

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC SP

CARLA CÍNTIA LUZ

**A AUTO – HETEROECOFORMAÇÃO TECNOLÓGICA DO
PROFESSOR DE INGLÊS NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO
ESTADUAL E MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DO
PROFESSOR DE INGLÊS**

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

SÃO PAULO

2016

CARLA CÍNTIA LUZ

**A AUTO – HETEROECOFORMAÇÃO TECNOLÓGICA DO
PROFESSOR DE INGLÊS NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO
ESTADUAL E MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob orientação da Professora Doutora Maximina Maria Freire.

SÃO PAULO

2016

Ficha Catalográfica

LUZ, Carla Cíntia. São Paulo: 2016.

Monografia (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP).

Área de Concentração: Formação Tecnológica do Professor de Inglês.

Orientadora: Professora Doutora Maximina Maria Freire.

Palavras – Chave: auto – heteroecoformação de professores, formação tecnológica de professores de inglês, escola pública, computador, CALL, EAD.

ORIENTAÇÃO DE MONOGRAFIA: LAEL/PUC-SP

São Paulo, ____/____/ 2016.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____ . Local/ Data: _____

Dedico à minha filha, Yasmin Rabelo Luz, ao meu amado pai, Jurandir Alves Luz, e a todos que contribuíram para realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me guiado por este caminho, o qual todos que comigo caminharam, contribuíram de alguma maneira ao meu engrandecimento pessoal, profissional e acadêmico.

À Professora Doutora Maximina Maria Freire, que em um misto de sabedoria e simplicidade, me motivou ao apresentar um de seus artigos, cujo tema incitou esta pesquisa.

À Associação Cultura Inglesa São Paulo, pelo patrocínio financeiro do curso de Especialização Práticas Reflexivas e Ensino – Aprendizagem de Inglês na Escola Pública.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e suas professoras que, com dedicação e competência, souberam conduzir e mediar as reflexões propostas nesse curso a todos os professores – alunos.

À Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani, pela coordenação desse curso.

Às professoras de inglês das redes estadual e municipal do estado de São Paulo, que aceitaram participar desta pesquisa.

E à grande parceria e companhia para todas as apresentações de trabalhos, pesquisas e leituras, que minha colega de curso, Claudia Nunes, me proporcionou, sempre disposta a ajudar em todos os momentos.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre a auto-heteroecoformação tecnológica de professores de inglês das redes públicas estadual e municipal de São Paulo. Teoricamente está embasada em Freire (2009; 2011), que destaca a auto-heteroecoformação tecnológica de professores, com base na teoria tripolar apresentada por Pineau (1988 *apud* FREIRE, 2009). Freire e Leffa (2013) sugerem a hifenização do termo com o intuito de deixar claro que não se pode classificar os processos formativos como etapas isoladas entre si, pois os construtos dos processos formativos são complexos e não se dividem em momentos estanques. Verifico também algumas características no que se refere à formação tecnológica oferecida nos cursos de graduação de Letras, e a importância das interfaces de estudo a distância (EAD) como apoio aos processos formativos. Embasada em Valente (1999) e Freire (2015), abordo a importância do computador e das TIC nos processos formativos, especialmente a distância, que apoiam a formação tecnológica do professor de inglês. Em termos metodológicos, adoto o estudo de caso (STAKE, 1999; YIN, 2002; VAN LIER, 2005), partindo da aplicação de um questionário inicial que teve como objetivo compreender os caminhos de uma formação docente generalizada e a formação tecnológica docente. Esse instrumento foi preenchido por três professoras que lecionam inglês nas redes estadual e municipal do estado de São Paulo. Coleto e interpreto, também, narrativas detalhadas sobre a trajetória profissional que traz relatos sobre a formação tecnológica docente das professoras de inglês participantes. O resultado dessa pesquisa me permitiu destacar a importância de uma mudança no currículo dos cursos de graduação de Letras, e o papel que a EAD pode exercer em benefício dos processos auto-heteroecoformativos na formação tecnológica do professor de inglês.

Palavras – Chave: auto – heteroecoformação de professores, formação tecnológica de professores de inglês, escola pública, computador, CALL, EAD.

ABSTRACT

This research aims at reflecting upon the self-hetero-eco technological formation of public schools teachers of English in the State of São Paulo. Theoretically, this research is grounded on the studies by Freire (2009, 2011), who highlights the technological self-hetero-eco formation of teachers based on the tripolar theory presented by PINEAU (1988 *apud* FREIRE, 2009). Freire and Leffa (2013) suggest to hyphenate the term “self-hetero-eco formation” as to make it clear that the formation processes cannot be classified as isolated steps from one another, by rising the idea that the constructs of the formation processes are complex and cannot be divided into single moments. I also verify some features regarding the technological formation offered by undergraduate Language courses, and the importance of the distance education interfaces as a support of the formation processes. Grounded on Valente (1999) and on Freire (2015), I consider the importance of computers and of technologies of information and communication (TIC’s) in the formation processes, specially in distance education, which supports the techonological formation of teachers of English. Methodologically, this research may be understood as a *case study* (STAKE, 1999; YIN, 2002; VAN LIER, 2005), which started by the application of a questionnaire whose goal was to understand the paths of teachers’ general formation process as well as teachers’ technological formation process. This questionnaire was filled by three teachers of English who work in public schools in São Paulo. I have also gathered and interpreted detailed narratives written by the participants who report their paths towards teachers’ and technological formation. The results of my investigation allow me to emphasize the importance of a curriculum change in the undergraduate Languages course, and the role distance education may play in self-hetero-eco formation processes as well as in English teachers’ technological formation processes.

Key-words: teachers self-hetero-eco formation, public schools, English teachers technological formation, computers, distance education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 A AUTO-HETEROECOFORMAÇÃO TECNOLÓGICA DE PROFESSORES.....	19
1.2 O COMPUTADOR NO ENSINO.....	25
1.2.1 O COMPUTADOR E A INTERNET	27
1.2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EAD.....	31
2. METODOLOGIA DE PESQUISA	36
2.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA	36
2.2 CONTEXTO E LOCAL DE PESQUISA	38
2.3 PARTICIPANTES.....	38
2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	39
2.5 PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS.....	40
3. INTERPRETAÇÃO	41
3.1 QUESTIONÁRIO INICIAL.....	41
3.2 NARRATIVAS PROFISSIONAIS	52
3.3 REFLEXÕES PARCIAIS	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
APÊNDICES	
APÊNDICE 1: Questionário Inicial respondido pelos professores de língua inglesa.....	74
APÊNDICE 2: Narrativa Profissional.....	76
APÊNDICE 3: Narrativa Profissional da professora pesquisadora.....	77

APÊNDICE 4: Primeira versão da narrativa profissional da professora Clenira.....	84
APÊNDICE 5: Segunda versão da narrativa profissional da professora Clenira após responder à alguns questionamentos que constam deste trabalho e localizam-se no Capítulo 3: Interpretação.....	87
APÊNDICE 6: Narrativa Profissional da professora Ana Clara.....	90
APÊNDICE 7: Narrativa Profissional da professora Tamara.....	93

INTRODUÇÃO

Sou professora de Inglês há cerca de quinze anos. Comecei a lecionar inglês em escolas de idiomas, um ano antes de iniciar minha graduação em Letras. Por dez anos lecionei inglês em cursos livres e, somente em 2008, iniciei minha experiência profissional em escolas públicas. A partir desse momento, comecei a me interessar mais sobre os processos que envolvem a formação docente, principalmente, na modalidade de ensino a distância.

Na rede estadual de ensino de São Paulo, tive a oportunidade de realizar uma série de cursos de curta, média e até de longa duração, ofertados pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, como uma especialização em língua portuguesa, totalmente a distância, em parceria com uma universidade estadual de uma cidade paulista.

Em decorrência desse envolvimento com cursos mediados pelo computador e a Internet, iniciei meus estudos *online*, em um curso de aperfeiçoamento ministrado por professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, chamado *Teacher's Links: Reflexão e Desenvolvimento para Professores de Inglês*, em 2012 e 2013. No decorrer desse curso, tive contato com novos autores, e também com o conceito de refletir sobre minha prática. Nesse momento, senti despertado meu interesse pelo uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de uma forma geral, na formação de professores e no ensino de língua inglesa. Essa experiência se consolidou com a entrega do meu trabalho de conclusão de curso que abordou o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de língua inglesa por professores da rede pública de ensino, grupo ao qual eu pertencia, e ainda faço parte.

Durante esse curso, eu adquiri um livro chamado “Reflexão e ações no ensino – aprendizagem de línguas”, organizado pelas professoras, Leila Barbara e Rosinda de Castro Guerra Ramos, da PUC–SP, no qual se fez uma homenagem à professora doutora Maria Antonieta Alba Celani, e foi assim que, ao ler esse livro, pude conhecer melhor o corpo docente da universidade, e tomei conhecimento de parte das ideias das professoras pesquisadoras que atuam no Departamento de Inglês e no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na PUC-SP.

Ainda nesse livro, em um dos artigos que li, pude conhecer um pouco do trabalho e linha de pesquisa da professora doutora Maximina Maria Freire, que escreveu o artigo “Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações”, em coautoria com a professora doutora Ângela B. C. Lessa. Essa leitura foi muito importante para mim pois, por meio dela, eu me identifiquei como professora e também com as experiências, representações e crenças descritas, além de compreender a importância do ato de refletir sobre minha ação e prática docente. Não posso deixar de mencionar, que a leitura desse artigo, em especial, me trouxe hoje, de alguma forma, a me aproximar um pouco mais da professora Maximina, a quem conheci pessoalmente em outro curso ministrado por professores da PUC–SP, Especialização em *Práticas Reflexivas e Ensino–Aprendizagem na Escola Pública*, em curso em 2014 e 2015, o qual a presente monografia se constitui em um dos requisitos para obtenção do título de especialista.

Nesse curso de especialização, há um módulo denominado “Formação Tecnológica do Professor”, ministrado pela professora doutora Maximina Maria Freire. Durante uma das aulas, falei sobre meu interesse em tecnologias no ensino, educação a distância e formação de professores, e ela disse que me enviaria um de seus artigos, pois talvez eu fosse gostar de lê-lo. A partir do recebimento e leitura desse artigo, nasceu a inspiração para esta pesquisa. Chamava-se “Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando...” (FREIRE, 2009).

Esse artigo me trouxe um pouco de conhecimento sobre a necessidade de se refletir sobre a atual formação docente que é oferecida nas instituições de ensino superior, as demandas de uma sociedade em constante movimento, a formação tecnológica docente, e o conceito de processo de formação que, aparentemente, pode estar equivocado, devido ao fato de que grande parte da sociedade acredita ser fragmentado em etapas como: inicial, que ocorre, prioritariamente nos cursos de graduação, carregando a ideia de uma formação *pré – serviço*, em que o profissional, nesse contexto de pesquisa, o docente de língua inglesa, estaria se preparando para atuar no mercado de trabalho (contudo sabe – se que a grande maioria dos graduandos, mesmo sem ter obtido seu diploma de licenciatura, na medida em que provam, por meio de testes de proficiência aplicados nos cursos livres de idiomas, possuir certa fluência, são contratados para lecionar o idioma, sem que tenham concluído sua graduação).

Há também o que chamam de formação *contínua*, ou *continuada*, em que cursos de curto, médio, ou longo prazo, são desenvolvidos concomitantemente a atuação profissional docente, a qual se dá o nome de formação *em – serviço*.

Ainda por meio da leitura desse artigo, Freire (2009) apresenta o conceito de *autoformação*, apresentado por Pineau & Michéle (1983) e Pineau (1988), em que o sujeito em formação, em nossa pesquisa, o docente de língua inglesa, é sujeito e objeto de sua própria aprendizagem e formação. É nesse momento que Freire (2009) destaca a teoria tripolar de formação desenvolvida por Pineau (1988), a qual explicita três movimentos que fazem parte da formação do sujeito de que falamos nessa pesquisa. São eles:

- **Autoformação:** que seria a ação do eu como sujeito e objeto de sua própria formação; movimento em que o próprio sujeito atua sobre sua formação por meio de tomada de decisões e ações;
- **Heteroformação:** ação e influência que outros sujeitos exercem uns sobre os outros (todos sujeitos aprendizes) e que se configura em um movimento conjunto que pode ser chamado de (co)formação;
- **Ecoformação:** ação que o meio (ambiente) em que vivemos e convivemos exerce sobre nossas decisões e ações, conseqüentemente em nossa formação profissional.

Teoricamente, é a partir desse momento que decidi sobre o que iria pesquisar, e mais tarde, tive a imensa alegria de ter como orientadora desse trabalho, a mesma professora que outrora me oferecera a leitura desse artigo.

Em sequência a leitura do artigo mencionado, tomei conhecimento de um outro artigo, desta vez, escrito por Freire e Leffa (2013), chamado “A auto-heteroecoformação tecnológica”, que se configura em parte do nome desse trabalho, em que os autores sugerem a hifenização, com o intuito de ilustrar a indivisibilidade existente nos processos de formação docente, em que inexistem etapas estanques e desconexas umas das outras, por isso, ao se acrescentar o prefixo *auto* nos conectamos a ideia de que o sujeito exerce papel fundamental na tomada de decisão e na articulação das ações que interferem em sua formação, portanto esse sujeito não pode ser regido por um eixo temporal (pré-serviço/em serviço), englobando momentos com começo, meio e fim que determinam sua formação, devido ao fato de que ele é único, e está em constante movimento, ou seja, enquanto ativamente atuante, em sua formação não há um fim em si mesma: formação é um processo que se desenvolve ao longo da vida.

Há outras motivações que exerceram papel importante na decisão de desenvolver minha pesquisa, uma delas foi o fato de que observei que há uma série de fatores que podem limitar a formação tecnológica do professor, que vão desde suas longas jornadas

de trabalho, até o desinteresse e desmotivação decorrentes da baixa remuneração e sentimento de desvalorização como profissionais, desgastes emocionais, e fatores que envolvem um sistema burocrático, repleto de regras cristalizadas que parecem não acompanhar a evolução tecnológica e educacional em que nossa sociedade está inserida.

Além disso, de acordo com Coll & Monereo (2010), o atual contexto educacional enfrenta a adoção de novos cenários quanto ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Nesse contexto, o professor inicia um processo de seleção de recursos disponíveis e, para tanto, cabe nesta pesquisa, refletir sobre o acesso que se tem à formação tecnológica em uma perspectiva de ensino–aprendizagem multimodal (ROJO, 2012).

Especialmente no campo da formação tecnológica pode haver alguns aspectos que levam o professor a não buscar aperfeiçoamento e formação a distância, e possíveis impedimentos que fazem com que o docente possa não se sentir apto o suficiente a esta modalidade. Tais resultados poderão emergir de uma pesquisa de campo por meio de questionários e narrativas, por exemplo. Portanto, minha pergunta parte do seguinte questionamento:

Como se caracteriza a auto–heteroecoformação tecnológica de professores de inglês das redes públicas estadual e municipal do estado de São Paulo, a partir de narrativas de suas histórias profissionais?

Acredito que, ao encontrar elementos que me permitam responder a essa pergunta, terei atingido meu objetivo de investigação que é identificar o processo auto–heteroecoformador tecnológico de professores de inglês das redes públicas (estadual e municipal) do Estado de São Paulo, a partir de suas narrativas profissionais.

A seguir, detalho os capítulos que compõem a escrita dessa monografia, e as principais informações que cada um deles trazem. O primeiro capítulo traz a fundamentação teórica, minhas interpretações, e um pouco sobre a contribuição que cada autor e autora consultado traz sobre o tema em destaque. Rojo (2012) contribui para que possamos compreender a necessidade de lidar com multiletramentos nos processos que envolvem a

formação docente, uma vez que a sociedade em que vivemos dispõe de tantas linguagens, éticas e estéticas. Em seguida, ao nos depararmos com os apontamentos de Freire (2009), fica clara a necessidade de repensarmos nossa forma de lidar com o conhecimento e os letramentos diante de uma sociedade transitória e repleta de novas demandas. Esse capítulo se divide em: a auto-heteroecoformação tecnológica de professores, o computador no ensino, o computador e a Internet e educação a distância (EAD).

O embasamento teórico da parte que trata da auto-heteroecoformação tecnológica de professores fica a cargo das leituras e interpretações que faço dos trabalhos de Freire (2009) e Freire e Leffa (2013). Ao abordar a importância do computador no ensino, Valente (1999) nos permite refletir acerca de como se deu a entrada do computador como instrumento de uso pedagógico nas instituições educacionais brasileiras, à luz das diretrizes e pareceres vigentes.

Pareceu-me impossível falar sobre o computador nos processos de formação tecnológica de professores e não mencionar a Internet, que parece surgir como uma grande aliada na expansão do uso do computador como uma interface facilitadora de ensino – aprendizagem. Para tanto, Valente (2003), destaca que o professor deve fazer uso do computador e da internet em seus próprios processos de formação tecnológica, e colocá-los em prática ao mediar atividades com seus alunos em seu ambiente de trabalho, dessa forma o docente consegue visualizar e aprimorar suas práticas a cada dia, ao compreender aquilo que realmente funciona, e transformar o que precisa melhorar.

Ao fazer isso, o docente utiliza o computador, não apenas como uma base para armazenamento de dados mas, ao aliá-lo às facilidades que a Internet traz, consegue transformar essa máquina, em um equipamento multiletrado e ainda, de acordo com Vallin (2003), essa junção a que nos referimos, entre o computador e a internet, transforma as práticas de ensino–aprendizagem na educação a distância, que antes, contava com mecanismos assíncronos, como a tv, e hoje tem à disposição uma interface que permite uma comunicação síncrona, que pode promover a valorização dos sujeitos multiculturais, e a aprendizagem permeada pelo respeito às individualidades, opiniões distintas, e a (co)formação, em um ambiente que une povos independentemente da distância que se localizam, e assim, traz consigo, uma imensa valorização multicultural.

A parte que trata da educação a distância (EAD) conta com Rocha (2002), que nos traz um pouco sobre a história da educação a distância e os avanços que ocorreram até o

presente momento; e Valente (1999) que elenca os três tipos de abordagem por meio da EAD, que são: *broadcast*, virtualização da sala de aula tradicional e o “estar junto virtual”.

Esta última parte da fundamentação teórica também tem a contribuição das reflexões feitas por mim embasadas na leitura de Freire (2015) que, ao abordar o uso do *tablet* nas escolas públicas, elenca os principais tipos de comunicação e interação humana, que são: de um para um, um para muitos e muitos para muitos. Todo esse panorama embasado nos autores pesquisadores que cito neste trabalho, tem a intenção de validar a importância dessa pesquisa e a pergunta que procuro responder, a qual tem como elemento norteador a auto-heteroecoformação tecnológica de docentes de língua inglesa e os vários elementos que a envolve.

O segundo capítulo, que aborda aspectos metodológicos, está dividido em: tipo de pesquisa, contexto e local de pesquisa, participantes, instrumentos e procedimentos de coleta de dados, e procedimentos para interpretação dos dados coletados. Nesta parte do estudo, apresento-lhes minha escolha metodológica, que está pautada pela abordagem qualitativa, e se dá por meio do *estudo de caso*, que permite uma interpretação subjetiva e complexa, de fenômenos e escolhas que interferem na formação tecnológica docente das professoras participantes dessa pesquisa.

As participantes responderam a um questionário inicial, com perguntas abertas e fechadas que teve como objetivo principal, compreender de uma forma sucinta, os caminhos que a formação de cada uma delas seguiu, e em seguida, foi proposta a escrita de uma narrativa profissional detalhada, que pudesse destacar os caminhos que sua formação tecnológica percorreu.

A coleta de dados por meio da escrita de narrativas profissionais como essas, vão de encontro às percepções de van Lier (2005), no sentido de que, desse modo, podemos documentar os fatos de maneira detalhada e ainda, segundo Stake (1995), o estudo de caso nos permite perceber que o conhecimento é algo construído continuamente, o que corrobora Freire (2011), quando notamos que essas escolhas profissionais se dão por processos que envolvem relações de personalização, socialização e ecologização.

O terceiro capítulo apresenta a interpretação, e nele vou detalhar os significados encontrados nos dados coletados, ou seja, a interpretação detalhada das narrativas, balizadas na fundamentação teórica escolhida.

A seguir, farei as considerações finais, as quais retomam a pesquisa realizada e apresentam ao leitor minhas ponderações finais. Em sequência, apresento as referências bibliográficas que pautaram essa pesquisa.

Neste momento, convido a todos os leitores desse estudo, a apreciarem a leitura do capítulo 1, fundamentação teórica, que embasa este trabalho.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Vivenciamos contextos e cenários que exigem, cada vez mais, que sejamos multiletrados, e tais exigências se configuram no cotidiano de todos os profissionais. Contudo, quando se trata da formação de docentes, a necessidade de aprimoramento e empoderamento de novas maneiras de ensinar e aprender se torna ainda mais urgente, uma vez que esse profissional, o professor, tem como missão, mediar o conhecimento e utilizar novas e melhores formas para que sua prática se reflita no sucesso do aluno.

Para tanto, compreendemos que ser um profissional multiletrado na contemporaneidade implica enxergar a si e ao outro em uma *multiplicidade de culturas*, nas quais residem uma *nova ética* e *novas estéticas* e também uma *multiplicidade de linguagens* (em que habitam textos multimodais – com novos arranjos, novas significações e contextos de uso contemporâneos), que exigem dos profissionais em formação, *multiletramentos* - novos modos de compreensão e capacidades de ação, análise e crítica para a produção de significados (ROJO, 2012: 13 – 19).

Diante desse contexto transitório, reiteramos que a formação docente, segundo as reflexões de Freire (2009: 13 – 14), precisa ser repensada e reformulada, de modo a atender as novas demandas e expectativas de uma sociedade que, “dinâmica e sob influências de várias naturezas, também se encontra em processo de digitalização”.

Ao refletirmos sobre os aspectos que envolvem a formação docente, na graduação (considerada uma etapa *pré-serviço*), em que o estudante busca formação para, após uma qualificação, representada pela conclusão de um curso e a obtenção de um diploma, inserir-se no mercado de trabalho, temos que levar em conta que são necessárias mudanças e adequações curriculares, teóricas e práticas, que possam preparar esse *futuro*¹ docente para

¹ O destaque no termo, *futuro*, deve-se ao fato de que, diferentemente de outras profissões, os professores, e em especial aqueles que cursam Letras, mesmo com uma formação inicial em curso (graduação) – que pressupõe ainda encontrar-se em etapa preliminar ao exercício de sua profissão, a docência – e majoritariamente, aqueles que possuem certa fluência em idiomas como a língua inglesa, atuam profissionalmente antes e durante o curso de sua formação profissional que o habilitará ao exercício legal de sua profissão.

sua atuação profissional, pois é nítido o despreparo desses profissionais em relação ao planejamento de aulas, abordagens de ensino e, principalmente, no tocante a uma sociedade digitalizada, em que a inaptidão desses profissionais, quanto ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) se reflete no distanciamento que os professores têm, em relação ao uso de tais tecnologias em sua prática docente, ainda que em seu convívio social, delas façam uso frequente.

Como bem mostra Freire (2009:14):

(...) essa caracterização não apenas nos coloca diante de possibilidades únicas de construção e manipulação de conhecimentos, mas, também, origina formas distintas de trabalho, comunicação e interação com o meio, com o outro e com o próprio indivíduo. Parece haver urgência no desenvolvimento de competências e habilidades que respondam mais adequadamente às especificidades desse contexto (...).

Inicialmente, esse processo de formação parece encontrar-se dividido em etapas, que, embora complementares e inter-relacionadas, acontecem de forma sequenciada, pautado em uma visão tradicional e fragmentada do ensino, em que a aprendizagem se dá por meio da transmissão de conhecimentos estanques, quando, ao contrário, como afirma Freire (2009:16):

(...) é dinâmica, multimidiática e imprevisível, priorizando a multiplicidade e simultaneidade de linguagens, valorizando o conhecimento em rede, transdisciplinar, construído, co-construído, desconstruído e dinamicamente reconstruído a todo momento e ao longo da vida (...).

1.1 A AUTO-HETEROECOFORMAÇÃO TECNOLÓGICA DE PROFESSORES

Ao levarmos em conta uma perspectiva diacrônica, a formação docente tem sido vista como inicial e continuada, compreendendo-se como inicial, aquela que possui um tempo determinado para sua conclusão, como, por exemplo, a graduação, também chamada *pré-serviço*. Em sequência, teríamos a formação continuada ou contínua, que se dá concomitantemente à atuação profissional docente, considerada uma etapa *em-serviço*, que pode se dar por meio de cursos de curta ou longa duração, como: aperfeiçoamentos, extensões e/ou pós-graduações (cf, FREIRE,2009:17).

Quando consideramos a formação docente como algo intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento pessoal e profissional, entendemos que ela não pode ser

fragmentada e dividida, e requer que o indivíduo desenvolva a capacidade de autorregular suas necessidades e, portanto, trilhar seus próprios caminhos.

Sendo assim, tendo em vista os fenômenos que podem influenciar a tomada de decisão e escolhas de professores de inglês da rede pública de ensino, em relação à sua formação profissional tecnológica, proponho a reflexão sobre a *teoria tripolar de formação* de Pineau (1988), prioritariamente, inspirando-me em Freire (2009:18), para quem a formação do sujeito se desenvolve sob três aspectos. São eles:

- *autoformação*: em que o sujeito age sobre si mesmo, e situa-se no comando das decisões que o levam à formação;
- *heteroformação*: processo em que outros sujeitos interferem na formação do indivíduo;
- *ecoformação*: que se refere a toda influência que o meio como um todo (por isso o termo envolve o conceito de ecologia) exerce em relação à formação dos indivíduos em uma perspectiva mais ampla.

Pineau (1988 *apud* FREIRE, 2009:19) ressalta ainda que, embora em determinados momentos da vida, um aspecto possa prevalecer sobre o outro em grau de relevância, todos se articulam em igualdade de importância, de modo que encontram “na *auto*, *hetero* e *ecoformação* eixos complementares”.

Ao apoiar-se em uma perspectiva *una* e, ao mesmo tempo, *múltipla*, Freire (2009:20), com base em Pineau e em sua visão de complementaridade entre construtos, opta por entender os processos formativos (neles incluindo-se a formação tecnológica docente), como “*auto – heteroecoformativos*”.

Como aponta a autora, essa forma única de se referir a tais processos, deve-se ao fato de que melhor ressalta a interconectividade e simultaneidade que envolve os processos formativos, libertando-os de uma visão reducionista, simplificada e fragmentada, tal qual acontece sob olhares de uma educação tradicionalista, de modo a tentar melhor atender às demandas de uma “sociedade em processo de digitalização” (Freire, 2009:20).

Freire (2015:214), ao considerar a interconectividade que liga e une todos os construtos da teoria tripolar, sugere uma grafia hifenizada, dando origem ao termo *auto–heteroecoformação* pois, segundo a autora,

(...) visualmente, enfatiza a simultaneidade dos construtos que a constituem, e permite que os processos formativos sejam libertos de uma visão reducionista e simplificada, ao passo que, simultaneamente, traz à tona nos indivíduos, suas peculiaridades, suas inter-relações e o ambiente em que eles se constituem, desenvolvem e se transformam (Freire 2009 *apud* Freire 2015: 214, tradução nossa)².

Ao voltarmos nossos olhares à formação do professor de Letras, especialmente àqueles que lecionam a língua inglesa, retomamos a ideia já comentada de que os processos formativos, vistos por uma lente tradicional, temporal e linear, compreendem etapas fragmentadas, ao se dividirem em formação inicial (*pré-serviço*) e formação contínua / continuada (*e -serviço*). Essa visão é contestada por Freire e Leffa (2013), uma vez que é de conhecimento de todos que, mesmo antes de ter concluída sua formação inicial, o professor de inglês, em grande parte, já atua profissionalmente, especialmente em institutos de idiomas, em que a fluência na língua é elemento prioritário, em relação à formação docente superior.

Sob esse prisma, não faz sentido que a formação docente e tecnológica, sejam vistas separadamente, uma vez que fica claro que os movimentos e percursos profissionais e de formação se inter-relacionam e se alternam em um movimento múltiplo que acontece de acordo como se dão os percursos da vida e dos acontecimentos que a acompanham.

De acordo com o exposto, Freire e Leffa (2013:66) apoiam-se no pensamento de Morin (2005a: 59–61) que afirma a urgência de um modelo novo, “...pautado no tripé complexidade – instabilidade – intersubjetividade, alicerçando-o na convicção da recursividade, do não reducionismo, da não totalidade...”. Dessa forma, face ao momento em que vivemos, e balizando-nos na necessidade do uso e compreensão de *multiletramentos*, os quais renovam e ampliam-se a todo instante, não há como concebemos uma formação que seja finita e fragmentada, visto que a compreendemos como algo *complexo e incompleto*.

Tendo por base o referencial teórico exposto acima, Freire (2011: 276 *apud* FREIRE; LEFFA, 2013: 68) conclui que:

Um sistema complexo é tecido pelo conjunto de relações, ações e retroações que se efetuam dentro do sistema e entre ele e outros aos quais se conecta; que tais interações revelam a organização (ordem e desordem) do sistema, evidenciando

² (...)visually emphasizes “the simultaneity of the constructs that constitute it, [and] lets the formative processes free from a reductionist and simplified view, while simultaneously sheds light on individuals, their peculiarities, their interrelationships and the environment in which they constitute, develop and transform themselves” (Freire 2009 *apud* Freire 2015: 214).

movimentos recursivos e autopoieticos³ que indicam seu potencial autoprodutor/auto-organizador e o caracterizam como sistema vivo, aberto e, portanto, adaptativo.

Ao tratarmos a auto-heteroecoformação tecnológica do professor como uma das diversas vertentes dos processos de formação docente, precisamos enxergá-la como parte integrante e primordial, de modo a averiguar como essa formação tem ocorrido nas instituições que formam esses profissionais para atuar no mercado de trabalho, e se tal formação está atendendo às demandas que a sociedade requer (ecologização), bem como o desejam próprio indivíduo (personalização) e aqueles com os quais ele convive (socialização / co – formação), como sugere Pineau (1988 *apud* Freire; Leffa, 2013: 69).

Autoformar-se tecnologicamente se faz extremamente necessário, nos contextos vivenciados por professores e alunos e, em especial, nas escolas públicas de ensino, pois se tem a sensação de que, muitas vezes, muitos docentes deixam de utilizar os poucos recursos tecnológicos que possuem, por sentirem-se inseguros, diante de uma geração que já nasceu em uma sociedade em processo de digitalização. Esses professores parecem se sentir completamente analógicos, diante do desafio de se expor aos seus alunos e também aos companheiros de trabalho; preferem camuflar suas incertezas, ao adotarem práticas de ensino conservadoras e tradicionais e, com elas, materiais e recursos igualmente conservadores e tradicionais.

Diante desse panorama, compreendemos que uma reforma no ensino, especialmente aquele ministrado nos cursos de licenciaturas, se faz mais que urgente. Ao notificarmos que o currículo sofre a ação do meio ambiente, e que novas interfaces digitais estão disponíveis, os sujeitos que delas fazem uso devem construí-las e desconstruí-las, individual e coletivamente, por meio de ações crítico – reflexivas, para que delas façam o melhor uso possível, ao garantir uma aprendizagem significativa e que atenda às suas próprias demandas, e também do meio em que convivem.

Nesse movimento cíclico, no qual os professores *constroem/desconstroem/reconstroem* seus conhecimentos e se inserem nos mundos presencial e digital, “como cidadãos geradores, guardiães e intérpretes de informações que conduz à formação plena do eu como sujeito individual, social, tecnológico e **planetário**” (Freire; Leffa, 2013: 75).

³ **Autopoiese** ou **autopoiesis** (do grego *auto* "próprio", *poiesis* "criação") é um termo cunhado na década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios.

O termo *planetário* parece refletir de modo bastante apropriado, a posição dos indivíduos que vivem em uma sociedade em processo de digitalização, que perde seu caráter unicamente local, para ser local e geral, simultaneamente. As facilidades que as novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) proporcionam a todos que delas se apropriam e fazem uso, prometem inserir esses indivíduos, em uma série de caminhos que jamais haviam pensado trilhar, dada a rapidez e eficácia dos mecanismos de busca e comunicação a elas atrelados. Portanto, não há como termos esses conteúdos separados, como algo *extracurricular* em nossos cursos de licenciatura, tampouco em nossas práticas docentes, dentro e/ou fora das escolas.

Ao tratarmos a auto-heteroecoformação tecnológica, sob o ponto de vista dos currículos dos cursos de Letras, como apontam Freire e Leffa (2013: 76), as disciplinas não podem ser vistas e estudadas de forma fragmentada, pois para que haja real inclusão das TDIC, e a fim de que os processos formativos possam acontecer, *ação, sujeito, objeto e meio* devem interagir a todo momento, de modo que as tecnologias percorram todos os conteúdos continuamente, e não de forma isolada, apenas em uma ou outra disciplina ou momento.

Quando voltamos nossos olhares, especificamente, para os professores de Letras, especialmente os que lecionam Língua Inglesa, ainda que a ideia de conectividade, planetariedade e globalização estejam tão presentes em suas vidas, dado o uso que é feito da língua mundialmente, nos cursos de Letras, o pouco, ou não uso de tecnologias digitais nas aulas da graduação, são uma constante no rol de insatisfação dos docentes de língua inglesa (tanto na graduação quanto depois dela). Essa realidade, leva-nos a crer que um dos fatores que excluem os docentes do uso das tecnologias em suas práticas, muito se deva a esse contexto social.

Por essas razões, muitos professores adotam práticas que imaginam ser tecnológicas quando, por exemplo, fazem uso do computador ao solicitar que seus alunos, ao invés de copiarem um texto escrito na lousa em seus cadernos, o façam digitando-o em um editor de texto. Esse tipo de ação não se configura como um uso criativo e transformador, pois carrega consigo “práticas transmissivo-repetitivas e da transposição de materiais presenciais para o meio digital” (Freire; Leffa, 2013: 76).

Ao tratar a questão do currículo dos cursos de Letras, Freire e Leffa (2013: 76) sinalizam que:

Nessa perspectiva, não haverá uma disciplina ou um momento determinado no curso; o curso, como um todo, e cada uma das disciplinas, como partes dele, será lócus potencial para a formação tecnológica no enfoque sistêmico-complexo, permitindo que o futuro professor ligue/relique saberes e vivências para compor seu repertório de conhecimentos, desenvolvendo uma atitude consciente, responsável e criteriosa frente às tecnologias, sua utilização, vantagens e desvantagens.

Nesse momento, cabe destacar que, ao que parece, Freire e Leffa (2013: 76) fazem uma crítica à organização curricular dos cursos de graduação em Letras, e também aos alunos que aceitam passivamente essa forma de lidar com os conteúdos, no que diz respeito à *não* inserção das tecnologias digitais no cotidiano de suas disciplinas que, comumente, se resumem ao uso de projetores multimídia e computador para exposição de apresentações feitas em *PowerPoint*. Os autores ainda, falam sobre as exigências do mercado de trabalho, que espera dos egressos desses cursos, formação tecnológica adequada para aplicá-las em seus contextos de trabalho, no nosso caso, as escolas públicas, e também privadas. Ressaltam ainda que, o aluno que não corresponde com êxito a tais expectativas, assume sua própria *exclusão digital*.

Contudo, alertam que há algumas instituições que têm avançado quanto à inclusão das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em seus currículos, por meio de disciplinas que abordam teóricos contemporâneos que tratam das tecnologias digitais, e pelo grande número de disciplinas que têm tido parte de sua carga horária (semipresencial), ou mesmo sua totalidade cursadas na modalidade a distância (EAD), mas explicitam que, muitas vezes, “o debate se restringe ao plano teórico e, nem sempre, há atividades práticas que possam aproximar os futuros professores do que poderão ser solicitados a elaborar no exercício da profissão” (FREIRE; LEFFA, 2013:77).

Em contrapartida, há também algumas instituições que têm oferecido parte de seus cursos em um contexto digital, o que permite ao aluno capacitar-se para a utilização adequada de ambientes virtuais de aprendizagem, instrumentalizando-os e habilitando-os a atuar profissionalmente, para uma futura oferta de mercado em cursos a distância (FREIRE; LEFFA, 2013:77).

Freire e Leffa (2013: 78) propõem que reflitamos, criticamente, a respeito de uma mudança *paradigmática* que se revela em uma nova forma de pensar e atuar em relação, sobretudo, à formação tecnológica do professor, “ou melhor, em termos de auto-heteroecoformação tecnológica, [...] para que esse profissional passe a lidar com os recursos tecnológicos para propósitos educacionais que permitam a ligação/religação de saberes”.

Essa mudança, deve ser bem mais ampla, para atingir não apenas o setor educacional, mas um amplo espectro, ao promover uma mudança de pensamento e ações, que levarão a todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem: “*formadores, profissionais em exercício e futuros professores*” – a colaborar na constituição de um “*sujeito individual, social, tecnológico e planetário*”, como sugerem Freire e Leffa (2013: 78).

1.2 O COMPUTADOR NO ENSINO

Segundo Valente (1999), o uso inicial do computador na Educação data de meados da década de 50, quando foram utilizados em programas de pós-graduação em 1955, e em 1958, nos EUA, com o intuito de implementar a máquina de ensinar de ⁴*Skinner*. Sua função era, primordialmente, o armazenamento de dados e a transmissão de conteúdos.

Hoje, no entanto, sabemos que a utilização do computador como recurso facilitador da aprendizagem, aparece como um dos subsídios que o professor e/ou o aluno têm para que, em um processo crítico-reflexivo, possam melhorar a si mesmos, e às suas práticas e incluam-se na chamada sociedade em processo de *digitalização*.

Valente (1999: 01) discute a relação da inserção no currículo brasileiro da disciplina “Introdução à Informática” e ressalta que: “[...] Certamente, isso permitirá ao aluno conhecer o computador. Porém, do ponto de vista educacional, não altera o modo como os conteúdos das outras disciplinas são ministrados [...].”

Outro ponto que o autor discute é a adoção de aulas de informática por meio de atividades extra classe, que não alteram o modo como todos os conteúdos são ensinados, muito menos o currículo de todas as disciplinas, e geralmente são ministradas por professores especialistas, em momentos isolados, trazendo o uso do computador para a escola, sem que o professor da disciplina curricular tenha conhecimento sobre os potenciais educacionais do

⁴ Skinner “[...] propõe um sistema de programação que consiste em centenas de pequenas estruturas, cada uma contendo cerca de duas frases com uma palavra-chave ou palavras omitidas. O estudante lia a estrutura e “construía” ou escrevia o que acreditava ser a resposta correta. O programa skinneriano obrigava o estudante a escrever sua resposta, pois um simples reconhecimento não era bastante. O ato físico de escrever era considerado básico para o processo de aprendizagem. Cada estrutura seguinte dava ao estudante a resposta correta e uma dose adicional de informações à qual ele recorria, novamente, para construir uma resposta (Thompson, 1973 *apud* Quartiero, 2007)

computador e seja “capaz de alternar adequadamente atividades tradicionais de ensino-aprendizagem e atividades que usam o computador” (Valente, 1999: 01).

Esta discussão nos convida a analisar o que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais quanto ao ensino mediado pelo computador, ou seja, quanto à inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC), no que diz respeito à Educação Superior, especificamente nos cursos de Letras.

O parecer CNE/CES N°492/2001 concebe “a universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade”. Além disso, no tocante ao “perfil dos formandos de Letras”, diz que devem ser capazes “de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente”.

Vale destacarmos que, a própria legislação vigente deixa clara a necessidade de que o profissional docente que está em formação na graduação, deve, dentre outras coisas, adquirir habilidades que remontam à reflexão teórica e ao uso prático de novas tecnologias, para que dessa forma, possa agir e transformar sua prática, permeado por um *processo contínuo, autônomo e permanente*, de modo que os processos auto – heteroecoformativos (Freire, 2009), se reafirmam e se estabelecem em uma perspectiva recursiva.

Portanto, não há possibilidade de se fragmentar a evolução do profissional docente que é permanente, a qual ao adotar uma postura autônoma (auto/ por si mesmo), ele age permanentemente em todos os momentos, influenciado por outros e pelo meio em que atua, que passa pela graduação, ao seu momento de ação profissional, ultrapassa as escolas, e se incluiu fora dela, em momentos os quais o professor reflete sobre sua própria ação, e a partir dessa reflexão, se propõe a novas experiências, ou refaz trajetos em busca de melhorias.

Outro aspecto importante que esse parecer traz é que quanto às Competências e Habilidades, ele prevê a utilização dos recursos da informática, e ainda menciona que o profissional de Letras deverá ter, também, ”a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da *multidisciplinaridade*⁵ dos diversos

⁵ Para melhor explicar esse termo, podemos nos calcar no “[...] conceito **de letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade [...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e comunica. (Rojo, 2012:13)

saberes que compõem a formação universitária em Letras”. Além disso, deixa claro que faz parte dos conteúdos curriculares deste curso, que haja articulação entre habilidade e competências, as quais pressupõem “o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso” (PARECER CNE/CES Nº492/2001).

Ainda sobre o papel do computador no ensino, Valente (1999) destaca que, ao utilizar o computador como mero transmissor de conhecimento, o professor faz uso dessa tecnologia apoiando-se em práticas calcadas em abordagens tradicionais, quando o subutiliza, como se fosse um livro, ou qualquer outro material impresso. O autor menciona que “os *software* que implementam essa abordagem são os tutoriais e os de exercício e prática”.

Freire e Leffa (2013:78), ao refletirem sobre a formação nos cursos de Letras, constata que “[...] preparamos para o mercado de trabalho, profissionais predominantemente *analógicos* que, como indivíduos agem digitalmente em suas atividades de lazer e entretenimento, mas não exploram o universo virtual em suas aulas com seus alunos[...]”.

Com esse panorama referente ao uso do computador no ensino, seja ele voltado aos conteúdos dos cursos de Letras, ou mesmo de um objeto de ensino na escola pública, como a Língua Inglesa, nos leva a refletir acerca do fato de que o uso por si só de um computador em uma aula, não necessariamente o inclui como um recurso que possibilita uma prática abrangente, repleta de significados, pois se continuarmos a utilizá-lo sob os olhares de uma prática transmissiva de conhecimento, não proporemos desafios aos nossos alunos, e nem a nós mesmos enquanto profissionais. O docente deve entender como e porque incluir o computador em suas práticas docentes, de modo a provocar seus alunos a novas descobertas, ao “criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e as experiências vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula” (Valente, 1999: 02).

1.2.1 O COMPUTADOR E A INTERNET

Atualmente, não há como falarmos em computadores no ensino e não mencionarmos a Internet. O computador, que já foi visto como “uma máquina de ensinar” (Skinner *apud* Valente, 1999), deixa de servir de suporte apenas para a constituição de uma base de dados, armazenamento de arquivos de texto, ensino instrucional por meio de tutoriais,

ou monitoramento de atividades, e passa a exercer uma função muito mais ampla, quando aliado à Internet.

Contudo, a mudança *paradigmática* a que se referem Freire e Leffa (2013:75) em relação à formação de todos os envolvidos nos processos educacionais, “formadores, professores em exercício e futuros professores”, reforça a ideia de que precisamos constituir um “sujeito individual, social, tecnológico e planetário”, que dispõe das tecnologias e delas consegue fazer um uso inovador, significativo e desafiador. Salientamos o exposto com exemplos de experiências em países desenvolvidos, como os Estados Unidos da América, que em todos os níveis da educação, encontram-se bem mais e melhor equipados em termos de dispositivos tecnológicos, neles incluída a Internet, há bem mais tempo do que nós, brasileiros e, no entanto, não há constatações de melhoras significativas na qualidade e desempenho de seus alunos que se devam à utilização rotineira de tais tecnologias digitais (Valente, 1999:04).

Recentemente, foram veiculadas duas imagens nas redes sociais brasileiras, que faziam referência ao desenvolvimento educacional e à qualidade do ensino de duas nações, Estados Unidos da América, com salas de aulas repletas de dispositivos eletrônicos, um computador (*tablet*) por aluno, e a China, que, segundo o conteúdo veiculado nas mídias sociais, reduziu o uso de dispositivos eletrônicos em suas aulas, e (re-) adotou os livros impressos como suporte primordial para seus estudos. Segundo o que fora divulgado pelo PISA⁶ (*Programme for International Student Assessment*), em referência ao *ranking* de desempenho em leitura em 2012, duas províncias chinesas, *Xangai* e *Hong Kong*, ocupam, respectivamente, a primeira e segunda posição, enquanto que os Estados Unidos da América, a vigésima quarta posição.

Ao abordar essa questão, que se refere a um rendimento considerado acima da média adotada por esse programa (PISA) por um país que faz um uso menor da tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem, em relação a um outro país que a tem em mãos constantemente, pretendo reforçar a ideia de que é necessário que o processo seja gerenciado de modo que o indivíduo, especialmente o professor, possa fazer o melhor uso possível das tecnologias disponíveis, nesse contexto, o computador e a Internet, e que esse uso se reflita em uma melhora significativa dos processos de ensino–aprendizagem, os quais alunos e alunas se beneficiarão verdadeiramente, de maneira tal que, índices não apenas referentes à

⁶ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em 02/12/2015.

competência leitora, como destaquei acima, nos quais o Brasil se encontra na quinquagésima quinta posição, mas a educação como um todo possa ser melhor representada em nosso país.

O computador no ensino surge como um aliado à formação docente por meio da educação a distância, que pode promover um “ambiente de aprendizagem diferente (participativo, respeitador, criativo, aberto, contextualizado, humano, justo” (Vallin, 2003: 114), colaborando conjuntamente com outras interfaces outrora unicamente utilizadas na EaD (Educação a Distância) como a TV, que não proporcionava real interação síncrona. O computador e a Internet surgem como uma interface que, em territórios tão amplos e distantes, possibilitam estudos e trocas interativas e interdisciplinares, impensáveis em tal proporção, como hoje acontecem.

Não basta adotarmos práticas pedagógicas nos cursos de formação docente que ensinem os professores a aplicar as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) por meio de projetos e de diferentes maneiras, como apenas exemplificar o uso de uma variedade de recursos digitais disponíveis em contextos estanques, mas sim “propiciar ambientes de trabalho em que o professor em formação possa vivenciar duas situações que podem acontecer concomitantemente: uma em que ele desenvolve seus próprios projetos usando as TICs, outra em que cria condições para seus alunos desenvolverem projetos usando as TIC ” (Valente, 2003:23). Ressalta ainda que todas essas vivências “têm como objetivo fundamental a mudança da prática pedagógica que o professor realiza em sala de aula”(Valente, 2003: 24).

Quando falamos no uso estanque do computador, limitamos a possibilidade de um docente em curso de formação tecnológica, aplicar seus conhecimentos em seus contextos práticos de uso. Seria como se os novos conhecimentos adquiridos ficassem trancados nos ambientes em que esse docente está estudando, seja em cursos semipresenciais, ou totalmente a distância. Um melhor resultado, segundo Vallin (2003:25), acontece se o professor, “durante o processo de formação”, iniciar “atividades de uso das TIC com seus alunos, implementando-as na sala de aula”. Vallin (2003:25) ressalta que para que essa ação ocorra com sucesso, é importante que outros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, apoiem o ⁷docente em formação, como a direção da escola, “no sentido de criar espaço para que parte das suas atividades seja dedicada ao estudo do curso de formação”.

Em seu artigo, *The tablet is on the table - The need for a teachers' self-hetero-eco technological formation program*, Freire (2015) comenta a distribuição de *tablets* feita à

⁷ As considerações apontadas por Vallin (2003) têm como base o enfoque que subsidiou o desenvolvimento de um Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos com o Uso das Novas Tecnologias.

professores de escolas públicas do Estado de São Paulo, sem prévia formação para que os docentes pudessem utilizar ao máximo as potencialidades dessa interface, para o enriquecimento de suas aulas. Devido a isso, esses *tablets* têm seu uso menosprezado, e configura-se, desse modo, mais um gasto dos cofres públicos, o qual a população não se beneficia qualitativamente.

Para tanto, a pesquisadora propõe que o docente se (re) veja responsável por sua própria formação (em um processo ao qual chama de “personalização”), interaja com seus colegas de trabalho para que possa expandir seus conhecimentos por meio da troca de ideias e experiências, ao co-construir conhecimento em um processo de co-formação (socialização), e dessa forma, interaja com o meio em que circula (ecologização). Tais etapas revelarão um processo de formação que pode ser nomeado “*auto-heteroecoformação tecnológica*”.⁸(Freire, 2015: 209, tradução minha)

Esse processo que a autora destaca em relação ao uso do *tablet* na escola e na sala de aula, serve também para quando pensamos na integração do computador no ensino, pois os professores que não dominam o uso das TIC e sentem-se inseguros para usar o *tablet*, provavelmente, têm o mesmo sentimento quando se referem ao uso do computador e, por isso, muitas vezes, como já mencionado, o utilizam em suas casas, e seu convívio social fora da escola, e não o utilizam para oferecer novas possibilidades de aprendizagem em suas salas de aula.

A autora destaca ainda que, ao produzir em um trabalho de equipe, materiais para o desenvolvimento de atividades mediadas pelo uso do *tablet* (no contexto dessa pesquisa, visto como o computador), esses professores estabelecem laços importantes e desenvolvem melhor suas relações interpessoais, o trabalho em equipe e a amizade, sentimentos e ações que complementam a eficácia de um trabalho bem feito em suas escolas.

Nesse processo de formação, é importante destacar que os agentes envolvidos, o ambiente em que a formação acontece (a escola), são mais relevantes do que o tempo em que tal evento ocorre⁹, portanto a personalização (a ação do sujeito sobre ele mesmo), a

⁸ “[...]The movement of perceiving each teacher as responsible for his/her formation (personalization), interacting with others to expand possibilities, co-constructing knowledge to reach co-formation (socialization), and interacting with the environment with/from which s/he learns (ecologization) will reveal the self-hetero-eco technological formation process [...]”.

⁹ This paper presents an innovative formation concept which is not based on time development, but which is based on the agents involved in the process and in the environment where the formation takes place.

socialização (a interação de um sujeito com o outro em um processo de co–formação/troca de experiências), e o ambiente em que ocorrem tais (trans-)formações (ecologização) são os fatores que realmente operam essa nova forma de vivenciar a formação tecnológica docente. (Freire, 2015: 209)

Não há fórmulas prontas ou receitas de uso das tecnologias na e para a educação, mas a ação do sujeito sobre ele mesmo, dos outros, e do meio que propiciam o despertar desse “eu” para novos olhares diante dos novos cenários.

Freire (2015) destaca que os profissionais da educação, possuem longas jornadas de trabalho semanal (cerca de 50 horas) e baixa remuneração, o que os impossibilita de cursarem cursos de extensão e aprimoramento tecnológico, seja pela falta de tempo, ou pelos recursos financeiros que lhes são poucos.

A autora propõe a adoção de uma concepção ternária do processo de formação para auxiliar os professores a utilizar os *tablets* com fins educacionais, com uma proposta mais significativa de uso das tecnologias. Essa proposta, portanto, também se adequa à ideia do uso produtivo e eficaz do computador, em uma perspectiva de ensino- aprendizagem em todos os níveis escolares, que vão desde a formação docente, à sua atuação profissional em sala de aula, e na escola como um todo.

1.2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EAD

Segundo Rocha (2002), a história da educação a distância (EAD) é bastante antiga, tendo seu início com as são as cartas de Platão e as epístolas de São Paulo. Em sequência, no século XX, os meios de comunicação em massa ganharam força, como o rádio e a TV e, um pouco depois, a Internet, que mudou radicalmente a perspectiva e eficácia da educação a distância, e propiciou aos educadores e educandos, alcances antes, inimagináveis. Essa ampliação de possibilidades de estudos em rede, vieram à tona por meio de uma série de facilidades que antes não existiam, como o acesso a “salas de aula virtuais, grupos de trabalho na rede, campus eletrônicos e bibliotecas *online*”, (Rocha, 2002: 198).

Hoje, parece–nos pouco provável, pensarmos a EAD sem o auxílio da comunicação mediada pelo computador (CMC), especialmente quando listamos a série de recursos midiáticos disponíveis que têm seu uso atrelado ao computador e à Internet. Essa

facilidade, vista de um certo ângulo, pode oferecer risco à qualidade da educação disponibilizada, se tomarmos por base que parece não ser necessário ser um especialista em algum campo de conhecimento, para se ter acesso a essa tecnologia, tamanha a praticidade de se veicular aulas virtuais, síncronas e assíncronas¹⁰ na *Web*.

Para que tal comunicação ocorra, os indivíduos que pretendem participar dessa modalidade educacional (EAD), encontram um novo desafio: eles devem compreender os mecanismos que compõem o hipertexto. Durante a comunicação e educação a distância, mediada pelo computador e a Internet, essa nova linguagem textual, não-linear, parafraseando Lévy (1993: 33 *apud* Jimenez, 2013), pode ser vista como um conjunto de nós, ligados por conexões que, por sua vez, podem ser compostas por outras palavras, imagens, gráficos, outros textos, sequências sonoras, ou seja, uma infinidade de informações correlatas, ou não, como se estivessem em nós e, dentro desses nós, existissem diversas outras informações e conexões em formato reticular¹¹.

Esse novo formato no qual encontram-se as informações na linguagem hipertextual, costuma ser marcado por palavras sublinhadas em azul, as quais, quando clicadas, nos conduzem a informações que se referem ao termo que fora sublinhado em um mesmo contexto, ou em diversos outros contextos.

É nesse âmbito que o leitor midiático inexperiente (o aluno ou o professor, por exemplo) pode se perder pois, muitas vezes, sem direcionamento, pode enveredar por outros tantos caminhos, que o distanciará de seu foco de aprendizagem no momento em questão. Para direcionar seus estudos, o professor - no contexto de nossa pesquisa, o professor de inglês que atua em escolas públicas - precisa ter uma formação adequada, no sentido de que possa saber lidar com as tecnologias disponíveis, de modo consciente e, assim, possa codificar e decodificar os signos presentes em um hipertexto e, nessa perspectiva *multimodal*, retomando Rojo (2012), faça uso da EAD via Internet, como recurso pedagógico (Jimenez, 2013).

A Educação a Distância (EAD) surge como uma alternativa para alcançar um grande número de alunos, em diversos contextos e traz consigo facilidades como a

¹⁰ A comunicação é síncrona, quando o emissor e o receptor estão em contato no mesmo instante em que ela ocorre. Quando a comunicação é assíncrona, os indivíduos podem acessar as informações que um pretende comunicar ao outro, em momentos distintos.

¹¹ Um formato reticular se refere à forma como as informações são encontradas no hipertexto, como se coexistissem em uma trama, uma rede como em conexões estreladas, ligadas umas às outras, porém, em uma perspectiva não – segmentada, ou linear.

abrangência territorial sem fronteiras (com o auxílio da Internet), economia de custos, quando pensamos nas dimensões de nosso país e, até mesmo, a possibilidade de estender a carga horária de determinados cursos, devido ao fato de que os custos com profissionais da educação, com manutenção predial e com impressão de materiais, entre outros, são, significativamente, minimizados (Prado e Valente, 1999).

Segundo Valente (1999), a Educação a Distância está dividida em três grandes abordagens, a saber: a *broadcast*, a virtualização da sala de aula tradicional e o “estar junto virtual”.

Na abordagem *broadcast*, a informação é enviada ao aprendiz sem nenhum tipo de interação, ou orientação (tutoria); é como se o conhecimento fosse “*depositado*” na mente do aprendiz, em uma relação que chamamos de “*um para todos*”. Há também a *virtualização da sala de aula*, seria uma transposição de uma aula dada em uma sala de aula tradicional, para o meio digital, com um mínimo de interação entre docente e aprendiz, chamada de “*relação de um para poucos*”. Nesse tipo de relação, em que se buscam apenas respostas certas ou erradas, é extremamente difícil para professor e aluno saber se houve crescimento cognoscente, pois quase não há um momento de troca de saberes, experiências e reflexões acerca do conteúdo abordado.

A abordagem “*estar junto virtual*”, identificada por Valente (1999), permite ao professor – aluno/alunos, e ao docente se comunicar por meio de diversos mecanismos, que favorecem a troca de experiências, o esclarecimento de dúvidas e, principalmente, uma verificação mais próxima em relação ao significado que é atribuído ao conhecimento e é co – construído.

Em busca de reconhecer mecanismos que favoreçam os processos auto – heteroecoformativos que embasam essa pesquisa, (Freire, 2011; 2013), identifiquei a abordagem do “estar junto virtual”, como facilitadora da ação do sujeito sobre ele mesmo (personalização), de um ou mais (socialização) e do meio (ecologização), neste contexto, a EAD.

Na abordagem do “*estar junto virtual*”, teoria e prática são articuladas, e esse movimento promove um desenvolvimento individual (*auto/personalização*) e coletivo (*hetero/eco*), em que por meio da constante retomada de consciência, vários níveis de reflexão ocorrem no desenvolvimento de um *ciclo de aprendizagem*. Ao citar os tipos de abordagens que abarcam a Educação a Distância, Freire e Leffa (2013:28 *apud* Freire, 2015, tradução

minha)¹², afirmam que ao mencionarmos uma educação presencial ou a distância, há três tipos essenciais de comunicação e interação: um para um, um para muitos e muitos para muitos, como pudemos compreender ao relatarmos as abordagens acima descritas com base em Valente (1999).

Retomando o conceito do *ciclo de aprendizagem*, temos um movimento em que a aprendizagem por meio do *estar junto virtual* e o uso das tecnologias que compõem a rede telemática¹³, proporcionam uma aprendizagem significativa em contextos os quais ocorrem a *descrição-execução-reflexão-depuração-descrição* (VALENTE, 1999).

Nessa perspectiva de ensino e aprendizagem, professor – aluno e docente, estabelecem uma relação mútua de apoio à construção do conhecimento significativo, pois o docente reflete, reporta ideias ao professor – aluno, que por sua vez, reflete individual e coletivamente, age, reporta suas ideias, mas muitas vezes tem dúvidas, e novamente, reporta suas ideias ao docente, que refletirá acerca das indagações que lhes foram apresentadas, de modo que voltará a agir, ao dirigir novos questionamentos aos professores – alunos. Toda essa movimentação, convergirá na construção coletiva do conhecimento, e, portanto, explica o conceito de “estar junto” relativo à abordagem do “*estar junto virtual*” (VALENTE, 2003).

Como bem lembram Prado e Valente (2002), o ciclo de aprendizagem provoca o professor–aluno e o docente na Educação a Distância, a refletir melhor e mais profundamente, do que se estivessem em aulas presenciais, pois no contexto de EAD, ambos podem retomar conteúdos, impressões escritas, por serem registradas e encontrarem-se disponíveis para consulta a qualquer momento que desejem retomá-los.

Reafirmamos alguns apontamentos relativos aos processos de auto–heteroecoformação tecnológica do professor, diretamente relacionadas ao contexto de educação a distância, ao destacarmos a definição do termo que Freire e Leffa (2013:75) apresentam:

Ação do meio ambiente – presencial e/ou digital – sobre os indivíduos, mediada por ferramentas, práticas e linguagens singulares, aliada a uma ação crítico – reflexiva desses indivíduos sobre o meio, sobre os outros e sobre si mesmos, apropriando – se dessas ferramentas, práticas e linguagens, para usá-las de maneira pertinente e

¹² “[...] Using tablets for educational purposes state that, when mentioning face-to-face or distance education, there are three essential types of human communication and interaction: one to one, one to many, and many to many [...]” Leffa and Freire (2013:28)

¹³ Ambientes virtuais de aprendizagem que podem prover acesso a: chat, fórum ou grupo de discussão, correio, portfólio, acesso aos materiais de apoio, bibliografias, atividades, informações, agendas, etc. Prado; Valente (2002)

adequada, na construção / **desconstrução**/ reconstrução do conhecimento e na sua inserção crítica nos mundos presencial e digital, como cidadãos geradores, guardiães e intérpretes de informações que conduz à formação plena do eu como sujeito individual, social, tecnológico e **planetário**.

Tudo o que foi exposto até o presente momento, corrobora a hipótese de que a Educação a Distância, mediada por redes telemáticas, contribui de modo eficaz e concreto para a auto-heteroecoformação tecnológica dos professores, que por meio de tais interfaces, a distância, parece ter mais oportunidades de construir coletivamente, o conhecimento, que pode ser revisto e reorganizado, individual e coletivamente, independentemente de fatores como distâncias territoriais, ou culturais, pois são de fácil acesso para todos os que desse processo fazem parte, ao contar ainda com a facilidade de se ter uma comunicação síncrona, ou assíncrona e *multimodal*.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento a metodologia de pesquisa adotada para a condução deste trabalho. Este capítulo está dividido em quatro seções para melhor compreensão acerca de como este estudo foi conduzido. A primeira seção apresenta a escolha metodológica desta pesquisa. A segunda seção é a que especifica o contexto e local da pesquisa, que é conduzida, prioritariamente por meios digitais. A terceira detalha informações sobre os participantes da pesquisa. A quarta, traz informações sobre os instrumentos e procedimentos de coleta de dados que foram utilizados para que a pergunta de pesquisa que norteia este trabalho pudesse ser respondida. E finalmente, a quinta seção traz a interpretação dos dados coletados.

2.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA

A coleta de dados foi guiada pelas orientações que norteiam os *estudos de caso*, lançando mão de métodos de pesquisa qualitativos.

A escolha do método de pesquisa, estudo de caso, se deu devido ao caráter interpretativo de fenômenos complexos e subjetivos que ocorrem ao longo do tempo na vida de cada indivíduo, não podendo dessa forma, serem analisados de modo estritamente quantitativo.

De acordo com van Lier (2005:195), uma das vantagens do estudo de caso é a capacidade que temos de estar atentos aos diversos e reais contextos em que mudanças ocorrem ao longo do tempo, e a facilidade de documentarmos tais acontecimentos, de modo detalhado.

Ainda segundo van Lier (2005), ao pretendermos compreender quais mudanças um determinado indivíduo ou grupo, em um contexto real e específico, ocorrem, como na pesquisa realizada, os professores de inglês das redes públicas estadual e municipal de São Paulo, o estudo de caso parece ser o melhor caminho para refletirmos sobre os percursos que cada um que faz parte do grupo pesquisado escolheu ou foi levado a trilhar.

O estudo de caso ainda é uma das metodologias mais utilizadas no campo da Educação, provavelmente, devido ao caráter subjetivo que cada indivíduo possui, nesse contexto, em sua formação profissional e tecnológica. De acordo com Yin (2002), essa metodologia não possui status legítimo no campo das ciências sociais, devido a ainda não se terem definidos, certos protocolos a seguir, como ocorre em outros campos de pesquisa científica.

Balizando-me, também, pela visão de Stake (1999:95), o estudo de caso é uma linha metodológica *construtivista*, no sentido de que “o conhecimento é construído, e não descoberto”. Desse modo, entendo que estudar os processos que envolvem a formação tecnológica do professor de inglês, é algo que provém de uma co-construção, uma vez que o professor, assim como outros indivíduos em distintas áreas de formação, percorre caminhos não-lineares, que os levam a uma série de diferentes escolhas, as quais não sabemos se haverá um destino final, pois esse profissional está sempre se movimentando e, portanto, construindo e descobrindo novos caminhos a trilhar. Esses percursos são escolhidos, ou não, conforme seus ideais individuais (personalização), sociais (que envolvem uma relação com o outro), e ecológicos (os quais o meio que frequentam exerce influência).

Ao retomar os conceitos que envolvem nossa escolha metodológica, o estudo de caso, temos em mente que devemos tentar interpretar tais acontecimentos, buscar compreendê-los, não isoladamente, mas em uma relação próxima com aquele que vivenciou as situações dispostas nesse estudo, ou seja, os professores que se dispuseram a participar da pesquisa, para que, possamos tentar construir juntos algumas interpretações, iluminadas pela visão de quem, de fato, vivenciou essas situações reais, mas também, com um olhar de pesquisador, que busca compreender tais fenômenos.

Apoiando-nos nessa perspectiva, o pesquisador que escolhe o estudo de caso como metodologia, tenta compreender o significado ou conhecimento construído pelos participantes de sua pesquisa; em outras palavras, busca compreender como os indivíduos que vivenciam tais situações, conseguem perceber a si mesmos, e entendem as razões as quais foram levados a tomada de certas decisões que impactam suas vidas em várias esferas, cujo contexto de pesquisa, envolve sua formação profissional e tecnológica como docentes de língua inglesa.

De acordo com Stake (1999), estudos de caso possuem quatro características que os definem como uma metodologia de pesquisa qualitativa. Dentre elas, a de ser holística,

que pressupõe a inter-relação entre os fenômenos e seus contextos; uma outra característica, é a de ser empírica, que implica que o pesquisador pode ter suas próprias observações, cujas interpretações em relação ao fenômeno pesquisado devem ser co-construídas por meio de uma relação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, no contexto de nossa pesquisa, o professor de inglês e sua formação tecnológica, retomando assim, a ideia de uma pesquisa *construtivista*, no sentido de que é construída coletivamente juntamente com os que nela estão envolvidos.

2.2 CONTEXTO E LOCAL DE PESQUISA

Essa pesquisa se deu prioritariamente, por meio do preenchimento online de formulários criados com o *google forms*, um modelo de formulários facilmente preenchível que pode ser enviado por *e-mail* aos participantes e respondido por meio do acesso a um *link*, criado exclusivamente para a pesquisa em questão.

Os docentes que participam dessa pesquisa, apesar de fazerem parte de um mesmo grupo social e profissional, o de professores de inglês atuantes na rede pública, estão distribuídos em escolas públicas estaduais e municipais de São Paulo, localizadas em bairros do extremo leste do estado, em escolas que contemplam os Ensinos Fundamental I, II, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

2.3 PARTICIPANTES

Inicialmente, participaram dessa pesquisa cinco professores de inglês das redes públicas de ensino estadual e municipal de São Paulo, sendo quatro professoras, e um professor.

Uma das professoras, *Ana Clara*, atua somente na rede estadual de ensino. Teve larga experiência com docência em cursos livres de inglês, e, atualmente, após ter ingressado na rede pública estadual de ensino por meio de concurso de provimento de cargo para professor de inglês de Ensino Fundamental II e Médio, atua como coordenadora pedagógica da rede, e complementa sua renda com um outro cargo por meio do qual leciona língua inglesa em jornada reduzida (12 horas – aula semanais).

As participantes, *Tamara* e *Clenira*, são professoras de língua inglesa e atuam na mesma escola municipal, nos ensinos fundamental I e II em períodos distintos e em diferentes escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, também com ensinos médio e educação de jovens e adultos (EJA), concomitantemente. Também ingressaram em ambas as redes por meio de concurso público de provimento de cargos.

A professora *Melissa* atua somente na rede municipal de ensino como professora de língua inglesa para os níveis fundamental I e II, com ingresso por meio de concurso público, e também atuou como professora de inglês na rede privada de ensino regular.

O professor *Isaac*, atua como formador de professores de língua inglesa em uma das diretorias regionais de ensino do município de São Paulo, e também exerce docência de língua inglesa na rede estadual de ensino de São Paulo.

2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Com enfoque qualitativo a coleta de dados foi feita por meio da aplicação de um questionário inicial com docentes de inglês das redes públicas de ensino estadual e municipal de São Paulo, tendo ou não vivenciado experiências de formação por meio de interfaces tecnológicas e EAD. Nesse questionário foram coletados dados referentes aos níveis de ensino dos docentes participantes, como: se possuíam mais de uma graduação, em que modalidade as cursaram, se fizeram cursos de pós-graduação, extensão ou aperfeiçoamento.

Também foi proposto como instrumento de coleta a escrita de uma narrativa profissional, a qual um dos objetivos implícitos, foi a descrição e detalhamento do momento em que os indivíduos decidiram ser professores até os dias atuais.

Recomendou – se que os professores pesquisados incluíssem em suas narrativas, fatos, lugares e pessoas importantes e significativas para suas histórias, especificando seu contato com o computador e a internet, o uso desses nas suas aulas e sua formação tecnológica.

O questionário inicial foi composto de perguntas abertas e fechadas. Quanto à escrita da narrativa do percurso profissional dos docentes, foi livre a escolha dos participantes sobre como iriam mencionar seus percursos, por onde começaram, e como conduziram seus relatos.

Quando necessário e possível, realizei alguns questionamentos que figuraram como entrevistas no formato de comentários dentro dos textos enviados e envio de mensagens por *e-mail* ou *whatsapp*. Este procedimento foi realizado para a análise da narrativa profissional, escrita pelos professores participantes desta pesquisa.

2.5 PROCEDIMENTOS PARA A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

A interpretação de dados levou em conta alguns conceitos que Freire (2013) aponta como parte da construção/desconstrução/reconstrução do conhecimento e da formação tecnológica do professor em uma perspectiva de auto-heteroecoformação, permitindo à pesquisadora refletir sobre os dados encontrados nas narrativas, buscando compreender como se construiu/desconstruiu/reconstruiu o conhecimento tecnológico dos professores pesquisados, se foram, e como podem ter sido criadas as oportunidades para que os docentes de inglês, tenham sido objeto de seus processos formativos, por meio de um enfoque sistêmico-complexo, ao compreendermos que nessa trama, tecida por diversos fios, o professor é sujeito e objeto da aprendizagem, não é fragmento, é o todo e parte desse todo ao mesmo tempo.

Durante o processo de reflexão, interpretação e compreensão dos dados coletados, refleti sobre os percursos contados nas narrativas coletadas com uma perspectiva fenomenológica, buscando compreender e refletir sobre todos os fatores que, ao longo de uma história de vida profissional, conduziram os professores de inglês até sua atuação no presente, tendo em vista que esse é um processo em constante construção e reconstrução.

De acordo com van Lier (2005:204), o estudo de caso é uma abordagem que nos permite analisar o contexto, e não o isolamento, a fragmentação das ações, compreender ao invés de provar, e refletir sobre as relações que foram, são e vem sendo construídas terá um papel mais relevante do que analisar ações fragmentadas, desse modo o contexto como um todo passa a ter papel muito mais relevante e significativo.

CAPÍTULO 3

INTERPRETAÇÃO

A interpretação apresentada neste capítulo, visa responder à pergunta proposta para este trabalho:

Como se caracteriza a auto-heteroecoformação tecnológica de professores de inglês das redes públicas estadual e municipal do estado de São Paulo, a partir de narrativas de suas histórias profissionais?

A partir desse questionamento, e tendo como base a fundamentação teórica e metodológica já exposta nos capítulos 1 e 2 desta monografia, interpreto os dados por mim coletados, por meio da análise conjunta de um questionário inicial composto por perguntas abertas e fechadas, e de uma narrativa profissional que tem como objetivo principal, detalhar a formação tecnológica das docentes que participaram dessa pesquisa.

3.1 QUESTIONÁRIO INICIAL

Inicialmente, ao criar o questionário o qual eu chamei de *inicial*, tive como objetivo principal, me aproximar de professores de língua inglesa atuantes nas redes municipal e estadual de São Paulo, que se dispusessem a participar de minha pesquisa. Queria poder saber um pouco sobre esses profissionais e, a partir de suas respostas, dar continuidade a minha coleta de dados, apresentando-lhes, na sequência, uma nova tarefa, que também faria parte do processo de informações para a pesquisa. Também pensei que, essa abordagem inicial, deveria ser algo que não tomasse muito tempo dos docentes, para que fosse algo que eles pudessem fazer.

Como mencionei anteriormente, uma das minhas preocupações foi, e é, lidar com o fato de que esses profissionais, possuem longas e cansativas jornadas de trabalho, algo que até foi um dos pressupostos que pontuei, no sentido de que sejam elementos motivadores para uma menor procura de aperfeiçoamento de sua formação profissional docente.

Minha abordagem para iniciar essa coleta foi a de falar, pessoalmente, com uma colega de trabalho do mesmo turno em que leciono, um pouco sobre o curso de especialização que venho frequentando na PUC-SP e sobre o fato de que teria que apresentar um trabalho de pesquisa que seria requisito para a obtenção do título de especialista.

Falei de forma sucinta sobre o tema que norteia essa pesquisa, a *auto-heteroecoformação docente do professor de língua inglesa na rede pública de ensino*, e tentei explicar, à luz das reflexões que fiz sobre as leituras de Freire (2009, 2011 e 2013), um pouco sobre o tema.

*Tamara*¹⁴, muito gentilmente, pareceu interessada e se dispôs a convidar outra colega que trabalhava em outro turno e que eu não conhecia. Ela o fez, e a professora *Clenira*, também aceitou participar da pesquisa.

Tamara, por sua vez, foi a uma formação docente de língua inglesa, oferecida pela Equipe Técnica de Professores de Inglês da Rede Municipal de Ensino, situada e apoiada pela diretoria regional de ensino do bairro de São Miguel Paulista, e lá convidou o professor *Isaac*, que atua como formador de língua inglesa, para participar dessa pesquisa. Para tanto, *Tamara* me forneceu o número de celular do professor *Isaac* para que, posteriormente, eu entrasse em contato com ele para orientá-lo sobre como participar de minha pesquisa, assim como também havia me fornecido o número de telefone da professora *Clenira*.

Além desses professores, eu também convidei as professoras *Mônica* e *Melissa*. *Mônica* já havia trabalhado comigo em outras épocas, e *Melissa*, a conheço, mas nunca trabalhamos juntas.

Uma delas, a professora *Ana Clara*, aceitou o convite com ressalvas pois, devido à falta de tempo, e estudos para um concurso público de provimento de cargo para professor de Ensino Fundamental I, na rede municipal da cidade de São Paulo, quis saber se eu teria pressa em coletar esse material pois, se assim fosse, ela não poderia participar.

A professora *Mônica*, aceitou também com ressalvas. Contudo, após tê-la convidado, lembrei-me de que ela lecionara inglês em uma mesma escola que eu no passado, um curso livre de idiomas, mas na rede pública de ensino, não lecionava mais língua inglesa, apenas língua portuguesa, pois há muito havia exonerado seu cargo de professora de inglês.

¹⁴ Os nomes atribuídos às participantes são fictícios. Lancei mão dessa estratégia para preservar as participantes, garantindo-lhes anonimato.

Então tive que explicar a ela que só poderiam participar desta pesquisa, professores que lecionam inglês neste momento na rede pública de ensino, e ela não pôde participar.

Foi então que convidei a professora Melissa, que aceitou prontamente. Ela é docente de língua inglesa e atua na rede pública municipal de ensino, também na região leste do estado de São Paulo, assim como as demais.

Inicialmente, então, eu tinha seis professores que aceitaram participar da pesquisa, respondendo ao questionário inicial, e cinco deles responderam – no, devido ao fato de a professora *Mônica* não preencher os requisitos desta pesquisa no momento.

Este questionário foi enviado aos professores, após termos nos comunicado por meio de mensagens via *whatsapp* e *facebook*, *bem como* terem me enviado seus endereços eletrônicos (e-mails). Dessa forma, eu lhes enviei o questionário inicial, por meio de um *link*, criado por um aplicativo do *Google*, chamado *formulários Google*. O envio por formulários não foi muito bem aceito pelos participantes, pois alguns deles alegaram que não estavam conseguindo responder às questões no próprio formulário e tiveram que fazê-lo em um documento por meio de um editor de textos, *Word*.

Os cinco professores que participaram desta primeira etapa, o preenchimento do questionário inicial, o fizeram dentro do prazo de uma semana.

O questionário inicial foi denominado “Formação Profissional Docente” e iniciou com a seguinte mensagem:

Este questionário inicial, tem por objetivo conhecer a formação docente de professores de Inglês que atuam em escolas públicas, estaduais e municipais, em São Paulo, e é um dos instrumentos de coleta que auxiliarão a pesquisadora, Carla Cíntia Luz, em seu curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino - Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, ministrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A primeira pergunta foi: *Qual a função / cargo que você ocupa na escola?* E as opções para assinalar foram:

- Diretor
- Vice-diretor / Assistente
- Professor Coordenador

- Professor responsável pelo laboratório de informática
- Professor responsável pela sala de leitura
- Professor Regente de Ensino Fundamental II / Médio de Inglês

Dos cinco participantes, todos assinalaram a opção que diz que são professores regentes de Ensino Fundamental II ou Médio de inglês, de modo que todos atendiam ao perfil docente esperado nessa pesquisa. Sendo que a professora *Ana Clara, Clenira* e o professor *Isaac* atuam nos Ensinos Fundamental II e Médio, a professora *Tamara* atua nos Ensinos Fundamental I, II, Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos), e a professora *Melissa*, atua somente nos Ensinos Fundamental I e II.

A segunda questão foi: *Qual sua primeira graduação?* E as alternativas disponíveis foram:

- Pedagogia
- Letras
- Outros

Todos os professores assinalaram *somente* a opção *Letras*. O que me permite concluir que todos eles tiveram em sua trajetória profissional docente - como objetivo inicial ou como opção secundária - lecionar língua inglesa, seja na esfera privada, ou pública.

A terceira questão apresentada foi: *Você possui uma segunda graduação? Qual?* Nesse momento da pesquisa, dois professores responderam que *não* possuíam uma segunda graduação, e três responderam que *sim*. Nesse caso, Pedagogia foi o curso mencionado, sendo que apenas um deles ainda não havia concluído essa segunda graduação.

Nessa etapa da pesquisa, permito – me inferir que a maioria dos professores graduados em Letras, sentiram a necessidade de aprimorar seus conhecimentos pedagógicos e didáticos e, por isso, procuraram se aperfeiçoar por meio de um curso específico nesses temas.

Podemos imaginar, ainda, que esses professores podem almejar um crescimento dentro de suas escolas, no sentido de conquistar oportunidades de atuar profissionalmente na equipe gestora, como coordenadores pedagógicos, vice-diretores / assistentes de direção, diretores, ou mesmo supervisores escolares, uma vez que todos eles assinalaram a alternativa que comprova que atuam como docentes em sala de aula, até mesmo o professor que mencionei que atua como formador por meio da diretoria regional.

A quarta questão era: *Você possui alguma Especialização (Pós-Graduação Lato Sensu)? Qual?*

Para responder a esta questão, o professor contou com espaço livre para responder o quanto e como quisesse, ou seja, ele (a) poderia detalhar sua resposta.

A professora *Clenira* e o professor *Isaac*, responderam que possuem especialização em *Docência do Ensino Superior*. A professora *Tamara* disse que é especialista em *Educação de Jovens e Adultos*.

E duas professoras, *Ana Clara* e *Melissa*, disseram que *não* possuem curso de especialização.

A quinta questão foi: *Você possui Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado ou Doutorado)? Qual sua área de concentração?*

Para essa questão, apenas o professor *Isaac* respondeu que possui *Mestrado em Linguística Aplicada*, as demais professoras responderam que *não* possuem pós-graduação Stricto Sensu.

A sexta questão foi: *Você já fez algum curso de Aperfeiçoamento? Se sua resposta for "sim", mencione a modalidade que o cursou, e qual / quais foram os cursos. As modalidades podem ser: Totalmente Presencial, Semi - Presencial ou Totalmente a Distância (EaD).*

Elaborei essa questão com o intuito de perceber, de modo mais objetivo, de que forma os processos *auto-heteroecoformativos* e tecnológicos se relacionam com a formação profissional deles e, ainda, se existe alguma relação direta entre a formação tecnológica do professor, e a EAD.

A essa questão, a professora *Tamara* respondeu *não* a professora *Melissa*, respondeu que fez apenas cursos livres de língua inglesa, nas modalidades semi-presencial e totalmente presencial.

A professora *Ana Clara*, respondeu que *sim* e mencionou alguns cursos sem detalhamento, como: *“Curso preparatório para o certificado de proficiência na língua inglesa na União Cultural, Curso de pronúncia no Centro Britânico, Melhor Gestão Melhor Ensino e Curso de Inglês Online.”*

O professor *Isaac* respondeu que fez o curso *Teachers' Links* na modalidade a distância. E a professora *Clenira*, respondeu apenas que *sim*, na modalidade EAD e não mencionou o (os) curso (os).

A sétima questão foi: *Você já realizou algum curso de Extensão na modalidade EaD? Qual / quais?*

A professora *Tamara* respondeu que *sim*, “*Nova ortografia da Língua Portuguesa.*”

Embora essa fosse uma questão semi-aberta, que continha espaço livre para o docente detalhar seus cursos de formação, a professora *Melissa* respondeu apenas: *Cursos realizados pela APROFEM.* Compreendi que ela se referiu aos cursos que são ofertados aos filiados por uma associação de natureza sindical (Associação dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo).

A professora *Ana Clara*, respondeu: “*O meu curso de pedagogia foi feito na modalidade EaD.*”

O professor *Isaac* respondeu que *sim* e ilustrou sua resposta, mencionando o curso de Aperfeiçoamento *Teachers' Links*, em EaD. Esse foi um dos cursos que eu mesma cursei na PUC-SP, como relatei na Introdução deste trabalho. Tendo em vista que esse professor possui mestrado em Linguística Aplicada, creio que há fortes indícios de que sua pós-graduação também tenha sido cursada na PUC-SP – mas esta é, apenas, uma inferência para a qual não tenho comprovação nos dados coletados.

A professora *Clenira*, por sua vez, relatou: *Estou realizando na área de "Alfabetização e Letramento" e "Musicalização no Ensino Fundamental II".*

A oitava questão foi: *Você acredita que a Educação a Distância pode fornecer um contexto adequado para a formação docente? Explique sua opinião. Ao responder "sim" ou "não", espera-se que você contextualize sua opinião de modo argumentativo.*

Ao formular essa questão, eu me preocupei em evitar respostas evasivas e, por isso, enfatizei a ideia de que o docente deveria responder e dar sua opinião *de modo argumentativo.*

A professora *Tamara*, respondeu:

Sim. A modalidade Ead contribui para a formação continuada do docente, pois não sendo necessário a ele comparecer em um determinado local e horário para a realização do curso, o professor consegue ajustar seus horários de estudo, possibilitando, inclusive, motivação para investir em sua formação.

O depoimento dessa professora parece reforçar a ideia, a qual defendo, de que a formação tecnológica docente, hoje em dia, está diretamente relacionada às interfaces tecnológicas que possuem possibilidade de serem incluídas e exploradas na modalidade de ensino a distância. A professora *Tamara*, reforça uma das ideias que expus como fator preponderante para um possível empecilho relativo a formação docente, que é a falta de tempo hábil para se dedicar aos estudos, pois ela pontua a questão de que, por meio da EAD, não é necessário que o professor compareça, presencialmente, a uma aula e que, dessa forma, ele pode adequar seus horários disponíveis a tal tarefa.

A professora *Melissa*, diz que:

Sim, o ensino a distância é uma ótima opção para quem quer se especializar e valorizar seu tempo. Em minha opinião é uma mobilidade¹⁵ que permite ao aluno administrar melhor o tempo dos estudos podendo fazê-lo em casa ou nos horários livres do trabalho. O ensino on-line difere do presencial pela ausência do contato direto e diário numa sala de aula. Mas tanto o presencial quanto o on-line cumprem o papel de ensinar e tornar o conhecimento mais acessível aos alunos.

O depoimento da professora *Melissa* também corrobora com a ideia de Valente (1999) e afirma que a EAD surge como uma modalidade de ensino facilitadora para os docentes, e a ela, agregam-se as interfaces tecnológicas disponíveis à formação docente.

O professor *Isaac* respondeu: “Acredito que dependa do que se entende pelo vocábulo “contexto”, do curso e de sua organização, da plataforma, entre outros. ”

Entendo que *contexto*, nessa questão, seria um elemento facilitador da formação tecnológica docente, alvo dessa pesquisa. A EAD (Educação a Distância) pode se configurar em um desses elementos facilitadores ou motivadores (como alguns dos docentes se referiram) aos processos formativos docentes, balizando-me na perspectiva de que somos

¹⁵ Entendo que a professora, ao usar o termo *mobilidade*, possivelmente se referia à *modalidade*, nesse contexto, ou seja, flexibilidade.

responsáveis por nossa formação, assim como aqueles com quem convivemos, e o meio (ambiente) que frequentamos, de acordo com Freire (2009).

A professora *Clenira*, respondeu:

Acredito que o ensino a distância proporciona uma maior autonomia ao docente, nas pesquisas; pois a busca o torna capaz de selecionar e opinar sobre os resultados e não apenas receber informações dadas. Contudo essa maturidade no ensino a distância é difícil de se ter na primeira graduação, pois ainda está se formando o profissional. Com isso acredito que o ensino EAD se faz eficiente, desde que o docente já tenha sua primeira formação em um curso presencial.

Refletindo sobre o interessante depoimento da professora *Clenira* observo que a docente parece carregar consigo algumas das crenças apontadas por Freire e Leffa (2013), em que ela acredita que a formação docente é algo que pode ser segmentado, dividido em etapas, quando diz que “*a maturidade no ensino a distância é difícil de se ter na primeira graduação, pois ainda está se formando o profissional.*”

Neste trecho, entendo que fica claro o despreparo dos cursos de graduação (vale lembrar que a cada dia grandes universidades já estão oferecendo cursos semi – presenciais e a distância), que em sua maioria não têm atendido às demandas de uma sociedade digital. Devido a este fato, os graduandos e profissionais já graduados, tendem a carregar consigo crenças de que a educação a distância, e conseqüentemente, o uso das TIC’s (tecnologias de informação e comunicação) sejam algo *difícil* de se lidar

O posicionamento da professora *Clenira* me leva ainda, a uma outra constatação, a de que alguns profissionais acreditam que a modalidade de ensino a distância, possa não ser algo viável quando o profissional, nesse contexto, o docente de língua inglesa, *ainda está em formação*. A ideia contida na fala dessa professora, me leva a crer que a maioria das pessoas ainda pensa que a formação é algo que ocorre em etapas distintas e estanques.

De acordo com a fundamentação teórica que embasa este trabalho, Rojo (2012) fala sobre a necessidade de formarmos profissionais multiletrados e, dentre essas múltiplas linguagens, aquelas relacionadas às tecnologias digitais têm que estar presentes. Para isso não há um momento específico, um preparo que o profissional deva ter para lidar com elas, pois na sociedade em que vivemos, lidar com tecnologias e a Internet é algo intrínseco à nossa formação, em qualquer área do conhecimento.

Cabe ainda ressaltar que, como fora exposto na fundamentação teórica dessa pesquisa, o Parecer CNE/CES Nº492/2001 concebe a universidade “como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade”, destacando, ainda, que os formandos de Letras devem ser capazes “de *refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.*”

A ideia de que a formação docente é um *processo contínuo, autônomo e permanente*, reforça o principal embasamento teórico dessa pesquisa, que se apoia nas reflexões de Freire (2009), ao enfatizar os processos auto-heteroecoformativos *como imprevisíveis, construídos, co-construídos, desconstruídos e reconstruídos a todo momento ao longo da vida* (grifo meu).

A essa altura de minha argumentação, cabe a mim outra observação que se opõe ao parecer da professora *Clenira*, pois não compreendo a modalidade de ensino a distância como algo que deva fazer parte de uma etapa mais ou menos avançada da formação profissional do docente de Letras e, sim, que o uso das tecnologias e, conseqüentemente, a utilização da modalidade de ensino a distância, se constituem como parte dos processos formativos que se caracterizam como auto-heteroecoformadores, em que o indivíduo, nesse caso, o professor, sabe em que momento fazer uso dela, de acordo com uma série de variantes que venham a influenciar uma tomada de decisão autônoma.

A nona e última questão foi a seguinte: *Descreva quais ações vêm desenvolvendo e que contribuem para a sua formação profissional.*

A essa questão, a professora *Tamara* respondeu:

Segunda graduação em pedagogia em curso; Formação continuada através da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e/ou Prefeitura do Município de São Paulo; Realização de cursos de extensão universitária; Realização de cursos de pós-graduação.

De modo sucinto, a professora *Tamara* descreve suas ações para seu desenvolvimento profissional ao apontar os tipos de cursos que vem realizando concomitantemente à sua atuação profissional. Destaco ainda que a professora se refere à formação oferecida pelas entidades públicas educacionais, como “*formação continuada*”.

Tal conceito é lembrado por Freire (2009:17), em que a formação *continuada* ou *contínua*, é considerada uma etapa *em-serviço*, que pode se dar por meio de cursos de

curta ou longa duração (aperfeiçoamentos, extensões e/ou pós-graduações). Tal denominação toma como base o término da Graduação e o ingresso oficial no mercado de trabalho, seguindo uma linearidade temporal que caracteriza o caminho segmentado que leva o *graduando* a se tornar *professor*.

Trago também à reflexão dos leitores deste trabalho que, a hifenização sugerida por Freire (2009) do termo que nomeia os processos formativos, a *auto-heteroecoformação*, coloca em questão uma perspectiva *una* e *múltipla* (grifo meu), que invade os processos formativos docentes, incluindo os tecnológicos, como sendo algo que, especialmente para os profissionais docentes de Letras, não há uma segmentação de a prática docente só ocorrer após a conclusão do curso de graduação.

Portanto, não há a divisão de uma formação inicial (*pré-serviço*), e uma formação contínua/continuada (*em-serviço*), pois é de conhecimento de todos que os professores de inglês são contratados por institutos de idiomas, em sua maioria, não pelo diploma que possuem, mas sim por seu nível de proficiência na língua, como apontam Freire e Leffa (2013).

A professora *Melissa*, diz:

Sempre que posso, realizo cursos on-line pelo sindicato da APROFEM, busco cursos extracurriculares para aperfeiçoamento da Língua Inglesa, realizo leituras diárias/semanais, sobre o Ensino no Brasil, Educação em geral, etc.

Por meio do depoimento da professora *Melissa*, percebo que a questão do tempo disponível para os estudos se mostra marcante, ao mencionar que “sempre que pode, ela realiza cursos online”. Outro fator que me chama atenção é a associação que essa professora faz entre *ter tempo*, e *realizar cursos na modalidade a distância*.

Apesar de não ter sido específica em seu relato, ela deixa claro que o fato de ter tempo para realizar sua autoformação, está diretamente aliado às facilidades que a EAD proporciona, algo que vai ao encontro a uma das questões que me propus a estudar por meio desta pesquisa, a fim de tentar saber se um dos possíveis motivos que impedem o docente de manter-se em permanente formação é a falta de tempo e a dificuldade de se deslocar a cursos presenciais, dadas suas longas jornadas de trabalho.

Ainda sobre a última questão do questionário inicial, que busca saber quais as ações que os docentes vêm desenvolvendo e que contribuem para sua formação profissional a professora *Ana Clara* respondeu:

No momento estou focada em práticas que tornem as minhas aulas de inglês significativas e atrativas para os alunos. É muito comum ouvir dos alunos a seguinte frase: "eu não sei nem falar português direito, como vou aprender falar inglês?" Logo, o grande desafio é estudar e desenvolver metodologias que despertem o interesse do aluno pela língua inglesa. É importante que os conteúdos trabalhados em sala de aula desenvolvam as competências de leitura e escrita por meio de situações de aprendizagem envolventes e contextualizadas, bem como uma reflexão crítica sobre esses usos e seus significados.

A professora, por sua vez, fala em se preparar para lecionar aulas de inglês que sejam atrativas e significativas para seus alunos, e não fala sobre nenhum curso ou estudo que esteja realizando, especificamente, para melhorar sua prática. Contudo, chamou minha atenção o fato de ela ter mencionado a necessidade de se refletir criticamente, sobre os usos e significados da aprendizagem proporcionada ao aluno e, nesse contexto, entendo que essa professora se refere à uma reflexão crítica, tanto de seus alunos, como dela mesma como profissional docente de língua inglesa (Freire; Lessa, 2003).

O professor *Isaac*, formador de língua inglesa da rede municipal de ensino afirma que realiza:

Leituras referentes às questões pedagógicas contemporâneas, leituras de documentos concernentes às Redes nas quais leciono, além de formações, reflexões, entre outras ações que favoreçam meu crescimento profissional.

A professora *Clenira* disse:

Como mencionei acima, tento me capacitar com formações variadas como pós-graduações, extensões, cursos, estes que são EAD, mas também presenciais. Procuro estar sempre atenta as novidades acadêmicas, tanto da rede que leciono quanto no âmbito educacional no geral. Participo de palestras e debates, muitos deles em parceria com a rede estadual que também trabalho.

E as formações que temos nas unidades escolares com o auxílio dos coordenadores, os quais possibilitam o conhecimento de autores e debates sobre assuntos pertinentes a nossa função.

A professora *Clenira* procura detalhar mais as ações que vêm realizando em prol de sua formação, e destaca os cursos de EAD. No entanto, ao mencioná-los, deixou-me em dúvida em relação à confiança que deposita no ensino a distância ao destacar, logo em seguida, que também frequenta cursos presenciais.

É claro que considero importantes todas as modalidades de ensino que se adequem a nossa rotina e necessidades como profissionais da Educação. Essa interpretação cautelosa se deve ao fato de que a professora *Clenira* já havia mencionado, em uma das outras questões do questionário inicial, sua preocupação quanto ao fato de, na opinião dela, existir um momento adequado para dar andamento a estudos na modalidade a distância, ao citar ser melhor quando o profissional já tem uma graduação concluída.

Após essa interpretação, chegamos ao fim das questões do questionário inicial. Eu o considerei muito importante para conhecer melhor o perfil dos professores que se dispuseram a participar dessa pesquisa, e um pouco sobre o que pensam a respeito de formação profissional e tecnológica. Também foi possível saber o que a maioria tem feito para aprimorar seus conhecimentos e se manterem atualizados em seus campos de atuação.

Notem que nessa etapa de interpretação, mencionei nomes fictícios dos cinco participantes que responderam ao questionário. Contudo, ressalto que, após o preenchimento do questionário inicial, tive muita dificuldade em conseguir que todos os mesmos docentes participassem da próxima etapa da pesquisa: escrever uma narrativa profissional detalhada, que descrevesse seus percursos, incluindo sua formação tecnológica. Por esta razão, dei continuidade à pesquisa e interpretação dos dados coletados com apenas três professoras: *Ana Clara*, *Clenira* e *Tamara*, já que os demais desistiram sem se posicionar a respeito.

Disponibilizo no Apêndice 1, o questionário inicial que fora apresentado nesta seção.

3.2 NARRATIVA PROFISSIONAL

Após o preenchimento do questionário inicial, as professoras que aceitaram continuar participando deste estudo, foram convidadas a escrever uma narrativa profissional detalhada de sua trajetória profissional e nela incluir aspectos voltados à sua formação tecnológica docente.

A orientação para essa atividade foi a seguinte:

Faça uma narrativa de sua história profissional, detalhando desde o momento em que decidiu ser professor (a) até agora. Inclua fatos, lugares e pessoas importantes / significativas para a sua história, especificando seu contato com o computador e a Internet, o uso desses nas suas aulas e sua formação tecnológica. É muito importante incluir suas reflexões nessa narrativa.

Esta tarefa também foi oferecida por meio do envio de um *link* criado por meio de um formulário do *Google Forms* e enviado por *e-mail*. O recebimento dessa narrativa também se deu por *e-mail*, bem como eventuais questionamentos que fiz, para sanar algumas dúvidas em relação à minha interpretação (formulário disponível em *Apêndice 2*).

Vale lembrar que, ao fornecer as instruções apresentadas, também enviei, no corpo da mesma mensagem, uma narrativa que fiz de minha própria trajetória profissional (ver *Apêndice 3*), a qual não é objeto de estudo deste trabalho; porém, naquele momento, considerei o envio dela, um procedimento que pudesse incentivar, ou nortear, é claro, sem influenciar quanto aos aspectos nela contidos, a escrita das narrativas profissionais de minhas colegas.

Contudo, para minha surpresa, minha narrativa não foi um elemento incentivador e bem recebido pelas professoras, que a consideraram muito longa e detalhada. As professoras, ao lê-la, enviaram mensagens perguntando se tinha que ser tão longa, se eu estava com pressa em receber, ou mesmo que não teriam tempo para tal tarefa.

Após esse ocorrido, eu tive que tranquilizá-las, dizendo que a intenção de ter enviado minha própria narrativa, havia sido de que elas percebessem, como poderiam detalhar e refletir sobre variados aspectos dos percursos que envolveram suas formações, sem que houvesse um ponto de partida específico, pois esse é um relato individual, o qual cada uma de nós escolheria um momento específico de nossas vidas como ponto de partida.

Disponibilizo, no *Apêndice 3*, o texto da minha narrativa profissional que foi enviado às professoras participantes desta pesquisa, inclusive aos que dela desistiram.

Apesar de ter disponibilizado minha narrativa profissional no corpo deste estudo, reitero que ela não é objeto de análise e interpretação dessa pesquisa, e foi enviada apenas com a intenção de motivar e, ou nortear as professoras participantes a começarem suas próprias escritas, algo que em um primeiro momento, não aconteceu, pois, o efeito foi o contrário, ao se manifestarem com certa desmotivação, por terem – na considerado um texto que levaria muito tempo para ser redigido.

Disponibilizo a narrativa profissional da professora *Clenira* no Apêndice 4.

Após ter lido a narrativa profissional da professora *Clenira*, diversos questionamentos e reflexões vieram à minha mente. Pensei sobre o fato de ela ter se motivado a se tornar professora por influência de sua irmã e logo associei o fato às leituras que embasam esta pesquisa, pois em Freire (2009), os processos auto-heteroecoformativos destacam-se de modo que podemos verificar que, mesmo tão jovem, *Clenira* já busca um caminho para sua formação ao concluir o Ensino Médio (auto-formação), e espelha-se em sua irmã (que era professora de matemática), portanto, encontramos aí, a influência de outrem em sua formação, destacando-se um processo de hetero-formação (em que a formação docente de sua irmã serve de espelho para ela). Além disso, acredito que, tanto na escola como em sua casa, muitas vezes, devem ter ocorrido conversas sobre a carreira que *Clenira* poderia seguir. O contexto em que ela vivia (ecologia) deveria ser, portanto, propício a que ela pensasse sobre uma carreira futura e observasse quem estivesse ao seu redor para espenhar-se.

Observei também, o fato de *Clenira* ter dito que sempre estudou em escolas públicas e, por isso, “*não sabia nada de inglês* (grifo meu). Preocupa-me a existência dessa crença de que quem estuda inglês em escola pública não aprende, pois mesmo com poucos recursos, especialmente os tecnológicos, sabe-se que há muitas escolas públicas muito mais e melhor equipadas do que algumas particulares, e há também excelentes profissionais nas redes públicas de ensino. Parece-me igualmente preocupante, o fato de que os próprios professores demonstram certo descrédito em relação à capacidade e eficácia de um ensino que eles mesmos oferecem.

Uma outra observação que fiz sobre o relato de *Clenira*, é que ela nos conta que enquanto cursava a graduação, ao completar cinquenta por cento do curso, já havia iniciado suas atividades docentes como professora eventual¹⁶. Outro fato interessante que ela

¹⁶ O professor eventual é aquele que tem a função de substituir o docente titular que esteja ausente, por qualquer motivo, por períodos curtos ou longos, conforme a necessidade da escola, a fim de que não haja prejuízo para os

mesma aponta é que se sentia despreparada devido à sua idade (dezenove anos); porém, ao longo de todo seu relato, enfatiza a ideia de que a faculdade não nos prepara para o exercício profissional em sua área de atuação.

Essa é, sem dúvida, uma observação muito importante à luz da bibliografia que embasa este trabalho, pois Freire e Leffa (2013), já trazem a esse debate a questão de que os cursos de graduação e, nesse contexto, os cursos de Letras, formam profissionais analógicos (despreparados digital e tecnologicamente), e que os currículos desses cursos precisam sofrer uma mudança paradigmática, para que por meio de um ensino que traga o uso significativo e produtivo da tecnologia em sala de aula, ocorram ligações e religações de saberes.

Argumentam ainda que, os debates promovidos nos cursos de graduação de Letras, se restringem ao plano teórico, daí podemos compreender os motivos os quais a professora *Clenira*, menciona seu constante sentimento de despreparo para lidar com questões práticas e cotidianas no ambiente da docência de língua inglesa.

Pude observar claramente que os fenômenos relativos à formação docente mencionados por Freire (2009; 2011) e Freire e Lessa (2013) e que são contemplados por meio do conceito hifenizado, auto-heteroecoformação, estão devidamente representados na passagem da trajetória profissional da professora *Clenira*, no momento em que ela menciona seu ingresso em um curso de logística (Fatec – Faculdade de tecnologia de São Paulo), em que a auto-formação ocorre no instante em que ela busca uma motivação interior para mudar de área de atuação.

No entanto, embora se familiarize muito bem com os conteúdos do curso, os próprios professores, a aconselham a investir em sua formação atual, a de docente de línguas inglesa e portuguesa. Nesse momento, compreendo que a hetero-formação se fez presente, pois outros profissionais que atuam em outras áreas, dentro de um mesmo segmento, a educação, embora em níveis tecnológico e superior, influenciam a tomada de decisão da professora, que opta por abandonar o curso.

Além da heteroformação, também há a eco-formação, pois os mesmos docentes do curso de logística, ainda a influenciam no sentido de propor que aperfeiçoe seus conhecimentos na docência de línguas inglesa e portuguesa, e assim possa fazer parte daquele meio (ambiente do Ceeteps – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza). E dentre tantas aspirações, a professora menciona em sua narrativa, o desejo de cursar um mestrado acadêmico em sua área de interesse e formação.

alunos. Geralmente, essa substituição ocorre apenas em sua disciplina de atuação. Essa nomenclatura é usada na rede estadual de ensino de São Paulo.

Gostaria ainda de destacar que, quanto às possibilidades mencionadas pela professora, no sentido de poder aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades profissionais, ela assume que necessita se dedicar mais à aprendizagem e aperfeiçoamento da língua inglesa, e que não o fez até o presente momento, devido à falta de tempo.

Deste modo, compreendo que a necessidade de deslocamento pode ser crucial para que esta professora não consiga se aperfeiçoar. Contudo, mesmo que a educação a distância, aliada às tecnologias de informação e comunicação sejam elementos cruciais para que ela atinja seus objetivos, há ainda o fator tempo, que a impede de prosseguir.

Esse cenário deixa claro que uma das hipóteses iniciais que considero como fatores responsáveis pelo *não* aperfeiçoamento dos docentes, seja mesmo a ausência de tempo disponível para formação, o que sugere uma reforma nas jornadas de trabalho dos profissionais da Educação, de modo que possam adequar seu tempo disponível para aperfeiçoamento e qualificação profissional.

Depois de ter refletido acerca da narrativa profissional da professora *Clenira*, vários questionamentos emergiram e então decidi que lhe enviaria um arquivo comentado, com questões as quais elencarei a seguir:

1. Você teria escolhido alguma outra graduação, não fosse pelo alto custo?
2. Sua irmã já era professora, certo? Você poderia dizer que ela foi uma das pessoas que a influenciou nessa escolha, certo? Contudo ela era de Exatas. Sua mudança repentina na escolha do curso de graduação, de matemática para letras, pode ter se dado por algum exemplo ou prática profissional positiva que você teve como modelo de sua irmã?
3. Como você lida com essa questão do "...tempo ..escasso" até hoje já em atuação docente para sua formação profissional?
4. Como docente de língua inglesa, que tipo de formação/ação você considera importante para facilitar seu aprendizado e aprimoramento do idioma? Você vê as tecnologias da informação e a internet como um veículo promissor nesse sentido? Dê exemplos.
5. Como docente de inglês da escola pública, como você vê o ensino (professores) e a aprendizagem (alunos)? Se você considera que essa prática pode ser melhor, o que você sugeriria para um melhor resultado, de ambas as partes, docente e discente? De alguma forma, você vê o uso das tecnologias e a internet como aliados nesse sentido? Fale sobre.
6. Você acredita que estudar o idioma em cursos livres pode melhorar a prática do docente de língua inglesa na escola pública? Por quê?

7. Se conseguir lembrar, dê alguns exemplos de posturas irônicas desse professor da graduação que a fez sentir-se desmotivada, e em que proporção isso influenciou ou influencia sua prática profissional até os dias atuais.

8. Quando você diz ter "superado sua dificuldade" você se refere ao passo de ter conquistado seu diploma de graduação, ou também de ter adquirido um bom nível de proficiência em língua inglesa?

9. Que tipos de práticas você poderia sugerir para que, na graduação, os alunos tivessem esse "respaldo" e concluíssem suas licenciaturas se sentindo mais e melhor preparados para a atuação profissional? Você vê o uso das tecnologias da informação e comunicação e da internet como aliados nesse sentido?

Dê exemplos.

10. Que tipos de atividades hoje você acredita que teriam sido possíveis de se desenvolver se tivesse os recursos disponíveis na época?

11. Você pode comentar como exemplo, uma aula "mais dinâmica" que hoje consegue fazer com suas turmas de inglês?

12. A que fatores você atribui sua decepção com a Educação na época que optou por cursar Logística?

13. Se você tivesse encontrado horários mais flexíveis para aprimorar o idioma por meio de um curso livre, teria iniciado seus estudos, mesmo com uma jornada de trabalho dupla?

14. Que tipos de materiais suas escolas possuem, que permitem que você faça uso das tecnologias da informação e comunicação para beneficiar suas aulas?

15. Como ocorre o uso do celular em suas escolas que auxiliam em suas aulas?

16. Por favor, comente um pouco mais detalhadamente, algumas experiências que você pôde realizar com suas turmas. E se houve o uso das tecnologias, como isso aconteceu?

17. Comente, em detalhes, essas suas experiências com cursos a distância fomentados pela Rede Estadual de Ensino de São Paulo, e como você acredita que tais experiências têm contribuído para sua formação tecnológica docente.

18. Qual foi a formação em língua inglesa que você fez na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo? Nesse curso você fez uso das tecnologias da informação e comunicação e da internet?

19. Em que modalidade você fez sua segunda graduação? Presencial, Semi - Presencial, ou EaD? E a especialização? Como foi o uso das tecnologias e da internet nessas novas etapas de formação, quando comparado ao uso que fez em sua primeira graduação (Letras)?

Com vistas a responder às minhas dúvidas, a professora reelaborou sua narrativa inicial e enviou-me outro o texto (ver *Apêndice 5*).

Diversos são os apontamentos que a professora *Clenira* faz em sua narrativa profissional, que coadunam com as reflexões por mim realizadas e com as teorias que embasam este trabalho, especialmente Freire (2009; 2011; 2015) e Freire e Leffa (2013).

Tais aspectos colaboram com meu objetivo, que é o de responder à pergunta de pesquisa na qual este trabalho se baseia, pois procuro saber como ocorrem os processos de auto-heteroecoformação tecnológica do docente de língua inglesa atuante em escolas públicas, e os relatos feitos pela professora *Clenira*, informam muito a esse respeito.

Ela relata que os cursos de graduação de Letras, deveriam ser mais interativos, e a essa interatividade, ela associa o uso de tecnologias digitais. Informa, ainda, que "a faculdade não dá respaldo de conteúdos que você vai utilizar na aula" e a essa observação, atribuo a insegurança que os docentes sentem ao iniciar suas atividades profissionais. A maioria diz que a graduação não os prepara para o exercício da profissão, e na docência, seja ela de qualquer disciplina, sabemos que esse ingresso nas escolas ocorre, em geral, bem cedo, pois a legislação prevê que o graduando em licenciaturas já pode começar a atuar profissionalmente, ao cumprir cinquenta por cento de sua graduação.

A professora *Clenira* sinaliza que as escolas são precárias de recursos tecnológicos e que quando os possuem, são arcaicos (disquetes e retroprojetores, por exemplo). A docente diz ainda que há uma certa "discrepância" entre os recursos que as escolas disponibilizam e os que os alunos utilizam, pois trazem consigo celulares e smartphones ou com acesso à internet.

A professora reitera ainda que não aperfeiçoa seu nível de aprendizagem em língua inglesa porque lhe falta tempo disponível. Ela menciona que a rede pública de ensino, em parceria com a Associação Cultura Inglesa São Paulo, disponibiliza um curso de idiomas aos professores das redes públicas de ensino, contudo ela não pôde iniciar o curso devido à sua jornada de trabalho e aos horários e dias reduzidos que são oferecidos. Ela declara que se sente aprisionada ao ter que lecionar em duas escolas.

Ela considera que os meios tecnológicos são favoráveis à formação do docente de língua inglesa. Relata que cursou sua segunda graduação na modalidade semi-presencial e uma pós-graduação lato sensu na modalidade presencial; contudo, nesse curso, houve um grande e significativo uso de tecnologias durante as aulas e em seus momentos de estudo.

Em seu processo de auto-formação, ela declara que tem intenção de cursar mestrado e almeja lecionar em ensino superior.

A narrativa profissional da professora *Clenira* trouxe uma grande contribuição a essa pesquisa, e devido ela ter sido a primeira professora a entregar o questionário inicial

preenchido e a narrativa redigida, pude me debruçar com mais atenção às suas reflexões e trocar questionamentos com ela, o que enriqueceu bastante este trabalho.

A seguir, comento a narrativa profissional da professora *Ana Clara* (ver *Apêndice 6*), e assim poderemos verificar e refletir acerca de fatores que favorecem ou não a auto-heteroecoformação tecnológica do professor de inglês na rede pública de ensino.

A narrativa da professora *Ana Clara* remonta à sua infância, e isso me fez pensar que os processos auto-heteroecoformativos podem ter início, mesmo que inconscientemente, já na infância, pois por meio de uma brincadeira: desde a mais tenra idade, *Ana Clara* se via como docente.

Um pouco mais adiante, ela relembra suas aulas de língua portuguesa e relata que seu professor era muito dinâmico e que como ela se destacava em suas aulas, ele sempre dizia que ela deveria se tornar uma professora.

É interessante perceber que o ambiente em que ela circulava, seja na esfera lúdica, ou acadêmica, influenciou na tomada de decisão de se tornar docente. Nesse aspecto reconheço um dos elementos que norteia essa pesquisa, que é a influência que o meio em que vivemos exerce na tomada de decisões que envolvem nossa profissão. Ao relacionarmos com a teoria tripolar (Pineau *apud* Freire, 2009), encontramos a hetero e a ecoformação muito próximas e presentes na vida dessa professora.

Outro fator de importante expressão de motivação e influência nas escolhas profissionais que encontrei em ambas narrativas, a da professora *Clenira* e da professora *Ana Clara*, foi a de membros da família. Nas situações expostas, as duas professoras foram influenciadas por suas irmãs, uma delas atuava como docente, mas a irmã de *Ana Clara*, não. Contudo, a influenciou na escolha de cursar um idioma, ao se matricularem em um curso de língua inglesa.

Nessa passagem da história profissional de *Ana Clara*, podemos observar que fenômenos de auto e heteroformação, se mostraram evidentes, tendo em vista que, ao ter iniciado um caminho, o de estudar língua inglesa, *Ana Clara* apoiou-se em sua irmã, porém seu desempenho a levou à docência, somando—e a isto, outros indivíduos (donos da escola em que estudava) e o próprio ambiente de convívio (a escola de idiomas), favoreceram tais tomadas de decisão.

Interessante também é observar como a professora sai da docência de língua inglesa, e é levada à tradução e interpretação em um outro segmento, o empresarial, se especializa e, mais tarde, retorna à docência, após se graduar em Letras.

No que se refere à formação de *Ana Clara*, em língua inglesa, observo que as premissas de que os currículos dos cursos de graduação em Letras ainda deixam a desejar, se revelam no fato de que, imediatamente após ter se graduado, essa professora se engaja no aperfeiçoamento do idioma por meio de cursos livres em estágios avançados e até preparatórios para exames de proficiência.

Destaco nessa passagem a atuação da auto-formação em que ela mesma busca aperfeiçoamento, e faço lembrar o que Freire e Leffa (2013) destacam em relação à necessidade de uma mudança paradigmática na maneira a qual os cursos de letras são planejados, a fim de minimizar essa sensação de despreparo apontada pelas narrativas das duas professoras até este momento.

O processo de formação em língua inglesa demonstra-se bem latente na trajetória profissional da professora *Ana Clara* que, a todo momento, parece estar se aperfeiçoando no idioma. Creio que uma de suas motivações é sentir-se segura e preparada para lidar com o ensino do idioma, e isso é muito positivo, pois apesar de ter se desligado do ensino de língua inglesa em cursos livres (que via de regra requer uma maior preocupação com acuidade e fluência no idioma), ela continua a se aperfeiçoar enquanto leciona na esfera pública.

Esta observação, a meu ver, revela algo mencionado por Freire (2009), que se refere ao fato de que embora em determinados momentos da vida profissional, um aspecto possa prevalecer sobre o outro em grau de relevância, todos se articulam em igualdade de importância, de modo que encontram “na auto, hetero e ecoformação eixos complementares”, (Pineau 1988, *apud* Freire, 2009:19).

Outro aspecto destacado pela professora *Ana Clara*, que também está presente na narrativa profissional da professora *Clenira*, é o fato de escolas da rede pública de ensino disporem de poucos recursos tecnológicos, o que, segundo as docentes, dificulta o trabalho pedagógico.

Em relação à formação docente, no pleno sentido de “ser professor”, percebo que a maioria dos licenciados em Letras¹⁷, procuram complementar sua formação ao cursar uma segunda graduação, a de pedagogia. Talvez esse seja mais um indício da necessidade de mudanças no currículo dos cursos de letras, que, em grande parte, formam docentes que se sentem pedagogicamente despreparados para atuar em sala de aula, tanto em relação a aspectos voltados à fluência no idioma, quanto em relação à didática (metodologias) voltada ao ensino da língua.

Destaco também que a formação a distância e o uso das tecnologias de informação e comunicação a ela atrelado, se deu, para ambas as professoras, por meio do ingresso nas redes públicas de ensino.

Percebi que o relato da professora *Ana Clara* revela satisfação em ter realizado cursos de aperfeiçoamento *online* e há um certo grau de ascensão como profissional docente, o que me parece bastante positivo, pois a professora teve experiências profissionais no âmbito da gestão escolar e isso demonstra um crescimento profissional na rede pública de ensino.

Apesar de ter tido oportunidades de formação financiadas e apoiadas pela instituição pública de ensino em que leciona, a professora relata a dificuldade de aplicar os conhecimentos que adquiriu em suas formações, devido aos poucos recursos tecnológicos de que a escola em que atua dispõe. Esta dificuldade também foi apontada pela professora *Clenira*, em sua narrativa.

A professora *Ana Clara*, destaca o sucesso de um trabalho que desenvolveu junto à equipe de professores e seus alunos com atividades preparatórias para uma avaliação externa (Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), em que fez uso do laboratório de informática da escola (Acessa Escola).

De acordo com Valente (1999), esse tipo de experiência que agrega o uso de tecnologias para a promoção do ensino na escola, não despreza práticas tradicionais, e não pode ser uma prática isolada, como levar os alunos ao laboratório de informática para obter conhecimentos relativos ao computador. Deve ser uma interface utilizada no cotidiano escolar, para que sejam promovidas novas experiências curriculares que permitam ao aluno e

¹⁷ Neste contexto, enfatizo o ensino e aprendizagem de língua inglesa, porém, vale destacar que os docentes de letras, em sua maioria, graduam-se em duas disciplinas, majoritariamente, português e inglês. Creio que a dificuldade enfrentada no exercício da profissão, e o sentimento de despreparo, também permeia a docência de língua portuguesa.

ao professor, construir o conhecimento juntos, e em diversas áreas de interesse coletivo, e não visto como um momento extracurricular.

Ao concebermos o uso do computador e da internet na escola como algo que nos trará condições de refletirmos sobre nossa aprendizagem e buscarmos novos caminhos, estaremos produzindo conhecimento e significados em uma perspectiva multimodal e multiletrada, conforme Rojo (2012).

A professora *Ana Clara* destaca os processos que envolvem tecnologia em sua formação docente em um período mais recente de sua trajetória profissional. Observei que isso aconteceu de forma mais marcante, após ela ter ingressado no magistério público. Isso é algo positivo, a meu ver, pois apesar de termos crenças e constatações de que há muito o que se melhorar na esfera pública, no setor educacional, é nele que encontramos mais e melhor acesso às tecnologias da educação, de acordo com os relatos aqui presentes.

Ainda assim, reitero o que fora exposto na fundamentação teórica desse trabalho, lembrando Freire (2009: 13 – 14), ao destacar que a formação docente precisa ser repensada e reformulada, com o propósito de atender às demandas de uma sociedade que é dinâmica, e que sofre influências de diversas naturezas, além de ainda encontrar-se em processo de digitalização.

É válido destacar que a professora *Ana Clara*, assim como a professora *Clenira*, destacam como meta de sua formação profissional e docente, ingressar em um curso de mestrado para se aperfeiçoarem em sua área de atuação, o que considero um fato marcante e muito positivo em seus processos auto-heteroecoforativos.

Observem que durante esta interpretação, houve uma interação, uma troca maior com a professora *Clenira*, que foi aquela que enviou os dados em primeiro lugar. As demais professoras demoraram um pouco mais para enviar as narrativas, o que, devido ao cronograma que tive que seguir neste trabalho, impossibilitou que houvesse o mesmo tipo de intercâmbio de informações e questionamentos da minha parte para com as professoras. Sendo assim, tive que interpretar os dados coletados das professoras *Ana Clara* e *Tamara*, apenas embasada em minhas próprias reflexões e na fundamentação teórica exposta neste trabalho, sem conseguir confirmação das professoras sobre alguns aspectos.

A seguir, apresento-lhes a narrativa profissional da professora *Tamara*, que encontra – se disponível no *Apêndice 7*, a qual a interpretação por mim relatada, finalizará este capítulo.

A professora *Tamara* inicia sua narrativa profissional, relatando muitas memórias de infância de professores e familiares que a influenciaram em sua escolha profissional. Em relação a escolha de lecionar a disciplina de língua inglesa, sua motivação se deu devido a ter uma tia, a quem considerava um exemplo de sucesso profissional desde criança.

Os fenômenos que a influenciaram são encontrados nos processos formativos destacados na auto-heteroecoformação (Freire, 2009, 2011) e encontram-se presentes nas escolhas dessa professora, ao passo que ela desperta sua própria motivação espelhada nos perfis de pessoas a quem admira e convive.

A professora *Tamara* também relata que decidiu ser professora de inglês devido a boa experiência que teve na quinta série, com uma professora a quem, uma das qualidades atribuídas, foi a de ser dinâmica, pelo fato de utilizar diversos recursos em suas aulas, tais como músicas. *Tamara* menciona que nunca fez nenhum curso livre de inglês, e que seus conhecimentos da língua inglesa se baseiam no ensino oferecido pela escola pública e à sua própria curiosidade de alguém que gosta do idioma.

Relata que um aspecto relacionado à sua formação foi o uso de uma sala de recursos audiovisuais, que conheceu em seu curso de graduação. *Tamara* diz que aprendeu a utilizar recursos multimidiáticos e que esta prática está muito presente em suas aulas.

Vale destacar que, essa experiência tecnológica que se deu na graduação de Letras, é extremamente positiva, pois embora os recursos audiovisuais aos quais a professora se referiu não estejam diretamente relacionados ao uso de computadores, internet ou educação a distância, foram esses recursos (ouvir e gravar a própria voz em língua inglesa, o uso do fone de ouvido, materiais didáticos em CD ROM), entre outras técnicas que têm como objetivo o aprimoramento das habilidades de escuta e fala em inglês, que a introduziram ao uso da tecnologia em suas aulas.

No que se refere à sua formação profissional, a professora *Tamara* parece ser uma exceção à regra, pois se sabe que a maioria dos graduandos de licenciatura, iniciam suas atividades profissionais remuneradas, antes mesmo de finalizar seus cursos.

Esta professora inicia um estágio na rede municipal de ensino e logo começa a lecionar como professora eventual em uma escola pública estadual. Os comentários que a professora *Tamara* fez sobre sua experiência corroboram a ideia que, inicialmente, eu

destaquei neste trabalho e que nos leva a lembrar nossa pergunta de pesquisa, pois busco saber quais podem ser os aspectos que influenciam, ou não, o professor a investir em sua formação docente e tecnológica.

Tamara deixa clara sua sensação de incômodo perante a uma realidade repleta de professores “doentes e desmotivados, e decide prestar um concurso para inspetoria de alunos da rede pública estadual.

É interessante destacar que, mesmo em vias de obter sua licenciatura em Letras, a professora não se sente motivada naquele ambiente, e essa atmosfera relatada em sua narrativa profissional, é um dos elementos que norteiam este trabalho, pois sabemos que, de acordo com Freire (2009) e Freire e Leffa (2013), a formação e os recursos que uma escola oferece deve ser motivadores e acompanhar as demandas da sociedade em que vivemos. Por isso, a falta de instrumentos, de recursos tecnológicos, de espaço para troca de saberes e formação, são elementos que desmotivam o professor e, em consequência, seus alunos, pois os processos formativos nos quais essa pesquisa está fundamentada, deixam claro que a auto-heteroecoformação acontece continuamente, em todos os lugares e em todos os momentos de nossa vida.

Se temos professores, visivelmente desmotivados, e por que não dizer, despreparados, seus alunos serão reflexo deles (*hetero*, indivíduos), e *eco* (ambiente), como relata a professora *Tamara*, ao destacar que apenas poucos alunos parecem querer aprender, de fato.

Mesmo diante de todo esse cenário, a professora *Tamara* foi influenciada pelo ambiente familiar, como relatado, com seus ídolos de infância, como sua tia que era professora de inglês, e mesmo seus pais, a quem ela diz ter feito a promessa de se tornar professora. Inicia seu curso de graduação em Pedagogia, e mais tarde, se efetiva por meio de concursos públicos, em dois cargos de língua inglesa nas redes de ensino municipal e estadual de São Paulo.

Ao mencionar seus conhecimentos em informática e o uso que faz de computadores, a professora *Tamara* diz que acha muito importante a utilização de diversas mídias, especialmente para quem está aprendendo uma língua estrangeira. Ela cita exemplos dessa utilização das TIC em suas aulas como: acesso a *sites* de países de língua inglesa, músicas, vídeos e filmes, os quais exemplifica como “parando o mesmo e dialogando com meus alunos a respeito do que está sendo dito no filme”.

O comentário que a professora fez para exemplificar o uso de tecnologia em suas aulas preocupa-me um pouco e alerta para um dos posicionamentos feitos por Valente (1999), acerca do uso do computador na escola. Valente destaca que muitos professores utilizam o computador como mero transmissor de conhecimento, ao se apoiarem em práticas ancoradas em abordagens de ensino tradicionais, e esse modo de utilização tradicional, diminui as chances de uma aprendizagem significativa por meio do uso das TICs.

Outra prática que a professora menciona, é o uso de celulares em suas aulas de inglês para séries mais avançadas, como no Ensino Médio. Ela cita o uso dos celulares (e da Internet) por meio de um aplicativo que permite ao aluno o conhecimento de novos vocábulos (creio que por meio da tradução) e que o mesmo funciona como um jogo, que quanto mais o aluno explora, mais pontua, e esse é um elemento motivador para a aprendizagem e pesquisa.

Esta prática por meio dos celulares pode ser vista como algo significativo, em que o aluno se sente produtor de conhecimento de modo significativo, pois ele é autor de seu conhecimento ao passo que explora um recurso multimidiático de acordo com suas próprias necessidades.

Outro fator positivo nessa abordagem, é que é feito um uso contemporâneo de uma interface que está diretamente ligada ao cotidiano das pessoas, como defendem Freire e Leffa (2013). Há, nessa prática, uma ligação e re–ligação de saberes e vivências que compõem o repertório de conhecimento desses alunos e também da professora, ao desenvolverem uma atitude e utilização consciente das tecnologias no contexto da sala de aula.

A professora defende o uso do que ela chama de “aparelhos eletrônicos”, creio que, em referência à Internet e ao computador, e diz que os alunos não devem resumir tal utilização às redes sociais e aos mecanismos de busca, como o *Google*. Menciona ainda que seus alunos se referem a essa utilização como “pesquisa” (grifo da professora *Tamara*).

Apesar de a professora destacar que está sempre atenta às novidades da internet e que acessa muitos *sites* para saber o que pode usar em suas aulas, ela não deixa claro como esse uso se dá, ou seja, o que mais, além de permitir o uso de um aplicativo de celular para os alunos que têm celular, geralmente nas séries do Ensino Médio, ou mesmo que outras atividades que tenham um uso real da tecnologia em outras turmas com idades diferentes.

A professora, que têm dois cargos efetivos na rede pública de ensino de inglês, deixa clara sua necessidade de se formar como falante de língua inglesa, pois diz que nunca fez nenhum curso do idioma e sente a necessidade de se preparar melhor. Ela também diz que

trabalha as mesmas coisas com seus alunos e que não usa a língua inglesa, o que é extremamente preocupante em uma aula de inglês.

Além disso, a professora, assim como as demais que participaram dessa pesquisa, narra a dificuldade de se lecionar em escolas públicas e diz que “o sistema não ajuda muito”. Esse posicionamento da professora *Tamara*, vem mais uma vez reforçar meus comentários como docente de língua inglesa da rede pública e pesquisadora, pois a sensação transmitida é a de que o meio exerce forte influência em todos, professores e alunos, que como em uma cascata de desmotivações, negligenciam seus processos de auto-formação, e subutilizam os poucos recursos que têm.

A professora finaliza sua narrativa profissional dizendo que já não se encanta mais com a sala de aula, e que o que quer mesmo, ao que me parece, é conquistar alguma posição com um cargo que componha a equipe gestora, e atuar com formação de professores. *Tamara*, assim como todas as outras professoras, inclusive eu, declara o desejo de se pós-graduar, e cita o curso de mestrado como exemplo.

3.3 REFLEXÕES PARCIAIS

O presente capítulo teve como objetivo a apresentação da interpretação dos dados coletados nesta pesquisa, a qual está embasada na fundamentação teórica desse trabalho, que se baliza, primordialmente em Freire (2009), e se complementa, recursivamente, em Valente (1999) e Freire e Leffa (2013), principalmente, além de se respaldar em outros teóricos, também são citados.

Inicialmente, comentei informações coletadas por meio do meu primeiro instrumento de coleta, o questionário inicial, que teve como objetivo conhecer melhor os perfis dos professores que se propuseram a respondê-lo.

Como mencionei no início deste capítulo, dos cinco professores que preencheram o questionário inicial, apenas três se dedicaram a dar continuidade à pesquisa, colaborando com a redação de narrativas, segundo instrumento de coleta. A narrativa profissional detalhada da formação tecnológica desses professores incluiu muitos aspectos pessoais, contendo suas histórias de vida e os fatores que os levaram a se decidir pela carreira docente, em especial, pela docência de língua inglesa.

Foram três professoras que, gentilmente, participaram desse estudo na íntegra, as quais, neste estudo, foram chamadas de *Ana Clara*, *Clenira* e *Tamara*, de modo a preservar suas identidades.

Retomo aqui, um pouco do que percebi em relação aos sentimentos e expectativas de cada uma dessas professoras, a começar pela professora *Clenira* que, assim como as demais, demonstra em sua narrativa, a forte influência que membros de sua família, exerceram na escolha de sua profissão.

Por meio dos depoimentos das professoras que declararam a forte influência de suas famílias em suas escolhas profissionais, destaco um dos aspectos citados por Pineau (1988) *apud* Freire (2009) que diz que de acordo com determinados momentos da vida das pessoas, alguns dos aspectos que envolvem os processos formativos, podem prevalecer em relação à outros. Neste caso, houve a forte influência da *heteroformação* (em que outras pessoas, os familiares, influenciaram na escolha das profissões).

De acordo com a narrativa profissional da professora *Ana Clara*, pude perceber que, em relação à teoria tripolar de formação e aos processos auto–heteroecoformativos apontados por Freire (2009), momentos de autoformação, especialmente no tocante à fluência em língua inglesa, foram elementos que marcaram a trajetória dessa professora pois, ao contrário das outras professoras, *Clenira* e *Tamara*, o bom desempenho das habilidades linguísticas do idioma sempre foram uma preocupação de *Ana Clara*, e estiveram diretamente ligadas à sentir–se preparada ao exercício da docência em língua inglesa.

Por meio desse relato, é fácil perceber que, de fato, os processos de formação docente não são estanques e que, de acordo com as vivências, os percursos de cada um, e as necessidades que deles afloram, um aspecto pode prevalecer ao outro, como aponta Pineau (1988 *apud* FREIRE, 2009:19), mas acabam por se articular em igualdade de importância.

Diante do que fora exposto na narrativa da professora *Tamara*, apesar de ela se demonstrar ávida ao uso das tecnologias da informação e comunicação, e da Internet em suas aulas, o despreparo citado por Freire e Leffa (2013), proveniente da formação superior oferecida pela maioria dos cursos de Letras, especialmente em relação ao uso feito pelas TIC, é notório no relato dessa professora, e também das professoras *Ana Clara* e *Clenira*.

As três professoras mencionam em suas narrativas e se queixam dos poucos recursos tecnológicos oferecidos pelas escolas em que lecionam na rede pública de ensino, o que, em minha visão como professora de inglês e pesquisadora deste trabalho, é uma extensão do despreparo e do pouco uso das tecnologias de informação e comunicação que ocorre desde os cursos de graduação e que, como já mencionei neste trabalho, lideram o despreparo dos

docentes, instituições e dos alunos que estamos formando como um efeito cascata, docentes e discentes analógicos em uma sociedade em crescente processo de digitalização e crescente consciência planetária.

Esse panorama reforça a ideia trazida por Freire (2009), em relação à mudança paradigmática que o ensino de modo geral, tanto nos cursos de graduação de Letras, como nos ensinos Fundamental e Médio, nas escolas públicas deve sofrer, no sentido de preparar profissionais e alunos que saibam lidar com uma sociedade em processo de digitalização, de modo crítico e reflexivo (VALENTE, 1999) e que possa estar efetivamente preparada para promover e lidar com os multiletramentos, (ROJO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento final de minha pesquisa, revisito a pergunta que motivou e embasou meu estudo:

Como se caracteriza a auto-heteroecoformação tecnológica de professores de inglês das redes públicas estadual e municipal do estado de São Paulo, a partir de narrativas de suas histórias profissionais?

De acordo com as narrativas profissionais fornecidas pelas professoras participantes deste estudo, pude perceber que a não utilização de interfaces digitais associadas ao ensino durante a graduação de Letras, e fortemente, a falta de equipamentos que permitam o uso efetivo da tecnologia nas instituições de ensino, especialmente as que fazem parte da rede pública de ensino municipal e estadual do estado de São Paulo, e que foram objeto de estudo desse trabalho.

Outro fator extremamente preocupante é a falta de conhecimentos e habilidades linguísticas das professoras, no que se refere ao idioma-alvo de seu trabalho, a língua inglesa.

Esses fatores reforçam a ideia que Rojo (2012), no sentido de que vivemos em uma sociedade multiletrada e que, portanto, precisamos lidar qualitativamente com os multiletramentos.

Devido às características dessa sociedade em que vivemos, que é digitalizada e repleta de novos cenários, que surgem e se renovam na mesma velocidade em que a tecnologia se torna obsoleta, diante desse contexto tão transitório, como menciona Freire (2009), uma reforma dos cursos de Letras e a inserção das interfaces digitais nos diversos contextos que abarcam esse curso, é de extrema urgência.

Como professora e pesquisadora desse trabalho, entendo que a EAD é, sem dúvida, um elemento que favorece esse processo de digitalização e formação tecnológica docente, uma vez que o graduando de Letras e o professor profissionalmente atuante, tem na EAD, a chance de utilizar mais facilmente diversos recursos midiáticos e, em especial, aqueles que não tiveram e ainda não têm essa oportunidade na universidade, ou em seus ambientes de trabalho, possam se integrar e incorporar as novas tecnologias e modificar suas práticas, discentes e docentes.

Como destaca Valente (1999), acredito que devemos fazer uso de todo tipo de interfaces digitais e atrelar a aprendizagem ao uso do computador, da Internet, dos diversos softwares que existem, das plataformas de ensino a distância, como *Moodle* e outras, as quais permitirão aos alunos e profissionais, uma aprendizagem real e significativa, de modo que essas interfaces não sejam vistas de forma isolada mas, sim, que façam parte dos currículos que integram as disciplinas vigentes ao uso efetivo das tecnologias, como algo que é intrínseco, e não isolado.

Com base no exposto acima, creio que a resposta para a pergunta de pesquisa que embasa este trabalho é que a auto-heteroecoformação tecnológica de professores de inglês das redes públicas estadual e municipal do estado de São Paulo, se caracteriza, em termos gerais por ser falha e, por se tratar de um processo pouco conhecido, precisa de uma implementação e divulgação urgentes, causando uma mudança no atual cenário.

Essa mudança deve abranger, não apenas a implantação de um modelo novo, como aponta Morin (2005a: 59–61 *apud* FREIRE e LEFFA, 2013), mas que precisa acontecer com a elaboração de um novo currículo para os cursos de graduação de Letras, que integre o uso do computador e das tecnologias digitais que a seu uso estão atreladas, e que tais mudanças também integrem os docentes em ação.

Entendo também que a ausência ou ineficácia das tecnologias digitais disponíveis nas escolas públicas e a falta de investimento, tanto em relação a aquisição de melhores equipamentos, quanto na formação tecnológica dos docentes, que inclui disponibilizar recursos e tempo para que os professores possam se preparar, é algo que implica muito negativamente para que os processos tecnológicos auto-heteroecoformativos ocorram de modo lento e ineficaz, diante das demandas da sociedade em que vivemos.

A mudança de paradigmas já citada neste trabalho e embasada nas leituras que fiz de Freire (2009), reafirmam a perspectiva múltipla e una que nos leva a compreender os processos auto-heteroecoformativos como extremamente importantes e que em seus movimentos recursivos, por meio das narrativas das professoras, notamos que, de acordo com os momentos autoformativos, heteroformativos e ecoformativos, influenciam uns aos outros e se equilibram em grau de relevância.

Finalizo minhas considerações acerca dessa pesquisa, ao afirmar que ainda são necessárias muitas outras investigações, no sentido de identificarmos como se dão os processos tecnológicos auto-heteroecoformativos dos professores de inglês, tanto das redes públicas de ensino, como das privadas, de modo que possamos realmente, identificar as urgências de melhoria desses processos formativos, implantá-las e, assim, de acordo com o

efeito que chamei neste trabalho de *cascata*, melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem dos discentes e docentes de Letras e dos alunos para os quais esses profissionais lecionam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. PARECER N.º: CNE/CES 492/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 15/02/2016.

COLL, César; MONEREO, Carles. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, M. M. (2009). Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando.... In: SOTO, U., MAYRINK, M. F., GREGOLIN, I. V. (orgs). *Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

_____. (2011). O estágio de observação e a formação docente sob a perspectiva da complexidade. In: SILVA, K. A., DANIEL, F. G., KANEKO – MARQUES, S.M., SALOMÃO, A.C.B. (orgs). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes Editores.

_____. (2015). “The tablet is on the table!” *The need for a teachers’ self-hetero-ecological formation program*. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/IJILT-10-2014-0022>>. Acesso em: 15/02/2016.

FREIRE, M. M. ; LESSA, A.B.C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (orgs.). *Reflexão e ações no ensino – aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. *Coleção As Faces da Linguística Aplicada*.

FREIRE, Maximina M.; LEFFA, Vilson J. A auto – heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. DA.(org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, p. 59 – 78, 2013.

JIMENEZ, M. C. R. *A leitura do hipertexto no contexto de formação de educadores*. Revista na Ponta do Lápis, ano IX, n. 22, agosto de 2013.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Cadernos de Formação, 1. Lisboa: Ministério da Saúde - Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988.

PISA. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 02/12/2015.

_____. Ranking de desempenho em leitura em 2012 - Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2013/12/ranking-do-pisa-2012#leitura>>. Acesso em: 02/12/2015.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, José Armando. A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. *Educação à Distância: Fundamentos e Práticas*. Campinas, SP: Unicamp/Nied, p. 27-50, 2002.

ROCHA, H. V.. O ambiente teleduc para educação a distância baseada na web: princípios, funcionalidades e perspectivas de desenvolvimento. In: MORAES, M. C. (org.). *Educação a distância Fundamentos e Práticas*. Campinas, SP: Núcleo de Informática Aplicada à Educação – Nied Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2002.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

STAKE, R. E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

VALENTE, J. A. (org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. Programa Nacional de Informática na Educação. Coleção Informática para mudança na Educação. 1999

VALLIN, C. et al. O desenvolvimento humano e a Internet. *In: VALENTE, J.A.; PRADO, M. E. B.B.; ALMEIDA, M. E. B. (orgs.). Educação a distância via Internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

van LIER, L. Case Study. *In: HINKEL, Eli. (org.). Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

YIN, R.K. *Estudo de Casos: Planejamento e Métodos*. Tradução: Ana Thorell. Porto Alegre, RS: Bookman, 2010.



APÊNDICES

Apêndice 1 : Questionário Inicial respondido pelos professores de língua inglesa.

Título do formulário: Formação Profissional Docente

Este questionário inicial, tem por objetivo conhecer a formação docente de professores de Inglês que atuam em escolas públicas, estaduais e municipais, em São Paulo, e é um dos instrumentos de coleta que auxiliarão a pesquisadora, Carla Cíntia Luz, em seu curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino - Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, ministrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

1. Qual a função / cargo que você ocupa na escola?
 - Diretor
 - Vice - diretor / assistente
 - Professor Coordenador
 - Professor responsável pelo laboratório de Informática
 - Professor responsável pela Sala de Leitura
 - Professor Regente de Ensino Fundamental II / Médio de Inglês
 - Outros:
2. Qual sua primeira graduação?
 - Pedagogia
 - Letras
 - Outros:
3. Você possui uma segunda graduação? Qual?

4. Você possui alguma Especialização (Pós- Graduação Lato Sensu)? Qual?

5. Você possui Pós - Graduação Stricto Sensu (Mestrado ou Doutorado)? Qual sua área de concentração?

6. Você já fez algum curso de Aperfeiçoamento?

Se sua resposta for "sim", mencione a modalidade que o cursou, e qual / quais foram os cursos. As modalidades podem ser: Totalmente Presencial, Semi - Presencial ou Totalmente a Distância (EaD).

7. Você já realizou algum curso de Extensão na modalidade EaD?

Qual / quais?

8. Você acredita que a Educação a Distância pode fornecer um contexto adequado para a formação docente? Explique sua opinião.

Ao responder "sim" ou "não", espera - se que você contextualize sua opinião de modo argumentativo.

9. Descreva quais ações vêm desenvolvendo e que contribuem para a sua formação profissional.

Apêndice 3: Narrativa profissional da professora pesquisadora.

“Não é possível falar sobre minha história profissional como docente, sem antes mencionar alguns percursos que me levaram à decisão de ser professora. A primeira delas é a de que *eu jamais quis ser professora!* É isso mesmo. Eu cheguei até a dizer para minha mãe, quando ela me orientou a fazer o curso de magistério, de que não queria ser apenas *uma professorinha* como ela. Talvez esse comportamento, aparentemente rude, se deva às condições financeiras que minha família viveu, por um certo tempo com minha mãe como arrimo de família, e a triste situação de ter de conviver com a baixa remuneração dos professores da rede pública como ela. Mas como nunca devemos dizer ‘nunca’, me tornei professora também.

Antes disso acontecer, eu sonhava em ser médica, mas em tempos em que as políticas públicas assistenciais ainda não existiam, essa profissão para mim, seria um sonho muito distante de se alcançar. Então, quando estava cursando a primeira série do ensino médio regular na rede estadual de ensino, me inscrevi para um ‘vestibulinho’ de um curso técnico em Nutrição e Dietética em uma tradicional escola técnica estadual, pois vi a chance de me inserir na área da saúde, de algum modo. Fui aprovada e, no ano seguinte, iniciei meus estudos naquela instituição. Além do primeiro ano que já havia cursado, estudei mais quatro, em um curso que ministrava o ensino médio regular e o técnico concomitantemente.

Quando estava no terceiro ano desse curso, aos 17, eu tive a oportunidade de viajar a passeio, com minha avó paterna, para a Flórida, EUA, visitar a casa de um tio e conhecer a Disney. Foi minha primeira experiência no exterior, e dela, voltei ao Brasil com o convite de poder retornar após terminar o ensino médio e técnico no ano seguinte.

Nunca fiz nenhum curso livre de inglês, mas sempre me identifiquei com o idioma porque gostava muito de música, por influência do meu pai que foi músico profissional, e hoje, aos quase 70 anos, ainda toca apenas por *hobby*, e também se tornou professor de escola pública após completar seus 60 anos.

Permaneci nos EUA por seis meses, e retornei ao Brasil, sem na verdade ter a certeza de que sabia falar inglês, pois na Flórida, me sentia muito tímida, e meus familiares falavam português, então eu nunca utilizava o idioma na frente deles. Mas, após os três primeiros meses em que estive lá, comecei a frequentar uma biblioteca pública que ficava em

uma escola da cidade de *Spring Hills*, na Florida, e lá havia um grupo de imigrantes que tinham aula cerca de duas a três vezes na semana, as quais eram ministradas por nativos voluntários.

Havia pessoas de várias partes do mundo: russos, chineses, hispânicos, dominicanos, e eu, a única brasileira. Nesse grupo, eu conheci uma senhora que era da República Dominicana, que me indicou uma vaga para trabalhar lavando louças em um restaurante francês, cujos donos eram uma polonesa e um turco, o cozinheiro era francês, e a garçonete era nova-iorquina. Nesse momento comecei a me sentir avançando na aprendizagem do idioma, pois a imersão foi muito grande. Além disso, com a ajuda da esposa do meu tio, consegui exercer uma atividade voluntária, uma vez por semana, oito horas por dia, na ala de nutrição e dietética de um hospital muito conceituado da cidade vizinha, *Hudson*.

Meus avanços na fluência do idioma ocorreram tardiamente, pois tudo isso aconteceu em três meses. Voltei ao Brasil e desde então jamais retornei aos EUA, desde 1999.

Por ter falado inglês realmente por tão pouco tempo, achei que não tivesse aprendido o idioma de modo suficiente para estabelecer diálogos com as pessoas, e não havia nenhuma utilidade para minha colocação profissional, que fora como técnica em nutrição e dietética em um restaurante industrial. Em menos de três meses de trabalho, percebi que não gostava do que fazia. Fui demitida e iniciei um curso superior em Administração Hoteleira, pois acreditava que poderia aliar meus conhecimentos de nutrição e a noção de inglês, atuando no setor de Alimentos e Bebidas em hotéis.

Sentia – me muito feliz na graduação e logo consegui um estágio em um ótimo hotel na cidade de São Paulo. Não demorou muito, fui efetivada no setor de Eventos do hotel, e tinha grandes chances de me tornar trainee e viajar pelas capitais brasileiras após terminar a graduação, mas a distância de casa, e as inconseqüências de uma jovem que descobrira a independência financeira, provocaram atrasos que colocaram essa chance abaixo, com uma nova demissão.

Durante seis meses procurei emprego, e só encontrava vagas de recepcionista bilíngue, e por essa posição eu não me interessava, pois não queria ficar “arrumadinha”, maquiada e de salto alto o tempo todo. Logo não pude mais pagar as mensalidades da faculdade, e então tive de trancar a matrícula do curso.

Desesperada e sem dinheiro, ao olhar os classificados, me chamava a atenção o grande número de anúncios que diziam “*English Teachers Needed*”, e aí eu tive a grande ideia da minha vida. Elaborei um currículo de Professora de Inglês, e comecei a enviar às escolas as quais situavam – se na zona leste de São Paulo.

Rapidamente fui convidada a participar de um treinamento de cinco dias, para uma escola de idiomas bem conceituada no mercado, e ao entrar na sala de treinamento, já não compreendi o que o instrutor dissera ao me cumprimentar. Participei até o fim, e fui contratada para atuar em uma das filiais que ficava em um bairro vizinho ao que eu morava. Foram – me atribuídas três turmas. Eu me senti feliz, porque era um desafio novo, eu nunca tinha lecionado, não tinha formação docente, e ao estudar os *teacher guides*, assistir às situações de aprendizagem em *CD ROMs*, eu ia me apropriando do idioma e aprendendo ao mesmo tempo, pois aquela base gramatical e oral que o material me fornecia, era necessária para que eu me aperfeiçoasse no idioma, uma vez que eu nunca tinha estudado em uma escola de línguas, e minha experiência no exterior havia sido muito pequena.

As coisas pareciam estar dando certo, fui assumindo mais e mais turmas, e seis meses depois, vi a necessidade de me aperfeiçoar como professora, então decidi me matricular no curso de Letras, em uma universidade privada próxima à minha residência e trabalho. Mais uma vez um dos meus sonhos havia ido por água abaixo. Sempre sonhara em estudar em uma universidade de primeira linha, como a Universidade de São Paulo (USP), mas nunca me esforcei o bastante para obter tal chance.

A partir desse momento, não teve mais volta. Sou professora. Na universidade, solicitei a realização de diversas provas que tinham como objetivo a dispensa de alunos que obtivessem conceitos acima de oito em disciplinas cujo conteúdo era a Língua Inglesa. Fui dispensada de todas, exceto Literatura Norte – Americana. Era como se eu nem quisesse aprender nada, só queria me graduar, e ter o maior tempo livre possível para, cada vez mais, assumir novos grupos nas tantas outras escolas de idioma as quais trabalhei.

Na universidade, participava de qualquer atividade que me desse alguma vantagem financeira, como: monitoria para alunos com dificuldades na aprendizagem de língua inglesa, e até projetos de iniciação científica, pois geravam desconto na mensalidade.

O projeto de iniciação científica que participei por um breve período falava sobre o hipertexto. Fui orientada pelo professor responsável e escrevi um artigo que foi publicado nos anais de um congresso nacional de iniciação científica em 2002, além da exposição em forma

de pôster e a participação em um encontro de iniciação científica da própria universidade em que estudava. Começava aí meu primeiro contato com algo ligado às tecnologias da informação e comunicação e com a *Internet*.

A partir daí, conheci uma outra professora, mestre em Linguística Aplicada pela PUC de São Paulo, por quem eu e a maioria dos alunos, tinha muito carinho e admiração. Nosso curso não previa a elaboração de um TCC, mas sim um relatório de estágio. Essa professora foi a responsável pelas orientações para a redação desse trabalho de conclusão de curso, e quando o recebi de volta corrigido, havia uma mensagem dizendo que aquele relatório poderia se transformar em um artigo e ser publicado. Com seu apoio e orientação, escrevi e publiquei um artigo que se intitulava “A importância do Processo de Aprendizagem da Língua Inglesa nos Ensinos Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual”, que abarca aspectos que levam os docentes a fazer escolhas que permitam que haja interesse e significado para os alunos, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais e a realidade encontrada na rede pública estadual de ensino, guiada por minhas experiências de estágio. Esse artigo fora publicado pela universidade em parceria com uma editora, e teve como objetivo divulgar as práticas que vinham sendo desenvolvidas quanto à formação de professores e estágios supervisionados.

Começou aí o meu desejo de continuar sendo professora, queria ser como a professora que me orientou, que me fez ver que poderia ser bom e gratificante continuar e ser como ela. Não me lembro dos demais professores que tive, mas carrego até hoje a certeza de que vale a pena continuar, e por isso estou aqui até hoje, e contando um pouco da minha trajetória profissional. Hoje, já a algum tempo, essa professora é Doutora em Linguística Aplicada também pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, instituição que passei a admirar desde quando a conheci, e hoje ainda mais, pelo fato de estar passando por lá no curso de especialização Lato Sensu.

Colei grau às pressas devido à aprovação em concurso público na rede estadual de ensino, mas ainda assim, perdi os prazos e a aprovação em língua inglesa em 2004 teve seu ingresso adiado, até 2012, quando fui novamente aprovada nas disciplinas de português e inglês em novo concurso.

Continuei a lecionar inglês em cursos livres, e ingressei em um cargo de professora de Língua Inglesa por meio da aprovação em um concurso público para a rede municipal de Poá em 2008, posição que exerci até 2012, com o ingresso na rede estadual.

Na rede estadual de ensino, por meio da escola de formação e aperfeiçoamento dos professores do estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” e do programa REDEFOR (Rede de Formação de Professores), comecei a ter contato frequente com a modalidade de estudos a distância e concluí em 2013, o curso de especialização Lato Sensu em Língua Portuguesa, ministrado pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, na modalidade a distância, com submissão de uma sequência didática e apresentação em pôster na universidade como requisito para certificação.

Além dessa experiência de aprendizagem a distância por meio do uso da *Internet* e tecnologias da informação e comunicação, realizei diversos cursos de curta duração com carga horária de 20 a 60 horas, versando sobre temas pedagógicos como Recuperação e Aprendizagem, Formação de Tutores, Introdução à Educação Digital, Práticas de Leitura e Escrita na Aprendizagem, Grandes Temas da Atualidade, Inglês *Online* para Servidores. Durante esse período, também atuei como tutora presencial no curso de Inglês *Online* para alunos da rede estadual de ensino, dando suporte ao acesso dos alunos à plataforma de estudos AVA (ambiente virtual de aprendizagem).

Em 2012, realizei o exame de proficiência em Língua Inglesa (TOEFL – *Test of English as a Foreign Language*) na modalidade *Internet – based* (Toefl IBT), o qual obtive *score* 86, conferindo – me um nível de proficiência intermediário, de acordo com os padrões internacionais estabelecidos pelo exame. Em seguida, iniciei meus estudos em um curso de aperfeiçoamento promovido pela Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, “*Teacher’s Links: Reflexão e Desenvolvimento para Professores de Inglês*”, também a distância, concluindo – o em 2013. Esse foi o passaporte para iniciar meus estudos no curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino – Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, o qual espero concluir com êxito até meados de fevereiro de 2016, com a entrega da minha monografia, “A auto – heteroecoformação tecnológica do professor de inglês na rede pública”, cuja área de concentração é a Formação Tecnológica do Professor de Inglês.

Na PUC SP, tive a alegria e satisfação de conhecer docentes incríveis, que me inspiraram e continuam a me encantar, com seus saberes, suas experiências, e as reflexões que proporcionaram a nós, estudantes e professores. Uma dessas docentes hoje é a orientadora da minha monografia, profissional que me encantou a cada leitura que fiz de seus artigos, que inspiraram essa pesquisa.

Ao longo de todo esse percurso, também tive a oportunidade recente, de ser tutora a distância de um curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental promovido pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com carga horária de 180 horas, além da capacitação para tutores.

Vale ressaltar que graduei – me Pedagoga em 2013, em um curso semipresencial, que complementou minha formação docente licenciada em Letras, e que teve seu conteúdo curricular ministrado por uma plataforma de estudos a distância, e algumas aulas presenciais em uma universidade privada de ensino.

Em 2013, exonerei meu cargo de professora de português na rede estadual, e ingressei na rede municipal da cidade de São Paulo em um cargo de inglês. Em janeiro deste ano, deixei o cargo de inglês na rede estadual, e assumi o segundo cargo efetivo de professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, o qual sou professora regente de um 5 ° ano.

Nas aulas de inglês as quais lecionei nas escolas públicas até o presente momento, o uso do computador e da *internet* não esteve presente em atividades em que os alunos pudessem interagir com essa tecnologia, produzir e inferir significado. O único recurso que fora utilizado foi o *DVD*, e o projetor multimídia, utilizado com a finalidade de reprodução de filmes. Na rede estadual de ensino, via de regra, temos a sala de informática (Acessa São Paulo), que normalmente encontra – se fechada, ou tem seu acesso restrito devido aos horários de funcionamento, que muitas vezes não coincidem com a grade de aulas.

Na rede municipal de ensino, os alunos contam com um professor de informática, e por isso, os horários dessas aulas tomam o tempo disponível, inviabilizando o uso dos computadores em outras aulas, como as de inglês.

Na rede municipal de ensino, os professores têm acesso diário a um *tablet* , que pode ser levado para a sala de aula, e que normalmente, é utilizado para o registro da frequência dos alunos, registro de planos de aula, atividades avaliativas, lançamentos de notas em boletim, anotações individuais referente à questões pedagógicas ou disciplinares dos alunos, entre os diversos assuntos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, em um programa desenvolvido para essa finalidade, SGP (Sistema de Gestão Pedagógica), e na rede estadual de ensino, eu nunca tive acesso aos *tablets* que foram enviados para os professores, pois havia certos critérios para concessão, aos quais eu não me inseria naquela ocasião.

Desde 2011 não leciono mais em cursos livres de inglês. Sinto que preciso aprimorar meus conhecimentos e habilidades (fala, escrita, escuta e leitura) em língua inglesa, porém, no momento, não tenho concentrado esforços para isso. Pretendo dar continuidade aos meus estudos relativos à formação tecnológica do professor de inglês, por meio de um curso de pós-graduação *Stricto Sensu*, que poderá me conduzir a novos desafios e experiências na docência de língua inglesa, guiando – me a outras, mas não menos importantes, etapas profissionais futuras.”

Apêndice 4: Primeira versão da narrativa profissional da professora Clenira.

Bom minha trajetória na educação não foi algo muito esplendoroso como muitas pessoas julgam que o professor passa na escolha de sua profissão. Quando eu estava no 2º colegial minha irmã havia começado a fazer faculdade de matemática, ela foi a primeira em nossa família e eu sempre a vi como um modelo a ser seguido, então concentrei meus esforços nestes dois últimos anos do ensino médio para quando eu o terminasse eu fizesse licenciatura em matemática; já que eu adorava esta matéria e licenciatura era o único curso de graduação que eu conseguia pagar.

Mas na hora da inscrição mudei a opção por Letras, não sei explicar o motivo, minha irmã falou que eu me expressava bem e gostava de músicas em inglês, então fui.

O primeiro semestre foi decepcionante, pois queria estar no curso de matemática, mas no segundo semestre apaixonei-me perdidamente por Letras, por causa de literatura..amei esta matéria.

Confesso que os três anos de faculdade foi bem penoso, pois trabalhava e estudava então o tempo era escasso para os estudos, e eu sempre fui uma pessoa esforçada, mas longe de ser aquela aluna que entende fácil as coisas. O inglês foi meu grande desafio porque estudei todo o ensino fundamental e médio em escola pública e nunca tinha feito curso de inglês em escolas de idiomas; não sabia nada, coisas básicas eu tinha enormes dificuldades, e para ajudar, o professor era daqueles irônicos que debochava de quem não sabia, então eu nunca me expunha na aula dele, mas me desdobrava para estudar em casa.

E meu esforço valeu a pena, superei minha dificuldade e em todo o curso nunca peguei uma DP.

Como mencionei minha irmã já estava no ramo da educação e eu a segui, ela arrumou vaga na escola que ela trabalhava para mim de eventual, e quando tinha cinquenta por cento do curso comecei a lecionar em duas escolas. Foi muito complicado porque na época eu tinha 19 anos e em uma das escolas tinha ensino médio, e não me sentia professora, por ter uma idade muito próxima dos alunos, não tinha segurança; outro agravante também era o conteúdo, pois a faculdade não dá respaldo de conteúdos que você vai utilizar na aula, então eu ficava elaborando minhas aulas e isso para mim era muito penoso.

Quando você é eventual não há muito respeito e valorização da gestão e dos alunos em relação ao seu trabalho, por mais que você se esforce, então quando terminei a faculdade

busquei dar aula em escolas particulares, e no ano posterior a minha formação consegui uma escola particular no período da manhã e continuei dando aula de eventual a tarde.

A particular foi uma experiência muito rica que tive, pois o ensino era extremamente puxado, com apostilas extensas e complexas, a diretora atribuiu-me 30 aulas estando misturado alunos de 5º série até 3º colegial e eu ministrava aula de português, inglês e redação para todos. Da para imaginar a loucura que era; e como não tinha experiência ficava horas na minha casa estudando o que eu daria aos alunos, pois como falei a faculdade não nos dá base para isso. Por este motivo digo que minha experiência na escola particular foi magnífica, pois aprendi o que não aprendi nos 3 anos de licenciatura.

Foi nesta escola que desenvolvi mais minha relação com o inglês, porque agora com minhas aulas efetivamente eu poderia trabalhar projetos que tanto queria; assim nas minhas aulas eu tentava usar recursos como música em inglês, porque mais do que isso era inviável, já que a escola era precária de recursos tecnológicos, computadores deteriorados sem acesso a internet. Os recursos eram arcaicos como disquete para salvar as provas, projetor para folhas transparentes etc. Isso dificultava o manuseio de aulas mais dinâmicas.

Mas como eu sempre gostei de trabalhar com exposições e música em inglês fazia disso meu método mais proveitoso, já que a escola era totalmente tradicionalista.

Permaneci nesta escola por 6 anos, tenho muita saudade de lá, pois o vínculo criado com os alunos foi muito forte, pois era uma escola bem pequena.

Em 2008 e 2009 continuei na particular e saí do estado, como estava um tanto decepcionada com a educação fui procurar outra área, e ingressei em outra faculdade, só que em outro ramo: Logística. Como havia uma faculdade nova que tinha aberto e era gratuita (fatec) fui, até que me saí bem nas matérias fiz amigos maravilhoso, mas não era minha área, até mesmo os professores diziam me que como eu já tinha uma formação, para eu investir nela, fazer um mestrado e ser companheira deles como professora do centro Paula Souza.

Fiquei pensando sobre o assunto e então tomei coragem e tranquei a faculdade, o que foi muito difícil fazer, já que eu amava a turma, mas não me via trabalhando com isso. Esta situação me fez repensar o que eu estava fazendo com minha licenciatura, então decidi me dedicar mais a educação. Prestei o concurso do estado e da prefeitura de São Paulo e como que um milagre..eu passei nos dois, e este foi o motivo pelo qual eu tive que largar a particular em 2012.

Ingressei nos dois cargos no mesmo ano e lá estava eu começando tudo novo de novo, no estado meu cargo é de português e na prefeitura é de inglês, isso para mim foi uma grande ironia do destino, pois entrar na prefeitura de São Paulo era uma meta muito

grande e ainda entrar como professora de inglês era quase surreal, considerando que eu não tinha feito ainda nenhum curso para me aperfeiçoar, resalto que não o fiz por falta de tempo, pois o estado, na época que eu fui eventual disponibilizou um curso no cultura inglês, porém era no período em que eu trabalhava, então nunca pude fazê-lo, pois eu quem paguei minha faculdade com muito sacrifício e não poderia me dar ao luxo de não trabalhar.

Agradeço muito a Deus, pois as escolas que estou são ótimas, totalmente adequadas de projetos e dinâmicas, possuem material diversificado com recursos de multimídias, sala de informática com internet, celulares que auxiliam muito o uso do inglês... e com isso pude realizar várias coisas bacanas.

Eu sempre tento me empenhar ao máximo para suprir minhas dificuldades, mas tenho consciência de que sou falha na eficiência da língua inglesa, pois ainda não realizei um curso específico; eu cheguei a fazer uma imersão de um final de semana com uns amigos, no qual a língua falada era somente o inglês e nós, os participantes éramos alunos de um professor amigo nosso, foi uma experiência maravilhosa. Realizei também cursos on line pelo Estado de língua inglesa, o qual foi excelente também; na prefeitura de São Paulo encerrei a pouco tempo um outro curso de formação em Língua Inglesa, este sendo presencial.

Nestes 3 anos que me efetivei fiz outra faculdade a de Pedagogia e fiz uma pós latu senso em Docência do Ensino Superior; cheguei a pesquisar sobre mestrado, porém é algo que preciso realizar quando tiver mais disponibilidade de tempo.

Almejo ainda dar aula em faculdade, quem sabe isso não se realiza, pois hoje vejo que estou na área certa, por mais que tenhamos problemas políticos e disciplinares na educação ainda tenho esperanças, ao ver meus alunos seguindo caminhos tão lindos.

Esta foi minha experiência até o momento, espero ter muito mais coisas para compartilhar.

Apêndice 5: Segunda versão da narrativa profissional da professora Clenira após responder à alguns questionamentos que constam deste trabalho e localizam-se no Capítulo 3: Interpretação.

“Bom minha trajetória na educação não foi algo muito esplendoroso como muitas pessoas julgam que o professor passa na escolha de sua profissão. Quando eu estava no 2º colegial minha irmã havia começado a fazer faculdade de matemática, ela foi a primeira em nossa família e eu sempre a vi como um modelo a ser seguido, então concentrei meus esforços nestes dois últimos anos do ensino médio para quando eu o terminasse eu fizesse licenciatura em matemática; já que eu adorava esta matéria e licenciatura era o único curso de graduação que eu conseguia pagar.

Mas na hora da inscrição mudei a opção por Letras, não sei explicar o motivo, minha irmã falou que eu me expressava bem e gostava de músicas em inglês, então fui. O primeiro semestre foi decepcionante, pois queria estar no curso de matemática, mas no segundo semestre apaixonei-me perdidamente por Letras, por causa de literatura..amei esta matéria.

Confesso que os três anos de faculdade foi bem penoso, pois trabalhava e estudava então o tempo era escasso para os estudos, e eu sempre fui uma pessoa esforçada, mas longe de ser aquela aluna que entende fácil as coisas. O inglês foi meu grande desafio porque estudei todo o ensino fundamental e médio em escola pública e nunca tinha feito curso de inglês em escolas de idiomas; não sabia nada, coisas básicas eu tinha enormes dificuldades, e para ajudar, o professor era daqueles irônicos que debochava de quem não sabia, então eu nunca me expunha na aula dele, mas me desdobrava para estudar em casa.

E meu esforço valeu a pena, superei minha dificuldade e em todo o curso nunca peguei uma DP.

Como mencionei minha irmã já estava no ramo da educação e eu a segui, ela arrumou vaga na escola que ela trabalhava para mim de eventual, e quando tinha cinquenta por cento do curso comecei a lecionar em duas escolas. Foi muito complicado porque na época eu tinha 19 anos e em uma das escolas tinha ensino médio, e não me sentia professora, por ter uma idade muito próxima dos alunos, não tinha segurança; outro agravante também era o conteúdo, pois a faculdade não dá respaldo de conteúdos que você vai utilizar na aula, então eu ficava elaborando minhas aulas e isso para mim era muito penoso.

Quando você é eventual não há muito respeito e valorização da gestão e dos alunos em relação ao seu trabalho, por mais que você se esforce, então quando terminei a faculdade busquei dar aula em escolas particulares, e no ano posterior a minha formação consegui uma escola particular no período da manhã e continuei dando aula de eventual a tarde.

A particular foi uma experiência muito rica que tive, pois, o ensino era extremamente puxado, com apostilas extensas e complexas, a diretora atribuiu-me 30 aulas estando misturado alunos de 5º série até 3º colegial e eu ministrava aula de português, inglês e redação para todos. Da para imaginar a loucura que era; e como não tinha experiência ficava horas na minha casa estudando o que eu daria aos alunos, pois como falei a faculdade não nos dá base para isso. Por este motivo digo que minha experiência na escola particular foi magnífica, pois aprendi o que não aprendi nos 3 anos de licenciatura.

Foi nesta escola que desenvolvi mais minha relação com o inglês, porque agora com minhas aulas efetivamente eu poderia trabalhar projetos que tanto queria; assim nas minhas aulas eu tentava usar recursos como música em inglês, porque mais do que isso era inviável, já que a escola era precária de recursos tecnológicos, computadores deteriorados sem acesso à internet. Os recursos eram arcaicos como disquete para salvar as provas, projetor para folhas transparentes etc. Isso dificultava o manuseio de aulas mais dinâmicas.

Mas como eu sempre gostei de trabalhar com exposições e música em inglês fazia disso meu método mais proveitoso, já que a escola era totalmente tradicionalista. Permaneci nesta escola por 6 anos, tenho muita saudade de lá, pois o vínculo criado com os alunos foi muito forte, pois era uma escola bem pequena.

Em 2008 e 2009 continuei na particular e saí do estado, como estava um tanto decepcionada com a educação fui procurar outra área, e ingressei em outra faculdade, só que em outro ramo: Logística. Como havia uma faculdade nova que tinha aberto e era gratuita (fatec) fui, até que me saí bem nas matérias fiz amigos maravilhoso, mas não era minha área, até mesmo os professores diziam me que como eu já tinha uma formação, para eu investir nela, fazer um mestrado e ser companheira deles como professora do centro Paula Souza.

Fiquei pensando sobre o assunto e então tomei coragem e tranquei a faculdade, o que foi muito difícil fazer, já que eu amava a turma, mas não me via trabalhando com isso. Esta situação me fez repensar o que eu estava fazendo com minha licenciatura, então decidi me dedicar mais a educação. Prestei o concurso do estado e da prefeitura de São Paulo e como que um milagre..eu passei nos dois, e este foi o motivo pelo qual eu tive que largar a particular em 2012.

Ingressei nos dois cargos no mesmo ano e lá estava eu começando tudo novo de novo, no estado meu cargo é de português e na prefeitura é de inglês, isso para mim foi uma grande ironia do destino, pois entrar na prefeitura de São Paulo era uma meta muito grande e ainda entrar como professora de inglês era quase surreal, considerando que eu não tinha feito ainda nenhum curso para me aperfeiçoar, ressalto que não o fiz por falta de tempo, pois o estado, na época que eu fui eventual disponibilizou um curso no cultura inglês¹⁸, porém era no período em que eu trabalhava, então nunca pude fazê-lo, pois eu quem paguei minha faculdade com muito sacrifício e não poderia me dar ao luxo de não trabalhar.

Agradeço muito a Deus, pois as escolas que estou são ótimas, totalmente adequadas de projetos e dinâmicas, possuem material diversificado com recursos de multimídias, sala de informática com internet, celulares que auxiliam muito o uso do inglês... e com isso pude realizar várias coisas bacanas.

Eu sempre tento me empenhar ao máximo para suprir minhas dificuldades, mas tenho consciência de que sou falha na eficiência da língua inglesa, pois ainda não realizei um curso específico; eu cheguei a fazer uma imersão de um final de semana com uns amigos, no qual a língua falada era somente o inglês e nós, os participantes éramos alunos de um professor amigo nosso, foi uma experiência maravilhosa. Realizei também cursos on line pelo Estado de língua inglesa, o qual foi excelente também; na prefeitura de São Paulo encerrei a pouco tempo um outro curso de formação em Língua Inglesa, este sendo presencial.

Nestes 3 anos que me efetivei fiz outra faculdade a de Pedagogia e fiz uma pós latu senso em Docência do Ensino Superior; cheguei a pesquisar sobre mestrado, porém é algo que preciso realizar quando tiver mais disponibilidade de tempo.

Almejo ainda dar aula em faculdade, quem sabe isso não se realiza, pois hoje vejo que estou na área certa, por mais que tenhamos problemas políticos e disciplinares na educação ainda tenho esperanças, ao ver meus alunos seguindo caminhos tão lindos.

Esta foi minha experiência até o momento, espero ter muito mais coisas para compartilhar. ”

¹⁸ Creio que o curso de inglês o qual a professora se referiu é oferecido pela Associação Cultura Inglesa São Paulo, o qual professores de inglês da rede pública de ensino da cidade e estado de São Paulo, beneficiam-se com bolsa integral, porém, ela aponta a dificuldade de se disponibilizar tempo e horários devido às longas jornadas de trabalho a que são submetidos a maioria dos professores das redes públicas de ensino.

Apêndice 6: Narrativa profissional da professora Ana Clara

Para descrever minha história profissional como docente é preciso revisitar minha infância, pois é lá que tudo começa. Quando criança adorava brincar de professora, reunia algumas amigas e fazíamos de conta que estávamos em uma escola e eu sempre era a professora.

Na sétima e oitava séries tive um professor de português que marcou muito minha vida. Ele se chamava Carlos e era um profissional excepcional! As aulas dele eram sempre muito interessantes, tinha aula de leitura, aula de redação, gramática, tinha atividades que desenvolvíamos em grupo e tudo era ensinado de forma envolvente e dinâmica. Ele exigia que déssemos o nosso melhor. Era extremamente rígido e exigente, então muitos alunos não gostavam dele. Eu era uma das alunas que se destacava em suas aulas, logo ele me incentivava muito e sempre dizia: “Ana, você tem que ser professora!” Acho que de alguma forma ele acabou influenciando na minha decisão de ser professora.

No ensino médio não tive nenhum professor marcante, fiz curso técnico em publicidade e me encantei pelas Artes. Fiz o ensino médio achando que ia estudar Artes Plásticas na faculdade. Nesse mesmo período comecei a fazer curso de inglês a pedido da minha irmã. Ela já trabalhava e via uma possibilidade de promoção se falasse uma segunda língua, só que minha irmã não queria fazer o curso sozinha. Então, ela me chamou para estudar com ela e pagou todo o curso pra mim.

Aos 18 anos quando concluí o ensino médio não prestei vestibular, pois ainda não trabalhava e meus pais não podiam pagar uma universidade particular.

No ano seguinte (1993) continuava fazendo o curso de inglês e estava tendo um bom desempenho. Quando comecei o estágio avançado, nesse mesmo ano, o dono da escola me convidou para lecionar para crianças. Adorei a ideia de dar aula de inglês e aproveitei a oportunidade dada. Trabalhei nessa escola por aproximadamente dois anos.

Um pouco antes de sair da escola onde iniciei meu percurso profissional, comecei a trabalhar numa empresa metalúrgica como tradutora. Traduzia manuais e softwares, confesso que foi um período em que fui bem sucedida financeiramente. Depois de algum tempo comecei a dar aula de inglês para o dono da empresa e alguns funcionários. A empresa estava crescendo, começou a importar peças da Alemanha e com isso minhas oportunidades também

cresciam. Participei de reuniões, negociações e feiras como tradutora e intérprete. Foi uma fase de aprendizagem e aquisição de uma vasta experiência na fluência da língua inglesa.

Finalmente em 1996 iniciei o curso superior de Letras, pude me dedicar muito à faculdade, já que fazia traduções em casa e dava aula na empresa apenas duas vezes por semana.

No último ano da faculdade (1998) participei de um processo seletivo de uma escola de inglês. A empresa para onde traduzia e lecionava já estava se virando sozinha, portanto já era momento de trilhar novos caminhos. Passei no processo seletivo e comecei a lecionar no C.C.A.A. Em 2002 deixei essa última escola e iniciei uma nova experiência profissional na Wizard.

Foram anos de estudo e dedicação, logo após a conclusão da faculdade estudei por dois anos na escola União Cultural Brasil Estados Unidos. Fiz um curso pós-avançado e um preparatório para teste de proficiência.

Em 2003 prestei concurso público para professor da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Passei para o cargo de inglês e português, porém melhor classificada em inglês. E 2004 assumi o cargo de inglês. No ano seguinte participei do curso de formação Ensino Médio em Rede oferecido pela Secretaria de Educação e também fiz um curso particular de pronúncia no Centro Britânico.

Em 2006 assumi o cargo de português e me desliguei da Wizard, visto que seria difícil conciliar três escolas.

Leccionar na rede pública é bem diferente e às vezes mais difícil, pois nem sempre temos um suporte pedagógico adequado, a tecnologia nem sempre é acessível, as salas de aulas são cheias, nem todas as famílias são presentes e tudo isso interfere no processo de ensino aprendizagem.

Em 2009 graduei-me em Pedagogia em um curso semipresencial, que complementou minha formação docente em Letras.

De 2012 a 2014 fui Coordenadora de Apoio à Gestão Pedagógica na escola onde tenho o cargo de português. Nesse período fiz o curso Melhor Gestão Melhor Ensino. O início do curso foi presencial e as demais horas foram realizadas na plataforma de estudos AVA (ambiente virtual de aprendizagem). Concluí o curso com êxito e logo depois iniciei o curso Inglês Online, que foi totalmente à distância e também realizado na plataforma AVA.

Participei também de um curso de formação sobre o Currículo Mais que é uma plataforma online de conteúdos digitais (vídeos, videoaulas, jogos, animações, simuladores e infográficos), articulados com o Currículo do Estado de São Paulo e disponibilizados por meio de um processo de curadoria realizado por uma equipe composta por Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico de diversas Diretorias de Ensino da Rede, representantes de todos os níveis de ensino e disciplinas do Currículo e visa incentivar a utilização da tecnologia como recurso pedagógico. O Currículo Mais parece bem interessante, mas infelizmente pouco utilizado porque temos apenas uma sala de multimídia na escola.

Quando estava na coordenação foi realizado um projeto para preparar os alunos para o SARESP. Na sala de informática (Acessa Escola) os alunos utilizavam a internet para realizar alguns simulados. As dificuldades e avanços dos alunos eram acompanhados. Esse projeto permitiu que os alunos interagissem com essa tecnologia e teve resultados bem positivos.

Este ano retornei à sala de aula no cargo de português e recentemente participei de um curso de formação sobre gêneros textuais oferecido pela Diretoria de Ensino.

Pretendo, assim que puder, fazer um curso de pós-graduação *Stricto Sensu* na área de inglês, pois, dessa forma, darei continuidade aos meus estudos e poderei aprimorar minhas competências escritora, leitora e oral na língua inglesa. Acredito que uma pós-graduação poderá me conduzir a novas experiências e realizações profissionais.

Apêndice 7: Narrativa profissional da professora Tamara.

Consgo lembrar das brincadeiras de criança. Me lembro de imitar minhas professoras da pré-escola, fingindo dar aulas para as minhas bonecas. Minhas professoras dessa época me fizeram sonhar com minha atual profissão. Lembro-me da tia Vivi, minha primeira professora, como eu a amava. Não me lembro se foi ela quem me ensinou a ler e a escrever, mas seu carinho comigo e com todos da turma me fez querer ser como ela, era minha heroína.

Além desse meu contato com a tia Vivi na escolinha, eu tinha uma mãe em casa. Dona de casa, sempre preocupada com as tarefas domésticas. Minha mãe sempre foi muito perfeccionista e havia deixado seu emprego de recepcionista no hospital para cuidar da casa e dos filhos que viesse ter após o casamento. Nessa época minha mãe ainda não havia completado o ensino médio, e eu a ouvia dizendo como era ruim não ter estudos. O sonho do pai dela era que ela fosse professora, coisa que ela não fez por pura “rebeldia” como ela mesma diz até hoje, e se arrepende de ter agido dessa forma na época. Às vezes creio que me incentivar a realizar meu sonho é também para ela a realização do sonho do meu avô.

A influência do meu pai na pessoa que sou hoje é muito grande, pois meu pai não chegou a concluir o ensino fundamental. Trabalhou a vida toda como pedreiro, eletricista, encanador e outras tarefas como essas. Me mandava copiar a tabuada no caderno e dizia que eu teria que estudar muito, pois uma pessoa sem estudos não é nada. Minha madrinha, irmã do meu pai, era professora, casou-se, teve dois filhos e continuou a trabalhar. Me sinto a menina que ela não teve, e sempre quis ser uma mulher bem-sucedida como ela, me paparicou muito, mas também me deu muitas lições, assim como meus pais.

O tempo passou, uma outra tia que tenho abriu sua própria escolinha e, no quarto ano do ensino fundamental 1, fui estudar lá. Meu pai trabalhava de graça na escolinha para poder pagar as mensalidades, livros e uniformes para mim e para minha irmã. O esforço dele me fez (e faz) querer estudar e ser cada dia melhor para poder retribuir tudo o que ele fez por mim.

Creio que decidi ser professora ainda na pré-escola, mas era muito inexperiente. Meus pais não tinham muito conhecimento sobre muitas coisas. Minha madrinha era professora de inglês numa escola bem-conceituada do Estado de São Paulo e eu

admirava muito, a achava muito inteligente pois ela era casada, cuidava dos filhos, da casa, trabalhava e dirigia, eu sonhava em poder dirigir um dia e eu queria ser bem-sucedida como ela, uma mulher ativa que fazia muitas coisas ao mesmo tempo.

Meu primeiro contato com a língua inglesa no ambiente escolar foi na quinta série do ensino fundamental, não recorro se tive muitas dificuldades, mas lembro que sempre tive muita vontade de aprender. As aulas com a teacher Claudia Ethiene eram dinâmicas, ela trazia música, jogos e brincadeiras para auxiliar o nosso aprendizado, além de nos tratar com muito respeito e carinho. Nessa época então decidi que seria professora de inglês.

Nunca fiz um curso de línguas, o que sei hoje aprendi na escola, na faculdade e na internet, pois eu ouvia muitas músicas em inglês e, como não sabia cantar, ficava lendo e traduzindo-as. Isso fez com que meu vocabulário ampliasse bastante e é uma técnica de aprendizagem que ensino a meus alunos hoje.

Após terminar o ensino médio fiz vários vestibulares e ingressei na Universidade Cruzeiro do Sul, então me apaixonei ainda mais pelos estudos, não tinha mais aquela relação pessoal com os professores, mas procurava absorver todo o conhecimento que podia. Tive acesso a uma sala de recursos audiovisuais, coisa que eu não conhecia, aprendi a utilizar recursos multimídias para aprender e ensinar inglês. Nessa época meu pai ainda trabalhava para a escola da minha tia e fazia outros “bicos”, e eu, quando não estava em um emprego formal, trabalhava com ele e também vendia produtos da Avon, Natura etc para ajudar a pagar algumas contas relacionadas ao meu curso.

No último ano da faculdade comecei um estágio remunerado na Prefeitura do Município de São Paulo, atuava numa sala de alfabetização e era chamada de “aluna pesquisadora” num projeto então chamado de Ler e Escrever. Fiquei um ano nesse estágio, ou seja, até concluir a graduação. Quando isso aconteceu me vi desempregada e, confesso, despreparada. Cheguei a enviar alguns currículos, mas minha única alternativa foi trabalhar como professora eventual no Estado de São Paulo, foi meu primeiro contato com a rede sendo funcionária da mesma, foi desanimador ver tantos professores doentes, salas cheias de alunos sem interesse algum em aprender tendo apenas uns poucos fazendo esse trabalho valer a pena. Sendo assim, prestei um concurso público para Agente de Organização Escolar, mais conhecido como: inspetor de alunos. Passei muito bem classificada e comecei a trabalhar na parte administrativa de uma outra escola estadual.

Fiquei 3 anos no cargo administrativo, percebi que o governo do Estado de São Paulo tem pouco ou nenhum interesse nos alunos e menos ainda nos professores da rede. Por algum tempo me acomodei e esqueci da minha formação, não estudava mais e estava desanimada, mas nunca esqueci da promessa que fiz a mim mesma: retribuir a meus pais o esforço que fizeram por mim. Comecei a fazer Pedagogia e passei no concurso público para professor na Prefeitura do Município de São Paulo e também no Estado. Hoje tenho esses dois cargos.

Sobre meus conhecimentos em informática e como os utilizo na minha profissão: sou o tipo de pessoa que acredita que para lecionar inglês (ou qualquer outra língua estrangeira), é muito necessário que os alunos tenham contato com essa língua, não somente sendo falada pelo professor, mas através de mídias desses países que utilizam a língua ensinada como oficial. A internet nos possibilita acesso a sites desses países, músicas, filmes etc.

Utilizo em minhas aulas muitos filminhos curtos, onde vou parando o mesmo e dialogando com meus alunos a respeito do que está sendo dito no filme. Também indico e, nas salas em que existem muitos alunos utilizando celulares, utilizo aplicativos que auxiliam na aprendizagem do inglês. Nas minhas turmas de ensino médio principalmente. Utilizamos o aplicativo Duolingo que, além de aprenderem e enriquecerem seu vocabulário, eles ainda têm pontuação como num jogo, o que acaba motivando os alunos a querer “jogar” cada dia mais. Eu mexo muito na internet e sempre fico sabendo de novidades para se utilizar na sala de aula, isso é fundamental hoje em dia, pois nunca estaremos a frente do Google, ferramenta mais utilizada pelos alunos para saber o que quiserem saber. Devemos orientar esses meninos a utilizar esses aparelhos eletrônicos para que eles não resumam sua utilização a redes sociais e buscas rápidas (que eles chamam de “pesquisa”).

Acredito que lecionar numa escola pública é muito complicado pois o sistema não ajuda muito, como falei, às vezes tenho a impressão que para alguns governos a educação não é importante. Quero muito fazer um curso de inglês, nunca fiz e creio que trabalhar sempre as mesmas coisas com meus alunos e não usar a língua tem feito com que eu esqueça muitas coisas, as quais eu deveria saber na ponta da língua.

Mesmo querendo continuar meus estudos, fazer pós-graduações e mestrado, a sala de aula não me encanta mais como antigamente. Quero mesmo é trabalhar com a parte pedagógica do processo da construção do conhecimento, formação de professores e

administração escolar, são coisas que tenho gostado muito de fazer e espero passar num novo concurso público para um cargo desse tipo.