aluna

e como professora (SCHÖN, 1983), e colocando-me em contato com meu conhecimento pessoal prático (CLANDININ e CONNELLY, 1995).

2.3.3 Narrativa de experiência

van Manen (1990) afirma que os relatos de experiências ou descrições de experiência de vida (oral ou escrita) não serão nunca idênticos às experiências de vida em si. Segundo o autor, todas as memórias de experiências, reflexões sobre a experiência, descrições das experiências, entrevistas gravadas, sobre experiências ou conversas transcritas sobre experiências já são transformações das experiências.

van Manen (1990, p. 54) enfatiza que, para construir a descrição pessoal de uma experiência vivida, é necessário tentar descrevê-la o máximo possível em termos de experiência, focando uma situação ou evento particular.

Freire (2007), em relação ao processo de textualização das experiências vividas pelos participantes de uma investigação, acrescenta que pode ser vista como:

[...] um instrumento mediador entre o momento em que foram compartilhadas, o momento em que foram registradas e os vários momentos em que foram interpretadas/re-interpretadas, pelo pesquisador e pelos participantes, em função do interesse em desvendar um determinado fenômeno. Pode-se afirmar que a textualização de experiências (ou o registro escrito de manifestações de um fenômeno da experiência humana) permite o desenvolvimento de uma atividade investigativa mediada que não apenas captura experiências vividas, mas que pode levar pesquisador e pesquisado(s) a retomá-las, na sua versão mais original, inúmeras vezes, e refletir sobre elas, chegando, potencialmente, a outras interpretações e re-interpretações.

Os textos em forma de narrativa se configuravam como manifestação da materialidade da experiência por mim vivida durante minha participação no curso e como instrumento para minha reflexão. Sobre o contar histórias, Clandinin e

Connelly (1995, p. 12) consideram que professores vivem e contam suas histórias, passando a recontá-las sob diferentes perspectivas. Quando esses autores afirmam que os professores entendem o mundo e compreendem o sentido de estar nele, por meio de histórias que narram, estão apresentando a narrativa como uma ferramenta poderosa.

Os textos narrativos da experiência vivida por mim partiram das minhas reflexões e dos registros do diário reflexivo, dando origem a novos entendimentos. A cada nova incursão na reflexão, novos *insights* sobre a minha experiência e sobre o que a movia ou emperrava iam sendo construídos, possibilitando um novo entendimento, e demandando novas anotações e reflexões e desencadeando novas conscientizações.

van Manen (1990) lembra que a apresentação da distinção entre Ciências Humanas e Ciência Natural é frequentemente atribuída a Wilhelm Dilthey (1994, *apud* VAN MANEN, 1990), para quem o assunto “problema da Ciência Humana” seria o mundo humano caracterizado pela mente, pensamentos, consciência, valores, sentimentos, emoções, ações e propósitos que encontram suas objetivações nas linguagens, crenças, artes, e instituições. Para Dilthey (*apud* VAN MANEN, 1990), na Ciência Natural, o objeto de estudo são os objetos da natureza, coisas, eventos naturais e o modo como esses objetos se comportam. Entretanto, nas Ciências Humanas, o objeto de estudo são as pessoas ou seres que têm consciência e que atuam propositadamente dentro e no mundo criando objetos de significados que são expressões de como os seres humanos existem no mundo. Segundo o filósofo, nós explicamos a natureza; mas a vida humana, nós precisamos entendê-la. van Manen (1990) parte da crença de que a pesquisa de educação em

Ciências Humanas feita por educadores deva ser guiada por padrões/modelos pedagógicos. O modelo fundamental dessa abordagem é a reflexão textual sobre as experiências vividas e ações práticas diárias com o intuito de aumentar o poder de pensamento e recursos práticos ou táticos.

O meu material de pesquisa foi gerado e coletado durante o período de fevereiro a julho de 2007. Durante esses 6 meses de coleta, registrei notas de reflexões, comentários, sentimentos e questionamentos, na tentativa de ajudar a compor a descrição da experiência vivida. Esse material consistia, além das minhas reflexões durante a realização das atividades do curso, de expressões de sentimentos, avaliações das propostas dos professores, dos comentários dos colegas e professores, autodiálogos de aprendizagem e relato das dificuldades encontradas durante esse processo, bem como de avaliações sobre as minhas ações e consequentes planos e decisões para as minhas novas ações no curso.

Logo no início, recordo-me de ter planejado fazer meus registros diariamente. No entanto, principalmente nos primeiros dias, não sabia exatamente sobre o que escrever. Não conseguia pensar em nada. Tive muita dificuldade para estabelecer um procedimento para registro das minhas notas. Vivi um período de conflito entre concentrar-me para realizar as atividades do curso e tomar nota das minhas percepções e reflexões durante minha participação no curso. Aos poucos comecei a ouvir uma voz, que parecia dizer para mim o que fazer e como fazer e até mesmo porque fazer determinada coisa daquela maneira. Não percebia a existência dessa voz antes, mas à medida que comecei a prestar atenção nela, percebi que esteve sempre presente ali, orientando minhas ações, apesar de não tê-la percebido antes. Mesmo após ter percebido essa voz, não conseguia prestar atenção nela e anotá-la

exatamente ao mesmo tempo em que executava as ações. Decidi, então, fazer meus registros logo após cada atividade realizada. Mas, quando terminava de executar alguma tarefa, já não me lembrava mais do que essa voz havia me dito. Pensei, então, em gravar essa voz. Iniciei utilizando um gravador para registrar essa voz interior que orientava minhas ações. Assim, poderia me concentrar nas atividades e garantir que meus pensamentos ficassem registrados. Achei que meu problema estaria resolvido com isso. No entanto, após alguns minutos, ao ouvir a gravação notei que a tal voz só havia aparecido em forma audível nos primeiros momentos de gravação. Essa voz aparecia como que interrompida, dificultando perceber as conexões entre as ideias. Notei que, à medida que me concentrava nas ações, eu me esquecia de emitir em voz alta aqueles pensamentos para que pudessem ser gravados. Então, resolvi anotar minhas observações sobre esse ocorrido. E foi assim que iniciei minhas anotações, mesclando reflexões, registros de ações, sentimentos, indagações e diálogos interpretativos comigo mesma.

Ao registrar tais ações, comecei a ouvir uma outra voz, que parecia analisar as minhas ações, como que avaliando seus efeitos. Foi então que notei a existência de uma segunda voz. Logo, eram duas vozes: uma que orientava minhas ações seguintes (no futuro) e outra que observava e refletia sobre minhas ações (no passado). Com base nessas ações, emitia uma nova orientação para a próxima ação. Ouvindo essas duas vozes é que pude compor minhas notas que assumiam uma forma de diário reflexivo. Esse relato ressalta o poder da possibilidade de retrospectiva à experiência, como evidencia Freire (1998).

Com o objetivo de buscar a compreensão dessa experiência e do que ela significou para mim, observadora-participante, foram realizadas seguidas leituras

desses textos de pesquisa buscando identificar as principais unidades de significados que emergiam deles. Tal procedimento sinalizava o início do processo de tematização.

2. 4 Procedimentos de interpretação

Para buscar uma compreensão da experiência vivida e entender o fenômeno da dificuldade de estudar *online* em um curso de formação continuada para professores de Inglês, seria necessário conduzir uma investigação no sentido de identificar os temas estruturantes de tal fenômeno. Tal investigação foi possibilitada pelo fato de poder retornar a experiência vivida por meio dos textos (RICOUER, 2002) de registro da experiência vivida .

Tendo em vista a linha metodológica adotada, não estabeleci previamente categorias para interpretar os textos. Sendo assim, meu foco interpretativo foi a narrativa da experiência por mim vivida. A textualização da experiência como apontada por van Manen (1990) e conforme Ricouer (2002) no que se refere ao texto possibilitou a recuperação dos temas (vAN MANEN,1990).

Após o processo de *textualização* da experiência vivida, segue-se o processo de *tematização*, conforme apresentado no início do capítulo. Para obter as unidades de significados nos termos propostos por van Manen (1990) explicitadas ao longo deste capítulo, utilizei as três abordagens de leitura sugeridas pelo autor, já detalhadas anteriormente: a holística, a seletiva e a detalhada (vAN MANEN, 1990, p. 151), intercalando-as entre si, voltando ao texto original sempre que necessário; usei também a proposta de sistematização de Freire (2007) que destaca o refinamento e a resignificação das unidades de significado identificadas ao longo

do processo de tematização, possibilitando chegar aos temas estruturantes do fenômeno em foco no estudo.

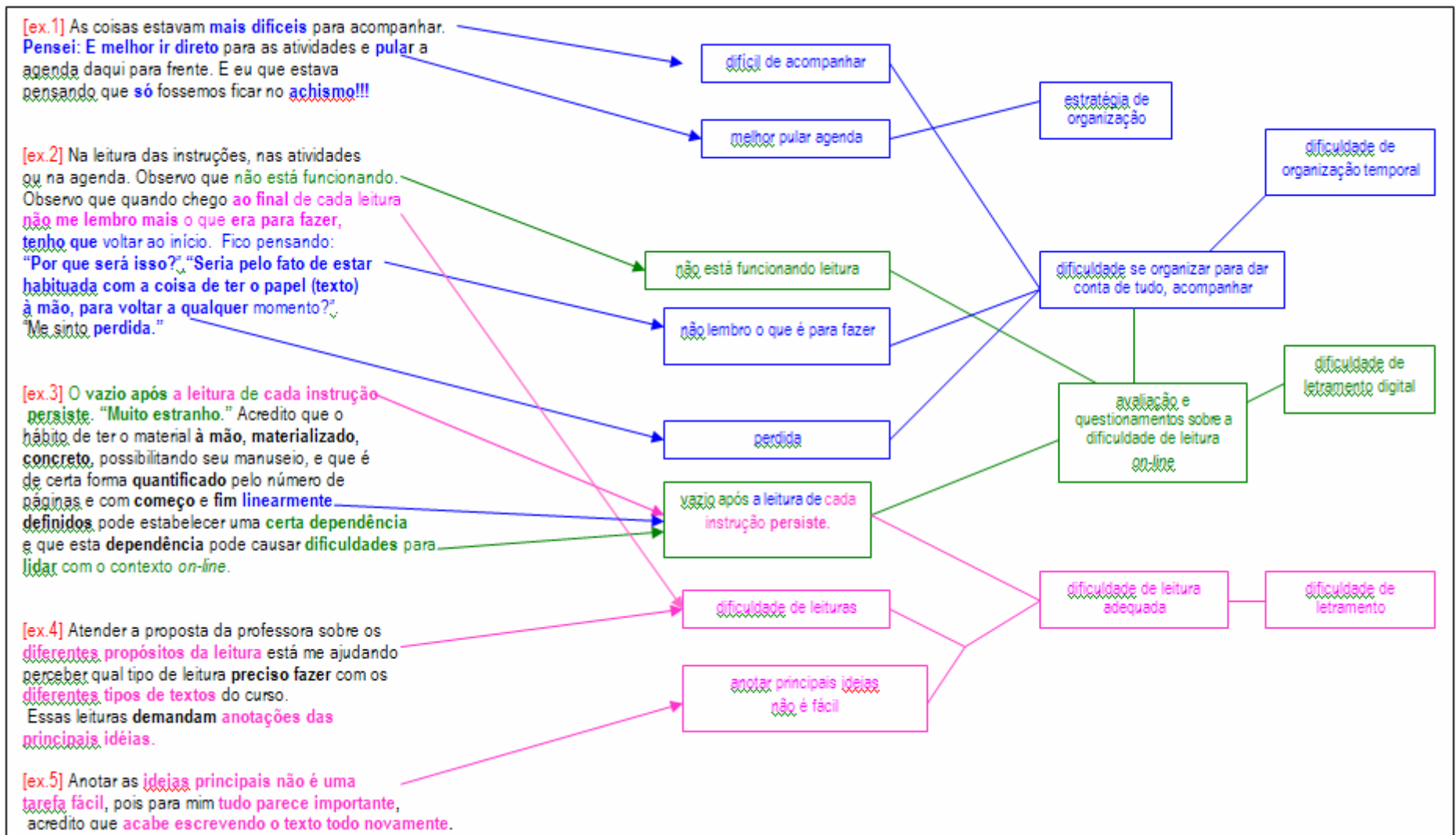
O movimento de partir dos textos para as unidades de significado e, delas, para os refinamentos e ressignificações que se tornaram pertinentes pelo confronto com os textos originais, caracterizou o ciclo de validação proposto por van Manen (1990). Tal procedimento favoreceu a confirmação das interpretações feitas, e dos temas identificados, assegurando um equilíbrio entre subjetividade e objetividade.

A organização desses dados foi conduzida com a utilização do software *Weft Qda*. Trata-se de um software de uso livre, para análise de dados textuais tais como transcrição de entrevistas, notas de campos, etc. Esse software importa documentos de textos ou PDF, codifica, e armazena o texto, anexa e atualiza memória das categorias de documentos. A utilização desse software possibilitou a visualização dos temas que emergiam dos textos inseridos no contexto e separadamente, facilitando o ir e vir nas diferentes abordagens de leitura conduzidas. A seguir apresento um exemplo apenas para ilustrar o que menciono nesse parágrafo.

- 1º MOMENTO [389-586]
- Desde então, meu coração vem batendo mais rápido, torcendo para que meu desejo de aprender se realize. A felicidade é tanta que mal consigo respirar de tanta ansiedade. Vivo suspirando pelos cantos
- 1º MOMENTO [1479-1718]
- "Eu acho que é hora de parar com as apresentações, parece que não terminam nunca". Essa inquietação me toma. Puxa será que é só isso. Vamos ficar usando o nosso inglês e com isso aprofundar nossos conhecimentos e melhorar nossa fluência?
- 1º MOMENTO [1730-1874]
- Penso, preciso segurar a minha ansiedade, mas não é fácil. Acho que se deixasse de lado minha ansiedade poderia aprender muito com os colegas.
- 1º MOMENTO [2661-2863]
- Tenho avaliado que tanta ansiedade fez com que eu não percebesse que as coisas já estavam acontecendo. Ou seja, as apresentações, os momentos de entrosamento, e de aproximação já eram parte do curso.

Quadro 4 – Recorte de exemplos levantados pelo software *Weft Qda*

A partir de um recorte feito nos registros textuais originais, seguindo os procedimentos esquematizados por van Manen (1990) e Freire (2007), apresento, a seguir, apenas para ilustração, um exemplo do processo de textualização e tematização, como especificado anteriormente.



Quadro 5 - O processo de textualização e tematização

No *Quadro 5*, à esquerda representando o processo de textualização, apresento alguns excertos coletados do conjunto de textos reunidos e detalhados no item 2.4 anteriormente. O processo de tematização segue representado nas demais caixas do *Quadro 5*, com os detalhamentos do refinamento e ressignificação e foi conduzido seguindo a orientação proposta por Freire (2007).

O processo de textualização e tematização proposto por Freire (2007), adaptado por Fazio (2008), detalha os procedimentos que podemos conduzir para o refinamento e a ressignificação:

- textualização dos textos coletados e identificação das unidades de significado que emergiram dos textos;
- agrupamento das unidades de significado identificadas com a afinidade que as relacionam entre si;
- redução das unidades de significado identificadas e agrupadas em unidades menores;
- reflexão sobre a recorrência das unidades e suas associações, retornando a etapas anteriores;
- identificação dos temas que expressam o significado mais intrínseco desses agrupamentos e que me permitiram visualizar a estrutura do fenômeno.

Realizados tais procedimentos investigativos, foram identificados os temas estruturantes do fenômeno em foco neste estudo. No *Capítulo 4*, desenvolvo o detalhamento interpretativo dos temas identificados.

Capítulo 3

Interpretação

Na seção 2.4 do capítulo anterior, explicitarei os procedimentos de pesquisa utilizados para interpretação do fenômeno da dificuldade de estudar *online* num curso de formação continuada para professores de Inglês no intuito de buscar uma compreensão da experiência por mim vivida. Neste capítulo, sintetizo as interpretações por mim construídas ao longo desse estudo.

Com a intenção de orientar o leitor no sentido de compreender a interpretação do fenômeno por mim construída, divido este capítulo em duas seções. Na primeira, reflito sobre a narrativa de experiência vivida, apontando para os temas estruturantes do fenômeno. E, na segunda, faço um detalhamento interpretativo dos temas e subtemas que constituem esse fenômeno.

3.1 A textualização da experiência de estudar *online* num curso de formação continuada para professores de Inglês

Como especificado anteriormente, a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (vAN MANEN, 1990; FREIRE, 2008) busca o entendimento de fenômenos da experiência humana a partir da descrição e interpretação da experiência (RICOEUR, 2002) e tem como objetivo revelar a constituição do fenômeno, sua identidade. Para tal, são desenvolvidos os processos de textualização e de tematização, por meio de refinamentos e ressignificações (FREIRE, 2008), procurando identificar os temas estruturantes de tal fenômeno (vAN MANEN,1990).

Assim, no intuito de identificar como se constitui o fenômeno da dificuldade de estudar em um curso de formação continuada para professores de Inglês a distância, e, portanto, responder à questão sobre qual é a natureza desse fenômeno, parti do processo de textualização da experiência e segui em busca da identificação dos temas.

Como foi registrado no capítulo anterior, a textualização da experiência já é uma forma de interpretação, ou seja, os relatos de experiências ou descrições de experiência de vida (oral ou escrita) não serão nunca idênticos às experiências de vida em si, representando, portanto, transformações da experiência e evidenciando diferentes interpretações da mesma experiência (vAN MANEN,1990). Logo, a interpretação construída por mim, enquanto vivenciava a experiência como aluna, escrevia minhas anotações, era também uma forma de interpretação da experiência.

O início dessa experiência foi marcado por vários momentos de introspecção, que me possibilitaram constatar que algumas características

pessoais, como o interesse por aprender e o interesse por aperfeiçoamento e desenvolvimento constantes, podem até certo ponto constituir fatores positivos para um processo de aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, surgiu a necessidade de conquistar um equilíbrio entre polaridades para assegurar um processo de aprendizagem menos conturbado. O excesso de ansiedade e de curiosidade, motivado tanto por minhas características pessoais quanto pelas experiências prévias vividas e vicárias, desencadeou um sentimento de ansiedade tão intenso que obscurecia a minha percepção sobre aquele novo contexto. Distinções visíveis passaram sem que eu pudesse notá-las. O sentimento de insegurança originado pela pouca familiaridade com aquele contexto, aliado a outra característica pessoal, que é a necessidade por resolver as coisas por mim mesma, e pelo “orgulho” de não querer pedir ajuda e ter, assim, que expor minhas dificuldades, desencadearam um outro sentimento: o de solidão. Viviam uma sensação de impotência por não saber resolver problemas que surgiam e uma sensação de vazio por não conseguir agir naquele mundo, ficando evidente meu pouco conhecimento para lidar com o novo contexto. Este trecho de meus diários revela como me sentia nesse momento:

A sensação de não saber é insuportável mesmo, acredito ter sido ela a maior responsável pelo desejo de seguir em busca de solução. Mas, buscar também não é algo simples. Emperra em várias questões como pré-concepções e crenças. [Excerto :1]

A internet pode representar, hoje, a quebra da barreira da distância entre as pessoas localizadas nas mais diferentes e longínquas regiões no mundo. No entanto, para que tal ocorra, faz-se necessário aprender como possibilitar tal aproximação de maneira adequada, e isso eu não sabia.

Mas o professor não é aquele que sabe? Eu não sei. Então o que é e como é ser professor? Tais questionamentos impulsionaram um movimento introspectivo em busca por compreensão de minha própria identidade como profissional. Eu mesma, uma desconhecida de mim, tinha de decidir entre expor minhas limitações, deficiências, carências, dúvidas, inseguranças a uma comunidade até então desconhecida, mesma que composta por pares, ou recolher-me e proteger minha auto-imagem como professora detentora do saber. Eram correntes anotações como a que reproduzo a seguir:

Será que minha dúvida faz sentido? Não seria uma coisa estúpida cuja resposta está ali o tempo todo na minha cara e eu não estou enxergando porque não estou dando a devida atenção? [Excerto :2]

Esse processo introspectivo, motivado pelos questionamentos mencionados, ocorreu justamente quando eu entrei no curso e tive como primeira tarefa redigir meu perfil – provavelmente o elemento desencadeador desse impacto. Talvez desistir tivesse sido a opção mais segura naquele momento, diante de tamanha insegurança. Ao mesmo tempo, porém, os desafios se mostravam muito atraentes, aumentando a motivação para aprender.

Foram momentos difíceis os que antecederam a decisão de sair daquele estado de perplexidade entre o desejo de enfrentar os desafios e a falta de coragem para expor minhas dificuldades. Num curso presencial, uma pessoa pode ficar durante grande parte do tempo calada, sem se expor. No entanto, em um curso *online*, não há como passar despercebido, a não ser que você saia dele ou fique apenas observando, sem participar – nesse caso, você não

existe para os colegas. Tudo é feito por meio da linguagem e, principalmente, pela linguagem escrita. Era preciso aceitar minhas deficiências e procurar uma forma de superá-las. A busca por soluções desencadeada por esse processo introspectivo e reflexivo possibilitou, além das mudanças de minhas ações em vários âmbitos do desenvolvimento, a conscientização sobre minhas concepções de ensino e aprendizagem, sobre as diferenças entre os contextos *online* e presencial, e entre os diferentes papéis desempenhados por professores e alunos nos diferentes contextos. Tal processo de conscientização impulsionou novas buscas por oportunidades de mudanças nas minhas ações no curso e até mesmo fora dele.

Depois de várias leituras das minhas anotações, comecei a perceber que muito do que eu escrevia girava em torno de minhas dificuldades em vários âmbitos. Dessa maneira, pude perceber que meu despreparo era ainda maior do que eu pensava. Observei também, nessas leituras, em que assumia o papel de pesquisadora, que durante as primeiras semanas do curso as minhas anotações expressavam vários momentos de angústia e de ansiedade, deixando evidentes minhas dificuldades em lidar com aquela situação e salientando o medo e a incerteza em lidar com o novo e ser incapaz de conseguir atingir os objetivos delineados pelo curso e por mim mesma. Reproduzo a seguir um diálogo que tive comigo mesma, no papel de aluna, no início do curso, quando me vi às voltas com a elaboração do perfil, que possibilita ilustrar essa angústia:

Melhor mesmo é fazer do meu jeito! Do jeito que consigo fazer. Mas, o meu jeito é tão desajeitado e se eu tiver dando uma bola fora? O que vão dizer? Meu Deus, será que eu deveria mesmo ser professora?

Isto é trabalho que um professor apresenta? Vou me expor assim, mostrando todos os meus defeitos? Minhas falhas? Meus erros? E minha imagem como professora? Por que eu não posso mostrar que não sei e que erro? Afinal, quando alguém procura um curso para aprender algo, seria bem lógico concluir que é porque ele julga não saber esse algo, ou pelo menos acredita não saber tão bem assim e, portanto, quer aprender mais sobre esse algo. Deveríamos presumir, então, que errar seria o esperado, já que ele não sabe. Então, por que incomoda tanto mostrar o meu jeito de fazer algo, ou os meus erros? O erro deve ser evitado?

Mas, Eliana, por que você não presta mais atenção primeiro, antes de pensar em perguntar ou copiar de alguém? Mas, copiar? Copiar parece coisa proibida! Tem até que disfarçar sua versão para não parecer igual a do dono.

Que desespero! Então, o que fazer? Não fazer? Não, isso é pior ainda. E como fica o papel do aluno?

Que insegurança! Não consigo sair do lugar nem para pedir ajuda.
[Excerto :3]

Parece claro aí que eu me encontrava no início de um processo de busca por soluções para sair daquele estado de perplexidade, iniciando um questionamento e buscando reorganizar o conhecimento novo que me chegavam com aquela experiência ao meu conhecimento prévio baseado pelas minhas experiências anteriores. Além disso, percebo, como pesquisadora, quão distante estava naquele momento o meu discurso como professora e a minha prática como aluna. Explico: se acreditava, como professora, que a aprendizagem é um processo social (daí minha opção por abordar a aprendizagem pela teoria sócio-histórica), por que eu mesma não interagia com meus colegas para superar as minhas dificuldades, como pedia para meus alunos fazerem em sala de aula? Naquele momento, porém, como aluna, eu não tinha consciência disso ainda.

Para sair desse impasse, foi preciso quebrar alguns pré-conceitos, ver as coisas de outra maneira, posicionar-me num lugar diferente. Foi preciso deixar de ser a professora sabe tudo para ser a professora ser humano, que tem dúvidas, que erra, que fala bobagens, que se contradiz e que tem muito para aprender com os outros e com os seus próprios erros - “*Sim, com meus próprios erros!*” -, desde que ele se permita errar e expor seus erros.

Talvez por ter sido desde minha infância uma criança muito curiosa e persistente, e que não me incomodava muito em errar, tenha conseguido superar essa resistência inicial à exposição de um eventual erro, e seguir em frente no curso. Ficar errando sem pedir ajuda, porém, parece-me, como pesquisadora, uma fuga para não me expor. Sempre gostei de procurar minhas soluções sozinha. “Tentar” era meu lema e não me importava muito a quantidade de erros que aconteceriam durante qualquer processo. Para mim, um erro era uma maneira de descobrir que algo não dava certo. Portanto, não me importava muito errar, errar e errar novamente. Então, por que essa angústia no início do *Teachers’?*

No princípio de minha reflexão sobre essa questão, pensei que o fato de não me incomodar em errar infinitas vezes estava relacionado com o grau de importância que atribuía aos processos em detrimento do produto. Por isso, não me interessava o tempo que algo levaria para ser alcançado, mas sim o que eu aprenderia com as tentativas.

Durante a produção dessa narrativa, porém, pude perceber uma contradição em minhas reflexões. Se não me incomodava em errar infinitas

vezes, por que então não conseguia expor minhas produções mesmo que erradas? Percebi que essa valorização excessiva na questão de ficar errando e errando era uma fuga para não ter que encarar o fato de que temia expor minhas produções. Temia terminá-las e ter que submetê-las à apreciação de alguém, já que nunca as considerava satisfatórias.

Acredito que tive um *insight* nesse momento, pois encontrei a resposta para muitas indagações pessoais. Rememorando minha vida escolar, não foi difícil lembrar que durante os três primeiros anos do antigo primário, tive uma professora que eu admirava muito e que era bastante exigente. Para ela, não bastava que o aluno fizesse certo, tinha que fazer certo e bem feito. Recordo que, apesar de ter sido sempre uma das melhores alunas da sala, e obter na maioria das vezes 100% de acertos nas atividades propostas, minhas notas eram sempre 97, 98 e nunca 100, que representava a nota máxima. Ainda recebia uma notificação especial em acréscimo solicitando mais capricho e melhora da caligrafia. Isso foi assim durante as três primeiras séries do ensino primário, hoje Ensino Fundamental. Sinto-me desprovida de capricho até hoje, apesar de reconhecer certa melhora na minha caligrafia. Acredito que a imagem que criei sobre mim e sobre minhas produções tenha marcado minha vida pessoal e profissional durante muito tempo. Nunca o que faço é suficientemente bom, nem mesmo minhas escolhas. Agora entendo por que, como professora, no momento de avaliação dos meus alunos, valorizava tanto o processo de desenvolvimento deles, atribuindo valor para cada detalhe, e muitas vezes, desconsiderando o produto. Procurava buscar, nas produções não satisfatórias dos meus alunos, elementos que evidenciassem algum

crescimento deles dentro do processo até mesmo desconsiderando os critérios que havia estabelecido para correção. Isso, às vezes, criava problemas, consumindo o tempo de que dispunha para avaliar. Acho que, na verdade, a baixa autoestima sempre impediu a valorização das minhas produções.

Durante o curso, percebi que preciso sempre comparar o que faço com o que o outro fez, para ter um parâmetro antes de expor a minha produção. Procuro comparar com o do outro, para ver se o meu não está tão absurdo assim. Quando descubro que alguém pensou semelhante a mim, já não me sinto tão absurda e adquire coragem para expor o meu próprio pensamento. Fico imaginando que, mesmo que eu tenha feito algo absurdo, não sou a única, não estou só. Não conseguia postar minhas produções individuais antes que alguém que eu considerasse mais experiente que eu tivesse postado o dele primeiro. Para mim, a produção do outro servia ora como modelo, ora como parâmetro, embora eu intimamente julgasse essa necessidade como algo negativo. Essa atitude se mostra neste trecho das minhas anotações:

Para elaborar o meu perfil no curso, sem saber exatamente o que colocar, fico incomodada por não saber, decido seguir algum modelo. E por isso tenho olhado o perfil dos meus colegas, mas percebo que poucos o postaram. Diante disso decido escolher como modelo para compor o meu perfil um exemplo de perfil de uma colega de um outro curso. Não achei muito legal fazê-lo, parece que a questão da cópia tem a ver com algo ruim, que diminui o valor do aprender. Pensando nesta questão, vieram à minha memória algumas orientações de minha professora do antigo primário. Ela dizia: 'Copiar a tarefa não vale, eu quero algo criativo, novo'. Recordo que sua fala de certa maneira tirava o chão. Começar do zero parecia algo impossível. Ficava tentando construir algo que não se parecesse com qualquer outra coisa. [Excerto: 4]

À medida que, como pesquisadora, refletia sobre minha experiência como aluna do curso e como aluna nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pude compreender por que enfrentava tanta dificuldade quando precisava avaliar algo ou passar por alguma avaliação. E pude perceber também por que não conseguia postar minhas produções no curso, antes de compará-las com a produção de outro colega. A imagem criada por meio de minhas experiências como aluna das primeiras séries pode ter sido responsável por parte das dificuldades que enfrentei durante minha participação no curso. A minha imagem como alguém que produz algo de valor era a questão número 1, nesse caso. Como pesquisadora, identifico que estava buscando, nesse momento, um modo de valorizar minhas produções, de criar uma imagem de mim mesma como sendo uma pessoa capaz de produzir algo de valor, sem ter a mínima consciência disso. Em outras palavras, eu estava, sem saber, procurando um meio de desconstruir a imagem de incapaz que tinha construído de mim mesma.

O período inicial do curso, portanto, pareceu ser marcado por dificuldades de um modo geral. Para mim, naquele momento, como aluna, a maior parte das dificuldades era oriunda do grau de complexidade da proposta de um curso da natureza do *Teachers' links*. No entanto, aos poucos pude perceber, à medida que relia as anotações, avançava no curso e estudava nas disciplinas do Mestrado, que fazia paralelamente, que grande parte dessas dificuldades se davam em virtude de minhas carências, características pessoais, crenças e teorias originadas de minha prática. Enfrentar os obstáculos criados por essas questões no âmbito pessoal marcou minha

experiência durante todo o tempo e influenciou o meu processo de desenvolvimento durante o curso. Muitos autores ressaltam a influência das questões de natureza pessoal para o desenvolvimento profissional de professores. Para Hargreaves and Fullan (1992/1993), a questão de desenvolvimento docente não deve girar apenas ao redor da mudança do comportamento do professor, mas também da mudança da pessoa que ele é. Ambos enfatizam ainda a íntima ligação existente entre crenças e comportamento e afirmam a importância de se reconhecer que o desenvolvimento do professor é também um processo de desenvolvimento pessoal.

Além das características pessoais, havia outros aspectos que dificultavam o meu desenvolvimento no curso. Não só nesse início do curso, mas ao longo de todo o seu desenrolar, identifiquei dificuldades em vários âmbitos de desenvolvimento: no do letramento, no do letramento digital e no da organização temporal e espacial. Por esse motivo, a continuidade desta primeira parte se subdivide em: identificação dos temas estruturantes do fenômeno dificuldade de estudar *online* num curso de formação continuada para professores de Inglês, que, por sua vez, irão se relacionar a três grandes âmbitos de desenvolvimento – letramento, letramento digital e organização espacial e temporal.

3.1.1 Identificação dos temas estruturantes do fenômeno dificuldade de estudar *online* num curso de formação continuada para professores de Inglês

A interpretação da experiência e reflexões sobre minha experiência foi conduzida a partir da tematização das narrativas de experiência geradas durante e após o primeiro módulo do curso. Tal procedimento se fundamentou na recomendação de van Manen (1990, p. 78) para refletir sobre as experiências vividas identificando reflexivamente a estrutura temática dos aspectos da experiência. Em outras palavras, segundo o autor (p. 79), quando abordamos um fenômeno, buscamos identificar os temas que o estruturam. Para van Manen (1990, p. 87), “o tema é o significado da experiência”, a forma de capturar o fenômeno que se quer compreender, pois descreve um aspecto da estrutura da experiência vivida.

Retomando, portanto, o procedimento adotado por mim, após um distanciamento dos textos produzidos durante minha participação no módulo em foco, fiz uma primeira leitura em busca de uma compreensão geral da experiência por mim vivida. Já em uma segunda leitura, passei a destacar elementos dos textos que, de alguma maneira, chamavam a minha atenção. A partir desses elementos destacados, retomei a leitura por uma terceira vez, e iniciei um novo processo de significação, possibilitando, assim, nomear unidades de significados. Tal nomeação foi sendo refinada à medida que reinterpretava a experiência, retornando ao contexto de origem e às unidades estabelecidas, buscando um alinhamento com minhas novas reflexões e

originando novos *insights*. As unidades nomeadas tentavam abarcar os significados que foram por mim atribuídos às nomeações anteriores. E, assim, tais unidades passaram por constantes ressignificações à medida que novas interpretações e *insights* surgiam num movimento cíclico de ir e vir do contexto da experiência vivida para a minha experiência de interpretar e vice-versa. Tal procedimento possibilitou estabelecer interrelações e formar o ciclo de validação de pesquisa, necessário e imprescindível segundo van Manem (1990, p. 27).

Assim, na perspectiva dos temas que emergiram dos meus textos narrativos, foi possível identificar a constituição do fenômeno na sua essência. A cada sequência do processo interpretativo, dessa conversa hermenêutica com a experiência por meio de minhas reflexões, viabilizou-se o entendimento do fenômeno em questão pela perspectiva temática, que se manifestava por meio dos temas *ansiedade*, *insegurança*, *medo*, *questionamento*, *desespero*, *indecisão* e *busca*, conforme mostra a *Figura 10*:

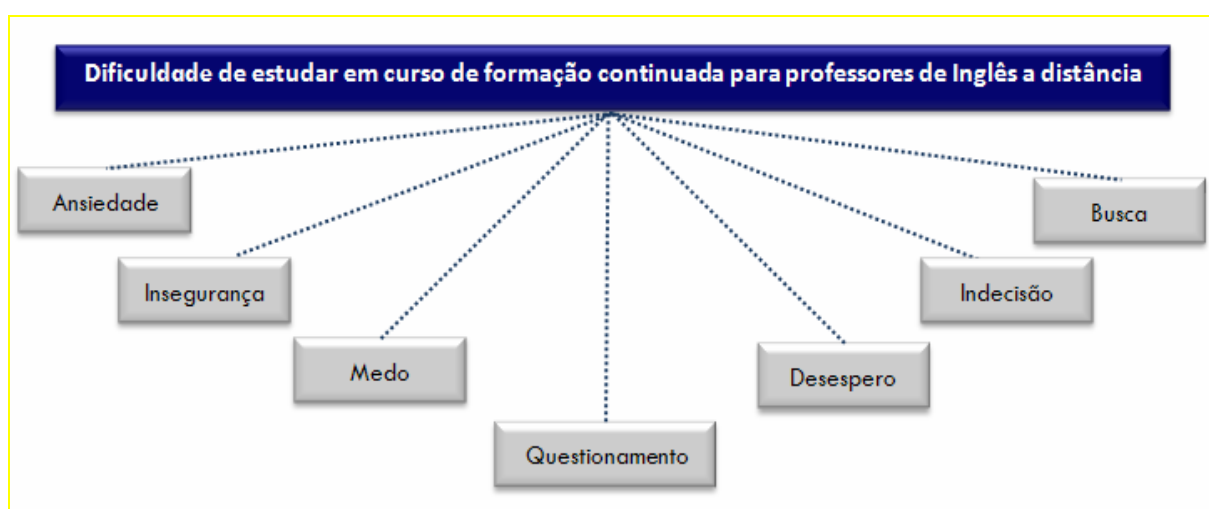


Figura 10 – Temas estruturantes do fenômeno *dificuldade de estudar em curso de formação continuada para professores de Inglês a distância*

Durante o processo de interpretação, foi possível perceber que esses temas revelavam-se de modos e intensidades diferenciados de acordo com o âmbito de desenvolvimento ao qual se articulavam a cada manifestação: o do letramento, o do letramento digital e o da organização espacial e temporal, de acordo com o que ilustra a *Figura 11*:



Figura 11 – Temas e suas articulações com os âmbitos de desenvolvimento no fenômeno *dificuldade de estudar em curso de formação continuada para professores de Inglês a distância*

Na subseção seguinte, detenho-me na interpretação dos temas estruturantes do fenômeno *dificuldade de estudar em curso de formação continuada para professores de Inglês a distância* em relação à sua articulação com o âmbito de desenvolvimento do letramento. Considero relevante ressaltar que a busca pelos temas, não se deu separadamente, por âmbitos de desenvolvimento. A separação acontece apenas para organizar a escrita.

3.1.1.1 Dificuldade no Âmbito do letramento

Como não é foco deste trabalho, não foi tratada aqui a noção de letramento. Entretanto, ao perceber que a dificuldade se revelava em três grandes âmbitos de desenvolvimento, pude identificar que dois deles relacionavam-se a questões de letramento, tomado em seu sentido atual:

Letramento resulta de uma ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Em outras palavras, representa o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 2004, p. 39).

Em outras palavras, *letramento* difere de *alfabetização*, no sentido de que “ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever; aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita, e de decodificar a língua escrita” (SOARES, 2004,p. 39). Em confronto à *alfabetização* encontra-se o *letramento*, que significa “apropriar-se da escrita”, ou seja, de “tornar a escrita própria, ou seja, assumi-la como sua propriedade” (SOARES, 2004,p. 39).

Entretanto, essa expansão do conceito de *letramento* não é ainda suficientemente abrangente para as práticas sociais atuais, que englobam diferentes mídias. Nesse sentido, Barbosa (2007) defende a ideia de que, em termos dos trabalhos que visam proporcionar o desenvolvimento da leitura e da escrita — seja a sala de aula, sejam as práticas de formação continuada de professores —, deve-se considerar o conceito de *letramentos múltiplos*, contemplando-se os vários letramentos oriundos de diferentes práticas sociais

que envolvem a leitura e escrita. Cada texto, portanto, dependendo de seu uso, requererá diferentes habilidades de leitura e escrita, bem como outras habilidades, principalmente se se considerar o mundo digital.

A partir dessas considerações, é importante registrar que tratarei *letramento* nesta seção no que se refere ao uso da leitura e da escrita em minha prática social como aluna de um curso a distância de formação continuada para professores de Inglês¹⁵. Na seção seguinte, focalizarei mais especialmente dos *letramentos múltiplos*, quando tratar dos temas estruturantes do fenômeno dificuldade de estudar em um curso de formação continuada para professores de Inglês distância no âmbito do letramento digital.

Ao enxergar a internet como um meio instável, em virtude de ter vivido experiências anteriores nas quais a atualização de páginas e *sites* costuma ser frequente, percebi as páginas do curso como instáveis também, e sujeitas a modificações a qualquer momento.

A crença na instabilidade da internet, por exemplo, gerou a necessidade de buscas de formas para garantir o meu acesso aos textos, caso não estivessem mais disponíveis. Como precaução, decidi copiar e salvar os textos indicados para leitura, salvar as páginas do curso com as atividades, salvar as instruções dos professores na agenda. Como ilustra o excerto a seguir :

Acho que não devo contar somente com a Internet, preciso garantir o meu acesso ao texto em outros momentos fora da internet. Acho que

¹⁵ Na seção seguinte, expandirei a noção de *letramento* para a de *letramentos*, conforme Barbosa (2007).

isso pode me tranquilizar com relação ao acesso aos textos indicados no curso. [Excerto: 1]

A princípio, ter os textos salvos no computador significava uma garantia de acesso. Entretanto, tê-los impresso, representava a possibilidade de leitura em qualquer lugar, o que significava poupar tempo para demais atividades.

Entretanto, não achei conveniente imprimir as páginas naquele momento. Pensei em resistir àquela tentação de ter os textos em mãos, e fazer o possível para realizar todas as leituras, se não *online*, pelo menos no computador. Entendia o hábito de ler textos na tela do computador como um requisito necessário para o desenvolvimento do professor.

Além da questão da instabilidade da internet, seja esta causada por motivos de problemas de conexão ou por que as páginas costumam sofrer alterações ou atualizações constantemente, outra razão para garantir o acesso aos textos se dava em virtude de considerar a experiência de fazer curso *online* como desafiadora e complexa. Portanto, salvar os textos significava também estar preparada para imprevistos.

A insegurança aparece também em relação às habilidades de estudos diretamente relacionadas ao âmbito dos letramentos múltiplos, como as habilidades relacionadas ao desenvolvimento de autonomia. Como exemplo, podemos observar os excertos seguintes:

A dificuldade na construção dos mapas conceituais aponta a falta de habilidade de realizar sínteses, de estabelecer as palavras-chave, de estabelecer conexões entre as mesmas. [Excerto: 2]

Para a elaboração de um plano de desenvolvimento é necessário assumir uma postura autônoma em relação ao meu próprio desenvolvimento, e ao mesmo tempo identificar e reconhecer as próprias carências e necessidades. Para assumir tal responsabilidade, é preciso estar disposto a correr o risco de errar nas escolhas. A insegurança para escolher mobiliza a busca por exemplos de planos de desenvolvimento. O excerto 3 pode evidenciar o exposto.

No momento de elaboração do plano de desenvolvimento, encaro mais um desafio. Penso: “Como é difícil elaborar um plano de desenvolvimento!”, “por onde começo?”, “Talvez, esteja pensando muito grande”, “E ainda não consiga lidar bem com escolhas”, “Vou ver como os colegas estão fazendo”. A partir da observação do plano de um colega em seu portfólio individual, consigo dar início ao meu. E, então, relembro a importância do outro para a nossa aprendizagem. Parece que Vygotsky, estava mesmo certo com relação à necessidade do outro para aprendizagem. Até mesmo com relação ao espaço entre o que não conseguimos fazer sozinhos, mas conseguimos fazê-lo com a ajuda do outro. Observando alguns planos dos colegas consigo perceber algumas semelhanças entre eles. [Excerto :3]

A constatação de que não utilizava estratégias de leitura de maneira adequada causa surpresa e desespero. *Desespero* por perceber que a forma como conduzia a leitura não era suficiente para dar conta do tipo de leitura necessária naquele contexto.

“Me sinto perdida”. Gente, Eu NÃO SEI LER!!!

O vazio após a leitura de cada instrução persiste. “Muito estranho”.
[Excerto: 4]

Entretanto, refletindo sobre o que acabava de constatar em relação ao próprio processo de desenvolvimento, surgem constatações que suscitam questionamento, como é apontado no trecho a seguir.

A dificuldade em lembrar o que havia acabado de ler me causou espanto, e fez com que eu refletisse sobre esta questão. [Excerto: 5]

Não está funcionando. Observo que quando chego ao final de cada leitura não me lembro mais o que era para fazer, tenho que voltar ao início. Fico pensando: “Por que será isso?”, “Seria pelo fato de estar habituada com a coisa de ter o papel (texto) à mão, para voltar a qualquer momento?”. [Excerto: 6]

Apesar de pensar que, na mídia digital, tudo está imediatamente disponibilizado na tela do computador, e que, portanto, para recuperar alguma informação, basta retroceder linearmente conforme a organização já pré-estabelecida pelo autor, quando estamos *online*, no computador, isso é mais trabalhoso. Então, acaba chamando a atenção já que tem que abrir uma janela novamente porque não se lembra do que estava lá.

O contexto digital requer um processo de leitura complexo e completo. Fica muito difícil conseguir ler textos na internet realizando apenas decodificação. No texto impresso, a falta de fluência e estratégias inadequadas de leitura parecem menos complicadas, pois mesmo com dificuldade pode-se ir e vir mais facilmente. Quando o leitor se perde, é só retroceder e recuperar a informação.

Você pode passar anos lendo mal, sem perceber falhas em seu processo de leitura. Mas, no contexto *online*, essas falhas aparecem muito e muito rapidamente, como podemos ver a seguir no excerto7

[...] percebi que além de não discriminar os diferentes tipos de leitura para atender a propósitos específicos, eu realizava apenas um movimento de leitura, o bottom-up. Não identificava os diferentes propósitos nas leituras. Lia todos os textos utilizando uma única

estratégia e um único movimento de leitura. Percebi aí um dos motivos de minhas dificuldades para realizar sínteses. Como selecionar as informações mais importantes de um texto, sem realizar o movimento top down de leitura? Para realizar sínteses é preciso primeiro identificar o tipo de informação que aquele gênero veicula culturalmente, e para isso é importante realizar um movimento que procura estabelecer relações entre o que está no texto e o que não está lá, mas que é social e culturalmente esperado deste gênero. Realizava a leitura, apenas pelo processo de decodificação.[Excerto: 7]

Um texto *online*, não necessariamente tem uma sequência linear num dado espaço, a sua característica de hipertexto oferece infinitas possibilidades que serão selecionadas à medida da necessidade e interesse do leitor. Além disso, Askhave (p.126), baseando-se na teoria de gêneros de Swales, aponta para a necessidade de se considerarem as características não lineares, multimodais dos documentos mediados pela web para o ensino dos gêneros digitais. Ele enfatiza a necessidade de considerar duas dimensões do gênero *online* o modo leitura e o modo navegação.

Aos poucos comecei a diminuir o grau de ansiedade para compreender o que estava nos textos e me preocupar em pensar sobre o motivo pelo qual eu iria realizar aquela leitura relacionar o propósito comunicativo daquele texto ao meu objetivo de leitura.

O meu desenvolvimento com relação à leitura no contexto *online* aconteceu lentamente. Não foi de uma hora para outra e nem completamente. No 2º módulo percebi que ainda tinha dificuldades com os resumos, o que mostra que percebi a necessidade de ler diferente. Percebi que não conseguia separar o que era mais importante do que era menos importante para fazer o resumo.

O tema questionamento aparece ainda evidenciando as inadequações de estratégias para conduzir a atividade que demandava compreensão oral. Além disso, evidenciava também um início de um processo conscientização sobre a minha prática. O exposto pode ser ilustrado a seguir pelo trecho do excerto 8.

Quando consigo concluir a atividade, percebo que o mesmo [a não utilização de estratégias para as atividades de compreensão da língua escrita] ocorre quanto à atividade de compreensão oral [“listening”]. Apesar de mencionar no fórum de discussão... que acredito que não ouvimos o noticiário na TV, da mesma maneira que ouvimos uma orientação de localização, no momento de realizar a atividade de “listening”, busquei todos os detalhes da conversa e não apenas as informações solicitadas. [Excerto: 8]

Ao me conscientizar sobre o que faço e como faço, percebo também a necessidade de fazer diferente. No entanto, para fazer diferente é preciso refletir melhor para decidir quais estratégias utilizar ou como fazer. E para realizar as escolhas, é preciso posicionar-se, é preciso saber o que se quer, e a partir de então estabelecer prioridades para decidir a melhor escolha considerando as prioridades estabelecidas. Mas, escolher significa sair de cima do muro, assumir uma posição. Para mim, assumir uma posição significava, naquele momento, ter que abrir mão das outras possibilidades. Era preciso então estabelecer critérios para decidir o que escolher e o que descartar, como pode-se observar nos excertos 9 e 10.

Concluí que o fato de não descartar impossibilita escolhas. Penso: “Isso é algo que estou tendo que fazer muito no curso, Escolher”. Concluo que o curso proporciona oportunidades para exercitar vários tipos de escolhas. E que essa dificuldade apesar de ainda não resolvida, está a todo momento sendo convocada a entrar em ação. Escolher o que você considera relevante postar, escolher as palavras mais apropriadas para aquele propósito, escolher o meio que você considera mais adequado para atender cada propósito e escolher

para quem e para quantas pessoas você quer endereçar suas mensagens. [Excerto: 9]

...Anotar as idéias principais não é uma tarefa fácil, pois para mim tudo parece importante, acredito que acabe escrevendo o texto todo novamente. [Excerto: 10]

Ao refletir sobre minhas ações e perceber que as estratégias que utilizava não davam conta do que precisava inicia-se uma busca por formas de conseguir solucionar tal questão. Perceber as necessidades de mudanças em minhas ações possibilitou também perceber minhas necessidades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, a reflexão desencadeada durante esse processo possibilitou o planejamento de novas ações e novas buscas.

Com base nisso, decido então começar o meu plano de desenvolvimento.. Inicialmente pelas coisas que percebo que estão me atrapalhando no momento. Percebo a dimensão que a palavra desenvolvimento adquire durante a realização desta atividade e concludo serem diversos os âmbitos nos quais preciso de desenvolvimento. Penso então verificar quais são as minhas dificuldades. Acredito que a minha maior dificuldade seja considerar algumas coisas e não deixar de considerar outras, o que torna complicado organizar-se ou focar-se em uma única coisa. Concluí que o fato de não descartar impossibilita escolhas. ...

Mas preciso aprender a focar, a descartar o que não é relevante. Isso tem que entrar em meu plano de desenvolvimento. [Excerto: 11]

No meu entender, o que faz com que percebamos a busca como difícil é exatamente seu potencial para ressaltar a constante necessidade de mudança e transformações. Entretanto, ao refletir sobre as buscas conduzidas, pude me conscientizar das inconsistências entre minha prática como professora e minha prática no papel de aluna. O excerto 12 evidencia uma inconsistência entre minha prática como professora de Inglês instrumental e minha prática no papel de aluna.

Realizando a atividade 3 sobre leitura estratégica, onde aparecem os textos em Francês e em Espanhol, percebo que às vezes ao acharmos

que entendemos algo, na verdade conhecemos seu conceito. Mas na hora de colocá-lo em prática, saber o conceito não basta. É preciso experienciá-lo. Lidar com os textos em francês e espanhol me fez perceber que não tenho facilidade em abordar os textos da forma que cobro que meus alunos abordem. Percebo que apesar de lidar na escola com textos autênticos (de revistas ou da Internet) e ensinar aos meus alunos a importância de realizar inferências a partir do que eles conhecem, seja de seu conhecimento prévio sobre linguagem, de seu conhecimento prévio sobre sua língua materna, ou de seu conhecimento de mundo, quando eu estou na posição de aluno, encontro muita dificuldade em fazê-lo. Percebo que recorro aos recursos aos quais fui ensinada, aos quais tive experiências como aprendiz, como recorrer à busca de palavras no dicionário do computador para descobrir o significado de palavras que pareciam dificultar a compreensão. Demoro muito para concluir a proposta, por não realizar a leitura estrategicamente, e por conduzir uma busca, a princípio, de palavra por palavra.[Excerto: 12]

Após algumas buscas e de perder muito tempo com detalhes, é que percebo que não estava considerando o conhecimento teórico sobre os diferentes níveis de leitura. É como se o conhecimento teórico passasse por um caminho diferente do da prática. Me lembrei de um dizer que é mais ou menos assim: “A teoria na prática é outra”. E eu sempre pensei ter havido coerência entre minha fala e minha prática em sala de aula, e que portanto, a minha prática já estava embebida no conceito. Mas no papel de aluna, a coisa é totalmente diferente, apesar de ciente dos conceitos, volto as minhas práticas conhecidas, pelas quais fui ensinada desde minhas séries iniciais. E então percebo que, talvez, desconstruir, como um processo mental é muito diferente de desempenhá-lo como ação. É muito difícil desaprender algo que se aprendeu e que já faz parte de você. Acredito mesmo ser impossível desaprender algo já aprendido, sem recorrer à consciência. O primeiro passo para reconstruir algo já aprendido deve passar de alguma maneira por essa conscientização de como se faz. E mesmo assim, a conscientização por si só não é o suficiente, para desconstruir o aprendido. Parece que temos que passar novamente por essa prática, mesmo que elocubrando, passo a passo, para que essa prática se configure de forma diferente. E eu nem mesmo sei se isso será o suficiente para desconstruir o que foi aprendido ou, se terei que talvez recorrer a algum outro recurso ou princípio para garantir a desconstrução para haver uma re-construção. Quero dizer que talvez, uma única possibilidade de prática pode, até mesmo não garantir desconstrução. Fico refletindo aqui: “Se é tão difícil assim realizar essa desconstrução comigo mesma, como pretendê-la com outros, no caso, os alunos?” Eu que, conscientemente decidi pela desconstrução e reconstrução em minha prática como professora, na minha prática como aluna nem sequer percebia que não a havia conseguido. [Excerto: 13]

A cada reflexão era possível perceber a necessidade de mudanças nas minhas ações, a necessidade de aprender a descartar para poder fazer

escolhas, a necessidade de estabelecer critérios para justificar as escolhas baseado em uma posição assumida.

3.1.1.2 Âmbito do letramento digital

Durante o processo de interpretação foi possível perceber que o tema ansiedade emerge com recorrência no que se refere às questões no âmbito do letramento digital.

Em geral, o tema ansiedade aparece relacionado às questões de tempo: tempo de espera em respeito ao tempo do outro, tanto em relação às participações no fórum quanto em relação às contribuições no trabalho em grupo.

O não aparecimento dos demais componentes do grupo “Cultural development” para a realização da atividade me deixou preocupada. Apesar de também ter encontrado dificuldade para compreender a proposta, penso que o motivo pode não ter sido apenas este. Decido rever as minhas contribuições em busca de algum mal entendido ou algo que pudesse ter dado margem para outras interpretações. Acredito que nem sempre conseguimos expressar exatamente o que queremos dizer. Não conseguindo perceber essa possibilidade olhando as mensagens, decido fazer uma chamada para os membros do grupo. [Excerto: 14]

O trabalho em grupo é difícil mesmo. Esperar pelos colegas, sem tomar nenhuma atitude não, está funcionando. Fazer o trabalho no lugar deles também não acho legal. O que faço, hein? [Excerto: 15]

Olhando com calma as mensagens do fórum, percebo que o bate papo de apresentação também faz parte de uma aula. Só que no presencial esse momento só toma uma única aula em um único dia. Mas aqui, cada um tem seu tempo, então demora mais. [Excerto: 16]

O tema insegurança se manifesta em relação à falta de familiaridade com o novo contexto, tanto em relação às práticas discursivas comuns nesse contexto, quanto em relação à expectativa de desempenho desejável nesse mesmo contexto.

Como meus comentários estão sempre atrasados em relação ao grupo, decido elaborar as minhas contribuições comentando ou incluindo as contribuições dos colegas.[Excerto: 17]

Somente durante a unidade 3 é que percebo que apesar de me sentir atrasada com a minha participação no curso, o número de postagens que faço em meu portfólio é grande, o que mostra talvez uma preocupação em desempenhar o papel de aluno cumpridor de tarefas, ou ainda do aluno responsável por sua aprendizagem. “Não sei bem.” Vejo essas duas opções de maneira bem distintas. Contudo, percebo ainda que a minha participação no curso é diferente da participação dos demais. Penso que talvez tivéssemos diferentes motivações e propósitos de participação no curso. [Excerto:18]

Observo que no fórum “coffee break” as pessoas estão usando como despedidas: “kisses”, “hugs”, “love”, etc. Achei meio esquisito, pois não pareciam ser bem despedidas, já que a conversa tem continuidade. Mas resolvo aderir. Desde então tenho pensado: “Será que isso teria a função de aproximar as pessoas?”. Eu sinto o contrário. [Excerto: 19]

Como já havia participado de alguns poucos chats anteriormente, achei que não seria tarefa muito difícil, mas no entanto, entrar num chat com professores de diversas localidades no mundo me assustava. Senti aquele friozinho na barriga, que era uma mistura de medo com empolgação. Me senti como uma adolescente que deixa a casa dos pais e vai morar sozinha, . Ou talvez poderia dizer como um pássaro que a mãe empurra do ninho para ele voar. Seria como lançar-se no mundo real, com pessoas reais com problemas reais. Como se até o momento eu estivesse brincando de faz de conta. Muito estranho isso... [Excerto: 20]

O chat do BBC não rolou até agora. Confesso que senti um certo alívio. Acho que estava mesmo com muito medo, sei lá. Mas,achei uma coisa muito legal essa do Skype. Achava mesmo que os cursos de língua à distância, teriam sempre uma carência com relação a lidar com produção oral. Nem sabia que isso já era possível acontecer de outras maneiras. Mas realmente essa experiência de usar o skype com

o microfone foi incrível. Será que é possível gravar o oral Tb?
[Excerto: 21]

A necessidade de entender o novo, desencadeada pela constatação das diferenças entre os contextos, desestrutura as bases nas quais se apoiar.

As mensagens já postadas são muitas. Devo contribuir com todas? Acho que é melhor selecionar algumas que considero relevante comentar. Mas o que é relevante para o que, ou quem exatamente? Penso em escolher talvez, as contribuições que apresentem pontos de discordância. “Acho que estou aprendendo descartar também”.
[Excerto: 22]

O tema questionamento aparece também, desestruturando crenças mais enraizadas, oriundas de experiências anteriores tanto no contexto presencial quanto no digital.

Acredito que aqui esteja uma das minhas maiores dificuldades. Reconheço com todas as letras a minha dificuldade em estabelecer limites, principalmente para as coisas que considero importantes. O estudo talvez seja uma das coisas mais importantes para mim. Percebo minhas dificuldades em relação a estabelecer até mesmo um número de horas para estudar. Sempre exagero e mesmo assim extrapolo o tempo determinado, buscando terminar algo, uma etapa, um texto, uma fase, um livro, um capítulo, em fim em busca de uma completude que uma vida só não ofereceria tempo suficiente para atingir. A minha vida sempre foi assim. Até mesmo na sala de aula sempre tive dificuldade em lidar com o relógio do tempo. Durante as aulas, acho que me empolgo, a coisa vai ficando boa e aquela busca pela completude parece falar mais alto e acabo perdendo a noção do tempo. Considero relevante fazer esse esclarecimento, pois não considero que todas as pessoas sofram dessa mesma dificuldade de controle de limites. [Excerto: 23]

O tema busca aparece relacionado às constatações sobre as estratégias mais adequadas para atender dar conta da proposta.

Percebo a necessidade de aprender a lidar com várias janelas abertas ao mesmo tempo. Assim posso ir e vir com mais rapidez. [Excerto: 24]

A atividade que propõe a avaliação de sites possibilita várias oportunidades de busca criteriosa para justificar as escolhas de maneira crítica. Percebo que ao visitar os demais sites, consigo avaliá-los mais rapidamente e de maneira mais objetiva. E percebo

agora que além de realizar as escolhas mais rapidamente consigo argumentar justificando as razões dessas escolhas. [Excerto: 25]

Observando mais atentamente as minhas participações nos fóruns de discussão, pude constatar minha falta de familiaridade com as práticas discursivas *online* e a pouca consciência do uso adequado da ferramenta. Observei também nas mensagens 21 e 26 tentativas de provocar interação, mas ao mesmo tempo apesar de obter algumas respostas, não percebi movimento de continuidade da interação. Parece existir uma dificuldade em dar continuidade a discussão, mesmo após a intervenção do professor na tentativa de estimular a troca. Tal constatação parece evidenciar o que apontam Celani e Collins (2005) em relação ao não aproveitamento do potencial oferecido pela ferramenta.

3.1.1.3 Âmbito da organização espacial e temporal

O tema ansiedade aparece como um tema característico nesse âmbito. Nesse sentido, relaciona-se tanto com a falta de familiaridade com as práticas sociais no contexto, quanto com as minhas necessidades e expectativas. Ansiedade para dar conta de fazer tudo no tempo previsto.

Limites esses muito marcados e cronometrados em nossa vida pessoal e profissional. No ambiente online, essas marcas não são tão delimitadas, quanto no presencial. As aulas não necessariamente acontecem com todos os alunos conectados ao mesmo tempo e pelo mesmo tempo. Num dia de 24 horas, e em uma semana de 7 dias, cada participante tem a possibilidade de acesso de n maneiras e em n

horários. Essa questão, por si só já oferece dificuldades. Organizar uma forma particular de acesso com as demais atribuições em minha vida já foi muito difícil. Lidar com essa liberdade de escolha não é fácil. Menos fácil ainda para alguém sem limites. Além disso, num curso presencial, haja chuva ou haja sol, o horário do término do curso é determinado por outras questões que não a minha escolha. Se a atividade foi concluída ou não, deu o horário, o que não terminou fica para a próxima. No online não. Eu decido de acordo com a minhas outras atribuições. Isso pode favorecer a participação em cursos mas requer também uma aprendizagem de como lidar com esta questão. Ainda estou com dificuldades em estabelecer esse limite. Se isso já era difícil lidando com livros em papel, imagine ter que lidar com as infinitas possibilidades de hipertextos oferecidos online. A sensação de incompletude parece aumentar. [Excerto: 26]

O tema desespero se relaciona com o não cumprimento das atividades propostas e com o fato de não estar dando conta de tudo que precisa ser feito. Aparece enfatizando a necessidade de organizar minhas ações no curso e fora dele, e em relação à necessidade de estabelecer limites e prioridades.

Apesar de ter conseguido participar de algumas discussões e de concluir algumas atividades observo que quando me concentro nas atividades, perco oportunidades nas discussões. Quando participo mais intensamente das discussões, me perco nas atividades. Preciso encontrar o equilíbrio. Entretanto, acho que para poder participar das discussões com qualidade, preciso de mais tempo para ler os textos e as contribuições dos colegas. [Excerto: 27]

Penso: “Puxa!, Tenho que me organizar melhor se não a coisa não vai dar”. “Talvez consiga distribuí-las durante a semana”. As Leituras, vou imprimir e ler fora da Internet, e então construir uma prévia da minha participação, antes da leitura do fórum. Assim acho que será mais rápido.[Excerto: 28]

Percebo que a minha lentidão talvez seja falta de desenvolvimento das habilidades de estudo, de leitura e habilidades tecnológicas. Penso: “Preciso melhorar isso”. Perco muito tempo tentando entender os detalhes, que acho que não consigo prestar atenção no que é relevante. Mas o que é relevante, já que tudo é tão novo para mim? [Excerto: 29]

O questionamento aparece em relação à percepção da necessidade de estabelecer um limite. No entanto, implícita a essa idéia, está a noção do aluno como cumpridor de tarefas. O questionamento seria então, em torno das

concepções sobre o papel do aluno, como aquele que faz tudo que o professor pede para fazer em contraste com o papel autônomo daquele que faz o que julga importante ser feito.

Penso ser possível meus colegas terem percepções bem distintas das minhas. E então me pergunto: “Será que eles também estão fazendo como eu?”, Será que eles também se acham lentos? “Ou será que estou sendo muito exigente comigo mesma?” [Excerto: 30]

A busca para tentar dar conta de tudo partia da necessidade de lidar com a questão de organização mobilizando outras ações. Na unidade 2, à medida que aprendia a descartar e a realizar escolhas com base em critérios, me sentia mais à vontade para priorizar e como consequência encontrava uma forma de organização. Pode-se perceber aqui uma estreita relação entre a dificuldade no âmbito do desenvolvimento do letramento digital e a dificuldade no âmbito do desenvolvimento de organização.

Acho que não devo contar somente com a Internet, preciso garantir o meu acesso ao texto em outros momentos fora da internet. Acho que isso pode me tranquilizar com relação ao acesso aos textos indicados no curso. Além disso, resolvo elaborar as respostas (minhas contribuições) no Word e só depois postá-las, no portfólio individual. Acho que isso é o suficiente para resolver a questão das leituras.[Excerto: 31]

Agora a questão dos fóruns. Para participar das discussões as minhas contribuições têm que ser construídas a partir das contribuições dos colegas. E não apenas textos prontos, sob pena de parecerem descontextualizadas e portanto, sem sentido. [Excerto: 32]

3.1.2 Interpretação dos temas

Os temas apontam para subtemas relacionados às dificuldades nos âmbitos do letramento, do letramento digital e da organização temporal e espacial, no entanto eles não surgem estanques e delimitados em cada âmbito de desenvolvimento. Tudo está muito relacionado, interconectado.

Ao rever os temas que evidenciavam dificuldade, foi possível observar que o tema *ansiedade* não aparece como tema em relação ao âmbito do letramento, mas aparece no âmbito do letramento digital em relação à espera pelo tempo do outro e aparece também, de maneira bem acentuada, em relação ao âmbito de desenvolvimento de organização temporal e espacial, em relação à ansiedade para dar conta de realizar as atividades e continuar participando e contribuindo nos fóruns. O tema *desespero* não emerge no âmbito do letramento digital, mas o medo aparece em relação à instabilidade do meio. No âmbito de organização temporal e espacial nem o medo e nem a insegurança aparecem relacionadas. O tema *ansiedade* se apresenta relacionado com o subtema *tempo*. E que nesse sentido o tempo referia-se tanto ao prazo para cumprimento das tarefas. O tempo aparece também em relação à concepção dos papéis de aluno e do professor, relacionando-se também com estabelecimento de *limites*. Em relação ao tema *medo*, aparece relacionado com os subtemas *instabilidade* e *incapacidade*. Já o tema *insegurança*, percebi que se relacionava com os subtemas *não saber*, *não familiaridade com o meio*, *com o contexto* e *com as práticas discursivas desse contexto*. O tema *desespero* ligava-se ao subtema *constatação da incapacidade* de dar conta de tudo aquilo naquele tempo. Já o tema *indecisão* relacionava-se aos subtemas *escolhas* e *posicionamento*. O *questionamento*

como tema aparece aqui relacionado ao subtema *desconstrução*, que por sua vez se relaciona a *crenças* e a *concepções*. O tema *busca* aparece ligado a *estratégias* para solucionar um *problema* e ainda ligada à *reflexão* e ao *planejamento de novas práticas*.

Considero relevante salientar que a reflexão sobre minhas ações e sobre todo o processo interpretativo conduzido propiciou a vivência de uma outra experiência: a de interpretar o processo de interpretação da experiência por mim vivida. Tal experiência possibilitou compreender que a busca pelos temas estruturantes do fenômeno da dificuldade de estudar *online* no curso de formação continuada para professores de Inglês proporcionou um entendimento da dificuldade como desencadeadora de processo de conscientização. E ainda permitiu também compreender a importância das experiências e das crenças originárias das experiências vividas ou vicárias no processo de aprendizagem. Algumas das minhas concepções parecem ter se originado muito antes de iniciar a minha formação como professora, durante a minha educação básica, ainda no papel de aluna, mediadas invisivelmente pelas atitudes dos meus professores e educadores em geral. Identificar essas crenças em minhas ações possibilitou compreender por que eu fazia o que fazia do jeito que fazia e além disso, permitiu que enxergasse possibilidades diferentes de escolhas de orientação, provocando mudanças em minhas ações. Segundo Barcelos (2006), atualmente considera-se que as crenças, apesar de serem passíveis de mudanças, podem se constituir em obstáculos a mudanças. Mas a exposição dessas crenças a nós mesmos provoca indagações a respeito de suas origens que nos ajudam a ampliar nosso campo

de visão, nos mostrando outras possibilidades de ação. Foi possível também compreender o impacto de um certo grau de consciência do professor-aluno na sua participação, fazendo com que ela seja diferente da dos demais.

Durante o meu percurso no *Teachers'*, foi possível observar algumas mudanças na minha postura e nas minhas atitudes registradas em meus relatos. Como mencionei anteriormente, durante minha participação como aluna do curso relatei, em minhas notas, dificuldade em vários âmbitos do desenvolvimento e apresentei-os em separado. No entanto, existe entrelaçamento e interação entre os âmbitos, ficando quase impossível delinear seus limites. Portanto, problema e dificuldade em um âmbito específico se relacionava com dificuldade em outro ou outros âmbitos. Conscientizar-me a respeito de tais dificuldades proporcionava a possibilidade de escolher entre continuar como estava ou buscar mudança. Concordando com Sprenger (2004, p. 69) quando define a *autonomia do aluno* como a capacidade e a disposição para tomar decisões conscientes a respeito do processo de aprendizagem, tanto em sala de aula quanto em outros contextos, a decisão por buscar mudanças ao mesmo tempo que representava o desafio de me perceber impotente diante de minhas carências, me atribuí poder para assumir o comando. A seguir, farei uma breve investigação da manifestação dos temas na linguagem nos três âmbitos de desenvolvimento.

3.1.3 Uma breve interpretação dos temas à luz da Avaliatividade

Nesta parte me dedico a olhar como os temas se revelaram nos três âmbitos em termos de linguagem e, para tal, parto do sistema de Avaliatividade proposto por Martin e Rose (2003/2007), conforme exposto no capítulo 1.

Mais especificamente, parto do subsistema de *atitude*. Como especificado anteriormente, o subsistema de atitude se configura em *afeto*, *apreciação e julgamento*.

No âmbito do letramento, como ilustraram os excertos 1 e 3, o tema *insegurança* se materializou na linguagem por meio de apreciações das atividades propostas e do meio digital.

Já o tema *desespero*, se manifestou por meio de expressões de afeto, como ilustra o excerto 4.

O tema *questionamento* se manifestou na linguagem por meio de apreciações da prática e de concepções sobre papel de aluno do professor, sobre ensino e aprendizagem conforme podemos ver no excerto 6.

O tema *indecisão*, conforme mostram os excertos 9 e 10, se materializou na linguagem por meio de apreciação das atividades propostas e das próprias carências.

Em relação ao tema *busca*, esse se materializou na linguagem por meio de apreciações das habilidades necessárias para atender cada proposta. O exposto pode ser ilustrado pelo excerto 11.

No âmbito do letramento digital a ansiedade se materializou na linguagem por meio de apreciação negativa do tempo disponibilizado para executar as atividades propostas. Observamos o exposto nos excertos 14,15 e 16.

Neste estudo o tema *insegurança* se manifestou por meio de apreciações negativas das práticas discursivas e comparação com o modelo dos professores do curso.

Durante as primeiras propostas de participação nas discussões, fiquei muito tempo calada, sem saber mesmo como me inserir nas discussões. Após a leitura dos textos propostos e de algumas buscas, sentia uma distância que não conseguia transpor, entre aquilo que havia lido e o eixo da discussão, queria concordar com algumas coisas, e discordar de outras, mas não sabia como fazê-lo, de maneira adequada. Tentei expressar contrariedade utilizando alguns questionamentos. Fazia algumas perguntas, para tentar mexer um pouco com a questão específica, mas parece que desta maneira me distanciava ainda mais dos colegas. Foi observando as postagens de uma colega (Mônica) que percebi como ela incluía voz dos outros no texto. Decidi então, ao invés de contrariar parcialmente com algumas colocações dos colegas, buscar em suas contribuições aquilo que eu estava de acordo ou mesmo que estava de acordo com os textos. Não sei bem se isso poderia mudar algo nos colegas, mas mudava muito para mim. Pois não me agradava ficar vendo algo que não concordava sem emitir minha opinião a respeito mesmo. E ao mesmo tempo, não sabia como discordar sem expor de alguma maneira o colega. [Excerto: 33]

O tema *indecisão* conforme mostra o excerto 22 se materializou na linguagem por meio de apreciação das possibilidades de escolha.

O tema *questionamento* se manifestou na linguagem por meio de apreciações geralmente negativas da prática habitual e de crenças sobre o novo contexto, conforme podemos ver no excerto a seguir.

É possível que, o fórum tenha mesmo um caráter mais formal diferentemente do Chat. Penso que talvez, pelo fato de ser assíncrono, cada mensagem deva ser encarada como um novo encontro, e então um novo cumprimento. Diferentemente do Chat que sendo síncrono, entendemos que haja apenas um momento de cumprimento e a despedida final e várias mensagens entre eles. Pensando bem, para que isso? Se um fórum de discussão tem um único tema para discussão, talvez parecesse mais normal um único cumprimento no início da discussão e outro na despedida, no fechamento da discussão, independente do número de horas ou dias que ele fique aberto.
[Excerto: 34]

Em relação ao tema *busca*, esse se materializou na linguagem por meio de apreciações das habilidades necessárias para atender cada proposta. O exposto pode ser ilustrado pelos excertos 24 e 25.

No âmbito da organização temporal e espacial a *ansiedade* se materializou na linguagem por meio de apreciação negativa do tempo que demora para executar as atividades propostas. Observamos o exposto no exemplo 26.

O tema *medo* apareceu manifestado na linguagem por meio de apreciações no meio digital (instabilidade), embasado nas experiências anteriores com as páginas da internet e a relação com não conseguir dar conta de tantas coisas ao mesmo tempo.

O medo que as páginas atualizassem e eu com toda aquela demora não pudesse voltar para ler a mesma informação. [Excerto: 35]

Esse medo suscitou também insegurança, ambos mobilizando a busca por formas de assegurar o acesso ao texto e poder realizar as atividades.

O tema *desespero* manifestou-se por meio de apreciações negativas de suas ações. O exposto encontra no seguinte excerto.

Quando meu texto está pronto para postar, o assunto já é outro na discussão. E após postá-lo, percebo mais erros e inadequações e penso em editá-lo. No portfólio isso é possível, mas não consigo fazê-lo no fórum. Então, penso ser melhor preocupar-me com o conteúdo da mensagem e não tanto com as inadequações, porque senão não vai dar. Preocupo tanto com tudo que troco muito até mesmo com relação à ortografia. [Excerto: 36]

O tema *questionamento* se materializou na linguagem por meio de apreciações de sua prática e de suas concepções sobre o papel do aluno e do professor e sobre ensino e aprendizagem, conforme podemos ver no excerto 30.

Em relação ao tema *busca*, nesse âmbito se materializou na linguagem por meio de apreciações negativas das próprias ações e das apreciações das ações necessárias para atender cada proposta. O exposto pode ser ilustrado pelos excertos 31 e 32.

Considerações

No capítulo anterior, sintetizei as interpretações por mim construídas no intuito de buscar uma compreensão do fenômeno da dificuldade de estudar *online* num curso de formação continuada para professores de Inglês. Os procedimentos interpretativos conduzidos possibilitaram responder a indagação inicialmente proposta que pretendia descobrir qual a natureza da dificuldade de se estudar *online*, em um curso de formação continuada para professores de Inglês.

O meu propósito aqui, ao término do relato investigativo por mim conduzido, é sintetizar as descobertas construídas a partir das interpretações possibilitadas pelo estudo e sugerir caminhos para algumas prospecções. Para tal, primeiramente retomo os objetivos delineados inicialmente no estudo, examinando-os na perspectiva das minhas interpretações sobre minha experiência no papel de professora-aluna do curso *Teacherss Links*. Em seguida, apresento algumas sugestões para possíveis incursões em futuras investigações em formação continuada *online*.

Ao retomar o meu percurso investigativo, compartilhando a minha experiência e percepções como aluna do curso, minhas reflexões e interpretações como pesquisadora da minha própria experiência, conscientizo-me do significado que seguir esse percurso teve e está tendo para mim, como professora de língua estrangeira e como pesquisadora em formação. Essa oportunidade de voltar retrospectivamente à questão e objetivos da minha investigação possibilita também vivenciar outra experiência de reinterpretação, posto que possibilita estabelecer conexões entre as interpretações para compor essas considerações.

A identificação e interpretações dos temas que emergiram das minhas percepções como professora-aluna possibilitaram constatar o quanto algumas características pessoais, o meu conhecimento prévio e minhas crenças impactaram a minha atuação e as minhas percepções sobre a minha experiência como professora-aluna do curso. A reflexão sobre essa questão possibilitou evidenciar algumas questões relevantes não só para o professor-aluno *online*, mas também para o professor formador e até mesmo para *designer* de curso.

Ao considerar a formação continuada de professor, inicialmente, uma questão que considero altamente relevante mencionar é a potencialidade da modalidade *online* para desencadear processos reflexivos e, portanto, de acordo com o fio condutor adotado neste estudo, para o desenvolvimento. Quase tudo que aconteceu durante o módulo de alguma maneira ficava registrado no ambiente do curso e podia ser acessado a qualquer instante

pelos participantes. Esse fato possibilitava a qualquer tempo uma visão retrospectiva tanto de minhas ações e reflexões no curso, quanto das ações e reflexões dos demais participantes. Essa possibilidade de acesso a qualquer momento pode acelerar e potencializar o desencadeamento de processos reflexivos favorecendo a conscientização sobre as próprias crenças e contradições, suas concepções acerca do papel de aluno e do papel de professor, a percepção sobre suas concepções sobre ensino e aprendizagem e sua concepção de linguagem.

Nesse sentido, concordo com Pow (2003, p.99) ao mencionar que foi também possível me conscientizar do papel da reflexão no meu processo de desenvolvimento da autonomia e do papel que a linguagem e o outro assumiram durante o meu percurso reflexivo e durante o meu percurso de desenvolvimento como professora-aluna do curso *online*.

Considerações podem ser feitas á luz das descobertas propiciadas com este estudo. Algumas delas são de possível interesse para o *designer* de curso. Parece altamente importante nos processos de elaboração do *design* de cursos levar em consideração a qualidade e a quantidade de atividades e tarefas propostas no curso, em especial quando estiverem associadas ao uso de ferramentas de comunicação.

O estudo oferece considerações relevantes também para os envolvidos na formação continuada de professor, especialmente para o professor formador *online*. Nessa perspectiva, uma questão que foi ressaltada é o impacto que a não familiaridade com o contexto *online* desempenha nas percepções sobre o

curso nesse contexto. Revelou-se, ainda, o peso que a questão da proteção da auto-imagem desempenha nas decisões de se expor para o professor. Nessa mesma perspectiva, ressaltou-se o sentimento de insegurança do professor para lidar com o novo contexto. Tal observação sinaliza para o professor a necessidade de levar em conta essa questão e a necessidade de entendimento de que a percepção de suas dificuldades é que possibilita o aluno a perceber as suas necessidades de aprendizagem. Nesse sentido, parece importante que o professor reflita sobre o impacto que tem a falta de familiaridade dos professores-alunos em atuar no contexto *online*, as crenças oriundas das experiências anteriores dos professores-alunos em especial em relação às atividades de cunho colaborativo ou no trabalho de grupo, às interações nas ferramentas de comunicação, e atentem para o grau de ansiedade, insegurança que o professor-aluno pode encontrar.

Para o professor leitor em geral, considero relevante ressaltar aqui que algum tipo de disposição do professor para se engajar num processo reflexivo dessa natureza parece ser desejável. Neste estudo, parece ficar sinalizada a necessidade de o professor-aluno ter um interesse em refletir, em se auto-perceber, mesmo porque isso é inevitável num ambiente no qual tudo fica registrado. Acredito ser importante que o professor compreenda primeiramente que a autopercepção aqui parece fazer parte do processo de conscientização e funciona como chave-motriz que possibilita desencadear novas ações e, por conseguinte, gerar novas reflexões.

Uma outra questão que acredito que mereça ser ressaltada é a possibilidade de vislumbrar os âmbitos específicos das necessidades de aprendizagem, a partir das quais surge a percepções da necessidade de mudança. Isso mobiliza a busca de formas para solucionar tais dificuldades.

O processo interpretativo desenvolvido durante minha incursão nessa investigação propiciou, além do entendimento sobre a natureza das dificuldades de estudar *online* num curso de formação continuada para professor de Inglês, uma nova reflexão sobre a necessidade de novas propostas de investigação.

Uma primeira proposta seria de desenvolver um estudo abordando a utilização das ferramentas de comunicação assíncronas e síncronas, envolvendo seus diferentes propósitos, quantidade de participantes, frequência de utilização ao longo de um módulo.

Ainda em relação ao uso de ferramentas de comunicação, mas agora considerando as práticas discursivas, investigações em relação às estratégias interpessoais e estratégias de argumentação se fazem necessárias.

Acredito que de igual importância seria uma investigação sobre as práticas discursivas desenvolvidas nessas ferramentas em relação aos seus propósitos. Creio que uma investigação bastante frutífera poderia ser conduzida em relação ao uso da ferramenta de produção escrita *perfil* como espaço de exposição de identidades e de construção da identidade do grupo.

Olhando retrospectivamente a minha experiência nesse processo de investigação, percebo que ainda estou em processo de desenvolvimento,

processo esse que teve início com a minha participação como professora-aluna do curso *Teachers' links* e que continua aqui enquanto reflito sobre a minha experiência como pesquisadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C. (ORg.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas. Pontes, 1999.

ALLWRIGHT, R. L. Autonomy and individualization in whole-class instruction. In: BROOKERS, A.; GRUNDY, P. (Eds.) *Individualization and autonomy in language learning*. London: Modern English Publications and The British Council, 1988. p. 35-44.

ASKHAVE, I. & NIELSEN, A.E. Digital genres: a challenge to traditional genre theory. *Information Technology & People*. Emerald Group Publishing Limited p.120-141. V.18, Issue 2,2005.Disponível em : <<http://emeraldinsight.com/10.1108/09593840510601504>>.acesso: 07/11/2007.

BAILEY, K. M. The use of diary studies in teacher education programs. In : Richards, J.C. & Nunan, D. (Ed.), *Second Language Teacher Education*, Cambridge : Cambridge Language Teaching Library,1990.

BARBARA, L.; RAMOS; R.C.G. (Orgs.) *Reflexão e ações no ensino aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BARBOSA,J.P. Múltiplas Linguagens. Áreas do conhecimento no ensino fundamental. Salto para o futuro, v18, p.41-7, 2007. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/boletins2007/acef/index.htm>.acesso:28/06/2009.

BENSON, P. State-of-the-art article: Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching* 40. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 21-40.

_____. *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman, 2001.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art39>. Acesso em: 16 maio 2009.

BREEN, M. P.; MANN, C. J. Shooting arrows at the Sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. *Autonomy and independence in language learning*. Essex, United Kingdom: Addison Wesley Longman Limited, 1997.

BRESSANE, T. B. R. *Processos e produtos no ensino de construção de hipermídia*. 2006. 280 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CAMARGO, G. P. Q. P.; RAMOS, S. G. M. Narrativa de professores de língua inglesa em formação continuada: desvendando a experiência humana de se tornar professor. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVEL)*, ano 4., n. 6, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.revelhp.cjb.net>>. Acesso em: 16 jun. 2009.

CARELLI, I. M. *Estudar online: análise de um curso para professores de Inglês na perspectiva da Teoria da Atividade*. 2003. 223 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CASTRO, S. T. R. Teoria e prática no processo de reculturação de professores de Inglês. In: CELANI, M. A. A. (Org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 69-78.

CELANI, M. A. A. Apresentação. In: CELANI, M.A.A. (Org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 19-35.

_____. *As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. Claritas 1 (I)*, dez.1994.

_____; COLLINS, H. Critical thinking in reflective sessions and in *online* interactions. In: RAJAGOPALAN, K.. (Org.). *AILA Review. Applied Linguistics in Latin America*. Amsterdam: John Benjamins Publishing company, 2005, v. 18, p. 41-57.

CLANDININ, D. J. Personal practical knowledge: a study of teachers classroom images. *Curriculum inquiry*, v. 15, n. 4, 1985, p. 361-85.

_____; CONNELLY, F.M. *Teachers professional knowledge landscape*. Teachers College Columbia University. Toronto, 1995.

COLLINS, H. Reflexão e desenvolvimento *online* para professores de Inglês. In: TELLES, J.A. (Org.) *Dimensões da pesquisa em educação continuada de professores de línguas*. [no prelo]

_____. Distance learning autonomy, development and language: discussing possible connections. *DELTA*, v. 24, n. especial, 2008. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. Interação e permanência em cursos de línguas via Internet. In: _____; FERREIRA, A. (Orgs.) *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 51-80.

_____. Re-estruturação e re-culturação no trabalho com o texto e a gramática. In: CELANI, M. A. A. (Org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 133-47.

_____; MARTINS, R. L.; PEREIRA-DA-SILVA, L. Efeitos de um processo seletivo sobre a desistência em curso a distância. In: COLLINS, H. (Org.) [no prelo].

CONNELLY, F. M. Teachers as curriculum planners. *Narratives of experience*. Teachers College Columbia University. Toronto, 1988.

_____; CLANDININ, D.J. *Teachers Professional knowledge Landscape*. Teachers College Columbia University. Toronto, 1995.

DANIELS, H. (Org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

DEWEY, J. *Experience & Education. The Kappa Delta Pi Lecture Series*. New York: Collier Books/ Collier macmillan Publishers, 1938.

DICKIE, S. *The lived experience of being a distance learner*. 1999. 234 p. Thesis Master of Distance Education) – Athabasca University, Alberta, Canada.

DILTHEY, W. *Poetry and experience*. Selected works. Princeton: Princeton University Press, 1985.

DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DUTRA-E-CERCEAU, A. *Formação a distância de recursos humanos para informática educativa*. 1998. 120 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

DUTRA, D. P.; MELLO, H.; OLIVEIRA-E-PAIVA, V. L. M. O. P.; ARAÚJO, D. R. Interfaces da formação em línguas estrangeiras: como a extensão do ensino e a pesquisa constroem resultados positivos. Anais do 7.º Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. [s.p.] Disponível em: < <http://www.ufmg.br/proex/arquivos/7Encontro/Indice2.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

EGGINS, S. *Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2nd. ed. London: Continuum international publishing group, 2004.

ENGESTRÖM, Y. Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R-L. (Eds.) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

FAZIO, B.S.R. *Aluno letrado, professor iletrado digitalmente? Reflexões sobre a docência de Inglês em cursos superiores de informática*. 2008. 71 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FREIRE M. M. *A abordagem hermenêutico-fenomenológica: conceito e procedimentos*. Apresentação feita em Seminário de pesquisa oferecido pelo Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

_____. *Abordagem hermenêutico-fenomenológica: conceito e procedimentos*. Apresentação feita no 1.º Encontro do Grupo de Estudos sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (GEAHF), 2007. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. *Computer-Mediated Communication in the Business Territory: a joint expedition through e-mail messages and reflections upon job activities*. 1998. 405 p. Ph. D. Thesis. (Ontario Institute for Studies in Education (OISE)) - University of Toronto, Canada.

_____; LESSA, A. B. C. Professores de Inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; GUERRA RAMOS, R. C. (Orgs.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 167-94.

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

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Education for critical consciousness*. New York: Seabury, 1973.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FULLAN, M. Change theory: a force for school improvement. In: BURGER, J. (Ed.) *General theory of everything that works in Education*. Jolimont (Australia): Centre for strategic education, 2006.

_____. *Leading in a culture of change*. San Francisco. John Wiley & Sons, 2001.

_____. Turning systemic thinking on its head. *Phi Delta Kappan*, 1996, p. 420-3.

_____. The professional teacher. Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, v. 50, n. 6, 1993.

_____. *The new meaning of educational change*. Nova York: Teachers College Press, 1991.

GADAMER, H. G. *Verdade e Método I* : Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica .trad. Meurer,F.P.(8aed). Bragança Paulista: Vozes,2007.

_____. *Truth and method*. New York, NY:Continuum, 1975/1996.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, *E-learning in the 21st Century*. New York: RoutledgeFalmer, 2007.

GERALDINI, A. *Docência no ambiente digital: ações e reflexões*. 2003. 261 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GERVAI, S. *Mediação pedagógica em contextos de aprendizagem online*. 2007. 249 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas na Brasil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M. (Eds.) *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.

GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 79-94.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to Functional Grammar*. 2.ed. London: Edward Arnold, 1978/1994).

_____ ; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in context*. 2. reimpr. Oxford: Oxford University Press, 1985/1990.

_____ ; MATTHIESSEN, C. M. I. M.. *An introduction to Functional Grammar*. 3.ed. Hodder Arnold, 1978/2004.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M.G. *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1992/1993.

HERMANN, N. *Hermeneutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOLEC, H. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

LAMB, T. Finding a voice – learner autonomy and teacher education in a urban context. In: SINCLAIR, B.; McGRATH, I.; LAMB, T. (Eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. Essex: Longman, 2000.

LANTOLF, J. P.; PAVLENKO, A. (S)econd (L)anguage (A)ctivity Theory : understanding second language learners as people. In: BREEN, M. P. (Ed.) *Learner contributions to language learning*. Two directions in research. London: Longman, 2001. p. 141-58.

LITTLE, D. Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. In: SINCLAIR, B.; MCGRATH, I.; LAMB, T. (Eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. Essex: Longman, 2000.

_____. *Learner autonomy. 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1991.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum, 2007.

MARTINS, R. L. *Resenhando na Universidade Online: um estudo de caso de português instrumental na Web*. 2004. 256 p. 1 CD-ROM. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MASON, J. *Qualitative research*. London: Sage Publication, 1996.

MAYRINK, M. F. Luzes...Câmera...Reflexão: Formação Inicial de Professores mediada por filmes. 2007. 300 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MELLO, D.M. *Viajando pelo interior de um ser chamado professor*. Dissertação de Mestrado. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica, 1999.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MORAN, S.; JOHN-STEINER, V. *Creativity and development*. Sawyer: R.K. Oxford University Press, 2003.

MOUSTAKAS, C. *Phenomenological Research Methods*. California: Sage Publications, 1994.

_____. *Heuristic research: Design, methodology, and applications*. Newbury Parc, CA: Sage Publications, 1990.

OLIVEIRA, M. K. *Vygostky. Aprendizagem e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PINEDA, A. M. *Inclusão digital e gêneros digitais em cursos a distância*. 2007. 173 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

POLANYI, M. *The tacit dimension*. Garden City/New York: Doubleday. Anchor Books, 1966/67.

PORTER, P.A., Goldstein, I.M., Leatherman, J & Conrad, S. et alii. An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation. In: Richards, J.C & Nunan, D. (Ed) *Second Language Teacher Education*, Cambridge : Cambridge Language Teaching Library, 1990.

POW, E. M. *De jazidas, garimpos e artífices: A formação fonológica do professor e sua identidade profissional*. Dissertação de Mestrado. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica, 2003.

RAMOS, R. C. G. Necessidades e priorização de habilidades: reestruturação e reculturação no processo de mudança. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 55-67.

RICOEUR, P. *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Fondo de Cultura Mexicana, 1986/2002.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P.; COLLINS, H. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas, PR: Kaygangue, 2005. p. 123-157.

ROMERO, T. R. S. Reflexões sobre a autoavaliação no processo reflexivo. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 91-105.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*.(Trad. Roberto Cataldo Costa). Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1987/2000.

_____. *The reflective practioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SINCLAIR, B. Learner autonomy: the next phase? In: SINCLAIR, B.; McGrath, I.; LAMB, T. *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. Essex: Longman, 2000

SOARES, MAGDA. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ed. Belo Horizonte. Autêntica, 1998/2004

SOKOLOVSKI, R. *Introdução à Fenomenologia*. Trad. Moraes, A.O. São Paulo: Loyola, 2004.

SOL, V.S.A. *A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professoras e duas professoras em formação*. Dissertação de Mestrado. Linguística Aplicada. Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

SPRENGER, T. M. *Conscientização e autonomia em formação online de professores*. 2004. 315 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. How do we know whether there has been progress in teacher autonomy? *DELTA*, v. 24, n. especial, 2008. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. p. 577-99.

_____; WADT, M. P. S. Autonomy development and the classroom: reviewing a course syllabus. *DELTA*, v. 24, n. especial, 2008. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. p. 551-76.

SWALES, J.M. *Genre Analysis: English in Academic and research setting*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TELLES, J. A. *Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy*. Tese de Doutorado. University of Toronto. Canada, 1996.

VAN MANEN, M. *Researching lived experience: Human Science for an action sensitive pedagogy*. London, Ont.: The Althouse Press, 1990.

VICTORIANO, E. *Netspeak e participação em fóruns de discussão online*. 2005. 77 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Projetos de formação continuada: oportunizando o retorno de profissionais à Universidade. VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; GIL, G.; RAUBER, A.S. (Orgs.) *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC, 2007.

VILARDELL-CAMAS, N.P. *Revisão teórica das dificuldades e atitudes do professor online em ambientes de aprendizagem virtual*. 2006. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material Didático - Curso EAD na Prática).

VON STAA, B. *Elaboração e avaliação de design de curso instrumental online de escrita acadêmica em Inglês*. 2003. 262 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VYGOTSKY, L. S.. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984/2003.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987/2003.

WADT, M. P. S. *Questões de avaliação de design de um curso de Inglês online*. 2002. 228 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D.P. *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996.