PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Juliana Godinho Ragusa Marcicano

A reflexão de professores de Inglês em interações via *e-mail*

MESTRADO
EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO
2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Juliana Godinho Ragusa Marcicano

A reflexão de professores de Inglês em interações via *e-mail*

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Maximina Maria Freire.

MESTRADO
EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO
2010

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

MARCICANO, Juliana Godinho Ragusa

A reflexão de professores de Inglês em interações via *e-mail.* - São Paulo: J. G. R. Marcicano, 2010.
99 f.

Orientadora: Professora Doutora Maximina Maria Freire
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Palavras-chave: *E-mail*, Ensino de Inglês/LE, Formação de Professores, Reflexão, Prática Docente, Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos eletrônicos ou de fotocopiadora.

Assinatura:_____

Local:_____ Data:_____/_____/_____

Ao meu pai, João, e à minha mãe, Teresa, que tanto me inspiram e motivam.
Ao meu segundo pai, Elizeu, que me deu grande apoio para poder iniciar este curso e juntamente com minha querida sogra, Stela, me presentearam ao cuidar da minha filha nos momentos em que eu estava me dedicando aos estudos.
Ao meu marido, Aleymar, pela dimensão de tantas ausências.
Aos meus irmãos, Arthur e Felipe, por sempre participarem da minha vida e me apoiarem.
À minha filha, Maria Clara, uma luz de menina, que desde meu ventre me acompanha nas minhas jornadas pelo mundo acadêmico. Minha maior motivação.

Agradeço especialmente à minha orientadora, ***Profa. Dra. Maximina Maria Freire****, pela força que é capaz de transmitir. Seu apoio e sua coerência muito me inspiraram e me motivam na constante busca de superação para ser uma grande Mestra.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Maximina Maria Freire, pela compreensão, apoio e pelo amor que consegue expressar com sua prática docente. Seu constante incentivo e carinho foram a grande motivação para que esta pesquisa se tornasse realidade.

Ao CNPq - Brasil, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, por financiar esta pesquisa durante os meses de julho de 2008 a outubro de 2009.

À Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, por ser pioneira na Linguística Aplicada no Brasil e por contagiar a todos com seu entusiasmo pelas questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Em especial, agradeço pelas importantes contribuições durante o Exame de Qualificação e pela honra de compor a banca de defesa.

À Maria Eugenia Witlzer D'Espósito, pelas cuidadosas e significativas contribuições no Exame de Qualificação.

À minha família, por ter se adaptado e convivido com as minhas ausências e com a minha presença distante, mergulhada em textos e no computador.

Aos meus colegas de Seminário de Orientação – Beth, Carla, Cátia, Érika, Fernando, Gisele, Luciani, Luis Otavio, Maria Eugênia W. D. e Maria Eugenia, Paulo, Renata, Renato, Sávio e Taciana –, pelo ouvir atento, pela busca de soluções, conselhos, comentários e por tantas contribuições.

À minha amiga Érika, por me incentivar e compartilhar ideias e pela parceria em atividades e viagens acadêmicas, e ao Renato por tanto apoio.

Aos colegas do Grupo de Estudos da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (GEAHF), pelo entusiasmo para mergulhar nos estudos e por contribuírem com as reflexões e investigações sobre essa abordagem metodológica que tanto nos fascina.

Aos professores participantes da pesquisa, pela dedicação e disponibilidade de seus preciosos tempos.

Ao meu marido, por suportar tantas faltas e suprir minhas ausências com a Maria Clara.

Ao meu afilhado, Igor Ichiro, que também teve de compreender muitas faltas da madrinha.

À minha mãe, Teresa, pelo constante cuidado e apoio durante o momento delicado de saúde que vivi no final de 2007 e início de 2008. Além disso, seus esforços para viajar de São Paulo a Ibiúna e cuidar da Maria Clara nas minhas ausências foram decisivos para que eu chegasse confiante até aqui.

MARCICANO, Juliana G. R. (2010). *A reflexão de professores de Inglês em interações via e-mail.* Dissertação (Mestrado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Resumo

O presente trabalho se insere na área de reflexão de professores de Inglês e tem por objetivo descrever e interpretar o fenômeno *reflexão de professores de Inglês em interações via e-mail,* a partir da identificação de questões que inquietam esses professores. Para atingir esse objetivo, a presente investigação descreve e interpreta o fenômeno citado tendo como referência a experiência vivida por mim, pesquisadora, e pelos sete professores convidados a participar de minha pesquisa, originando os dois grupos focalizados. Fundamenta teoricamente esta pesquisa o conceito geral de formação de professores, tomando-se como base as contribuições de Dewey (1916, 1910/1933, 1938/1997, 1986/2008) Schön (1983, 1987, 1992a, 1992b), Freire (1970/1983, 1992, 2002, 2004), Vygotsky (1984/1998, 1989/2008), Kemmis (1987), Zeichner (1993, 2003), entre outros. De cunho qualitativo, a orientação metodológica é a hermenêutico-fenomenológica, que procura fazer uma associação de descrições retrospectivas e (re-)interpretação de experiências vividas (Ricoeur, 1986, 2002; van Manen, 1990; Freire, 1998, 2006, 2007a, 2007b), visando, assim, a descrever e interpretar um fenômeno da experiência humana. Os textos que serviram de base para a interpretação foram coletados ao longo de dois semestres diferentes, quando, por meio de 76 mensagens eletrônicas e 5 encontros presenciais, foi possível (1) traçar o perfil dos professores de inglês atuantes em escolas públicas e participantes desta pesquisa, (2) identificar os assuntos que os motivam a refletir sobre suas práticas e (3) documentar o processo reflexivo desencadeado. A interpretação dos registros textuais obtidos foi realizada com base nos processos de textualização e tematização, propostos por van Manen (1990) e operacionalizados pelos procedimentos de refinamento e ressignificação, sugeridos por Freire (2006, 2007a, 2007b), os quais evidenciam os temas que estruturam o fenômeno em foco. A interpretação dos textos revela que a natureza da reflexão de professores de Inglês em interações via *e-mail* se constituiu, distintamente, nos dois grupos investigados: no primeiro, Caderno, dificuldade, tempo e identificação são os temas que emergem dos registros interpretados; no segundo, os temas identificados são identificação, prática e falta de tempo.

Palavras-chave: *e-mail*; ensino de inglês/LE; formação de professores; reflexão; prática docente; Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica.

MARCICANO, Juliana G. R. (2010). *The English teachers' reflection in interactions through e-mail*. MA dissertation. Post-Graduate Program of Applied Linguistics and Language Studies, Pontifical Catholic University of São Paulo.

Abstract

This dissertation lies within the area of the English teacher's reflective development and aims at describing and interpreting the phenomenon *English teachers' reflection in interactions through e-mail*, through the identification of the questions that intrigue these participating teachers. To reach this goal, this investigation describes and interprets the phenomenon above from the point of view of the experience lived by myself, the researcher, as well as by seven participating teachers. The theoretical underpinning for this study is the concept of reflective development, based on the contributions of Dewey (1916, 1910/1933, 1938/1997, 1986/2008) Schön (1983, 1987, 1992a, 1992b), Freire (1970/1983, 1992, 2002, 2004), Vygotsky (1984/1998, 1989/2008), Kemmis (1987), Zeichner (1993, 2003) among others. From a qualitative standpoint, the methodological approach is the hermeneutic-phenomenological one, which aims at associations of retrospective descriptions and (re-)interpretations of lived experience (Ricoeur, 1986, 2002; van Manen, 1990; Freire, 1998, 2006, 2007a, 2007b). The texts which provided the interpretation basis were collected along two different semesters, when through 76 e-mail messages and 5 presential meetings it was possible to: (1) draw the profile of the English teachers who work for public schools and participate in this research, (2) identify the subjects which lead them to reflections upon their practices, and (3) document the reflective process unleashed. The interpretation of the collected texts was made according to the textualization and thematization processes proposed by van Manen (1990), and systematized by the refining and ressignification procedures suggested by Freire (2006, 2007a, 2007b) which show the themes that structure the investigated phenomenon. The interpretation of the texts reveal that English teachers' reflection in interactions through e-mail is lived differently by the two groups formed by the participating teachers: in the first one, *Caderno*, difficulty, time, and identification are the emerging themes; in the second one, identification, practice and lack of time are the themes that display the nature of the experience lived by part of the participants in this research.

Key words: e-mail; English language teaching/ELT; teacher education; reflection; teacher's practice; Hermeneutic-Phenomenological Approach.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....01

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....06
1.1. Reflexão de Professores.....06
1.2. Interação e Mediação.....16
1.3. Comunicação Mediada por Computadores.....20

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA.....28
2.1. Orientação Metodológica Adotada.....28
2.2. Contexto da Pesquisa.....35
2.2.1 Participantes.....36
2.3. Procedimentos de Coleta.....39
2.3.1 Grupo 1.....39
2.3.2 Grupo 2.....43
2.4. Procedimentos de Interpretação dos Textos.....46

CAPÍTULO 3 - INTERPRETAÇÃO DOS TEXTOS.....48
3.1. As interações e reflexões do grupo 1.....48
3.2. A vivência do fenômeno pelo grupo 1.....56
3.2.1 Caderno.....57
3.2.2 Dificuldade.....61
3.2.3 Tempo.....63
3.2.4 Identificação.....64
3.3. As interações e reflexões do grupo 2.....67
3.4. A vivência do fenômeno pelo grupo 2.....73
3.4.1 Identificação.....74
3.4.2 Prática.....75
3.4.3 Falta de tempo.....78
3.5 Refletindo sobre os dois grupos.....81
3.5.1 A natureza da reflexão de professores de inglês em interações via *e-mail*.....86

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....90

REFERÊNCIAS.....93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil da Pesquisadora.....37

Quadro 2 - Perfil dos Participantes do Grupo 1.....37

Quadro 3 - Perfil dos Participantes do Grupo 2.....38

Quadro 4 - *E-mail* de convite - Grupo 1.....40

Quadro 5 - *E-mail* de apresentação Grupo 1.....41

Quadro 6 - Atividades *online* e presenciais - Grupo 1.....42

Quadro 7 - *E-mail* de convite - Grupo 2.....43

Quadro 8 - Proposta para apresentação pessoal - Grupo 2.....44

Quadro 9 - Atividades *online* e presenciais - Grupo 2.....45

Quadro 10 - Rotinas de organização e interpretação (Freire, 2007b).....46

Quadro 11 - Assuntos Grupo 1.....55

Quadro 12 - Assuntos - Grupo 2.....73

Quadro 13 - Mapeamento das interações - Grupo 1.....82

Quadro 14 - Mapeamento das interações - Grupo 2.....82

Quadro 15 - Assuntos Grupos 1 e 2.....85

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - O fenômeno *reflexão de professores do Grupo 1 em interações via e-mail*......66,87

Diagrama 2 - O fenômeno *reflexão de professores do Grupo 2 em interações via e-mail*......80,87

O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido, a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.

Freire (2001:41)

INTRODUÇÃO

É possível dizer que todo profissional da área educacional já tenha vivenciado diversas experiências de reuniões pedagógicas escolares ou outras formas de reunião, seja como coordenador ou professor participante, visto que a realização de encontros para a discussão de assuntos escolares é inerente às práticas cotidianas das instituições e possui, indubitavelmente, a importância de propiciar aos profissionais momentos para a reflexão sobre a prática e a formação continuada.

Revisitando meus dezessete anos de experiência como professora de Inglês em escolas privadas e em escolas de idiomas, atuando como professora e coordenadora pedagógica, e, mais recentemente, como professora de educação básica de Inglês da rede pública, há cinco anos, coloco em pauta algumas possíveis dificuldades e curiosidades vivenciadas nos momentos de reunião pedagógica e demais momentos de discussão com os docentes que geraram uma inquietação pessoal e serviram como ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho.

Um fato que me inquietava era que vários colegas de trabalho curiosamente acabavam comentando aspectos de suas práticas que mais os incomodavam ou instigavam, e isso ocorria sempre de forma rápida e preferencialmente nas conversas informais do dia a dia escolar, como nos intervalos e nas pausas para um cafezinho. Geralmente, tais comentários eram seguidos da reclamação sobre a ausência de oportunidades e de tempo para uma discussão mais intensa e aprofundada de vários assuntos que vinham à mente, tais como uma aula bem-sucedida, dilemas com alunos; enfim, múltiplas questões de ordem prática.

Muitas vezes, participei de reuniões que abordavam aspectos tanto administrativos como pedagógicos ou iniciavam-se por questões sobre a prática que, posteriormente, eram anuladas por problemas administrativos. O que ocorria muitas vezes era a falta de tempo para que as discussões pedagógicas fossem aprofundadas - aspectos muito relevantes vinham à tona, mas nunca restava tempo para discuti-los. Era evidente a sensação de falta de um espaço e de tempo para retomar e discutir tais elementos.

Muito me incomodava o fato de assuntos pertinentes serem deixados para um segundo plano, gerando uma constante protelação ou indisponibilidade de coadunar horários da equipe de professores para dar continuidade às discussões, o que muitas vezes resultava na sua não realização. Um sentimento de insatisfação levou-me ao reconhecimento dos dilemas relacionados à falta de oportunidades nas reuniões pedagógicas ou fora delas.

Acreditava que possíveis oportunidades de reflexão compartilhada sobre a prática docente e questões dela decorrentes ficavam adiadas ou esquecidas, e esse fato me levou

a pensar em outras possibilidades de espaços para fazer uma reflexão com professores, que pudesse contribuir para suas práticas e sua formação continuada. Minha intenção não era a de substituir as reuniões institucionalizadas, mas viabilizar outro espaço, com caráter mais informal do que os professores estão habituados a encontrar nas instituições onde trabalham.

O *e-mail* pode oferecer um lócus para discussão, além de ser um espaço de constante contato entre os professores. Como a troca de mensagens eletrônicas é comum entre a maioria dos colegas, por meio dessa ferramenta encontrei uma possibilidade de viabilizar e operacionalizar, fora do âmbito institucional, o contato entre esses profissionais, usuários constantes de tal recurso tecnológico.

Tendo em vista o potencial dessa ferramenta, assim como a facilidade de acesso para usuários que estejam em espaços distintos e em horários igualmente diferenciados, optei por utilizá-la nesta pesquisa.

Essa ferramenta tecnológica, conhecida por grande parte dos professores, pode ser considerada um meio de fácil comunicação, além de viabilizar o registro de todas as trocas de mensagens, permitindo, assim, que as interações sejam retomadas, relidas e re-interpretadas inúmeras vezes.

Resultante das inquietações mencionadas e advindas das minhas vivências profissionais, o presente trabalho se insere na área de reflexão de professores de Inglês e tem como objetivo descrever e interpretar o fenômeno *reflexão de professores de Inglês em interações via e-mail*, a partir da experiência vivida por mim, pesquisadora, e pelos professores participantes, partindo de questões que os inquietam. Para atingir esse objetivo, a investigação que proponho foi operacionalizada pela seguinte pergunta de pesquisa:

Qual a natureza da reflexão de professores de Inglês em interações via e-mail, sob a perspectiva de quem a vivenciou?

A partir dos resultados deste trabalho, pode-se compreender como se dá a reflexão nesse contexto digital, bem como verificar o que interessa aos professores refletir. Além disso, saber o que está envolvido numa reflexão na qual se pressupõe que os participantes tenham mais liberdade para abordar os assuntos de suas preferências, por estarem fora do ambiente institucionalizado, pode trazer contribuições para a formação de professores, tanto a inicial como a continuada.

Levando em conta e priorizando as questões sobre as quais os professores querem refletir, a investigação realizada também pode repercutir no sentido de oferecer subsídios para se pensar em outros formatos e propostas de reunião pedagógica.

Existem várias pesquisas sobre a formação do professor nas linhas de Linguagem, Educação e Tecnologia, no campo da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, que abrangem a formação reflexiva, formação crítica e formação crítico-reflexiva, tais como os trabalhos dos pesquisadores citados a seguir. Leites (2004) desenvolveu investigação sobre a prática reflexiva compartilhada na formação contínua de uma equipe de professores de língua estrangeira; Ifa (2006) descreve e interpreta a formação pré-serviço de professores de Língua Inglesa numa sociedade em processo de digitalização; Breda (2007) trata da interação assíncrona em ambientes *online*; Polifemi (2007) pesquisou o processo reflexivo de coordenadores em um curso *online* de formação continuada; Schneider (2008) discute a formação do professor e verifica como o conhecimento é produzido durante o processo de formação realizado em dois ambientes, o presencial e a distância, e Oliveira (2009) aborda a colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de professores a distância, entre outros.

As lacunas a serem preenchidas por esta pesquisa são a investigação de duas manifestações de um mesmo fenômeno da experiência humana, *em momentos diferentes e em um único trabalho*, fundamentado na abordagem hermenêutico-fenomenológica, entendida sob a perspectiva de van Manen (1990) e Freire (1998, 2007a, 2007b), e com foco na formação do professor de Inglês no contexto digital. Minha proposta trata da *reflexão informal e não institucionalizada* feita nos contextos digital e presencial.

A presente pesquisa não foi realizada em uma instituição específica; foi desenvolvida com professores de diferentes unidades escolares públicas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, que deram origem aos dois grupos aqui focalizados. A ambientação proposta para as interações foi *online*, com o uso do canal de comunicação assíncrono *e-mail* e com um encontro presencial ao término das interações *online,* que aconteceu em semestres diferentes para cada grupo, sendo que cada grupo interagiu pelo período de três meses gerando um total de 70 mensagens eletrônicas.

É importante mencionar que há várias iniciativas em andamento que têm como foco a formação continuada e o desenvolvimento do profissional reflexivo, pois creio ser pertinente citar projetos de grande abrangência que demonstram a preocupação de instituições engajadas socialmente com a formação reflexiva do professor de Inglês, evidenciando a importância do desenvolvimento de pesquisas nessa área.

A título de exemplo, temos o Programa de formação contínua de docentes de Inglês da rede pública do estado de São Paulo denominado *A Formação contínua de Professores de Inglês: um Contexto para a Reconstrução da Prática.* Sob a coordenação de Maria Antonieta Alba Celani, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o programa foi desenvolvido entre os anos de 1997 e 2010, em parceria com a Associação Cultura Inglesa São Paulo, financiadora do projeto (a qual também se encarrega do

aprimoramento linguístico dos professores de Língua Inglesa). A partir de 2010, o programa passa a incluir um curso de especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, resultante da continuidade da parceria já mencionada.

Há também o projeto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte, coordenado por Deise Prina Dutra. Denominado EDUCONLE, tem por objetivo "proporcionar experiências linguísticas e metodológicas para a formação continuada de professores da rede pública de ensino" (Dutra & Mello, 2004:35-6). O projeto, além do módulo de metodologia e prática reflexiva, oferece módulos de ensino de línguas ministrados por bolsistas da graduação, orientados por professores responsáveis pelo projeto e por mestrandos e doutorandos da pós-graduação da própria universidade. Nos módulos de teoria e prática, há a ligação entre atividades de aprendizagem de língua e aspectos de ensino relacionados ao letramento digital, ao trabalho colaborativo para solução de problemas, ao planejamento e à integração das habilidades. Os participantes do EDUCONLE recebem bolsas de estudo para cursar dois semestres de língua estrangeira no Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG.

A presente investigação se insere no âmbito metodológico do projeto de pesquisa *A formação de professores na/para a sociedade em processo de digitalização, sob um enfoque hermenêutico-fenomenológico*, desenvolvido e coordenado pela orientadora deste estudo, a Profa. Dra. Maximina Maria Freire, e realizado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP. Considerando a escolha metodológica que orienta a investigação aqui apresentada, a presente pesquisa também se insere no âmbito de discussão do GEAHF, Grupo de Estudos sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica; (grupo do qual sou integrante) e que também é coordenado pela Profa. Dra. Maximina Maria Freire. O GEAHF reúne estudiosos e pesquisadores da abordagem hermenêutico-fenomenológica sob as perspectivas de van Manen (1990), Ricoeur (1986, 2002) e Freire (1998, 2007a, 2007b).

Para explicitar a investigação realizada, descrevo a organização deste estudo:

No primeiro capítulo, intitulado "Fundamentação teórica", discuto a reflexão de professores tomando como base as contribuições de Dewey (1916/1979, 1910/1933, 1938/1997, 1986/2008), Schön (1983, 1987, 1992a, 1992b), Freire (1970/1983, 1992, 2002, 2004), Kemmis (1987), Zeichner (1993, 2003), entre outros, e articulando dois conceitos centrais na obra de Vygotsky (1984/1998, 1989/2008) que fundamentam esta pesquisa: interação e mediação. Finalmente, apresento a comunicação mediada por computadores (CMC) com foco no potencial da ferramenta *e-mail*.

No segundo capítulo – "Metodologia da Pesquisa" –, apresento a abordagem metodológica da pesquisa, a hermenêutico-fenomenológica, que me orientou nesta investigação. Entendida sob a perspectiva de van Manen (1990), Ricoeur (1986, 2002) e

Freire (1998, 2007a, 2007b), essa abordagem revelou ser uma postura metodológica em concordância com o objetivo traçado para o estudo, que consiste em descrever e interpretar o fenômeno *reflexão de professores de Inglês em interações via e-mail.* Também descrevo o contexto da pesquisa, o local, os participantes, os procedimentos de coleta, bem como a forma de interpretação dos registros textuais obtidos, que foi realizada com base nos processos de textualização e tematização, propostos por van Manen (1990), operacionalizados por procedimentos de refinamento e ressignificação, sugeridos por Freire (2006, 2007a, 2007b), os quais evidenciam os temas que estruturam o fenômeno em foco.

No terceiro capítulo – "Interpretação" –, o enfoque é a interpretação dos textos coletados, apresentando as interações e reflexões dos grupos, bem como a descrição de suas vivências do fenômeno. Além disso, discuto a minha compreensão do fenômeno investigado, contendo os temas e subtemas emergentes dos textos desta pesquisa, que podem ser visualizados nos diagramas, que elaboro e apresento.

Para concluir, apresento as considerações finais, retomando a pergunta de pesquisa, revelando minhas descobertas e elucubrando sobre encaminhamentos futuros decorrentes da investigação vivenciada.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Reflective teacher education is a journey, not a destination.
Celani (2005:400)

Neste capítulo, apresento os suportes teóricos que orientam a condução da presente pesquisa, os quais abrangem as áreas de reflexão e reflexão crítica de professores e a comunicação mediada pelo computador (CMC), com foco no potencial da ferramenta assíncrona de comunicação – o *e-mail.* Como antes mencionado, este estudo se insere na área de reflexão de professores de Inglês e tem como objetivo descrever e interpretar o fenômeno *reflexão de professores de Inglês em interações via e-mail*, a partir da experiência vivida por mim, pesquisadora, e pelos professores participantes da pesquisa, com base nas questões que os inquietam. Para atingir esse objetivo, a investigação foi operacionalizada pelo questionamento sobre a natureza da reflexão de professores de Inglês em interações via *e-mail*, sob a perspectiva de quem a vivenciou.

Desse modo, a seguir apresento o arcabouço teórico que sustenta o estudo realizado, estabelecendo relações entre os referenciais abordados.

1.1 A Reflexão de Professores

No contexto da formação de professores, a preocupação com o desenvolvimento da reflexão tem se mostrado recorrente. A reflexão é apontada por Dewey (1916/1979, 1910/1933, 1938/1997, 1986/2008) como um componente elucidativo no que se refere à formação e ao desenvolvimento de professores. O pensamento desse autor representa um marco conceitual, por ter influenciado profundamente outros autores que lhe sucederam, como Schön (1983, 1987, 1991, 1992a, 1992b), Kemmis (1987), Zeichner (1993,2003), Nóvoa (2006), Celani (2002, 2005), entre outros. A questão crítico-reflexiva é fundamentada no pensamento de Freire (1970/1983, 1992, 2002, 2004).

Segundo Dewey (1910/1933:8-9), “o pensar é aquela operação na qual fatos presentes sugerem outros fatos (ou verdades) de tal modo que induzem a crença nos últimos sob a garantia dos anteriores”. Dewey (1916/1979, 1910/1933) faz ainda uma distinção entre o ato de simples pensamento e o ato de pensar reflexivamente, que, a seu ver, é a melhor maneira de se pensar. Para ele, pensar reflexivamente consiste em examinar mentalmente determinado assunto dando a ele uma consideração séria e consecutiva.

De acordo com Dewey (1938/1997), o ato de pensar de maneira reflexiva distingue-se da forma de pensar rotineira, visto que envolve um estado de dúvida e um ato de pesquisa, denotando a necessidade de encontrar uma forma de resolver determinada

questão. Para o autor (1910/1933:9), toda operação reflexiva abrange duas fases, que são: “(a) um estado de perplexidade, hesitação e dúvida e (b) um ato de pesquisa ou investigação direcionados ao esclarecimento de tais fatos que servem para corroborar ou anular a crença sugerida”. O pensamento origina-se de alguma perplexidade, confusão ou dúvida, como Dewey (1910/1933) exemplifica:

> We may recapitulate by saying that the origin of thinking is some perplexity, confusion, or doubt. Thinking is not a case of spontaneous combustion; it does not occur just on "general principles". There is something specific which occasions and evokes it. General appeals to a child (or to a grown-up) to think, irrespective of the existence in his own experience of some difficulty that troubles him and disturbs his equilibrium, are as futile as advice to lift himself by his boot-straps. Given a difficulty, the next step is suggestion of some way out- the formation of some tentative plan or project, the entertaining of some theory which will account for the peculiarities in question, the consideration of some solution for the problem. The data at hand cannot supply the solution; they can only suggest it. What, then, are the sources of the suggestion? Clearly past experience and prior knowledge. If the person has had some acquaintance with similar situations, if he has dealt with material of the same sort before, suggestions more or less apt and helpful are likely to arise (p.12).

Dewey (1910/1933) trata de um pensar que não é simples, mas um pensar reflexivo que possui algo específico e estimula a fazer relações e buscar alternativas para solucionar o problema, procurando sugestões nas experiências passadas e nos conhecimentos anteriores. Nessa perspectiva, a ação é a característica principal do pensamento que decorre de uma disposição para a investigação, pois, de acordo com Dewey (1916/1979), quando vivemos alguma experiência, agimos sobre ela de modo ativo e passivo:

> The nature of experience can be understood only by noting that it includes an active and a passive element peculiarly combined. On the active hand, experience is trying -- a meaning which is made explicit in the connected term experiment. On the passive, it is undergoing. When we experience something we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo the consequences. We do something to the thing and then it does something to us in return: such is the peculiar combination. The connection of these two phases of experience measures the fruitfulness or value of the experience (p.107).

Para Dewey (1986/2008), o pensar reflexivo constitui-se de modo encadeado, pois “em qualquer pensamento reflexivo, há unidades concretas, que são ligadas entre si para que exista um movimento para um fim comum” (p.114), ou seja, com o pensar reflexivo, a busca de soluções para um determinado problema ocorre por meio do resgate de experiências anteriores ou semelhantes, que são associadas para se chegar a uma conclusão. De acordo com Dewey (1986/2008):

> Reflection involves not simply a sequence of ideas, but a *con*-sequence — a consecutive ordering in such a way that each determines the next as its proper outcome, while each outcome in turn leans back on, or refers to, its predecessors. The successive portions of a reflective thought grow out of one another and support one another; they do not come and go in a medley. Each phase is a step from something to something — technically speaking, it is a *term* of thought. Each term leaves a deposit that is utilized in the next term. The stream or flow becomes a train or chain. There are in any reflective thought definite units that are linked together so that there is a sustained movement to a common end (p.114).

A citação anterior nos remete à noção de Dewey (1938/1997) de *contínuo experiencial*, pois o autor afirma que, “independentemente do desejo ou intenção, toda experiência continua a viver nas experiências seguintes” (p.27). O autor dá especial ênfase à interconexão de várias experiências, à qualidade das experiências vividas e às interpretações dadas a elas, visto que o foco não está na quantidade de experiências, mas em seu processo recursivo.

Ainda de acordo com Dewey (1938/1997:39-40), vivemos do nascimento até a morte em um mundo de coisas e pessoas, que, em grande medida, são o que são devido ao que foi feito e transmitido pelas atividades humanas anteriores. Desse modo, para Dewey (1938/1997), as “experiências não ocorrem num vácuo” (p.40). Há fontes exteriores ao indivíduo que ocasionam a experiência. Isso quer dizer que seus significados são resultantes de elementos e mecanismos internos e externos, que convivem em contínuo processo de interação para a produção de novos conhecimentos. Assim, Dewey (1910/1933, 1938/1997) destaca que o conhecimento não é um fenômeno interno, e sim proveniente da vivência e da interação com o mundo, diferentemente daquilo que é apenas memorizado e adquirido sem reflexão. Segundo Dewey (1916/1979):

> To "learn from experience" is to make a backward and forward connection between what we do to things and what we enjoy or suffer from things in consequence. Under such conditions, doing becomes a trying; an experiment with the world to find out what it is like; the undergoing becomes instruction — discovery of the connection of things (p.147).

Dewey (1938/1997) ressalta também que o pensamento reflexivo é decisivo na construção de novos conhecimentos, sendo que para o conhecimento ser construído é fundamental levar em conta a experiência do sujeito. Nesse sentido, cabe notar que é papel do educador abrir espaço para experiências que envolvam seus alunos e, consequentemente, promovam futuras experiências significativas.

Sobre a qualidade das experiências, Dewey (1938/1997) enfatiza que:

> It is not enough to insist upon the necessity of experience, nor even of activity in experience. Everything depends upon the *quality* of the experience

> which is had. The quality of any experience has two aspects. There is an immediate aspect of agreeableness or disagreeableness, and there is its influence upon later experiences. The first is obvious and easy to judge. The *effect* of an experience is not borne on its face. It sets a problem to the educator. It is his business to arrange for the kind of experiences which, while they do not repel the student, but rather engage his activities are, nevertheless, more than immediately enjoyable since they promote having desirable future experiences. Just as no man lives or dies to himself, so no experience lives and dies to itself. Wholly independent of desire or intent, every experience lives on in further experiences (p.27).

O pensar reflexivo (Dewey, 1916/1979:159) é, portanto, o pensar sobre a ação e os seus efeitos e consequências. O ato de pensar de maneira reflexiva deve consistir em um fim educacional e ser visto como um processo que dura a vida inteira. Dewey (1916/1979) também ressalta a significância da interação para a educação e para que se possa dar significado à reflexão e à experiência:

> In final account, then, not only does social life demand teaching and learning for its own permanence, but the very process of living together educates. It enlarges and enlightens experience; it stimulates and enriches imagination; it creates responsibility for accuracy and vividness of statement and thought. A man really living alone (alone mentally as well as physically) would have little or no occasion to reflect upon his past experience to extract its net meaning (p.10-11).

A distinção entre o ato de pensar como rotina e o ato de pensar de maneira reflexiva de Dewey (1916/1979) , segundo Schön (1983, 1987, 1992a, 1992b), oferece bases à formação de professores que buscam romper com a racionalidade técnica, a qual concebe a prática profissional de modo tecnicista e com ação voltada para a aplicação de métodos, teorias e técnicas para a resolução de problemas.

Contrário à visão tecnicista, Dewey (1916/1979) aborda o poder educativo que existe na vida social compartilhada e na comunicação, considerando seu contexto, a experiência e suas especificidades. Para Dewey (1916/1979):

> Not only is social life identical with communication, but all communication (and hence all genuine social life) is educative. To be a recipient of a communication is to have an enlarged and changed experience...The experience has to be formulated in order to be communicated. The formulate requires getting outside of it, seeing it as another would see it, considering what points of contact it has with the life of another so that it may be got into such form that he can appreciate its meaning. Except in dealing with commonplaces and catch phrases one has to assimilate, imaginatively, something of another's experience in order to tell him intelligently of one's own experience. All communication is like art. It may be fairly said, therefore, that any social arrangement that remains vitally social, or vitally shared, is educative to those who participate in it. Only when it becomes cast in a mold and runs in a routine way does it lose its educative power (p.10-11).

Dewey (1916/1979:10-11) ressalta que toda comunicação e toda interação social são educativas. Somente quando qualquer organização social se torna engessada em um molde e funciona de modo rotineiro é que ela perde seu poder educativo.

Schön (1983, 1987, 1992a, 1992b), influenciado por Dewey, dá os primeiros passos na investigação sobre a prática educativa, impulsionando o desenvolvimento do conceito de pensamento reflexivo. É importante ressaltar que Schön (1992a: 123) tem como base explícita de seu trabalho as ideias de Dewey (1916/1979, 1910/1933, 1938/1971), que discorre extensivamente sobre o papel da reflexão.

Cumpre acrescentar que Schön (1983, 1987, 1992a, 1992b), segundo Alarcão (2003/2008:44), foi o grande idealizador do movimento reflexivo, pois introduziu e agregou a epistemologia da prática. Para Schön (1991:49), os elementos fundamentais de sua epistemologia da prática são: *conhecimento-na-ação* (o saber fazer), *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação*. Schön (1987:25) ressalta que é no momento de reflexão que o professor observa sua ação em aula e descobre de que forma o seu conhecimento-na-ação – ou seja, o saber que os profissionais manifestam na prática de modo competente – pode ter contribuído para que tenha alcançado os resultados observados.

De acordo com Schön (1987:25, apud Mayrink, 2007:14), o professor revela o conhecimento que emerge da ação ao desempenhá-la de forma espontânea e habilidosa. Esse é o conhecimento-na-ação, o saber fazer. Contudo, ao desempenharmos nossas ações rotineiramente, acabamos por não dirigir a elas a mesma atenção detalhada e, por isso, quando questionados sobre as rotinas que desenvolvemos, não somos capazes de explicitá-las e verbalizá-las imediatamente.

Para Schön (2000):

> Quando aprendemos a fazer algo, estamos aptos a executar sequências fáceis de atividade, reconhecimento, decisão e ajuste sem ter, como se diz, "que pensar a respeito". Nosso ato espontâneo de conhecer-na-ação geralmente nos permite dar conta de nossas tarefas. No entanto, nem sempre é bem assim. Uma rotina comum produz um resultado inesperado, um erro teima em resistir à correção, ou, ainda que ações comuns produzam resultados comuns, há algo nelas que nos parece estranho, porque passamos a vê-las de outra maneira. Todas essas experiências, agradáveis e desagradáveis, contêm um elemento de *surpresa.* Algo não está de acordo com nossas expectativas. Em uma tentativa de preservar a constância de nossos padrões normais de conhecer-na-ação, podemos responder à ação colocando-a de lado, ignorando seletivamente os sinais que a produzem. Ou podemos responder a ela através da reflexão e temos duas formas de fazê-lo (p.32).

As duas formas mencionadas por Schön (2000:32) seriam a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação como resposta às situações que não estão de acordo com as nossas expectativas.

Para fornecer o detalhamento do que fazemos rotineiramente, temos de parar e pensar para, assim, retomar o que fazemos automaticamente.

O conhecimento-na-ação, componente da epistemologia da prática proposta por Schön (1987:22), tem suas raízes no conceito de conhecimento tácito, proposto por Polanyi (1967:8), que pode ser compreendido a partir da ideia de que sabemos mais sobre nossas ações rotineiras do que realmente podemos verbalizar ou explicar.

Isso equivale a dizer que o desempenho rotineiro de determinadas ações faz com que lancemos mão do conhecimento implícito, que pode ser descrito por observação e reflexão sobre as ações em que é utilizado. As ações em questão podem ser, por exemplo, sequências de operações, procedimentos executados, pistas observadas, regras seguidas, valores, estratégias e princípios, que constituem verdadeiras teorias de ação. Schön (1987:22-23) utiliza o termo *professional artistry* para se referir às competências que os profissionais revelam em situações muitas vezes únicas e caracterizadas pelo conflito e incertezas.

De acordo com Schön (1987:26-36), na prática educativa pode acontecer a reflexão-na-ação, vista como a reformulação do pensamento para modificar o que estamos fazendo enquanto o estamos fazendo, ou seja, durante a prática. Conforme indica Mayrink (2007:14), “essa forma de reflexão caracteriza-se pelos pensamentos do professor que o levam a improvisar, tomar decisões e atitudes no mesmo momento em que se está atuando em sala de aula [...]”. Por exemplo, o professor reflete em sala de aula, durante seu exercício, para resolver os problemas com os quais se depara. Citando Schön (1987:36), Mayrink (2007) ressalta: “Desse modo, a atividade de reflexão-na-ação implica a construção de novas situações na própria prática do professor” (p.14).

Além da reflexão-na-ação, Schön (1992a:123) propõe outro componente para a epistemologia da prática, a reflexão sobre a ação, que corresponde ao pensamento investigativo que sucede à prática, permitindo a revisão das ações fora do cenário em que ocorreram, podendo acontecer, assim, a conscientização do conhecimento tácito. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão-na-ação, ou seja, sobre o fato ocorrido, sobre o que o profissional observou, sobre significados atribuídos e ainda sobre outros significados possíveis. Segundo Schön (1992a:123), é a reflexão orientada para a ação futura. Portanto, podemos proceder de diferentes formas durante a reflexão sobre ação, como aponta Schön (2000):

> Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fazemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranqüilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer

> conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo. Eu diria em casos como este, que refletimos na ação (p.32).

A epistemologia da prática proposta por Schön (1983, 1987, 1992a, 1992b, 2000) é construída a partir da reflexão que se desenvolve por meio de turnos reflexivos, ou seja, acontece quando um profissional percebe o que já sabia tacitamente e, ao refletir sobre determinadas ações, identifica que seu conhecimento implícito pode aflorar (Schön, 1991:9-12; 1992b:123).

Schön (1983:310) explica que o profissional que se conscientiza dos seus próprios padrões também pode se conscientizar da possibilidade de transformar sua prática adotando padrões alternativos. Essa possibilidade de ação sobre a própria ação e seu caráter reflexivo, que possibilita mudanças nas práticas rotineiras do professor, são implicações fundamentais da epistemologia da prática apresentada por Schön.

A proposta reflexiva de Schön, fundamentada nas elaborações de Dewey (1916/1979, 1910/1933, 1938/1997, 1938/1971), é enfatizada e complementada com o caráter crítico de pesquisadores como Kemmis (1987) e Zeichner (1993, 2003). Esses autores ressaltam a importância da reflexão crítica como uma força emancipadora dos docentes que dotados de decisão, encontram prazer em sua ação e novas alternativas na investigação do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os docentes alcançam uma maior satisfação quanto ao próprio processo de aprendizagem ao longo de suas práticas profissionais.

Contrapondo as diferentes visões da prática profissional – tendo em vista, por exemplo, as visões consideradas fragmentadas e tecnicistas, que parecem permear o corrente cenário educacional –, Zeichner (2003) aborda a situação atual dos professores no âmbito mundial, afirmando:

> Atualmente, em várias partes do mundo, enfrentamos uma situação em que o discurso sobre os professores proclama autonomia, mais poder e profissionalização, ao passo que as condições materiais da atividade docente (o salário, o tamanho das classes, a disponibilidade de material curricular etc.), seu *status* social e sua auto-estima não fazem senão se deteriorar. Rosa Maria Torres (2000), da UNESCO da Argentina, argumentou que os professores, na virada do milênio, têm menos prestígio, respeito e *status* do que há cinquenta anos (p.51).

Nóvoa (2006) aborda o mesmo aspecto, direcionando seu olhar para a fragilidade do estatuto docente, que, segundo o autor, se acentua cada vez mais. Segundo indica, há um paradoxo entre os ideais do professor reflexivo e as situações concretas de trabalho,

haja vista as condições de tempo – a matéria-prima mais importante da reflexão – e a ausência de estratégias de desenvolvimento profissional que possam, de fato, alimentar a ideia do professor reflexivo. São paradoxos que precisamos superar, sendo que para isso é importante a mobilização dos professores. Porém, conforme o autor acrescenta:

> Os professores fazem isso muito mal. Fala-se muito de educação, mas em regra geral não são os professores que falam. A nossa voz hoje é muito ausente do debate educativo. E se quisermos criar uma melhor credibilidade profissional, temos que aprender a ter uma voz e uma intervenção pública mais forte, mais crítica, mais decisiva em função da educação. Creio que é essa voz que nos permite em parte ganhar esse espaço público da educação. Ganhar essa dimensão do apoio da sociedade ao trabalho da escola. É preciso ganhar a confiança da sociedade para o nosso trabalho, ganhar maior credibilidade pública. É preciso conquistar a sociedade para o nosso trabalho. Temos que construir uma nova profissionalidade docente e que esteja também baseada numa forte pessoalidade (Nóvoa, 2006).[1]

O descrédito do professor já foi apontado por Schön (1992b:119), que o generaliza ao afirmar que todas as profissões estão sendo desacreditadas, falando em “crise de confiança” e “crise de legitimidade”, que tendem a desqualificar a utilidade prática do conhecimento profissional, reduzindo o valor da autonomia, da autoridade e do controle de que habitualmente gozavam os trabalhadores.

Zeichner (1993:25) destaca a condição de professor reflexivo, a qual, apesar de necessária, não é considerada suficiente. Concordo com Zeichner (1993:50) quando diz que: “O importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós, entre nós e os nossos estudantes e entre os estudantes.” Zeichner (2003) também destaca o caráter contínuo da formação profissional:

> A reflexão como palavra de ordem da reforma educacional também significa o reconhecimento de que o processo de aprendizagem do ensino prossegue ao longo de toda a carreira do educador, o reconhecimento de que, por mais que façamos com os nossos programas de educação de professores e por mais que os aperfeiçoemos, na melhor das hipóteses, só conseguiremos preparar os educadores para que comecem a ensinar. Ao adotar o conceito de ensino reflexivo, muitas vezes há um compromisso, por parte dos formadores de professores, de ajudar os educadores potenciais a internalizar, durante o treinamento inicial, a disposição e a capacidade de estudar o seu ensino e melhorar durante toda a carreira (p.42).

A reflexão pode ter como objetivo principal fornecer ao professor subsídios para a compreensão de sua ação, possibilitando que identifique as razões e as consequências dessa ação. Por outro lado, pode também apenas servir como justificativa da ação,

---

[1] As citações de Nóvoa (2006) incluídas neste trabalho correspondem à transcrição literal de trechos da palestra proferida pelo autor. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.* Palestra ministrada no Sindicato dos Professores de São Paulo. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/multimidia.asp?v=v>. Acesso em: 10/03/2009.

auxiliando-o a se defender das críticas e justificar-se. Com efeito, a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes que a sua simples ocorrência.

Ao dizer que “a atenção do professor está tanto virada para dentro, para sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa pratica”, Zeichner (1993:25) entende a reflexão “como uma ação concreta, consciente e deliberada e valoriza, em sua perspectiva, a necessidade do professor refletir sobre sua situação no coletivo”, conforme indica Mayrink (2007:19).

Semelhante a essa visão de reflexão crítica é a perspectiva de Kemmis (1987), a qual indica que o professor deve orientar a sua reflexão para a ação, analisando e questionando os contextos ou situações que vivencia. Mayrink (2007) afirma que, como resultado do processo crítico-reflexivo, o professor pode chegar a compreender de que maneira suas vivências influenciam “seu modo de analisar e pensar a sua própria prática, e pode também compreender suas implicações sociais e políticas” (p.19).

Nóvoa (2006) aponta que há um déficit de práticas na formação e também de reflexão dessas mesmas práticas. Citando Dewey, enfatiza que a reflexão sobre as práticas é essencial:

> [...] e Dewey tinha aquela velha história que no final de uma palestra – ele que nos anos 1930 inventa o conceito de professor reflexivo – um professor virou-se para ele e disse “o senhor abordou várias teorias, mas eu sou professor há dez anos, eu sei muito mais sobre isso, tenho muito mais experiência nessas matérias”. Então, Dewey perguntou: “tem mesmo dez anos de experiência profissional ou apenas um ano de experiência repetida dez vezes?”. Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo. Da mesma maneira que é difícil mudar de práticas para práticas de outro tipo, o caminho contrário é muito difícil de fazer. Se pedirem a um professor da Escola da Ponte, por exemplo, para dar uma aula tradicional ele é totalmente incapaz, não consegue, não sabe como é que se faz. Esse caminho uma vez ultrapassado, como se atravessado uma ponte para o outro lado, torna difícil voltar ao lado de cá das margens (Nóvoa, 2006).

Nóvoa (2006) propõe, de modo enfático, um enorme desafio para os professores: a superação das práticas acríticas, sem reflexão e análise. Sugere que é preciso nos libertarmos dos modelos tradicionais, das mesmas práticas repetidas ao longo dos anos, para aprendermos a fazer de outro modo, por meio da reflexão sobre a prática, que possui caráter formador.

Nóvoa (2006) faz considerações sobre o papel social do professor e sua credibilidade, sugerindo que haja um maior engajamento desses profissionais, em sentido amplo:

> Nossa credibilidade passa muito por qualquer coisa que os professores perderam há alguns anos que é a capacidade de intervenção política. Temos uma capacidade de intervenção pública em nível sindical, mas os professores falam pouco. Numa sociedade midiática, fortemente comunicativa, temos que aprender a falar mais, temos que ter uma voz pública mais forte e temos que aprender a comunicar melhor com o exterior. Na área das ciências, quais são as mais prestigiadas do mundo? São aquelas que nos últimos 30 ou 40 anos tiveram grande capacidade de comunicação com o público, de atração com o público. As ciências do ambiente, as ligadas à astronomia, as ligadas ao cérebro. Vejam que parte significativa daqueles cientistas dedica parte de seu trabalho a comunicar com o exterior, a divulgar cientificamente suas descobertas. A intervir na TV, a produzir programas.

A capacidade de intervenção política do professor, a meu ver, pode ser exercitada em vários ambientes, haja vista o âmbito desta pesquisa, que abrange interações *online.* A Internet é uma ferramenta comunicacional poderosa, com diversos recursos interativos, tais como *chats* e *blogs*, postagens de opinião em *sites* e tantas outras possibilidades que abrem espaço para os professores marcarem suas vozes, problematizando e mostrando um engajamento político, podendo ainda propagarem suas práticas bem-sucedidas ou dilemas a serem solucionados.

O estabelecimento de um diálogo problematizador e a busca de soluções tanto com o público em geral como com seus parceiros são exemplos de pequenas ações a serem iniciadas e propagadas para que os professores construam uma nova identidade e reconstruam sua credibilidade.

Freire (1979/2008), ao criticar a tradição pedagógica e discutir a questão da mudança, chama atenção para o caráter de dependência da educação em relação à sociedade:

> A tradição pedagógica insiste ainda hoje em limitar o pedagógico à sala de aula, à relação professor-aluno, educador-educando, ao diálogo singular ou plural entre duas ou várias pessoas. Não seria esta uma forma de cercear, de limitar a ação pedagógica? Não estaria a burguesia tentando reduzir certas manifestações do pensamento das classes emergentes e oprimidas da sociedade a certos momentos, exercendo sobre a escola um controle não apenas ideológico (hoje menos ostensivo do que ontem), mas até espacial? Abrir os muros da escola para que ela possa ter acesso à rua, invadir a cidade, a vida, parece ser ação classificada de “não-pedagógica” pela pedagogia tradicional (p.11-12).

Freire (1979/2008:11-12) propõe que os professores aprendam a se conscientizar com a massa, estabelecendo um diálogo com base numa suspeita crítica e na organização do conflito, do confronto, indo além da simples ação dialógica.

Em se tratando do pensamento de Freire (2001:41), é na relação homem-mundo, dos indivíduos e seus contextos que o ser humano cria, recria e transforma sua realidade

objetiva, construindo sua história, tornando-se um ser histórico-social e tentando emergir em busca de libertação.

Freire (1979/2008) afirma que a primeira condição para que um ser possa exercer um ato comprometido é a sua capacidade de atuar e refletir. Segundo o autor, (Freire,1979/2008), a ênfase está no profissional verdadeiramente comprometido, não ingênuo, politicamente engajado e que busca a transformação:

> É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis. Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem. Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas (p.17-18).

Para Freire (1979/2008:17), o homem se constrói na ação e reflexão e na reflexão sobre a ação, não havendo ação sem reflexão. Caracteriza-se, assim, a dimensão dialógica na própria construção do pensamento, envolvendo as interações com os outros e incluindo sua dimensão social. Trata-se de um processo de construção e conquista, que se dá quando educador e educando dialogam na intenção de abrir caminhos de mudança por meio da ação-reflexiva sobre sua presença no mundo. Dessa forma, o diálogo não ingênuo dá origem a um pensar crítico, na percepção do sujeito como ser histórico capaz de gestar suas próprias escolhas. Freire (2001) define o diálogo como “uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança” (p.115).

1.2 Interação e Mediação

Tomando como referência o ambiente cultural em que o homem nasce e se desenvolve, Vygotsky (1984/1998, 1989/2008) entende que o processo de construção do conhecimento ocorre por meio da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural em que vive.

Nessa perspectiva, acredito que a educação deve tomar como referência toda a experiência de vida própria do sujeito, que é concebido como socialmente inserido em um meio historicamente construído.

Em suas pesquisas, Vygotsky (1984/1998, 1989/2008) procurou elucidar algumas questões fundamentais, tais como:

- a compreensão da relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social;
- a identificação das novas formas de atividades que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza;
- a análise da natureza das relações entre o uso de instrumentos e o uso da linguagem.

Partindo do pressuposto de que há uma íntima relação entre o biológico e o social, Vygotsky (1984/1998, 1989/2008) e seus colaboradores construíram um referencial teórico que investiga o desenvolvimento do psiquismo humano mediante as relações entre as funções mentais e a atividade humana. Sem perder de vista o significado do contexto social, cultural, político e econômico no desenvolvimento dos indivíduos e considerando a dinâmica social e relacional nas instituições, Vygotsky (1984/1998, 1989/2008) tornou-se o principal expoente da abordagem psicológica histórico-cultural com base na teoria sociocultural, a qual abarca o conceito de língua como ação social e ressalta que a linguagem possui um papel importante nas trocas de conhecimento e experiências por ser o elemento mediador da interação.

Vygotsky (1989/2008) enfatiza:

> A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (p.190).

Lantolf & Thorne (2006:17), ao discutir as elaborações de Vygotsky, apontam o papel da linguagem no desenvolvimento das funções mentais superiores. Trata-se de um processo simbólico que estabelece um vínculo entre pensamento e linguagem. Lantolf & Thorne (2006) também enfatizam o papel da interação nas práticas sociais, contrapondo a visão de ensino como transmissão de conhecimentos e a visão de linguagem que passa do foco na forma para o foco no seu uso.

Vygotsky (1989/2008:115) ressalta que, se chegarmos a captar e prestar atenção aos processos mentais que utilizamos, poderemos estabelecer uma nova relação com eles. Dessa forma, ao nos tornarmos conscientes de nossas operações, concebendo-as como

diferentes processos, de determinados tipos, tais como a lembrança ou a imaginação, nos tornamos capazes de dominá-las. Segundo Vygotsky (1989/2008:114), a palavra consciência designa “a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente”.

As relações estabelecidas por Vygotsky (1984/1998) acerca do desenvolvimento cognitivo e social do ser humano contribuem para a conscientização sobre os caminhos que percorremos para pensar. Além disso, essas relações enfatizam que a interação social possui um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, bem como que toda função, no desenvolvimento cultural de um sujeito, aparece primeiramente no nível social, na fala externa, e posteriormente no nível individual ou interior.

Ressalta-se aqui a questão do desenvolvimento humano, que se inicia pelas funções interpsíquicas e pelas ações conjuntas, consideradas condições indispensáveis para a aprendizagem. Assim, as funções psicológicas ocorrem em primeiro lugar em atividades coletivas, sociais – funções interpsíquicas –, e posteriormente em atividades mais individualizadas – funções intrapsíquicas.

Segundo Vygotsky (1984/1998:150-151), ao longo do desenvolvimento do indivíduo, a capacidade de diferenciação das falas social e interna pode levar a um aprimoramento da comunicação. Em um processo dinâmico, à medida que uma pessoa se desenvolve e interage socialmente, a linguagem evolui. Dessa forma, o indivíduo pode construir significados mediados pela cultura em que se insere, tanto por meio da mediação simbólica como mediante artefatos ou ferramentas, que são caracterizados por Vygotsky (1984/1998) como fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores avançadas.

A mediação é, portanto, um aspecto-chave: é decorrente das atividades sociais e é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que passa a ser mediada por esse elemento, deixando, portanto, de ser direta. Desse modo, a relação dos indivíduos com o mundo é, fundamentalmente, uma ação mediada.

Fiorentini (2003) considera que, para melhor compreender a mediação, é fundamental a contribuição de Vygotsky (1989/2008) quando trata da ação instrumental e das relações entre o cognitivo e o social:

> Nesse tipo de ação, utilizamos uma série de instrumentos, de natureza simbólica ou prática, inicialmente externos, que acabam por afetar os seus usuários, num processo que se inicia como interpessoal e progressivamente se torna intrapessoal, porque o desenvolvimento se dá a partir de atividades realizadas no mundo dos objetos, mediadas pelo mundo das pessoas. Isso quer dizer que estamos admitindo que o desenvolvimento é sempre mediado socioculturalmente e que todo e qualquer objeto do mundo físico carrega consigo um significado sociocultural (p.23).

Segundo Lantolf & Thorne (2006), “formas mais elaboradas da atividade mental humana são mediadas por meios socialmente construídos” (p.59-67), e artefatos são “objetos no mundo a nossa volta sobre os quais podemos refletir, e eles fazem a mediação de nossa interação com o mundo” (p.69). Na presente investigação, todas as interações, como também a mediação, se fazem por meio da linguagem. O instrumento de comunicação assíncrona *e-mail*, utilizado nesta pesquisa, também pode ser um exemplo de ferramenta mediadora da construção de conhecimentos. Nesse sentido, cabe destacar que, conforme afirma Vygostky (1989/2008), “as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (p.190).

Vygotsky (1984/1998:59-61) considera dois tipos de elementos com função mediadora: os instrumentos e os signos. É pelo trabalho que o homem transforma a natureza e, ao mesmo tempo, se transforma, se hominiza e se humaniza. Nessa relação laboral, o homem cria a sua cultura, sua história, a atividade coletiva e os instrumentos.

O instrumento é aquilo que se interpõe entre o homem e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de ação sobre a natureza. O instrumento é criado para uma finalidade específica, carregando consigo a função para a qual foi desenvolvido e o modo de utilização que lhe foi atribuído por meio do trabalho coletivo.

Vygotsky (1984/1998:59-61) concebe os signos como “instrumentos psicológicos” orientados para o próprio sujeito, voltados ao controle de ações psicológicas. O autor argumenta:

> A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico.
> O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (Vygotsky, 1984/1998:59).

Segundo Vygotsky (1984/1998:59-65), entre os signos incluem-se a linguagem e os vários sistemas simbólicos, como, por exemplo, os gestos e todo tipo de signos utilizados nos diferentes contextos sociais. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, os signos aparecem inicialmente como marcas externas vinculadas ao fornecimento de suporte concreto para a ação do homem no mundo. A utilização de marcas externas se transforma, aos poucos, em processos internos de mediação. Esse processo é denominado por Vygotsky (1984/1998:59) como um processo de internalização das funções psicológicas superiores.

Ao propor e revisitar conceitos centrais da obra de Vygotsky, como a mediação e a diferença entre signos e instrumentos, tive o intuito de enfatizar o papel da linguagem como

mediadora para melhor compreender a interação entre os participantes da pesquisa, que utilizaram a ferramenta *e-mail*.

Rodriguez (1999 *apud* Fiorentini, 2003) reflete sobre o papel da escola com a presença de novas tecnologias nos cenários escolares e contribui com a ideia da metacognição, que faz parte do ato de refletir:

> [...] a escola pode realizar mais que mediar e introduzir novas formas de mediação; pode também promover a conscientização dos sujeitos acerca de seus processos mentais, pela tomada de consciência e a consciência de estar consciente, a metacognição, para garantir-lhes a participação social (p.38).

Diante das ideias dos autores até então mencionados, da proposta de tomada de consciência e da metacognição, concluo esta seção articulando Vygotsky (1984/1998, 1989/2008) e Freire (1970/1983, 1992, 2002, 2004), os quais, partindo de contextos culturais tão diversos, também oferecem conceitos e princípios para a reflexão sobre a educação dos dias atuais.

A compreensão da educação como um ato dialógico, por Freire (1979/2008), e da linguagem como principal elemento mediador no processo educacional, por Vygotsky (1984/1998,1989/2008), trazem como ponto comum a importância do diálogo na ação do professor, salientando também a importância da interação para a construção de conhecimentos.

1.3 Comunicação Mediada por Computadores

O computador, originalmente uma ferramenta de cálculo, não foi concebido, inicialmente, como meio de comunicação. Conforme Rheingold (1993), por volta de 1960 foi criada a ARPA (*Advanced Research Projects Agency*), do Departamento de Defesa dos Estados Unidos. Foi a partir da troca de arquivos de programas e de dados entre usuários de uma mesma máquina que a ARPA teve a ideia de desenvolver um sistema de armazenamento e troca de mensagens, que se consagrou pelo posterior desenvolvimento da ARPANET, a primeira Internet, baseada na comutação de pacotes para a transmissão de informações.

Desde então, surgiram várias experiências de redes abrangendo computadores e usuários em partes distantes do mesmo país e em países diferentes. Grande parte dos avanços tecnológicos que caracterizam a Internet de hoje foi concebida e desenvolvida por universidades, grandes agências ou companhias, além dos empreendimentos individuais e voluntários.

Primo (2007) relata muitos eventos que marcaram o desenvolvimento dos ambientes digitais para a interação mediada. O autor cita, por exemplo, que em 1971 Tomlinson desenvolveu o primeiro sistema de trocas de mensagens eletrônicas da ARPANET. No mesmo período, já se iniciaram as primeiras listas de *e-mail.* Em 1993, passou-se a utilizar o *e-mail* em escala global, com o início da conexão dos sistemas de *e-mail* à internet pela América Online e a Delphi.

Assim, com o efetivo início da internet, foram desencadeadas muitas oportunidades de comunicação mediada por computadores, como se pode constatar nos trabalhos desenvolvidos na área, tais como os estudos de Ifa (2006), Breda (2007) e Polifemi (2007), comentados na introdução deste trabalho, entre outros.

De acordo com Lévy (1999:41), o ciberespaço, ou seja, o espaço virtual da Internet não compreende apenas materiais, informações e seres humanos; é constituído também por programas ou *software*. Nele, pessoas interagem umas com as outras por interesses convergentes; muitas vezes, essa interação ocorre antes mesmo de se apresentarem umas às outras, em função do interesse compartilhado pelos interlocutores.

No ambiente virtual a comunicação pode ocorrer de forma síncrona (em tempo real, como em *chats*, videoconferências e áudioconferências) ou assíncrona (em tempo postergado, como em *e-mail*, fóruns de discussão e *blogs*). Com base nas proposições de Silva (2002), Oliveira (2009:67-68) relaciona algumas vantagens das ferramentas assíncronas no contexto da *Computer-Assisted Language Learning* (CALL):

> a) flexibilidade desejável do tempo, ou seja, o acesso à interação pedagógica pode ocorrer a qualquer hora e de qualquer lugar;
> b) permite ao aprendiz ter tempo suficiente para refletir sobre suas ideias, verificar referências, consultar conhecimentos prévios e preparar com mais precisão seus comentários;
> c) facilita ao aprendiz a integração das ideias que estão sendo discutidas no curso, podendo ainda acessar os recursos na internet para auxiliar no desenvolvimento de seu trabalho;
> d) o baixo custo dos cursos oferecidos, já que requerem computadores de baixa capacidade operacional, o que permite um acesso global mais equilibrado aos participantes.

Oliveira (2009:67-68), ainda fundamentando-se na abordagem de Silva (2002), também menciona as vantagens das ferramentas síncronas, sugerindo que esses recursos:

a) promovem a motivação para que os aprendizes prossigam com seus pares e continuem seus estudos;
b) incentivam a cooperação e a cognição em grupo, pois as interações em tempo real contribuem para o desenvolvimento da coesão do grupo e a percepção de que ele faz parte de uma comunidade de aprendizagem;
c) oferecem *feedback*, uma vez que o sistema síncrono propicia um retorno rápido das ideias que estão sendo discutidas;
d) incentivam o estudante a manter-se atualizado com o curso, por intermédio das disciplinas ofertadas, o que ajuda as pessoas a priorizarem seus estudos.

A Internet pode ser utilizada em diversas áreas e abrange variados recursos que facilitam e agilizam o compartilhamento de informações, além de propiciar a interatividade, uma de suas características fundamentais. Segundo Romani & Rocha (2001), no âmbito da Internet, a interação entre as pessoas pode se dar nas seguintes modalidades comunicativas:

- Comunicação *um-a-um*, como no *e-mail*, que até pode ser enviado para muitas pessoas, desde que exista uma lista específica para tal fim, mas sua essência é a mesma da correspondência tradicional; portanto, existe uma pessoa que remete a informação e outra que a recebe.
- Comunicação de *um para muitos*, ou seja, de uma pessoa para muitas pessoas, como ocorre em fóruns de discussão, nos quais existe um mediador e todos que têm acesso ao fórum enxergam as intervenções e fazem suas colocações.
- Comunicação *de muitas pessoas para muitas pessoas*, ou comunicação estelar, que pode ocorrer na construção colaborativa de um *site* ou na criação de um grupo virtual, como é o caso das comunidades colaborativas.

Cabe ressaltar que a interação entre os indivíduos em um ambiente virtual não se dá automaticamente pelo simples estabelecimento dos padrões comunicacionais até agora citados, ou somente pela escolha da ferramenta. Ademais, Andrade & Vicari (2003) observam que “os ambientes de aprendizagem computacional, em sua maioria, estão distantes de representar o modelo de aprendizagem colaborativa que se deseja realizar em nossas aulas” (p.257-259), revelando muita ênfase no indivíduo e, por conseguinte, relegando a visão do coletivo.

Para Andrade & Vicari (2003:257-259), são necessárias teorias e estratégias de interação adequadas, com embasamento teórico sólido, que privilegiem a interação, como

nos referenciais de Vygotsky (1998/2008), Freire (2002), Lévy (1999), entre outros autores que consideram a interação um processo biunívoco e de ação conjunta entre os participantes de maneira holística.

O papel do professor ou do mediador de interações *online* é de um gerenciador de entendimento. Segundo Andrade & Vicari (2003), na concepção interacionista, “o professor não transmite conhecimentos, ele disponibiliza-os e prepara para os alunos um espaço de diálogo e interação” (p.259). O foco do mediador está no diálogo e nas intervenções que se sucedem, o que nos remete à concepção dialógica de ensino de Freire (2002), que abarca a conscientização e a criticidade.

Silva (2002:58) sugere que, para promover a interação *online*, o professor precisa, por exemplo:

- Pressupor a participação-intervenção dos alunos, sabendo que participar é muito mais que responder *sim* ou *não*, é muito mais que escolher uma opção dada; participar é atuar na construção do conhecimento e da comunicação.
- Garantir a bidirecionalidade da emissão e recepção, sabendo que a comunicação e a aprendizagem são produzidas pela ação conjunta do professor e dos alunos.
- Disponibilizar múltiplas redes articulatórias, sabendo que não se propõe uma mensagem fechada, ao contrário, se oferecem informações em redes de conexões, permitindo ao receptor ampla liberdade de associações, de significações.
- Engendrar a cooperação, sabendo que a comunicação e o conhecimento se constroem entre alunos e professor como co-criação, e não no trabalho solitário.
- Suscitar a expressão e a confrontação das subjetividades, sabendo que a fala livre e plural implica lidar com as diferenças na construção da tolerância e da democracia.

Ao apresentar tais habilidades, Silva (2002) acaba por oferecer sugestões que contribuem para a reflexão de professores e mediadores, para que possam aproveitar ao máximo o potencial das novas tecnologias em sala de aula. Assim, convida-nos a refletir constantemente sobre nossa postura comunicacional e a adotar um olhar que não generalize conceitos, considerando sempre o contexto e os participantes, numa contínua adequação às diferentes características de cada situação de ensino-aprendizagem.

É importante mencionar que Oliveira (2009:71) discorda parcialmente das diferenciações entre as funcionalidades das ferramentas síncronas e assíncronas, pois,

considerando suas vivências, o autor entende que “essas especificações só podem ser compreendidas no contexto de desenvolvimento da prática” (p.71).

A experiência do autor, construída durante a pesquisa sobre uma atividade pedagógica em contexto virtual, demonstra o contrário do que os teóricos dizem sobre ferramentas síncronas. Segundo a pesquisa de Oliveira (2009:71), os alunos do curso a distância em questão refletiram melhor sobre as temáticas abordadas *nos momentos síncronos*, utilizando-se dos momentos assíncronos como desenvolvimento de uma agenda do curso, como explica Oliveira (2009):

> Neste curso, percebi que o desenvolvimento da aprendizagem se fez a partir dos debates de idéias e na forma de coordenação das alternativas criativamente elaboradas para selecionar e consolidar decisões e constituição dos processos do curso. Contradizendo os cânones, essa constituição deu-se mais efetivamente no uso síncrono das ferramentas do que necessariamente pelos assíncronos. Os colaboradores intermediaram melhor as correlações entre comunicação, coordenação de idéias e trabalho colaborativo quando posicionados no Messenger do que no momento em que utilizaram o *Gmail*. Penso que isto se deu justamente porque os alunos não tinham experiência com cursos em contexto virtual e as ferramentas síncronas correspondem mais pontualmente ao universo da interação face-a-face que acontece em sala de aula presencial. Outro fator poderia ser apontado pela forma como o professor conduz os processos de articulação dos conflitos e formas de colaboração. Na forma síncrona o professor se utilizava muito mais de questionamentos que ampliavam a qualidade do debate do que na forma assíncrona (p.71).

Diante das conclusões de Oliveira (2009:71), é interessante considerar sua postura crítica como um exemplo de que não podemos nos prender a meros conceitos; devemos exercer a criticidade a todo momento, em todas as vivências possíveis.

Feitos esses apontamentos, cumpre mencionar que a presente pesquisa surgiu de uma necessidade advinda da minha prática, quando, após verificar que possíveis oportunidades de reflexão compartilhada sobre a prática docente e questões dela decorrentes ficavam adiadas ou não existiam, passei a buscar maneiras de abrir espaços para fazer uma reflexão com professores que pudesse contribuir com suas práticas e sua formação.

Ao perceber que a comunicação via *e-mail* era comum entre a maioria dos professores, por meio dessa ferramenta encontrei uma possibilidade de viabilizar e operacionalizar, *fora do âmbito institucional*, o contato com dois grupos de profissionais do ensino da língua inglesa, usuários constantes de tal recurso tecnológico. Tendo em vista o potencial dessa ferramenta, assim como a facilidade de acesso para usuários em espaços distintos e em horários igualmente diferenciados, optei por utilizá-la nesta pesquisa.

Cabe apontar também que as mensagens eletrônicas desse tipo, armazenadas em sua forma original, podem ser retomadas, relidas e reinterpretadas inúmeras vezes, em

diversos momentos, permitindo aos emissores e receptores algum tempo para refletir sobre o que pretendem escrever e, por conseguinte, abrindo espaços para a reflexão, aspecto que constituiu uma das contribuições dessa ferramenta para esta pesquisa.

O foco desta seção é a comunicação mediada por computadores para contextualizar o uso do *e-mail* e seus atributos. Buscando refletir sobre o potencial das mensagens eletrônicas, faz-se oportuno apontar algumas concepções e reflexões sobre a comunicação por *e-mail,* as quais elucidam algumas razões que levam essa ferramenta a ser tão utilizada.

Crystal (2001a:110) ressalta o fato de o *e-mail* ser uma ferramenta geralmente utilizada para o diálogo e enfatiza sua capacidade de incluir mensagens anteriores numa mesma mensagem. Nesse sentido, o autor observa que um novo documento é criado, visto que cada interação é construída com base em mensagens anteriores. Crystal (2001a:107) chama atenção ainda para o fato de *o e-mail* ser adaptável a uma grande variedade de propósitos comunicativos. Esse autor se refere à CMC utilizando os termos *netspeak, netlish, weblish* e *cyberspeak* e menciona os recursos que só poderiam ter emergido do meio eletrônico e são utilizados na linguagem da Internet, tais como os *emoticons*[2] e certas abreviações.

À medida que as ferramentas de Internet se desenvolvem, novos gêneros de comunicação são criados para que os usuários da língua possam suprir suas necessidades em novas situações. Crystal (2001a) volta sua atenção para o uso da linguagem mediada pela internet no que diz respeito ao *e-mail*. O autor lembra que seu uso dá ênfase à "clareza da mensagem na tela do computador" (Crystal, 2001a:110), já que essa ferramenta precipitou o uso de listas numeradas, hoje comum, e o uso de marcadores, um recurso raro na comunicação escrita do passado. Há de se destacar também os elementos discursivos, tais como a estrutura do cabeçalho, que exibe o emissor e o receptor da mensagem, cópias para outros destinatários e o assunto.

Crystal (2001a:169) identifica algumas características comuns aos meios de comunicação síncronos e assíncronos, tais como determinadas palavras e expressões recorrentes nessas modalidades, que são exemplificadas a seguir (utilizando-se os marcadores antes mencionados, a título de ilustração):

- These modalities encourage a language variety where personal reference and perspective dominate.
- "It" is used to introduce personal comments (*it seems to me…*).

[2] Símbolos que costumam ser digitados em correspondências eletrônicas ou mensagens de textos de celular, entre outros meios de comunicação eletrônicos, para demonstrar como a pessoa se sente. Por exemplo, o símbolo :-) quer dizer feliz.

- Participants frequently use private verbs such as *think, feel, know* (describing activity that cannot be publicly observed).
- Tag or rhetorical questions are used to express personal attitude, views, and to encourage responses from interlocutors.
- Synchronous and asynchronous tools lack (or differentially render) the face-to-face conventions of turn-taking, floor-taking, and adjacency pairing, with implications for rate of topic decay, coherence and cohesion, and simultaneity and overlap of messages.

Diante do exposto, Crystal (2001b) considera a Internet uma revolução linguística e observa que revela uma escrita mais dinâmica que a escrita tradicional. A interatividade do uso do *e-mail* é também uma característica marcante na história da escrita humana, como afirma o autor:

> I can give you a couple of quick examples, so that you see my point. Take emails. You receive a message which contains, say, three different points in a single paragraph. You can, if you want, reply to each of these points by taking the paragraph, splitting it up into three parts, and then responding to each part separately, so that the message you send back then looks a bit like a play dialogue. Then, your sender can do the same thing to your responses, and when you get the message back, you see his replies to your replies. You can then send the lot on to someone else for further comments, and when it comes back, there are now three voices present on the screen. And so it can go on, replies within replies within replies. And all looking exactly the same, in the same screen typography. There's never been anything like this in the history of human letter-writing. That's one reason why I say the Internet is a linguistic revolution (s/p).

A flexibilidade do *e-mail* também é percebida na definição proposta por Rice & Associates (1984), que o conceitua como "a entrada, armazenamento, processamento, distribuição e recepção, de uma conta para várias contas, de texto digitalizado por meio de um computador central" (p.27-55). Além do mais, para Kettinger & Grover (1997:513-555), a correspondência eletrônica também é vista como um sistema para troca de mensagens que podem incluir dados textuais e numéricos, programas de computadores, vídeos, gráficos e sons. Também podemos incluir às características do *e-mail*[3] o compartilhamento de dados, a composição de mensagens e a possibilidade de anexar arquivos.

Freire (1998:37), ao pesquisar o uso do *e-mail* em ambientes de trabalho, identifica essa ferramenta como um acelerador de informações, motivando os praticantes a trabalhar

---

[3] Segundo McCLeary (1996), "*Mail* está se tornando o termo padrão para correio eletrônico no Brasil e está até se aportuguesando. Já foi ouvida, no Centro de Computação Eletrônica da USP, a seguinte frase: 'Me emaila (imeila?) o endereço, então'. Um item de correspondência se chama 'um mail'. No inglês, o substantivo *mail*, tradicionalmente incontável, está se tornando contável, quando se aplica a uma correspondência do correio eletrônico ('*a mail*' ou '*an email*'). O mesmo está acontecendo, em inglês, com a palavra *software*" (p.23).

de modo mais eficaz. A autora (Freire,1998:37), fundamentando-se em Sproull & Kiesler (1991/1992:23), afirma ainda que seus atributos principais que causam impacto na performance e organização do trabalho são a flexibilidade da entrega de mensagens, a possibilidade de conectar vários destinatários simultaneamente com a mesma informação, bem como o acesso às mensagens de acordo com a conveniência de cada profissional.

Embasada no conjunto de pressupostos teóricos relacionados, a seguir, passo à explicação da metodologia adotada para guiar esta pesquisa, que tem como objetivo descrever e interpretar o fenômeno *a reflexão de professores de Inglês em interações via e-mail.*

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA

A abordagem que sustenta a presente pesquisa qualitativa é a abordagem hermenêutico-fenomenológica. Assim, busco compreender a *natureza da reflexão de professores de Inglês em interações via e-mail,* entendido como fenômeno da experiência humana. Essa experiência é entendida como única, sempre considerando o contexto e o momento vividos. Todos os momentos são vistos em sua singularidade como pessoais e individuais, sendo assim caracterizados por Van Manen (1990:7).

Para uma melhor compreensão do olhar hermenêutico-fenomenológico, no presente capítulo apresento a linha metodológica adotada, o contexto da pesquisa – local, participantes, o desenvolvimento das interações e os instrumentos e procedimentos de coleta de textos –, bem como os procedimentos de interpretação dos registros obtidos.

2.1 Orientação Metodológica Adotada

Com base nas ciências humanas, a orientação metodológica desta pesquisa é a abordagem hermenêutico-fenomenológica[4], entendida sob a perspectiva de van Manen (1990), Ricoeur (1986, 2002) e Freire (1998, 2007a, 2007b), a qual pretende fazer uma descrição e interpretação de fenômenos da experiência humana. Essa percepção advém da concepção de Freire (1998, 2006, 2007a, 2007b), elaborada a partir da proposta de van Manen (1990) e Ricoeur (1986, 2002), entre outros autores. Cabe notar que Freire (1998, 2006, 2007a, 2007b) procura dar igual ênfase aos pressupostos filosóficos advindos da hermenêutica (interpretação de textos da experiência humana) e àqueles advindos da fenomenologia (descrição de fenômenos da experiência humana). Assim, a autora (Freire, 2007b) propõe a denominação *hermenêutico-fenomenológica*, utilizando a hifenização como forma de qualificar uma abordagem metodológica com foco simultaneamente hermenêutico e fenomenológico.

Essa perspectiva metodológica revelou consonância com o objetivo traçado para este estudo, que consiste em descrever e interpretar o fenômeno *reflexão de professores de Inglês em interações via e-mail.* Para atingir esse objetivo, a investigação que proponho é operacionalizada pela seguinte pergunta de pesquisa:

---

[4] A abordagem hermenêutico-fenomenológica tem sido utilizada por vários pesquisadores na área da Linguística Aplicada, como, por exemplo, Freire (1998, 2007), Costa (2003), Pow (2003), Leites (2004), D'Espósito (2004), Rezende (2003,2010), Lopes (2005), Ifa (2006), Soares (2006), Polifemi (2007), Breda (2007), França (2007), Perina (2003), entre outros. À exceção de Freire (1998), os trabalhos citados foram desenvolvidos no PEPG em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na PUCSP.

Qual a natureza da reflexão de professores de Inglês em interações via e-mail, sob a perspectiva de quem a vivenciou?

É importante explicitar que, como sugere Freire (1998:32), o questionamento proposto para uma investigação hermenêutico-fenomenológica é mantido deliberadamente aberto, como forma de permitir que os textos coletados falem por si mesmos, revelando como os participantes vivem o fenômeno em foco, sem restringi-los a hipóteses, pressupostos ou categorias previamente estabelecidas.

Ao discorrer sobre a fenomenologia, van Manen (1990) enfatiza que:

> The methodology of phenomenology is such that it posits an approach toward research that aims at being presupposition less; in other words, this is a methodology that tries to ward off any tendency toward constructing a predetermined set of fixed procedures, techniques and concepts that would rule-govern the research project (p.29).

Apesar de van Manen (1990:29) destacar a fenomenologia, o mesmo argumento pode ser utilizado para a abordagem hermenêutico-fenomenológica, haja vista que também não se prende a um conjunto pré-determinado de procedimentos, técnicas e conceitos que possam engessar ou restringir o olhar do pesquisador.

De acordo com Freire (2007a:03), van Manen (1990) não foi o primeiro autor a conceber a possibilidade de articulação entre fenomenologia e hermenêutica. Antes dele, Ricoeur (1986, 2002:53-54) e Heidegger (apud Hermann, 2002:32) já haviam feito investigações articulando as visões filosóficas em questão. Cumpre notar que van Manen (1990) trata de uma abordagem que é juntamente fenomenológica e hermenêutica; no entanto, em vários conceitos ou argumentações, o autor menciona somente a fenomenologia. Em consequência disso, Freire (2009, comunicação pessoal) ressalta que, embora van Manen (1990) procure uma junção, ele parece tender à fenomenologia com muito mais frequência.

Ambas as visões filosóficas, fenomenologia e hermenêutica, buscam a descrição e interpretação de fenômenos da experiência humana. Trato, a seguir, os fundamentos das duas vertentes que qualificam a abordagem hermenêutico-fenomenológica, no intuito de consolidar a compreensão dos pressupostos que a fundamentam.

Husserl (1970) afirma que a fenomenologia contempla as experiências vividas de um ponto de vista descritivo, e o mesmo argumento é utilizado por van Manen (1990:179), Moustakas (1994) e Freire (2007b), pois a fenomenologia lança mão da observação e da participação como meios para chegar à descrição dos fenômenos da experiência humana e, mais especificamente, ao(s) significado(s) atribuído(s) por quem os experiência, buscando encontrar sua essência.

Uma particularidade dessa abordagem é que explora nosso modo de perceber as coisas, resultado de como vivenciamos e vemos um fenômeno. Assim, a fenomenologia tem como meta a descrição de experiências vividas[5], pois coleta os registros e sintetiza o fenômeno, sem mesma preocupação com a interpretação, em um sentido hermenêutico.

De acordo com van Manen (1990:11,53), a fenomenologia tem como objetivo a compreensão da natureza (essência) e do significado de nossas experiências do cotidiano, abrindo espaços para um contato consciente e direto com o mundo. Por essa razão, para van Manen (1990:11,53), as experiências vividas são o princípio da pesquisa fenomenológica, cujo objetivo é transformar essas experiências em uma expressão textual da sua essência.

Para capturar o sentido de um dado fenômeno, também se lança mão da hermenêutica, definida por van Manen (1990:179) como "a teoria e a prática da interpretação". Hermann (2002:21) expõe o que é a hermenêutica, vinculando-a ao mito do mensageiro Hermes, que tem capacidade de se movimentar entre lugares distantes e trazer à luz tesouros ocultos. Ele simboliza a veiculação de sentido, leva e traz consigo a possibilidade de compreensão. Para a autora (Hermann, 2002), essas referências reafirmam a tradição de se associar a hermenêutica à ideia de interpretar, trazer mensagens, trazer o oculto:

> Desde a referência mitológica grega, a hermenêutica carrega consigo a ideia de tornar explícito o implícito, de descobrir a mensagem, de torná-la compreensível, envolvendo a linguagem nesse processo. A linguagem aparece no contexto, do qual emergem possíveis sentidos verdadeiros, como é próprio da interpretação, algo que não é reconhecido na perspectiva positivista e racionalista. Ao inserir-se no mundo da linguagem, a hermenêutica renuncia à pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis (p.24).

Além de ampliar o olhar para a diversidade de interpretações possíveis, a hermenêutica é necessária quando existe a possibilidade de mal-entendidos (Schleiermacher, 1977 *apud* van Manen,1990:179).

Dilthey (1996), por sua vez, considera o sujeito e ressalta a sua comparação com o outro, enfatizando, portanto, uma desconstrução da racionalidade e das explicações causais:

> Moreover, the inner experience through which I attain reflexive awareness of my own condition can never by itself bring me to a consciousness of my own

[5] O uso dessa expressão se faz de acordo com a compreensão de Freire (2007b:s/p), a qual não diferencia "*experiências de vida* (*life experiences*) e *experiências vividas* (*lived experiences*)". A autora entende que tanto as experiências realmente vividas por um indivíduo como suas experiências vicárias são igualmente importantes na constituição de sua bagagem experiencial e, conseqüentemente, na sua constituição como sujeito.

> individuality. I experience the latter only through a comparison of myself with others; at that point alone I become aware of what distinguishes me from others, and Goethe was only too right when he said that this most crucial of all our experiences is also one of the most difficult, and that our insight into the extent, nature, and limits of our powers remains at best incomplete (p.236).

Por meio da reflexão de Dilthey (1996) sobre a impossibilidade de domínio objetivo do sujeito diante do conhecimento e por intermédio dos argumentos de van Manen (1990:58), pode-se perceber o modo de pensar intersubjetivo e universal que busca entender o todo, visando a uma melhor compreensão de uma parte. Esse pensar é contrário ao olhar da objetividade, da quantificação e da busca de generalização positivista. Considera-se, portanto, a experiência vivida, a história e a sociedade da qual o sujeito participa e em que interage, como conclui Dilthey (1989):

> O homem, como um fato que precede a história e a sociedade, é uma ficção da explicação genética; o homem o qual a ciência analítica sã tem por objeto é o indivíduo como elemento da sociedade. O difícil problema que a psicologia tem que resolver é este: o conhecimento analítico das propriedades gerais deste homem (p.83).

Abordando o pensamento de Dilthey (1985, *apud* van Manen, 1990:180), cuja fórmula hermenêutica é a *experiência vivida* como foco das ciências humanas, van Manen (1990) afirma:

> The emphasis for Dilthey (1985) was not the fundamental thought of the other person but the world itself, the "lived experience", which is expressed by the author's text. Dilthey's hermeneutic formula is *lived experience:* the starting point and focus of human science; *expression:* the text or artifact as objectification of lived experience; and *understanding:* not a cognitive act but the moment when "life understands itself" (p.180).

A pesquisa hermenêutica deve ser lida compreendendo as questões que ultrapassam as aparências, pois são subliminares. Como Moustakas (1994:09) acrescenta, a ciência hermenêutica envolve a arte de ler um texto para que haja uma compreensão da intenção e dos significados subjacentes às aparências, ou seja, a compreensão dos significados presentes nas entrelinhas.

Ademais, van Manen chama a atenção para o texto como a expressão e materialização da experiência vivida, e ainda para o imbricado momento dessa compreensão, que não é considerada somente um ato cognitivo. Quando van Manen (1990:125-133) trata de textos, afirma que compreende duas funções: a primeira é o papel do material coletado, ou seja, o registro da experiência que será interpretada pelo

pesquisador; e a segunda é o produto redigido pelo pesquisador, na forma de texto, partindo de sua interpretação a ser compartilhada.

Para Hermann (2002:25), a hermenêutica surge como uma abordagem que busca o sentido e a interpretação que ultrapassa o texto escrito e refere-se a uma manifestação vital que afeta as relações dos homens entre si e com o mundo. Hermann (2002:25) preocupa-se, portanto, com o pensar e o conhecer para a vida prática. Em consonância com esse pensamento, pode-se dizer que uma pesquisa hermenêutica utiliza-se de textos para investigar e revisitar as descrições e interpretações das experiências humanas, como discutido pelos autores: Gadamer (1975/1996), Ricoeur (1986, 2002), Dilthey (1985, 1989, 1996), van Manen (1990), Moustakas (1994), entre outros.

Ricoeur (1986, 2002), que trata da interpretação hermenêutica de textos de vários gêneros, como textos de pesquisa, literários e narrativos, pergunta-se: “o que é um texto?” (p.127). Em seguida, chama de texto “todo discurso fixado pela escrita” (p.127), enfatizando a fugacidade do que não é registrado e denotando a necessidade do registro escrito, que não se modifica e pode ser lido e relido várias vezes.

Dessa forma, Ricoeur (1986, 2002:171) sugere a necessidade do texto escrito para a análise e ressalta que “o texto é um campo limitado de interpretações possíveis” (p.187), comentando a possibilidade de confrontar interpretações e negociar sentidos. Todavia, para que isso se efetive, existem métodos para a validação de conjecturas, na pluralidade de leituras e interpretações que se configuram numa relação circular, com enfoques subjetivos e objetivos do texto, relação essa que Heidegger (apud Hermann, 2002:32) denominou de círculo hermenêutico.

Como antes mencionado, o texto é fundamental também para van Manen (1990:124-125), que valoriza tanto o processo como o seu produto. O autor (1990:124) apresenta implicações significativas sobre o texto que relata uma investigação, atentando para a escrita como mediadora de reflexão, ação e conscientização crítica. Enfatiza ainda a perspectiva do pesquisador, que registra as descrições dos fenômenos da experiência humana para depois poder revisitá-los e reinterpretá-los. Além disso, van Manen (1990:125) afirma que a escrita tem papel primordial, por propiciar certo distanciamento do instante de textualização e externalizar o que é interno.

Adotando os procedimentos apresentados por van Manen (1990), o processo de textualização se constitui no registro escrito das informações coletadas para investigação. A partir dele, é possível identificar unidades menores, como palavras ou expressões que carregam significados específicos em relação ao fenômeno em foco e nos permitem chegar à identificação dos temas.

Os temas revelam a essência do fenômeno e podem ser entendidos, segundo van Manen (1990), como “as estruturas da experiência” (p.79) e conferem identidade ao fenômeno investigado.

Segundo van Manen (1990:7), a junção entre a fenomenologia e a hermenêutica resulta em uma filosofia do pessoal, do particular, que se dedica a uma compreensão do caráter evasivo do logos do outro, do todo, do comunal, ou seja, do social. O autor em questão explica esse processo de busca da essência considerando-o inevitavelmente interpretativo:

> Hermeneutic phenomenology tries to be attentive to both terms of its methodology: it is a *descriptive* (phenomenological) methodology because it wants to be attentive to how things appear, it wants to let things speak for themselves; it is an *interpretive* (hermeneutic) methodology because it claims that there are no such things as uninterpreted phenomena. The implied contradiction may be resolved if one acknowledges that the (phenomenological) “facts” of lived experience are always already meaningfully (hermeneutically) experienced. Moreover, even the “facts” of lived experience need to be captured in language (the human science text) and this is inevitably an interpretive process (van Manen, 1990:180-181).

van Manen (1990:93) propõe três abordagens como forma de interpretação hermenêutico-fenomenológica para fazer emergir os aspectos temáticos de um fenômeno presentes em textos. São elas:

- *a abordagem holística*, que permite considerar a totalidade do texto, mediante a pergunta “que frase pode captar o significado fundamental ou o significado principal de um texto na sua totalidade?”
- *a abordagem de leitura seletiva*, que pressupõe fazer várias leituras e perguntar “que afirmação(ões) ou frase(s) parece(m) especialmente essencial(ais) ou reveladora(s) sobre o fenômeno ou experiência descrita?”
- *a abordagem de leitura detalhada*, direcionada a cada sentença ou agrupamento de sentenças – com a indagação “o que esta sentença ou agrupamento de sentenças revela sobre o fenômeno ou experiência descrita?”

Por meio dessas abordagens, van Manen entende a concretização do processo de tematização. Para o autor (van Manen, 1990:93), as três abordagens propostas não devem ser tomadas como uma sequência de procedimentos, e sim como abordagens independentes, possíveis de serem utilizadas separadamente.

A partir da visão de van Manen, Freire (2007b) buscou formas de operacionalizar a pretendida tematização, uma vez que considera as abordagens propostas pouco explícitas no sentido de sua operacionalização. Assim, com base em van Manen (1990), a autora propõe procedimentos de *refinamento e ressignificação* que permitem operacionalizar e materializar a tematização.

Retomando os procedimentos de registro e interpretação que permitem chegar à essência de um fenômeno, a experiência humana é textualizada, empreendendo-se, assim, o registro escrito de uma ocorrência do fenômeno em foco, que, então, é submetido a um processo de tematização (van Manen, 1990; Freire, 2007a, 2007b). Esse processo se desenvolve mediante várias leituras dos textos que registram as experiências vividas, durante as quais faz-se a identificação de unidades de significado, que, segundo Freire (2006, 2007a, 2007b), são unidades menores que se destacam primeiramente em virtude dos sentidos que contém e revelam em relação ao fenômeno sob investigação.

Dando continuidade ao processo de tematização, Freire (2006, 2007a, 2007b) propõe um procedimento de *refinamento*, ou seja, o confronto e o cruzamento das unidades de significado identificadas. A autora também propõe um procedimento de *ressignificação* (Freire, 2006, 2007a, 2007b), que se dá pelo confrontamento contínuo das percepções registradas, que podem ser confirmadas ou descartadas, sendo, a partir daí, nomeadas de forma mais pontual. Nesse estágio, operacionaliza-se, de forma mais evidente, o ciclo de validação (van Manen, 1990)

A autora (Freire, 2009, comunicação pessoal) esclarece que os procedimentos de *refinamento e ressignificação* não ocorrem isoladamente, no processo de tematização, pois são procedimentos inerentes a ele, possibilitando que ela efetivamente aconteça. Freire (2007b:s/p) metaforiza esses dois processos de questionamento constante como sendo “um mergulho interpretativo cada vez mais denso e intenso” .

O aprofundamento interpretativo alcançado aos poucos por intermédio dos procedimentos a que os textos são submetidos gera um *ciclo de validação* (van Manen, 1990), que se concretiza nas leituras e releituras dos textos, quando cruzamentos são estabelecidos e a compreensão vai sendo c onstruída. Esse movimento é o que van Manen (1990), em sua abordagem metodológica, chama de ciclo de validação. Segundo Freire (2007b:s/p), é ele que confere confiabilidade e validade à interpretação e permite a legitimização dos temas descobertos, “em alguma medida dando conta da subjetividade inerente à abordagem”.

Em outras palavras, pode-se dizer que esses procedimentos de interpretação proporcionam um movimento questionador entre os textos originais e as interpretações que vão sendo realizadas, permitindo a identificação de unidades de significado e, pelo confronto entre elas, novas articulações. As abstrações obtidas são nomeadas por meio de substantivos, num processo de identificação e articulação de temas e subtemas que envolve várias leituras e demanda tempo e aprofundamento nos textos, até que se alcance a compreensão de sua expressão como sugere Freire (2007b:s/p).

Com o intuito de atingir o objetivo deste estudo e contando com o suporte da abordagem hermenêutico-fenomenológica, apresento na seção seguinte o contexto da pesquisa.

2.2 Contexto da Pesquisa

Nesta seção, apresento o contexto da pesquisa – local, participantes e o desenvolvimento das interações –, para em seguida expor os instrumentos e procedimentos de coleta de textos. Ao término do capítulo, explicito os procedimentos de interpretação dos registros obtidos.

A presente pesquisa não foi realizada em uma instituição específica; foi desenvolvida com professores de diferentes escolas públicas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A ambientação proposta para as interações foi *online*, com o uso do canal de comunicação assíncrono *e-mail* e com um encontro presencial ao término do período marcado por interações mediadas pelo computador.

O objetivo foi viabilizar um contexto para interação e para se pensar sobre a prática docente de professores de Inglês, além de possibilitar o acesso individual nos horários e locais considerados mais convenientes para os participantes. O *e-mail* foi a ferramenta tecnológica escolhida por ser considerada de fácil utilização, uma vez que é frequentemente empregada por muitos professores, em particular pelos participantes da pesquisa, familiarizados com esse recurso e usuários frequentes da Internet.

Nos ambientes *online* e presencial propostos, foi possível viabilizar e operacionalizar o meu contato com cada um dos grupos de profissionais do ensino de Língua Inglesa da rede pública que participaram e contribuíram com esta investigação em períodos diferentes.

O momento de coleta dos textos foi marcado pela implantação da Proposta Curricular para o Estado de São Paulo e do Caderno do Professor de LEM[6] (Língua Estrangeira Moderna), pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP). No começo de 2008, a Secretaria elaborou o Jornal do Aluno, que foi entregue somente aos professores, para toda a rede estadual paulista. Durante 42 dias, os alunos fizeram uma recuperação pontual em português e matemática que englobou o material e a Revista do Professor desenvolvida, posteriormente o Caderno do Professor.

2.2.1 Participantes

Esta pesquisa foi planejada tendo como público-alvo professores de Inglês:

- com formação acadêmica na área de Letras;
- atuantes em escolas da rede pública de ensino do estado de São Paulo;
- com perfil tecnológico de usuário familiarizado com a Internet e com a ferramenta *e-mail*;
- com disponibilidade de tempo para participar do período de interação *online*;
- que tivessem acesso a computador;
- com interesse em discutir questões sobre a prática docente.

A investigação começou com a formação de um grupo de quatro pessoas, que concordaram em participar da pesquisa e interagiram comigo durante os meses de junho a setembro do ano de 2008. Nesta dissertação esses professores serão chamados Aurélio, Carlos, Sumiko e Maria, nomes fictícios, por opção dos participantes.

Apresento na tabela a seguir os perfis básicos de cada um dos participantes do grupo 1, coletados informalmente por meio da solicitação do envio de suas histórias de vida e seus percursos como profissionais. Procurei adotar um formato de investigação que privilegiasse a informação que os participantes se sentissem mais à vontade em compartilhar, fugindo da entrevista ou da coleta de dados pessoais por meio de questionários. As idades e informações indicadas correspondem ao período em que as interações *online* foram registradas, o ano de 2008. Apresento uma faixa etária para cada um dos participantes, a fim de situar o leitor quanto a essa característica:

---

[6] Secretaria de Estado da Educação de São paulo. Rede do Saber. São Paulo faz escola. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www. rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>. Acesso em: 21/01/2010.

Aurélio	45-50 anos, graduado em Letras Inglês-Português pela Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas, São Paulo. Iniciou em 1989 a carreira como professor de Inglês e Português na rede pública do estado de São Paulo, na qual atua com cargo efetivo.
Carlos	35-40 anos, graduado em Letras Inglês-Português. Atuou como professor de Inglês e português nas redes privada e pública do estado de São Paulo. Assumiu recentemente o cargo de coordenador pedagógico de uma unidade escolar da rede pública em cidade do interior de São Paulo.
Sumiko	30-35 anos, graduada em Letras Inglês-Português pela Universidade de Sorocaba. Possui os certificados de proficiência *University of Cambridge - FCE/CPE.* Leciona Inglês em escolas públicas do interior de São Paulo há 15 anos. Atuou como professora de Inglês em escolas regulares privadas e também como coordenadora pedagógica de escola de idiomas por 2 anos. Ingressou na rede pública de ensino em caráter efetivo em 2004, onde leciona Português e Inglês.
Maria	30-35 anos, graduada em Letras Inglês-Português pela Universidade de Sorocaba. Leciona Inglês em escolas públicas do interior de São Paulo. Atuou nas redes municipal e estadual da cidade de Ibiúna, como professora de Português e Inglês. Ingressou na rede pública em caráter efetivo em 2004, onde leciona Português e Inglês.

Quadro 1 - Perfil dos Participantes do Grupo 1

Apresento o resumo do meu perfil separadamente, visto que participei dos dois grupos:

Juliana	30 anos, graduada em Letras Inglês-Português pela Universidade de Sorocaba. Fez curso de Inglês em San Diego, CA, e é Especialista em Psicopedagogia pela PUC-SP. Possui os certificados de proficiência *The University of Michigan* e *University of Cambridge - CPE.* Leciona Inglês em escolas de idiomas do interior de São Paulo há 15 anos. Atuou como coordenadora pedagógica nos últimos 5 anos na cidade na qual reside, onde foi sócia e coordenadora pedagógica de uma franquia de escola de idiomas, por 4 anos. Ingressou na rede pública de ensino estadual em caráter efetivo em 2004 e também atua em escolas regulares como professora de Inglês; desde 2006 também atua como psicopedagoga clínica. No segundo semestre de 2007, iniciou o Mestrado no LAEL-PUC-SP, afastando-se dos cargos de professora e psicopedagoga devido à concessão da Bolsa de Estudos do CNPq - Brasil, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Quadro 2 - Perfil da Pesquisadora

No total, foram trocadas 40 mensagens com esse grupo. Enviei 21 mensagens e a narrativa de minha história para todos os participantes. Como retorno, recebi 7 mensagens de Aurélio, 3 mensagens de Carlos, 5 mensagens de Sumiko e 4 de Maria. Ao término das interações, foi realizado um encontro presencial com cada participante para a discussão das vivências.

Ao longo dos meses de pesquisa com o primeiro grupo, percebi que tanto as interações como a reflexão que emergiu não eram aprofundadas. Naquele momento não foi realizada uma interpretação, mas houve um desconforto que me levou a buscar um segundo

grupo. Por conseguinte, esse foi um desdobramento para a pesquisa, pois uma segunda coleta permitiria o confronto de duas manifestações do mesmo fenômeno após a tematização de cada experiência.

Entrei em contato com quatro outras docentes para a formação do segundo grupo, que se deu no primeiro semestre do ano de 2009. Embora contasse inicialmente com a confirmação de participação e concordância de quatro professores, efetivamente duas professoras participaram das interações, juntamente comigo, a pesquisadora. Serão consideradas participantes do grupo 2 as docentes Sarah e Raquel, as quais interagiram comigo durante os meses de fevereiro a abril do ano de 2009.

Anderson confirmou sua participação e enviou sua história, porém, a partir daí, nunca mais se manifestou. Marilda somente confirmou que participaria, no entanto, nunca respondeu às mensagens eletrônicas. Nesse caso, não estou considerando estes dois últimos professores como participantes da pesquisa.

A seguir estão sintetizadas as descrições dos perfis fornecidos pelas participantes do segundo grupo:

Sarah	30-35 anos, graduada em Pedagogia e cursando Letras. Já foi aluna da pesquisadora em cursos de Inglês. Fez curso de extensão para professores de Inglês na UNICAMP. Leciona Inglês em escolas de idiomas do interior de São Paulo e em uma escola da rede privada na mesma cidade há 2 anos. Também atua em escola regular pública como professora de Inglês e alfabetizadora numa cidade vizinha e pretende cursar Especialização em Tradução ou Literatura Inglesa.
Raquel	30-35 anos, graduada em Letras Inglês-Português pela Universidade de Sorocaba. Iniciou a carreira como professora de Inglês assim que começou a faculdade, há 14 anos, na rede pública do estado de São Paulo, onde, desde o ano de 2004, atua com cargos efetivos nas disciplinas Português e Inglês. Fez curso de imersão em Inglês numa rede de idiomas do Brasil em 1999 para poder trabalhar lá. Participou de cursos *online* e semipresenciais oferecidos na unidade escolar da rede pública. Leciona Inglês em uma escola regular da rede privada. Em 2009 abandonou o cargo de Português e pretende cursar pós-graduação em Língua Inglesa.

Quadro 3 - Perfil dos Participantes do Grupo 2

Com esse segundo grupo foram trocadas 30 mensagens. Enviei 15 mensagens e a narrativa de minha história para as participantes. Recebi 7 mensagens de Sarah e 8 de Raquel. Ao término das interações, também foi realizado um encontro presencial com as duas participantes, para a discussão das vivências conjuntamente.

Na seção a seguir, detalho os procedimentos de coleta utilizados com os dois grupos pesquisados.

2.3 Procedimentos de Coleta

Os procedimentos de coleta tiveram o mesmo formato e encaminhamento para os dois grupos, com pequenas alterações de redação para o segundo grupo, mas as mesmas propostas, conforme explicito a seguir.

2.3.1 Grupo 1

O início da coleta se deu pelo envio de uma mensagem contendo um convite e uma proposta para o desenvolvimento das interações *online*, para apresentação, identificação, início informal de registro do perfil dos participantes e para discussão dos assuntos e/ou questões sobre os quais estariam interessados em refletir, como ilustra o quadro apresentado mais adiante.

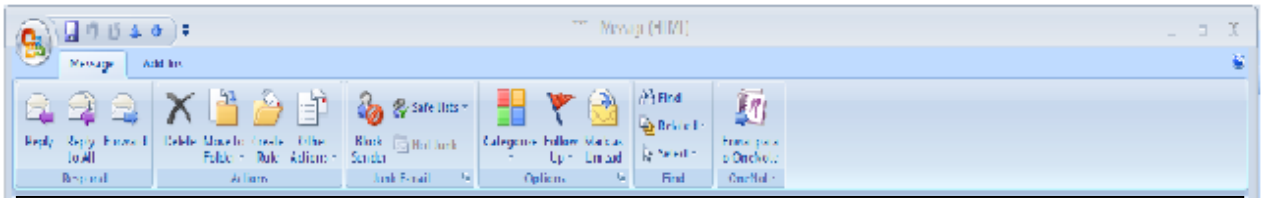
Ressalto que, acreditando que o processo poderia ser desencadeado a partir dos tópicos de interesse dos professores, e não a partir de aspectos propostos por mim, pesquisadora, evitei, nos primeiros momentos, falar sobre o que queria discutir, procurando instigar primeiramente suas vontades e opiniões sobre as discussões.

Entendo que, dessa forma, a discussão seria mais pertinente aos grupos, uma vez que dessa forma lidaríamos com questões cuja problematização partiria de seus interesses genuínos.

No contato inicial, via *e-mail*, com ambos os grupos, abordei os seguintes itens:

1) Apresentação do espaço para discussão das questões que perturbavam, inquietavam e fascinavam no exercício da profissão com a sugestão de que pensássemos juntos para chegar a questões que o próprio grupo quisesse discutir, com a identificação de tópicos que fossem interessantes para todos.
2) Confirmação das participações, esclarecimento da previsão de duração e compromisso de duas interações por semana, que consistiam em ler as mensagens eletrônicas e dar alguma contribuição, não necessariamente em tempo real, mas com a condição de que todas as mensagens fossem sempre enviadas para todo o grupo.

Apresento a seguir a mensagem enviada, com nomes e endereços de *e-mail* fictícios, para uma melhor visualização da forma utilizada para traçar e compartilhar com o grupo o perfil geral e profissional dos participantes e seus contextos de trabalho:



De: Juliana Ragusa Marcicano [mailto:juliana.ragusa@terra.com.br]
Enviada em: sexta-feira, 30 de maio de 2008 21:18
Para: 'Juliana Ragusa Marcicano'; maria@hotmail.com; aline@hotmail.com; carlos@hotmail.com; aurélio@hotmail.com; sumiko@ig.com.br
Assunto: Sejam bem-vindos! (confirmando e-mails)

Olá, pessoal!

Este será o novo espaço para discutirmos as questões que nos perturbam, inquietam e fascinam no exercício da nossa profissão. Vamos pensar juntos e chegar a questões que o próprio grupo queira discutir, com tópicos que sejam *interessantes para todos.*

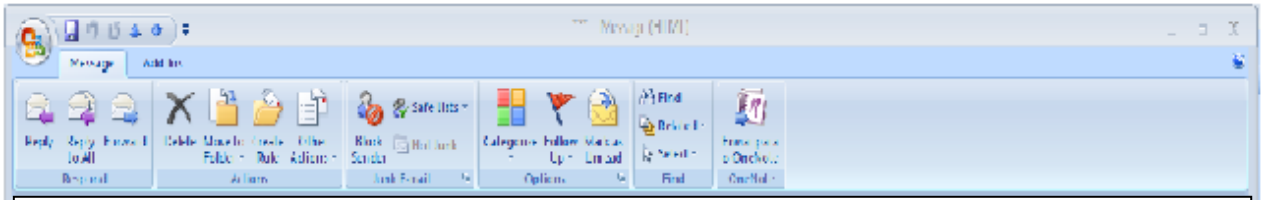
Para dar início, gostaria de confirmar suas participações e esclarecer:

- A previsão de duração será de 2 meses (término 31/07/08);
- Cada um se comprometerá a duas interações por semana (ler os e-mails e dar sua contribuição), que não precisam ser em tempo real. Cada um participará no horário que puder.
- Todas as mensagens serão sempre enviadas ao grupo;
- É importante guardar todos os e-mails das interações para que possamos reler as discussões.

Gostaria de comecar no dia 31/05/08. O que acham? Grande abraco, Juliana

Quadro 4 - *E-mail* de convite - Grupo 1

Um segundo *e-mail* – ilustrado a seguir – foi enviado, convidando cada um a se apresentar e escrever um pouco sobre seu percurso, desde quando aprendeu inglês ou começou a dar aulas. Enfim, os professores foram solicitados a fazer relatos que contassem um pouco da história de cada um. Para dar início, comecei com a apresentação da minha história, com o intuito de motivar e instigar os participantes a escreverem suas narrativas, do modo que se sentissem mais à vontade:



De: Juliana Ragusa Marcicano [mailto:juliana.ragusa@terra.com.br]
Enviada em: sábado, 31 de maio de 2008 13:19
Para: 'Juliana Ragusa Marcicano'; maria@hotmail.com; aline@hotmail.com; carlos@hotmail.com; aurélio@hotmail.com; sumiko@ig.com.br

Assunto: apresentação

Nos conhecemos superficialmente... Que tal nos conhecermos um pouco melhor?

Para isso, seria interessante a gente se apresentar e escrever um pouco sobre nosso percurso, desde quando aprendemos inglês ou começamos a dar aulas. Enfim, aquilo que conte um pouco da nossa história. Aliás, alguém do grupo já escreveu sua história?

Para dar o pontapé inicial, começo falando de mim (anexo) e aguardo os e-mails de todos se apresentando ao grupo!

Abraço,

Juliana

Confirmação dos e-mails do grupo: juliana.ragusa@terra.com.br; maria@hotmail.com; aline@hotmail.com;carlos@hotmail.com; aurélio@hotmail.com; sumiko@ig.com.br

Quadro 5 - *E-mail* de apresentação Grupo 1

O objetivo desse *e-mail* era possibilitar que os participantes se conhecessem, para que em outro *e-mail* pudessem comentar as suas e as histórias dos colegas, bem como para que tivessem informações do perfil de cada um. Cabe notar que ao final das primeiras mensagens, eu reenviava os endereços de *e-mail* dos colegas, pois, em alguns momentos, determinados participantes esqueciam de enviar a mensagem com cópia para os outros destinatários. Após o envio das mensagens foi feita a proposta, por meio de outro *e-mail*, de que todos comentassem o que acharam das histórias, o que chamou mais atenção, enfim, aquilo que quisessem discutir.

Após a troca de outras mensagens com as atividades propostas, as discussões, via *e-mail*, passaram a ficar mais vagas e com um intervalo de tempo de uma semana para as respostas. Na última atividade, ao final do tempo proposto para as interações, os professores foram convidados, por *e-mail* e também por ligação telefônica, a participar de uma discussão sobre as opiniões e as conclusões a que chegaram sobre as conversas virtuais, num café da tarde informal em minha residência.

As conversas foram gravadas com autorização dos participantes e textualizadas. Nesse primeiro grupo, sentindo-se constrangidas com a proposta de terem suas vozes

gravadas, Maria e Sumiko não autorizaram a gravação, permitindo, porém, que eu escrevesse o que julgasse conveniente durante as conversas, que, assim, foram textualizadas e consideradas. Os demais participantes do Grupo 1 autorizaram a gravação para posterior transcrição.

Apesar de ter sugerido aos participantes que salvassem todas as mensagens da pesquisa, ao término das interações, ofereci aos docentes uma cópia de todas as conversas registradas por *e-mail* em arquivo do Microsoft Word, para revisão e retomada dos textos. No dia do encontro presencial, uma nova cópia impressa foi entregue a eles, para que pudessem retomar o processo das interações.

Também ofereci cópia das gravações de áudio; entretanto, nenhum professor manifestou interesse em obtê-las para revisitá-las posteriormente, um aspecto interessante a ser interpretado.

O quadro a seguir elenca as atividades realizadas com todos os participantes do primeiro grupo:

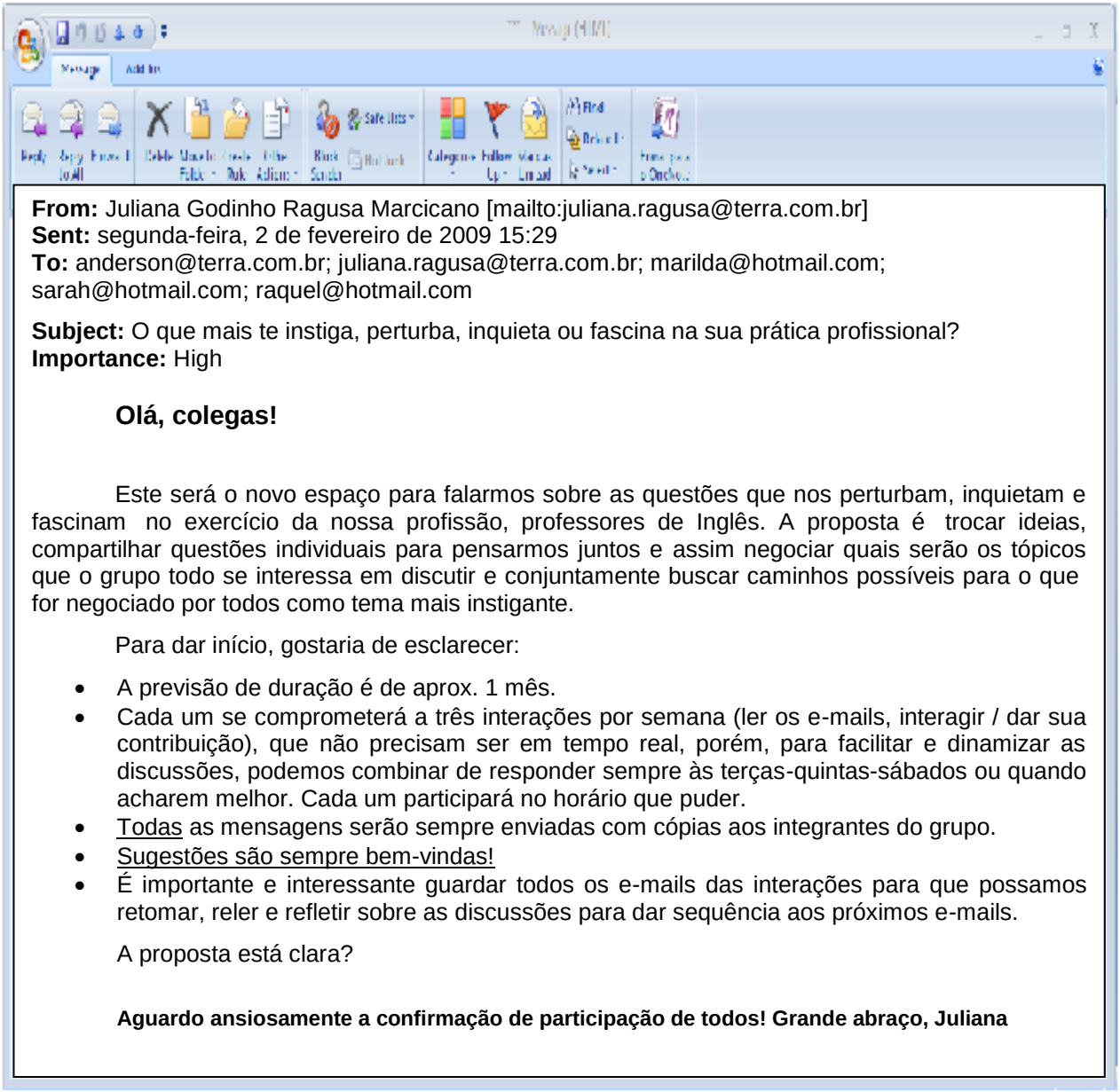
		ATIVIDADES
CONTEXTO	**Digital (*e-mail*)**	1. Apresentação pessoal mediante narrativa do percurso profissional e discussão das histórias de todos para motivar o diálogo e traçar perfil dos participantes 2. Discussão e comentários sobre as histórias de todos 3. Negociação de assuntos a discutir 4. Releitura de todas as mensagens trocadas, com a retomada de todas as interações em arquivo anexo 5. Reflexão sobre aspectos em aberto a serem aprofundados 6. Resgate das mensagens trocadas para opiniões e as conclusões sobre a conversa virtual 7. Convite para encontro presencial
	Presencial	8. Discussão sobre a experiência vivida pelos participantes e entrega da textualização das interações (Carlos) 9. Discussão sobre a experiência vivida pelos participantes e entrega da textualização das interações (Sumiko) 10. Discussão sobre a experiência vivida pelos participantes e entrega da textualização das interações (Maria) 11. Discussão sobre a experiência vivida pelos participantes e entrega da textualização das interações (Aurélio)

Quadro 6 - Atividades *online* e presenciais - Grupo 1

Apresento a seguir os instrumentos e procedimentos utilizados com o segundo grupo, lembrando que os passos foram os mesmos, incluindo maiores detalhamentos nas propostas de atividades pelo fato de eu ter percebido que algumas delas não ficaram muito claras para os participantes do primeiro grupo.

2.3.2 Grupo 2

O fato de a segunda coleta ter sido acrescentada a esta investigação somada aos prazos para a conclusão da pesquisa me levaram a programar um tempo menor com o segundo grupo, como se pode perceber no *e-mail* inicial com endereços fictícios:



From: Juliana Godinho Ragusa Marcicano [mailto:juliana.ragusa@terra.com.br]
Sent: segunda-feira, 2 de fevereiro de 2009 15:29
To: anderson@terra.com.br; juliana.ragusa@terra.com.br; marilda@hotmail.com; sarah@hotmail.com; raquel@hotmail.com

Subject: O que mais te instiga, perturba, inquieta ou fascina na sua prática profissional?
Importance: High

Olá, colegas!

Este será o novo espaço para falarmos sobre as questões que nos perturbam, inquietam e fascinam no exercício da nossa profissão, professores de Inglês. A proposta é trocar ideias, compartilhar questões individuais para pensarmos juntos e assim negociar quais serão os tópicos que o grupo todo se interessa em discutir e conjuntamente buscar caminhos possíveis para o que for negociado por todos como tema mais instigante.

Para dar início, gostaria de esclarecer:

- A previsão de duração é de aprox. 1 mês.
- Cada um se comprometerá a três interações por semana (ler os e-mails, interagir / dar sua contribuição), que não precisam ser em tempo real, porém, para facilitar e dinamizar as discussões, podemos combinar de responder sempre às terças-quintas-sábados ou quando acharem melhor. Cada um participará no horário que puder.
- Todas as mensagens serão sempre enviadas com cópias aos integrantes do grupo.
- Sugestões são sempre bem-vindas!
- É importante e interessante guardar todos os e-mails das interações para que possamos retomar, reler e refletir sobre as discussões para dar sequência aos próximos e-mails.

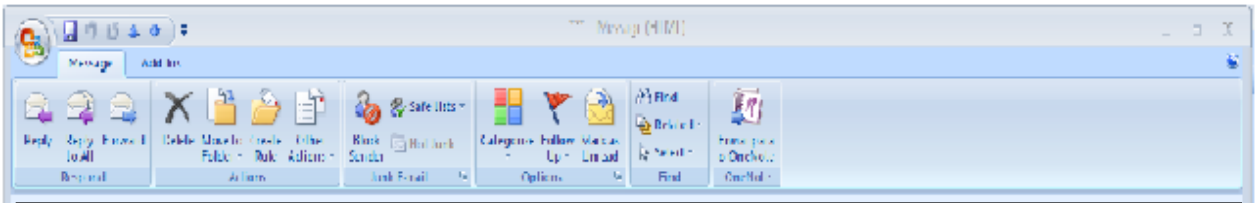
A proposta está clara?

Aguardo ansiosamente a confirmação de participação de todos! Grande abraço, Juliana

Quadro 7 - *E-mail* de convite - Grupo 2

Tendo em vista que com o primeiro grupo as discussões demoraram mais que o previsto inicialmente, sugeri novo cronograma para os participantes do Grupo 2, que concordaram com a proposta de três interações semanais, apesar de terem também ultrapassado o tempo previsto para o término das interações, devido a momentos de maior

engajamento na reflexão e também a momentos de pausa devido a algumas ausências. A cada confirmação ou resposta de um participante, eu costumava cumprimentar o grupo e o remetente, para dar boas-vindas e demonstrar que eram bem-vindos, como no exemplo a seguir:



From: Juliana Godinho Ragusa Marcicano [mailto:juliana.ragusa@terra.com.br]
Sent: quinta-feira, 5 de fevereiro de 2009 21:48
To: anderson@terra.com.br; juliana.ragusa@terra.com.br; marilda@hotmail.com; sarah@hotmail.com; raquel@hotmail.com

Subject: Nossos percursos
Importance: High

Olá pessoal...

Seja bem-vinda, Marilda!

Agora que já temos um grupo formado podemos dar início ao bate-papo!

Não sei se todos se conhecem. Que tal nos conhecermos um pouco melhor?

Para isso, seria interessante a gente se apresentar e escrever um pouco sobre nosso percurso, aquilo que conte quem somos e um pouco da nossa história. Aliás, alguém do grupo já escreveu sua história? É um exercício muito interessante!

Para dar o pontapé inicial, começo falando da minha trajetória (arquivo anexo) e passo a bola para cada um se apresentar! Escrevam como se sentirem melhor, o que vier à mente... Não é necessário seguir meu roteiro (que por sinal ficou beeem extenso, mas fui escrevendo sem parar...).

Após nos apresentarmos podemos trocar ideias sobre as histórias de cada um, comentar o que lemos de interessante, coincidências, dúvidas e o que mais aparecer!

Em seguida, passaremos à discussão das questões que nos perturbam, inquietam e fascinam no exercício da nossa profissão.

Um super abraço e um oficial boas-vindas a todos! Por favor, sempre encaminhem suas respostas para todos da lista!

Quadro 8 - Proposta para apresentação pessoal - Grupo 2

O objetivo desse *e-mail* era possibilitar que os participantes se conhecessem, para que pudessem comentar as suas e as histórias dos colegas, bem como para que tivessem informações do perfil de cada um. Diferentemente do primeiro *e-mail*, informei aos

participantes meu objetivo de comentar as histórias posteriormente. Como essa proposta foi feita no mesmo *e-mail*, uma participante fez seus comentários sobre as histórias mais rapidamente.

Ao término das primeiras mensagens, procurava confirmar os endereços de *e-mail* dos colegas, pois, em alguns momentos, também nesse segundo grupo determinados participantes esqueciam-se de enviar a mensagem com cópia para os demais destinatários. Após a troca de outras mensagens com as atividades propostas, as discussões, via *e-mail,* passaram a ficar mais vagas e com um intervalo de tempo diferente do combinado para as respostas.

Na última atividade realizada, ao final do tempo proposto para as interações, os participantes foram convidados, por *e-mail* e também por ligação telefônica, a participar de uma discussão sobre as opiniões e as conclusões a que chegaram sobre as conversas virtuais, num café da tarde informal em minha residência, que dessa vez aconteceu na presença das duas participantes que efetivamente participaram do processo.

As conversas foram gravadas com a autorização de Sarah e Raquel e textualizadas. Apesar de ter sugerido aos participantes que salvassem todas as correspondências, ao término das interações, ofereci às referidas professoras uma cópia de todas as conversas registradas por *e-mail* em arquivo do Microsoft Word, para revisão e retomada dos textos. No dia do encontro presencial, também uma nova cópia impressa foi entregue a elas, para que pudessem retomar o processo das interações. Ofereci ainda cópia das gravações de áudio; entretanto, nenhuma das professoras manifestou interesse em obtê-las para revisitá-las posteriormente, um aspecto interessante a ser considerado.

O quadro a seguir elenca as atividades nos contextos *online* e presencial realizadas com as participantes do segundo grupo:

		ATIVIDADES
CONTEXTO	**Digital (*e-mail*)**	1. Apresentação pessoal mediante narrativa do percurso profissional e discussão das histórias de todos para motivar o diálogo e traçar o perfil dos participantes 2. Discussão e comentários sobre as histórias de todos 3. Negociação de assuntos a discutir 4. Releitura de todas as mensagens trocadas, com a retomada de todas as interações em arquivo anexo 5. Reflexão sobre aspectos em aberto a serem aprofundados 6. Resgate das mensagens trocadas para opiniões e as conclusões sobre a conversa virtual 7. Convite para encontro presencial
	Presencial	8. Discussão sobre a experiência vivida pelas participantes e entrega da textualização das interações (Sarah e Raquel)

Quadro 9 - Atividades *online* e presenciais - Grupo 2

2.4 Procedimentos de Interpretação dos Textos

Os textos coletados com os grupos 1 e 2 foram interpretados conforme o processo de tematização operacionalizado pelos procedimentos propostos por Freire (2006, 2007a, 2007b) e ilustrados no quadro a seguir:

	TEMATIZAÇÃO			
TEXTUALIZAÇÃO	REFINAMENTO: IDENTIFICAÇÃO DAS PRIMEIRAS UNIDADES DE SIGNIFICADO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO CICLO DE VALIDAÇÃO	DEFINIÇÃO DE TEMAS, SUBTEMAS...
Transcrição literal dos textos que capturam as experiências vividas pelos participantes e as informações por eles fornecidas.	Primeiras leituras e início da identificação das primeiras unidades de significado (as mais claramente perceptíveis).	Releituras, questionamento da relevância das unidades de significado já estabelecidas e estabelecimento das primeiras articulações entre elas. Esse procedimento pode incluir a identificação de novas unidades de significado ou a exclusão de unidades anteriormente indicadas.	Novas releituras e maior refinamento com possibilidade de confirmação/descarte das unidades de significado e/ou articulações definidas anteriormente. As abstrações obtidas vão sendo nomeadas por meio de substantivos.	A partir da confirmação dos refinamentos e abstrações obtidos anteriormente, identificação da relação temática entre as nomeações resultantes. A partir delas, definição dos temas, subtemas, sub-subtemas, sub-sub-subtemas...

Quadro 10 - Rotinas de organização e interpretação (Freire, 2007b)

Seguindo a orientação exemplificada no quadro apresentado, parti da leitura dos textos coletados, isto é, dos registros textualizados coletados por *e-mail* ou resultantes das conversas presenciais, a fim de buscar entender o que estava nas suas entrelinhas. Em muitas leituras e releituras, fui identificando as unidades de significado, refinando-as e ressignificando-as, como esquematizado no processo de tematização proposto por Freire (2007a, 2007b).

Passei a agrupar por cores as unidades semelhantes, ressaltando na mesma cor as unidades que se relacionavam e sugeriam a mesma ideia e também as expressões não recorrentes que eram significativas à compreensão do fenômeno.

Para fazer tal identificação, utilizei a ferramenta "comentários de revisão" [7] do Microsoft Word 2007, procurando reconhecer os possíveis temas e subtemas que emergiam dos textos.

Partindo desses procedimentos e tendo em mente o propósito da abordagem hermenêutico-fenomenológica, pude construir a minha compreensão e chegar aos temas que estruturam o fenômeno *a reflexão de professores de Inglês em interações via e-mail*.

No capítulo a seguir, apresento a minha interpretação para esse processo e também ilustro a estruturação do fenômeno investigado nesta pesquisa por meio de dois diagramas que explicitam os temas e subtemas que o compõem.

[7] Este é um recurso que possibilita revisões e comentários nos documentos, bem como aceitar ou rejeitar revisões feitas por outras pessoas em uma área específica, que são os chamados "balões".

CAPÍTULO 3 - INTERPRETAÇÃO

Com o objetivo de responder à pergunta de pesquisa "*qual a natureza da reflexão de professores de Inglês em interações via e-mail, sob a perspectiva de quem a vivenciou?*" e com base nas orientações teórico-metodológicas apresentadas nos dois primeiros capítulos, descrevo e interpreto o objeto deste estudo, *a reflexão de professores de Inglês em interações via e-mail.*

Este capítulo está subdividido em três partes. Na primeira parte, apresento como se desenvolveram as interações e reflexões do grupo 1, bem como a interpretação da vivência do fenômeno por este grupo, identificando os temas e subtemas que o estruturam. Na segunda parte, apresento como se desenvolveram as interações e reflexões do grupo 2, bem como a interpretação da vivência do fenômeno pelo segundo grupo. Desse modo, são identificados os temas e subtemas que estruturam o fenômeno, possibilitando-nos uma maior compreensão do que expressam. Na terceira parte do capítulo, confronto as experiências vividas pelos dois grupos.

3.1 As interações e reflexões do grupo 1

Em um primeiro momento, quando convidados pessoalmente a participar da pesquisa, os professores perguntavam quem seriam os outros integrantes do grupo, pois, tendo em vista que a investigação foi realizada com docentes de uma cidade pequena do interior, é característico que todos se conheçam superficialmente, sabendo, por exemplo, onde cada um trabalha. Os participantes não mantinham vínculos de amizade, mas sabiam, mesmo que de maneira superficial, com quem estariam interagindo.

Após a concordância verbal da participação nesta pesquisa, o envio do primeiro *e-mail* aos participantes foi realizado. Esse primeiro *e-mail* foi marcado por certo cuidado da minha parte com relação às escolhas lexicais e ao tom informal da mensagem, considerando o fato de ser uma proposta fora do âmbito institucional e com o propósito de fazer com que todos se sentissem à vontade para participar.

Fiz os cumprimentos de boas-vindas e expliquei os objetivos do novo espaço de discussões, bem como apontei a previsão de duração das interações e a necessidade de comprometimento de cada um em participar duas vezes na semana, no horário que fosse possível. Solicitei que as mensagens fossem sempre enviadas com cópia para o grupo todo e que cada um guardasse as mensagens trocadas para que pudessem ser retomados posteriormente. Juntamente com a solicitação de confirmação de participação, perguntei aos professores o que achavam da proposta.

Assim que cada participante confirmava sua participação, eu respondia oficializando as boas-vindas, e orientava todos a encaminharem as mensagens com cópia ao grupo, pois as primeiras as mensagens eram respondidas somente para mim. No dia seguinte à primeira mensagem enviada, os convidados que confirmaram suas participações foram, respectivamente, Maria, dizendo que faria o possível para participar; Carlos, concordando, e Aurélio.

A resposta de concordância de Aurélio foi feita por meio de um longo texto discorrendo sobre vários assuntos, o que pode, de certa maneira, ter intimidado os outros colegas, visto que nenhum comentou os assuntos que ele inicialmente apontou:

> Sabemos que os resultados que obtemos em relação à nossa prática pedagógica são fruto, também, de outras instituições e, não, somente do Sistema Escolar. Por outro lado, se entendermos que a Família é a principal instituição dentre todas as demais, temos que, cada vez mais, buscar meios de atrair a família para a Escola, conscientizando-a da sua vital importância para a formação escolar dos seus filhos. Na verdade, o que se espera, é que haja uma mudança cultural antes de qualquer outra pretensão. Para ser mais claro : o resultado do processo de ensino-aprendizagem ocorre a longo prazo; é necessário investir na Educação, pois, somente através dela é que transformações sociais, econômicas, políticas, coletivas, individuais e culturais podem se tornar realidade. Muitas vezes, pra entendermos o micro, temos que nos permitir a analisar o macro. Nós somos produto do meio em que vivemos, da educação que recebemos e das características pessoas que herdamos. O fracasso ou o sucesso de nossos alunos pode ser consequência de todo este contexto.Governo, Família, Comunidade e Escola, cada qual com suas especificidades e atribuições precisam assumir as suas responsabilidades para que os nossos alunos se tornem, de fato, educandos em constante processo de amadurecimento intelectual, afetivo e profissional [Aurélio, *e-mail*].

Entendo que ele estava um pouco ansioso por demonstrar seus interesses, e decidiu já apresentar suas ideias, apesar de no primeiro *e-mail* eu ter esclarecido que inicialmente nos apresentaríamos, para posteriormente negociarmos os tópicos que seriam discutidos.

Como a proposta era de que o grupo se conhecesse e negociasse os tópicos de interesse antes de iniciar a discussão, respondi ao *e-mail* de Aurélio dizendo que ele apresentou questões muito interessantes para todo o grupo compartilhar e negociar o que discutir, procurando mediar sua ansiedade e, de certa forma, instigar os outros participantes a intervirem na minha resposta, talvez concordando com o que Aurélio comentara ou discordando:

> [Juliana] Olá pessoal... Agora que todos já estão se conectando ao grupo podemos dar início ao bate-papo! Aurélio, seu *e-mail* foi muito interessante pois possui muitas questões pro grupo pensar e discutir. Voltaremos a ele várias vezes! Creio que todos nós nos conhecemos superficialmente... Que tal nos conhecermos um pouco melhor? Para isso, seria interessante a

> gente se apresentar e escrever um pouco sobre nosso percurso, desde quando aprendemos inglês ou começamos a dar aulas. Enfim, aquilo que conte um pouco da nossa história. Aliás, alguém do grupo já escreveu sua história? É um exercício muito interessante! Para dar o pontapé inicial, começo falando de mim (arquivo anexo) e aguardo os e-mails de todos se apresentando ao grupo! Escrevam como se sentirem melhor, o que vier à mente... Não é necessário seguir meu roteiro (*e-mail*).

Enfatizei que, após a confirmação, o segundo passo seria que o grupo se conhecesse, e então poderíamos retornar aos tópicos que ele sugerira. Todavia, é provável que essa interferência da minha parte, essa atitude de chamar a atenção para a proposta inicial, tenha feito com que Aurélio se sentisse tolhido, apesar de ninguém ter se manifestado nesse sentido.

Propus, então, que cada um escrevesse um pouco sobre sua história para que todos começassem a se conhecer e interagir, trocando informações sobre suas vidas, enfim, sobre aquilo que chamasse atenção em suas histórias. Nesse primeiro *e-mail*, enviei a minha história como motivação para iniciar a conversa, enfatizando que não existia um modelo para essa narrativa, bem como que cada um poderia escrever aquilo que se sentisse mais à vontade de expor.

Aurélio, que aparentava certa empolgação, já que respondia prontamente a cada mensagem enviada, apresentou sua história; na sequência, Sumiko confirmou sua participação, pedindo desculpas pela “vida corrida” e mandando outro endereço de *e-mail*. Nesse momento, uma dificuldade enfrentada durante as interações já pôde ser percebida: os professores entraram em descompasso, pois, enquanto um enviava a história, outro ainda confirmava a participação, fazendo com que as interações tivessem certas pausas, até que todos enviassem suas histórias, por exemplo. Nesses momentos, eu procurava fazer comentários sobre as histórias e chamava atenção para o fato de que ainda faltavam os relatos dos outros participantes e seria muito positivo ter a contribuição de todos, numa tentativa de coadunar as conversas.

Maria também relatou sua história; no entanto, os participantes não se propuseram a comentar conjuntamente suas narrativas, como sugerido na proposta inicial, com a qual haviam concordado. A impressão que ficava era a de que cada um somente queria ler o que os outros diziam e dar respostas rápidas. Por exemplo, Aurélio respondeu em seguida à história da Maria, solicitando um relato de cada um sobre o Caderno do Professor, que estava sendo implantado, e enviando uma lista de dez perguntas sobre detalhes do uso do Caderno. Entendo que, naquele momento de implantação de uma nova Proposta Curricular, o Caderno do Professor era o que mais o interessava. Contudo, preocupada com o planejamento realizado para o início das interações, que era estabelecer uma troca inicial de

mensagens *entre os participantes* e uma consequente negociação de assuntos a discutir, eu insistia na retomada da proposta.

Em minha resposta ao grupo, tentei retomar alguns aspectos sobre nossas histórias, com o objetivo de abrir espaços para que interagissem entre eles, e enfatizei que todos deveriam ficar à vontade para fazer comentários ou perguntas sobre as histórias pessoais, para que nos conhecêssemos melhor. No mesmo *e-mail*, respondi a Augusto que o próximo passo seria negociar com o grupo os assuntos a serem tratados e iniciar as discussões. Considerava que, uma vez que a proposta se realizava via *e-mail*, caberia a mim tentar mediar esse descompasso, o que foi uma tarefa difícil.

Sumiko enviou sua história e respondeu a todas as perguntas anteriores sobre o Caderno do Professor feitas por Aurélio, que replicou concordando com as observações de Sumiko, interação que contou ainda com a concordância de Maria. Eu estava esperando e insistia para que o grupo respeitasse o acordo inicial, mas a ansiedade dos participantes era tanta que não aguardavam as repostas e opiniões de todos, embora eu reforçasse a importância da voz dos membros em sua totalidade. Ressalto que, nesse momento, eu também já estava ficando ansiosa. Carlos enviou sua história e já respondeu ao Aurélio, dizendo: “Não fique estressado com tudo que está vindo pela frente. Este ano será experimental com essa nova proposta”.

A fim de retomar o que já havia sido discutido, enviei uma mensagem contendo os assuntos que emergiram das histórias relatadas, perguntando o que acharam da experiência de escrever sobre suas vidas e sugerindo que retomassem as mensangens trocadas, para que todos refletissem sobre as discussões realizadas até aquele momento. Em seguida, Aurélio respondeu com novas perguntas direcionadas a mim, sobre as estratégias e a metodologia que adoto com meus alunos e, aproximadamente, mais doze novos tópicos questionadores, ora muito abrangentes, ora específicos. Cabe notar que a ação do participante se distanciava da nossa proposta inicial, visto que as perguntas foram direcionadas somente a mim, sem a negociação do grupo, abordando vários aspectos sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Como mediadora, meu papel era instigar a negociação e discussão entre os membros do grupo, fomentar a participação, e não dar respostas prontas e receitas, respondendo a perguntas isoladas, não discutidas por todos, não refletindo o interesse do grupo:

> [Juliana] Olá, Aurélio! A proposta é exatamente esta. Você apresentou temas muito significativos, agora resta compartilhar tudo isso com o grupo e aguardar até o final desta semana as sugestões de todos para a escolha do primeiro tema a discutir. Como o contexto de trabalho de todos é o mesmo

> será mais fácil e muito interessante eleger o primeiro tópico. Eu não tive a oportunidade de utilizar o novo material pois estou afastada para cursar o Mestrado há um ano. Assim, será ainda mais instigante saber como vocês estão vivenciando isto, compartilhar e contribuir, é claro (*e-mail*).

Novamente, mencionei que todos os assuntos surgidos eram importantes e instigantes, mas já havia se passado um mês; logo, não poderíamos discutir a totalidade dos assuntos apontados. Desse modo, pedi a todos que retomassem os tópicos e escolhessem um para discussão.

Já havia chegado o final do primeiro semestre e as discussões empreendidas, apesar de breves e marcadas por certo descompasso, possibilitavam a reflexão dos profissionais sobre suas práticas com relação ao Caderno do Professor. Houve um período de uma semana de silêncio, que inicialmente interpretei como uma pausa para descansar, como a participante Sumiko relatou, devido ao estresse que estavam vivendo. Todavia, a pausa podia ser também o resultado de uma certa vontade dos participantes de receber mais do que participar. Imaginei ainda que, de certa maneira, os membros do grupo podiam estar observando e refletindo sobre o que havia acontecido desde o início das interações.

Então, mantive o envio de mensagens, questionando o grupo sobre o que estavam sentindo e achando. O primeiro a responder foi Aurélio, solicitando que eu escrevesse expondo *o que* ele tinha de escrever, pois estava sem ideia. Em seguida, Sumiko respondeu com uma mensagem de uma página justificando que a falta de tempo e outros assuntos pessoais a impediram de interagir, marcando seu interesse na proposta e sua falta de tempo.

Sumiko ofereceu seu *feedback* sobre as histórias dos colegas, o Caderno do Professor e sugeriu que eu fizesse um cronograma para organizar as datas de envio e recebimento de mensagens:

> [Sumiko] Quanto a este projeto de mestrado do qual estamos participando, acredito que haveria uma maior interatividade entre os participantes se tivéssemos desde o início um cronograma pré estabelecido por você para lermos os e-mails e para darmos o retorno, porque da maneira que está, cada um entra num dia diferente, ou quando lembra e às vezes, pode ser que a pessoa entre até mais de uma vez, mas não tenha nada de novo para ler ou falar.
> É que muitas vezes, nós professores somos tragados pela rotina de uma certa maneira, que se não houver um freio, nós não paramos para nada e quando percebemos, algumas coisas ficam para trás (*e-mail*).

Enviei ao grupo um *e-mail* retomando a proposta e o nosso percurso até aquele momento, elencando as atividades iniciadas e as tarefas que seriam realizadas nas semanas que restavam para discutirmos os assuntos.

Aurélio respondeu dizendo que a proposta estava mais clara; no entanto, continuou apresentando *novos* temas para discussão e respondendo à Sumiko sobre sua experiência com o Caderno do Professor. Maria escreveu discorrendo sobre a correria do final do semestre e as questões relativas ao Caderno do Professor. Enviei *e-mail* para confirmar se todos haviam recebido o cronograma com a proposta de atividades por semana e com a relação dos tópicos sugeridos pelo Aurélio, e incluí os meus tópicos de interesse, pois percebi que os professores queriam ouvir também os meus interesses, os quais evitei mencionar inicialmente, visto que poderiam influenciar as escolhas do grupo.

Enviei cópia de todas as mensagens trocadas até aquele momento, e Maria retornou afirmando que tinha deixado de receber muitas e por isso não havia respondido várias delas. Sumiko enviou seus temas de interesse para discussão, diferentes dos propostos até aquele momento, mas ainda sobre a utilização do novo Caderno do Professor, o que deixou bem claro que a vivência desse fenômeno foi profundamente marcada pelo incômodo com o referido Caderno, que estava sendo visto como uma imposição; dizia-se que se fazia necessária uma orientação mais consistente sobre o significado daquela nova Proposta Curricular.

Antes de me envolver no processo de interpretação dos textos, o qual elucidou que o Caderno do Professor era o grande assunto a discutir, percebo que eu, tão preocupada em estabelecer uma negociação com todos os participantes, insisti demasiadamente no cumprimento das etapas sugeridas. Não deixei o assunto “Caderno do Professor” de lado, pois mencionei que não estava trabalhando com a proposta, e vi naquele momento uma oportunidade de chamar os outros participantes ao debate, pois os convidei a me explicarem a proposta e a dividirem suas experiências com os colegas. Imagino que, se eu tivesse considerado o Caderno do Professor desde o início, e deixasse de lado a discussão de suas histórias de vida, o grupo poderia ter promovido reflexões mais aprofundadas.

Enviei mensagem com um apanhado dos assuntos que surgiram durante as trocas de mensagens, que, em sua maioria, foram experiências e perguntas a respeito dos Cadernos e convidando-os a darem suas opiniões. Os dois meses iniciais já haviam se passado e recebi *e-mail* do Aurélio sobre vírus em computadores, enviado à sua lista pessoal de mensagens eletrônicas.

Percebi que ele queria mostrar que estava lá, mas não queria mais discutir. Como o tempo já tinha se esgotado, enviei novo *e-mail* para refletirmos sobre o processo e as razões pelas quais o grupo não se aprofundou nas discussões:

> [Juliana] Quero pensar com vocês os porquês do silêncio do nosso grupo. É importante que relembrem o que combinamos inicialmente, reflitam e digam com sinceridade os motivos pessoais e do grupo pela ausência de discussões. Imagino muitas coisas como disse no e-mail anterior e preciso

> de um retorno para certificar-me de que estão recebendo as mensagens. O que está acontecendo com cada um de vocês? Digam o que se passa, o que acham e sentem, fiquem a vontade para sugerir o que quiserem (*e-mail*).

Reenviei as mensagens trocadas e, como não tive retorno dos participantes, decidi convidá-los ao encontro por meio de contato telefônico. Então, todos optaram por agendar dias diferentes, ou seja, optaram por realizar o encontro separadamente, pois seria difícil reunir o grupo. Senti, assim, que realmente não estavam dispostos a compartilhar suas questões conjuntamente, embora já se conhecessem superficialmente há algum tempo. Cabe lembrar que, como a cidade onde moramos é típica de interior e relativamente pequena, todos se conhecem ou ao menos sabem quem é quem e em que escola cada um trabalha.

Acredito que o fato de se conhecerem, que deveria ser facilitador das trocas de mensagens, possa ter sido um fator de inibição, pois estavam registrando no papel suas vozes e seus dilemas. Além disso, em alguns momentos, percebi que a participação de um dos professores pode ter inibido os outros participantes, pois todos comentaram que essa pessoa era conhecida por falar demasiadamente. Nesse sentido, não creio ser ético mencionar o nome do participante, mas ressalto que esse aspecto demonstrou que o fato de saberem com quem estavam interagindo também influenciou muito suas participações, pois eu não sabia o que acontecia e o que era comentado sobre os profissionais fora do ambiente *online*.

Todos compareceram aos encontros individuais e falaram sobre como foi o processo, o que sentiram e o que poderia ser construído naquela conversa, naquele momento, com base no que vivenciaram. Carlos, no encontro presencial, enfatiza o que foi interessante para ele:

> Eu achei bacana cada um falar, contar um pouco da sua história eu achei muito legal aquela parte da história, e de repente tem alguma coisa guardada com você e você nunca disse a ninguém o que você tinha vontade de comentar... e ali foi o momento, eu li o dos outros e eu achei muito interessante e você acaba conhecendo um pouco mais da pessoa e você percebe também como eu percebi através do meu texto, do seu texto que a pessoa se sentiu bem em contar, pelas colocações das palavras você percebe que a pessoa está se sentindo bem em dividir essa história com outras pessoas.

Finalmente, os quatro participantes justificaram as ausências *online* mencionando a falta de tempo devido à nova Proposta Curricular e à rotina do professor. Também fizeram outras articulações sobre a experiência vivida, ressaltando que foi muito significativa e que gostariam de participar de uma proposta semelhante caso fosse possível.

As interações com o grupo 1 basearam-se nos seguintes assuntos por eles levantados e por mim parafraseados:

Grupo 1	
Assuntos	**Participantes que os apontaram**
▪ **Falta de tempo para participar das interações**	Carlos, Sumiko e Maria
▪ **Inclinação para ser professor de Inglês**	Aurélio, Carlos, Sumiko e Maria
▪ **Experiências com o novo Caderno do Professor**	Aurélio, Carlos, Sumiko e Maria
▪ **Gastos com cópias de atividades do Caderno**	Aurélio, Carlos, Sumiko e Maria
▪ **Falta de tempo para concluir os Cadernos**	Aurélio e Sumiko
▪ **Necessidade de mais tempo para preparação de atividades**	Aurélio, Carlos, Sumiko e Maria
▪ **Adaptação de atividades**	Aurélio, Carlos, Sumiko e Maria
▪ **Dificuldade para ensinar inglês**	Aurélio
▪ **Necessidade de posicionamento crítico a respeito das imposições**	Aurélio e Carlos
▪ **Obstáculos que dificultam o trabalho**	Aurélio, Carlos, Sumiko e Maria
▪ **Dificuldades do dia a dia do professor**	Aurélio, Carlos, Sumiko e Maria
▪ **Necessidade de envio de sugestões para o site do Caderno do Professor**	Carlos
▪ **Correria de final de semestre**	Sumiko e Maria
▪ **Solicitação de perguntas diretas para as interações**	Sumiko e Aurélio
▪ **Pedido de *receitas* de sala de aula**	Aurélio

Quadro 11 - Assuntos Grupo 1

A interação do grupo 1 me surpreendeu pela aparente falta de negociação e pela expectativa dos participantes por respostas da minha parte, o que me levou a crer que o intuito de compartilhar questões, negociar e refletir conjuntamente poderia ter sido melhor explicitado. Talvez esses profissionais não tenham compreendido a questão de ser uma proposta tão aberta, que pretendia considerar seus interesses genuínos, pois em vários momentos pediam para eu dizer os assuntos que *eu* queria discutir e para eu fazer perguntas mais diretas que não demandassem muita reflexão.

No entanto, eles demonstraram maior satisfação do que eu imaginava, pois, apesar de não terem se aprofundado nas reflexões de seus textos, disseram que refletiam sobre tudo que era mencionado e sentiam certo alívio por perceber que estavam todos com os mesmos dilemas e tinham um espaço para discutir.

Entretanto, após a interpretação dos textos, entendi que, na verdade, não se envolveram na negociação esperada por mim, porque já existia uma questão comum a refletir. O que marcava a vivência de todos naquele momento era o sentimento em relação ao Caderno do Professor, que os motivou a pensar sobre a situação que viviam: a

necessidade de aplicar um material imposto sem tempo para conhecerem do que se tratava, para estudar e articular sua aplicabilidade. Todos os assuntos que emergiram das interações reforçam que esses professores estavam vivendo os dilemas da obrigatoriedade de se adotar uma proposta para a qual não estavam preparados.

Entendo que houve reflexão pois, para falar sobre o Caderno e suas vidas, fizeram o que Dewey (1938/1997) propõe: retomaram as circunstâncias do momento vivido, estabelecendo ligações entre suas experiências anteriores e o momento presente, e interagiram com seus contínuos experienciais, que são a interconexão de suas experiências considerando a continuidade, a interação e a situação.

Como proposto por Schön (1983, 1987, 1992a, 1992b, 2000), houve um pensamento investigativo sobre suas práticas, permitindo a revisão de suas ações fora do cenário em que ocorrem, podendo acontecer, assim, a conscientização do conhecimento tácito. Os professores puderam olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o fato ocorrido, sobre suas observações e sobre significados atribuídos. Acredito ter ocorrido a construção de outros significados particulares para cada um por meio da vivência das interações *online*.

O fator tempo dificultou relativamente a qualidade das reflexões, pois, devido ao assincronismo do *e-mail*, que seria um aspecto facilitador, implicou o envio tardio de mensagens, o que atrapalhou o fluxo das interações. Ao mesmo tempo, a utilização da ferramenta *e-mail* foi facilitadora, pois, como os participantes não tinham muito tempo para interagir uns com os outros, podiam reler as discussões no horário mais conveniente para cada um e responder após possível reflexão.

Quando as conversas começaram a fluir e convergir para um assunto comum, o tempo definido previamente para a coleta de textos já havia extrapolado e, portanto, todos já esperavam o encerramento das interações. Percebi nos encontros individuais que gostariam de continuar a refletir, o que valorizou a experiência vivida, visto que puderam pensar sobre suas ações e construir novos significados para suas vivências. No entanto, o fato de não terem se interessado pelas gravações das interações a eles oferecidas pode indicar que não estavam dispostos a uma reflexão mais aprofundada.

3.2 A vivência do fenômeno pelo grupo 1

Apresento, a seguir, minha compreensão do fenômeno investigado, destacando os temas e subtemas emergentes dos registros textuais desta pesquisa. Ao término da discussão dos temas apresentarei um diagrama, a fim de ilustrar os temas e subtemas que compõem o fenômeno em estudo e sintetizar a sua estrutura.

3.2.1 Caderno

Um dos temas que marcou o interesse dos professores e foi muito recorrente, em especial pelo momento por que passavam quando da realização das interações, foi a vivência da obrigatoriedade da implantação do **Caderno** do Professor de Inglês na rede pública estadual, recurso que foi imposto sem a participação direta ou escolha dos professores. Os subtemas **prática, dificuldade**, **comodismo, imposição** e **falta de tempo** são subdivisões do tema e aparecem ao longo das leituras dos excertos.

A utilização desse Caderno instaurou muitas preocupações e dificuldades materiais em decorrência da **falta de tempo***.* As falas dos participantes me remetem às ideias de Dewey (1910/1933), pois, segundo esse autor, o pensamento origina-se de alguma perplexidade, confusão ou dúvida, sentimentos vivenciados pelos professores que os motivaram a refletir:

> [Aurélio] Os Problemas, entre outros é a questão do tempo, uma vez que entraram com essa proposta nova, mais uma delas, só que desta vez vieram os **Cadernos**, com as atividades, então as **dificuldades** das quais eu falo são relacionadas inviabilizar os textos, coisas banais, simples como, por exemplo, é um impasse, se o aluno não tem o seu caderno assim como no Objetivo, no Anglo, no Etapa etc. e tal... nos dificulta, ficamos muito presos não é... as cópias então, como que ficariam as cópias, seriam eles a tirar as cópias e com que dinheiro, provavelmente com o dinheiro deles, até que ponto nós podíamos pedir a eles pra que eles tirassem do seu próprio bolso o dinheiro pras cópias, no meu caso eu cheguei a imprimir em casa, então a questão de que há um custo em relação ao material uma vez que não há cobertura desses custos, cartucho... muitos dos textos eu... passava a tirar cópias e elas eram pagas com dinheiro do meu bolso, essas **dificuldades** pelo que eu observei foram colocadas pelos demais professores também (presencial).
>
> [Maria] O **tempo** é escasso; o número de "Situações de Aprendizagem" para duas aulas semanais, não é adequado (*e-mail*)[8].

Os dilemas inerentes ao **Caderno** são evidenciados pelo subtema **prática**, pois todos argumentaram sobre a prática dos mesmos, pedindo sugestões e compartilhando suas experiências. Numa crítica constante à **imposição**, foram apontadas diversas **dificuldades** para lidar com as questões de aplicabilidade do material, que remete à prática profissional. A crítica ao **comodismo** de alguns professores também foi levantada, pois, diante desse cenário, os docentes precisaram se mobilizar para entender e operacionalizar a nova Proposta.

---

[8] Destaco em negrito, nos exemplos apresentados nestes capítulos, algumas unidades de significado que se mostraram relevantes para a interpretação.

A **falta de tempo** foi mencionada muitas vezes, pois faltava tempo para aplicar as atividades, para preparar as aulas, para receber os materiais e inclusive para participar desta pesquisa.

> [Carlos] Todos estão no mesmo barco e as reclamações quanto ao **tempo** e material são as mesmas em todas as escolas. É muito conteúdo para um **tempo** mínimo. Os professores estão se desdobrando, mas será difícil dar conta do recado. Não há verbas, o *material chega atrasado*, os alunos não têm o material e **não há tempo** para passar na lousa. O melhor a fazer é ir levando como pode e não deixar a "peteca" cair (*e-mail*).
>
> [Sumiko] Acredito que seja uma inviável para nós bancarmos cópias individuais das atividades do Caderno do Professor, mesmo porque aquele negócio de 1 cópia por grupo ou pedir para os alunos tirarem xerox, na minha opinião, não dá certo, sempre fica faltando alguma coisa, o que me gera um stress terrível. Penso que temos que fazer o máximo dentro das condições que temos em termos de recursos e conhecimento prévio dos nossos alunos. O que estou fazendo é observar aquela lista de competências e habilidades que estão no final do caderno, cumprir com o mínimo necessário adaptando algumas atividades conforme o potencial dos meus alunos, pois, além de **não termos tempo hábil** para desenvolver plenamente o conteúdo, nossos alunos vêm com extremas dificuldades mesmo na língua materna. Muitos deles nunca tiveram contato com um dicionário e no caso das 5ªs e 6ªs séries, muitos não são devidamente alfabetizados (*e-mail*).

O momento vivenciado pelos professores, marcado pelas **dificuldades** advindas da implantação do **Caderno**, gerou muitas ausências e, portanto, um menor aprofundamento reflexivo durante as interações. Eu não poderia generalizar aqui o motivo das ausências, mas questionei-me se a atenção do professor não estaria muito voltada para si mesmo, para justificar sua própria prática, deixando de lado as condições sociais nas quais ela se situa.

Zeichner (1993:26) entende a reflexão crítica como uma ação concreta, consciente e deliberada e valoriza, em sua perspectiva, a necessidade de o professor refletir sobre sua situação coletivamente. Todavia, acredito que devido ao tempo, como justifica a participante Sumiko, as ações ficaram limitadas, e as reflexões conjuntas, portanto, superficiais:

> [Sumiko] Sei que tenho estado "meio" ausente pelo seguinte motivo: ao contrário do que havia pensado, o "Caderno do Professor" não facilitou a nossa vida. Pelo contrário, nos deu muuuito mais trabalho, pois, além de recebermos o material em um dia para aplicar no outro, temos que planejar muito bem nossas aulas, adaptando o material a nossa clientela, "correndo atrás" de "gaps" que temos que suprir dentro do material para que haja uma sequência didática, preparar cópias para os alunos, tudo isso sem conhecer muito bem os alunos novos e, ainda por cima, tendo que encarar um clima tenso ao final do bimestre que juntava à pressão de uma greve, o conteúdo a ser cumprido, avaliação da diretoria de ensino e fechamento de notas num bimestre que durou menos que o de costume (*e-mail*).
>
> Acredito que a ausência de participação do grupo no seu projeto deva-se a esses fatores, pois, mesmo para mim, que tenho certa experiência dentro da educação, foi muito difícil dar conta de tudo de forma satisfatória. Mesmo

> fazendo muito esforço, fiquei com a sensação que ficou faltando algo, isso me causou certa angústia. Ainda mais, tendo 16 turmas, sendo 6 séries diferentes de Inglês e 6 séries diferentes de Português, foi uma maratona esgotante, pois, gosto de cumprir com prazos e ser uma pessoa eficaz, na medida do possível. Percebi que ao final deste 2º bimestre, todos os professores estavam extremamente estressados e os alunos também estavam cansados por conta da nova abordagem de ensino e a maior cobrança. Enfim, precisávamos desta pausa para desligar um pouco (*e-mail*).

No texto de Sumiko é interessante notar que também temos nos exemplos citados o saber fazer de cada professor, que constitui o seu conhecimento-na-ação (Schön, 1983, 1987), pois esse foi um recurso intuitivo necessário para lidar com as situações problemáticas.

De modo geral, os participantes tiveram momentos de reflexão durante as trocas de mensagens sobre suas práticas com relação ao novo **Caderno** e seus subtemas. Como argumenta Schön (1983, 1987), o desenvolvimento da prática reflexiva é fundamental, pois esta pode levar o profissional a compreender melhor sua própria atuação e construir novos conhecimentos sobre sua profissão.

Por outro lado, também houve momentos nos quais os participantes eram instigados a aprofundar as questões levantadas, mas ausentavam-se, apresentavam muitas justificativas ou propunham novas questões, esquivando-se da negociação de possíveis soluções para o problema que tanto os incomodava. Esse comportamento evidencia a urgência de se repensar com mais frequência e realizar a formação continuada do professor.

Nos excertos a seguir é possível perceber outro subtema, a **imposição**, que aparece como algo que muito incomoda os professores e, portanto, motiva a reflexão:

> [Juliana] Ao retomar nossas discussões percebo que o fato da **imposição** de um material didático parece realmente incomodar... E sem dúvida incomoda, sim, pois se tornou muita pressão sem espaço para discussão. Sinto que cada um está driblando isso de acordo com suas realidades e seus alunos. Isso é muito bom, pois não podemos nos render a imposições sem refletir sobre elas e procurar caminhos para melhorar esta situação. Certamente neste espaço virtual teremos como dividir essas experiências, angústias, sucessos, fracassos e pensar juntos em novas possibilidades! (*e-mail*)
>
> [Aurélio] Precisamos nos posicionar com criticidade diante do que nos é sugerido; atentarmos para a realidade da Educação Pública atual e fazer os ajustes necessários para que a nova **Proposta Curricular** não acabe se transformando em mais uma panacéia para tentar acabar com todos os males do ensino público (*e-mail*).

Os participantes colocaram ainda o **comodismo** em pauta, o qual também é subtema de Caderno, já que os professores, ao refletirem sobre esse assunto,

demonstraram verdadeiro incômodo com algumas práticas comodistas de colegas, considerando-as inadequadas. Por meio da reflexão sobre os atos de outros professores, percebe-se o quanto o **comodismo** de alguns profissionais inquieta e incomoda:

> [Sumiko] Esse fato deixa-me extremamente indignada, pois, vejo pessoas sem a mínima inclinação para o magistério, sem nenhuma cultura e nenhum conhecimento de inglês, tendo, inclusive, erros horrorosos de ortografia em português, formando-se no curso de Letras e o pior, **sem nenhuma vontade de melhorar** (*e-mail*).
>
> [Aurélio] Se a **pessoa não se mexe**, se ela não vai atrás daquilo que interessa, não adianta você ter um material (presencial).
>
> [Carlos] Não sei se você vai concordar com isso que eu estou falando, mas foi o que eu percebi, **muita gente estava estagnada** porque achava que já tinha o conteúdo em mente, poderia chegar na sala de aula, eu vou dar aula para uma determinada série então eu já sei todo o conteúdo do ano, então **eu não preciso procurar material**, por que eu pego esse livro, eu pego esse caderno, eu pego essa atividade e eu já sei o que eu tenho que dar, agora com o caderno não, a gente vê muito professor sentado, estudando, respondendo as atividades antes de passar pra sala de aula por que sabe que tem uma cobrança, que tem que ter um retorno, eu achei bacana isso que os professores agora tem que estudar antes de ir pra sala de aula, era uma preparação que não havia pra todo mundo, não era todo mundo que fazia (presencial).
>
> [Aurélio] O que falta além do interesse por parte dos alunos, **os professores precisam ler mais, se aprofundar em conhecimentos teóricos** que possam subsidiar a sua ação em sala de aula, como que se processa o mecanismo do aprendizado de uma segunda língua, o que o aluno mobiliza dentro dele, as estratégias de que se vale para aprender inglês (presencial).
>
> [Carlos] Muitos professores, não são todos, há professores excelentes, mas você há de concordar que há professor que vai ficando **sossegado, despreocupado**, essa proposta veio pra reacender a luz que estava se apagando (presencial).

O subtema **comodismo** nos remete ao que Nóvoa (2006), entre outros aspectos, diz faltar aos professores para que seja dada maior credibilidade à profissão docente, que é uma dinâmica de avaliação e prestação de contas, em primeiro lugar, para nós mesmos e, posteriormente, aos nossos colegas. Suas colocações são muito relevantes e podem ser percebidas nos excertos explicitados, ressaltando a importância de tal dinâmica para nossas práticas.

Nesse sentido, Nóvoa (2006) enfatiza que muitas vezes os professores são capazes de conviver por anos com colegas que sabem que são irresponsáveis, que são medíocres e incompetentes, que têm comportamentos éticos inaceitáveis com os alunos, e nada se faz a respeito. No entanto, conforme afirma, há mecanismos na profissão docente para intervir e coibir esse comportamento. O autor ressalta a necessidade de tais mecanismos para lidar com essas questões, haja vista que se não existirem artifícios entre

os próprios professores, certamente, eles virão de fora com mais frequência, levando a classe docente ao descrédito e contribuindo para aumentar a passividade dos professores.

3.2.2 Dificuldade

O tema **dificuldade** emerge dos textos coletados e subdivide-se em **exposição** e **interação**.

A dificuldade estava na mediação das mensagens inicialmente enviadas por Aurélio, que apresentavam muitas informações, sobre as quais ele ansiava receber respostas, sendo que o propósito era discutir os assuntos negociados pelo grupo conjuntamente. Eu precisava retomar e esclarecer a proposta sem inibi-lo, e ainda orientá-lo, motivando a todos para que continuassem contribuindo. Como se pode perceber no excerto apresentado a seguir, procurei incluí-lo e explicar os primeiros passos acordados:

> [Juliana] Já pudemos conhecer um pouco mais sobre mim, a Maria e o Aurélio. É muito interessante como nossos percursos têm aspectos em comum, muito além do interesse/vontade de sermos professores, o que talvez pode ser diferente nos próximos textos.
> Resta dialogarmos com os outros colegas, para ver tudo que aparece de interessante, igual ou mesmo muito diferente em nossos caminhos. Fiquem à vontade para fazer comentários ou perguntas sobre as histórias já apresentadas para que possamos nos conhecer bem.
> O **Aurélio está lançando mais algumas questões interessantes** e após trocarmos ideias sobre nós mesmos o próximo passo será negociar com todo o grupo os assuntos a discutir. Será muito enriquecedor saber o que inquieta cada um de nós... E discutir, é claro! (*e-mail*)

Tomei essa atitude porque no momento me pareceu que não poderia pular o primeiro passo de apresentação pessoal para abrir espaço para a interação entre os participantes. Refletindo sobre essa atitude agora, penso que poderia ter perguntado aos demais membros do grupo se gostariam de discutir o que o Aurélio propunha. Agindo dessa maneira, poderia até mesmo emergir dos participantes a proposta inicial, com a qual todos haviam concordado.

Eu não imaginava que pudesse existir uma dificuldade de exposição de Aurélio. Contudo, interpretando-se os registros textuais obtidos, pode-se perceber que os participantes apresentaram, em alguns momentos, certa **dificuldade de exposição,** como no exemplo de Aurélio:

> [Aurélio] Nesse momento poderia até arriscar, em relação aos professores, por que é que não houve uma relação mais intensa, uma das razões, uma das hipóteses poderia ser que os professores não se sintam confortáveis o suficiente para colocar das suas próprias **dificuldades**, por que é muito fácil você expor os motivos os “enes” motivos de o aluno não aprender Inglês,

> **agora você se expor é muito difícil** é como uma pessoa que vai fazer análise, ela se coloca diante de um psicanalista, será que fulano vai ter um treco, o psicanalista tudo bem porque é ele que está fazendo a psicanálise, mas para aquele que está sendo o objeto da psicanálise, é muito fácil você falar do aluno, **mas difícil é você falar de você mesmo...** (presencial)

Apesar dos atributos principais e consensuais do *e-mail*, como aqueles indicados por Freire (1998:37) – tendo como base a discussão de Sproull & Kiesler (1991/1992:23) –, que leva em conta a flexibilidade que traz à entrega de mensagens, a possibilidade de conectar simultaneamente vários destinatários refletindo sobre a mesma informação, bem como o acesso às mensagens de acordo com a conveniência de cada profissional, observei que, como Lévy (1999) apontou, o fato de se registrar tudo que se pensa por meio do *e-mail* pode gerar certa inibição, sugerindo maior ênfase ao que foi escrito.

Assim, podemos concluir que o *e-mail*, além de fator facilitador da retomada do processo, permitindo empreender leituras dos textos e retomá-los sempre que necessário, pode, em algum momento, ressaltar a **dificuldade de exposição** pessoal do participante, pois é um registro escrito de suas ideias, que demanda reflexão.

O tema **dificuldade** também se subdivide em **interação**, como no exemplo de Aurélio, que comenta a dificuldade de interação durante as trocas de mensagens. Aurélio também chama atenção para sua expectativa com relação à professora que confirmou sua presença na pesquisa via *e-mail* e não mais interagiu. Esse aspecto levantado é muito relevante, pois deveríamos ter negociado um critério para saber se a pessoa não participava, mas continuava lendo as mensagens, ou se realmente havia desistido da proposta, o que poderia ser indicado aos participantes, a fim de que interrompessem o envio das mensagens para os que não participavam das interações.

Nos excertos apresentados a seguir, Carlos discorre sobre o receio de perguntar e de falar durante as interações, aqui classificado como **dificuldade de exposição e interação**, pois foi aspecto que, por vezes, inviabilizou o diálogo entre os participantes. Portanto, entendo a hesitação de Carlos como uma dificuldade de interação e exposição, pois ele demonstra a **dificuldade** ao falar sobre o receio de perguntar e a falta de coragem de fazer certas colocações:

> [Carlos] Eu tinha algumas dúvidas em relação ao trabalho com coordenadores nas escolas e acabei não perguntando, fiquei com **receio de perguntar**, até por que era só eu e **não tive coragem**, por que quando a gente vai às reuniões todo mundo comenta, como é trabalhar com outra pessoa, acaba misturando uma coisa com a outra, há uma divisão do trabalho de vocês, como que funciona há confusões, discórdias, coisas assim, é uma coisa que a gente tem curiosidade de saber como é em outras escolas, era um momento para questionar, mas acabei não querendo fazer isso... (presencial)

> [Carlos] É, exatamente... Eu fiquei com **receio** de jogar o assunto lá e... sei lá... (presencial)

A dificuldade de interação me remete ao que Vygotsky (1984/1998) ressalta na questão do desenvolvimento humano, que, segundo o autor, se inicia pelas funções interpsíquicas e pelas ações conjuntas, consideradas indispensáveis para a aprendizagem. Assim, as funções psicológicas ocorrem em primeiro lugar em atividades coletivas, sociais, e posteriormente em atividades mais individualizadas. Ao demonstrar suas **dificuldades para interagir**, devido ao receio de se expor durante a atividade coletiva, e sua percepção de si mesmo, creio que Carlos tenha construído um novo conhecimento de si, que se deu na ação conjunta de compartilhar suas dificuldades.

3.2.3 Tempo

Com o propósito de facilitar o trabalho durante as trocas de mensagens e lidar com as questões de tempo, a participante Sumiko propôs desconsiderar a negociação de significados. Distante da construção compartilhada de conhecimento, sugeriu uma alternativa para reduzir o tempo e facilitar o trabalho, propondo que houvesse uma orientação direcionada, a qual, a meu ver, excluiria o interesse genuíno dos participantes.

O excerto a seguir demonstra o quanto a submissão à **falta de tempo** pode ser um exemplo de quem se deixa levar pela roda viva e se restringe à busca de respostas objetivas e receitas prontas para facilitar o trabalho de modo acrítico:

> [Sumiko] Como o problema é a **falta de tempo** eu sugiro que sejam feitas interações com perguntas e respostas mais diretas, **pra render o tempo**. Você escolhe o que quer trabalhar, porque professor pra fazer alguma coisa precisa de direção (presencial).

A solicitação de Sumiko, que julguei como sendo de caráter tecnicista, era que houvessem perguntas prontas, ou seja, problemas definidos pela mediadora, e não pelos participantes. Todavia, de acordo com os objetivos desta investigação, o cerne da questão focalizada reside no interesse genuíno dos participantes, e não da pesquisadora.

Considerei que problemas bem definidos e com metas muito determinadas e não conflituosas seriam os menos relevantes no conjunto, como sugere Schön (2000:17-18) ao afirmar que as zonas indeterminadas – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores, que escapam aos cânones da racionalidade técnica – são um aspecto central da prática profissional, o que os profissionais e os observadores críticos das profissões têm percebido com cada vez mais clareza nas duas últimas décadas.

No entanto, também entendi que Sumiko sugeriu a necessidade de mais direcionamento para os participantes, e nesse caso minha resposta foi um novo esclarecimento da proposta e a indicação do caminho que as interações deveriam seguir, ou seja, a sugestão de que os participantes escolhessem conjuntamente o que discutir, por meio do diálogo e da negociação de significados, visto que estavam sempre apresentando novos tópicos sem discutir os anteriores.

No excerto seguinte, o participante Carlos, questionado sobre sua participação, não reflete sobre sua realidade e justifica suas ausências por sua **falta de tempo**, comparando-se com outro participante que ele julgava ter maior disponibilidade:

> [Carlos] Eu percebi que o Aurélio participou mais, acho **por ele ter maior disponibilidade**, parece que ele dá aula num período só ou ele tem aula de manhã e à noite e à tarde ele não tem... (presencial)
>
> [Sumiko] Faltou mais interação, mas a gente não sabe, **o tempo**, cada um tem suas aulas e sua **rotina atribulada**... (presencial)
>
> [Carlos] O que eu achei, no meu caso... eu deveria ter participado mais e interagido com as pessoas que eu não conhecia, eu não interagi muito com o Aurélio, que eu conheço, com a Sumiko ou com você, mas tem gente lá que eu não conheço e **eu não tive tempo**, acabei tendo problemas e não interagi com outras pessoas (presencial).

A dificuldade de interação foi atribuída, portanto, à questão da **falta de tempo**, sendo que nesse caso esta não foi associada ao Caderno isoladamente, mas à rotina do professor como um todo.

3.2.4 Identificação

O tema **identificação** se sobressaiu por ser significativo em relação ao fenômeno em foco. Os subtemas **profissional** e **limitações** referem-se, respectivamente, à identificação profissional, pois os membros do grupo compartilharam dilemas e incertezas semelhantes, gerando um senso de pertencimento e de alívio pela coincidência de vivências e pelas limitações que vivenciam em suas práticas. Acredito que a identificação com os colegas pode levar os professores a refletirem acerca da identidade do professor, assunto que ainda merece melhor investigação em novas pesquisas.

As opiniões dos professores sobre o trabalho realizado foram gratificantes, pois se percebe que eles foram capazes de construir um novo conhecimento a respeito de si e dos colegas.

> [Maria] Achei a proposta de interações online muito válida e boa, o processo deu certo, pois todo mundo estava no mesmo barco e sentindo as mesmas dificuldades. Senti um alívio (presencial).
>
> [Carlos] **Todos estão no mesmo barco** e as reclamações quanto ao tempo e material **são as mesmas em todas as escolas**. É muito conteúdo para um tempo mínimo. Os professores estão se desdobrando, mas será difícil dar conta do recado. Não há verbas, o *material chega atrasado*, os alunos não têm o material e **não há tempo** para passar na lousa. O melhor a fazer é ir levando como pode e não deixar a "peteca" cair (*e-mail*).
>
> [Carlos] Eu deixei lá a minha história, está salvo no meu computador, eu já até mostrei para algumas pessoas que trabalham comigo e você fica comparando a sua história com a de outra pessoa como cada um chegou num determinado patamar na carreira, você fica comparando o que a pessoa passou, de onde ela surgiu, a origem dela, por tudo que ela passou pra chegar aonde chegou e você fica comparando se ela teve os mesmos tropeços que você, se ela teve uma vida melhor, mais embasada, mais estruturada e se foi mais fácil pra ela ou mais difícil do que pra você, eu achei interessante por causa disso, **poder comparar e ver que os outros também sofreram e que não foi só você que sofreu pra chegar lá** (presencial).
>
> [Aurélio] Participar desta pesquisa contribuiu para que houvesse o contato entre os professores pelo fato de ter o Caderno sem Orientação Técnica e também de não existir contato entre os professores... **Todo mundo viu que estava com o mesmo problema** (presencial).
>
> [Maria] Lendo os comentários de vcs, percebi que **as dificuldades são praticamente as mesmas**. A intenção de unificar o conteúdo para toda a rede é válida, mas realmente está difícil, principalmente o de Inglês. Se for passar tudo na lousa, não dá tempo. Tirar cópias para todos é complicado. Nesta avaliação feita pela DE, por exemplo, os alunos da 8ª série conseguiram identificar o tipo de texto, uma biografia, como foi sugerido trabalhar nos cadernos de atividades, mas tiveram dificuldade na hora de interpretá-lo, por falta de vocabulário. O que temos que fazer é ir levando da melhor maneira possível, como disse o Carlos, e mandar nossas sugestões no site de avaliação dos cadernos (*e-mail*).

Pode-se notar que os professores atingiram o objetivo da proposta de interação *online* que Schön (1992a) denomina “reflexão sobre a ação”, que corresponde ao pensamento investigativo que sucede à prática, permitindo a revisão das discussões *online* e presenciais fora do cenário em que ocorreram. Cada professor estava refletindo sobre sua experiência durante as interações.

Ao olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão-na-ação, ou seja, sobre aquilo que aconteceu, sobre o que cada participante relatou durante os encontros virtuais e presencial, sobre significados atribuídos e outros significados possíveis (Schön, 1992a), percebo que essa vivência pode orientar as ações futuras desses profissionais. Entendo que houve proveito na compreensão, e essa nova percepção, exemplificada pela satisfação relatada pelos participantes ao perceberem a identificação

com o grupo, pode fazer surgir um *insight* sobre o que significa ser professor e sobre o quanto os professores, em cooperação, são capazes de conquistar e produzir.

Dewey (1916/1979:10-11) enfatiza a significância da interação e da vivência conjunta para que se possa dar significado à reflexão. Cada participante pôde refletir sobre suas experiências passadas, em diferentes e imensuráveis níveis de aprofundamento. Creio que os professores puderam alcançar novos significados, nem sempre explícitos, mas que, em algum momento de suas vidas, farão sentido, como propõe Schön (1992a, 1992b).

Para uma melhor visualização dos temas e subtemas identificados e que compõem o fenômeno em estudo no grupo 1, apresento a seguir um diagrama:

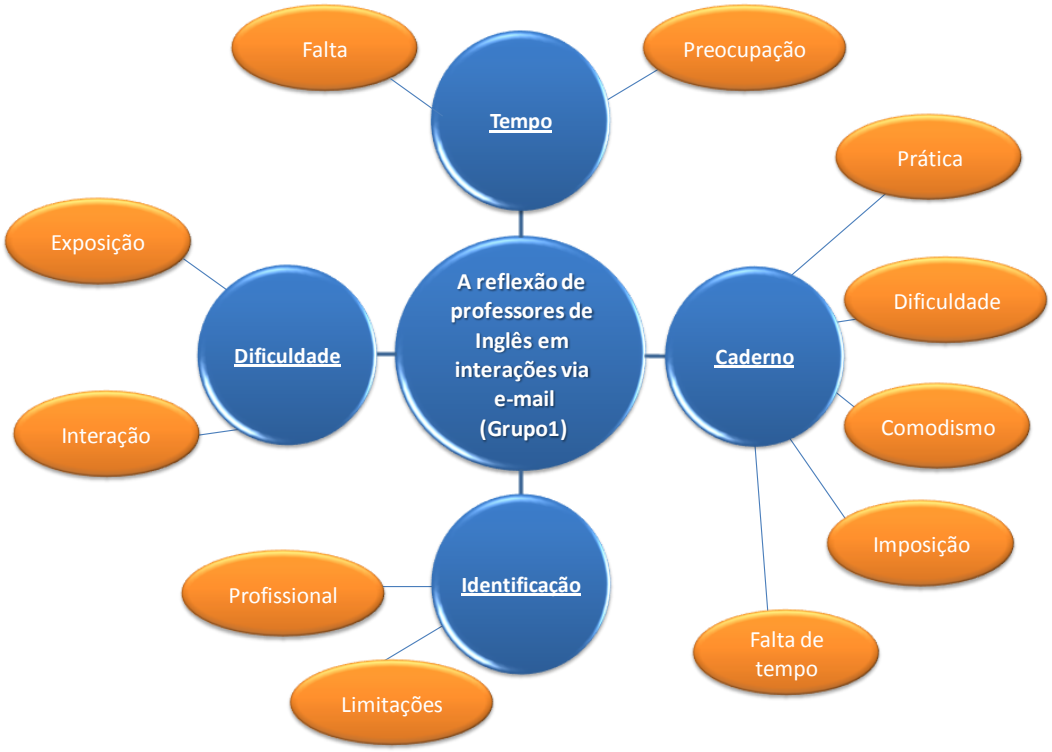


Diagrama 1 - O fenômeno a reflexão de professores do Grupo 1 em interações via *e-mail*

Como se observa no diagrama, o fenômeno investigado revelou 4 temas, identificados em azul, que se subdividem em 11 subtemas, identificados na cor laranja e explicitados nas subseções de discussão dos temas e subtemas que compõem o fenômeno em foco. A escolha desse formato de representação gráfica originou-se nas ideias de diagramas de outros trabalhos fundamentados na abordagem hermenêutico-fenomenológica. Considerando os formatos já existentes, pensei na forma circular durante

os encontros presenciais do Seminário de Pesquisa no segundo semestre de 2008[9], para não enfatizar a hierarquia de temas e subtemas.

É importante ressaltar que esta é apenas uma possível representação gráfica que não objetiva restringir o fenômeno a ela, visto que emergiu das minhas interpretações e reinterpretações. Aqui está a minha compreensão do fenômeno que considerou a minha vivência e a vivência dos participantes, a qual está aberta para novas interpretações e novas leituras.

Conforme sintetiza o diagrama, as questões inerentes ao tema (1) **Caderno** são evidenciadas pelo subtema **prática**, pois todos os participantes argumentam sobre suas práticas, pedindo sugestões e compartilhando suas experiências. Numa crítica constante à **imposição**, são apontadas diversas **dificuldades** para lidar com as questões de aplicabilidade do material, que também remete à prática profissional. A crítica ao **comodismo** de alguns professores também foi levantada, pois, diante desse cenário, os docentes precisaram se mobilizar para entender e operacionalizar a nova Proposta. A **falta de tempo** também é caracterizada muitas vezes, sendo citadas restrições temporais para aplicar as atividades, para preparar as aulas, para receber os materiais e inclusive para participar da presente investigação.

O tema (2) **dificuldade**, por sua vez, se subdivide em **exposição** e **interação**, que podem expressar o receio de perguntar e de falar como **dificuldade de exposição e interação**, pois foram aspectos que parecem ter dificultado o diálogo entre os participantes.

Já o tema (3) **tempo** se subdivide em sua **falta** e na **preocupação**, tanto para a utilização do Caderno como no que se refere ao tempo do professor de modo holístico. E o tema (4) **identificação** se constitui dos subtemas **profissional** e **limitações**, os quais referem-se, respectivamente, à identificação profissional, pois os participantes compartilharam dilemas e incertezas semelhantes, gerando um senso de pertencimento e de alívio pela coincidência de vivências e pelas limitações que vivenciam em suas práticas.

Agora, abordarei as interações do grupo 2, apresentando uma interpretação da dinâmica dos diálogos e reflexões realizados com esse segundo grupo, para que as duas experiências possam ser contrastadas.

3.3 As interações e reflexões do grupo 2

O primeiro *e-mail* enviado aos participantes do grupo 2 foi semelhante ao do grupo 1, com o acréscimo do pedido de sugestão de dias da semana para as interações, de modo

---

[9] Seminário de Pesquisa *A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica: Conceito e Procedimentos*, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em LAEL como disciplina integrante das Atividades Programadas, ministrado pela Profa. Dra. Maximina Maria Freire, no segundo semestre do ano de 2008.

a evitar o descompasso verificado no primeiro grupo. Continuei atenta às escolhas lexicais e ao tom informal da mensagem. Cumprimentei-os e expliquei os objetivos do espaço *online*, bem como apontei a previsão de duração das interações e a importância do comprometimento de cada um em participar duas vezes na semana, no horário que fosse possível.

Solicitei que as mensagens fossem sempre enviadas com cópia para o grupo todo e que cada um guardasse as mensagens trocadas para que pudessem ser retomadas posteriormente. Juntamente com a confirmação de participação, pedi aos participantes que enviassem também suas opiniões a respeito da proposta.

O primeiro participante a confirmar a participação foi Anderson que, no dia seguinte, agradeceu o convite, disponibilizando-se à interação. Em seguida, a professora Raquel concordou com a proposta e com os dias da semana escolhidos pelo outro participante para o envio das mensagens. Segui dando as boas-vindas a cada participante que confirmava a participação e retomei a informação de que a próxima atividade teria como objetivo promover a apresentação e interação entre os participantes.

Nenhum participante manifestou curiosidade ou questionou o que foi proposto. Sarah confirmou sua participação no quarto dia após o envio da mensagem e Marilda, no quinto dia. Assim que todos confirmaram suas participações, foi proposta uma atividade para se conhecerem melhor, relatando seus percursos e um pouco de suas histórias. Comecei falando da minha trajetória. Expliquei que após as apresentações das histórias poderíamos comentar o que achamos de interessante, coincidências, enfim, o que chamou a atenção de cada um dos participantes.

Nesse momento, embora contasse inicialmente com a confirmação de participação e concordância dos quatro professores, efetivamente duas professoras participaram das interações, juntamente comigo, a pesquisadora. Serão consideradas participantes do grupo 2, portanto, Sarah e Raquel, as quais interagiram comigo durante os meses de fevereiro a abril do ano de 2009. Não viveram o fenômeno em estudo os professores Anderson e Marilda, cujos nomes também são fictícios.

Anderson confirmou sua participação e enviou sua história, porém, a partir daí, nunca mais se manifestou. Marilda somente confirmou que participaria, no entanto, nunca respondeu as mensagens. Nesse caso, não estou considerando esses dois últimos professores como participantes da pesquisa. É interessante comentar que cheguei a encontrar com Marilda ocasionalmente em uma das escolas na qual ela trabalha, e ela sempre dizia que iria iniciar as interações, mas estava um pouco sem tempo. Pergunto-me se ela realmente queria participar ou somente estava sendo cordial. A questão de ser uma proposta não institucionalizada é um fator importante para interpretar a disposição dos

participantes de participar como um fator positivo, pois, mesmo que informalmente, estavam visando à sua formação continuada.

Devido à experiência com o primeiro grupo, enfatizei que, após a apresentação pessoal e discussão das histórias, passaríamos às discussões e à negociação das questões que perturbam, inquietam e nos fascinam no exercício da profissão. Raquel enviou sua história e eu respondi comentando algumas coincidências encontradas em nossas trajetórias e, ao mesmo tempo, instigando os outros participantes a enviarem seus relatos:

> [Juliana] Foi muito interessante entrar em contato com seu percurso. Há tantas coincidências entre nós... Acho muito legal repensar tudo isso, ligar fatos, pessoas, acontecimentos... Estou esperando ansiosamente o percurso e as impressões de todos, especialmente as suas, por ter dado uma força ao pontapé inicial, com sua história! (*e-mail*)

Raquel respondeu entusiasmada com a atividade e convidou os colegas que ainda não tinham se manifestado a escrever suas histórias e expor suas impressões. Nesse momento, ela assumiu o papel de mediadora, pois procurou interagir e convidar os participantes:

> [Raquel] Olá pessoal, também fiquei curiosa para saber do percurso dos colegas que não escreveram. Até agora li apenas o percurso da Juliana e do Anderson. Gostei muito porque nossas histórias coincidem e se convergem, afinal de alguma forma convivemos em alguns mesmos ambientes e com os mesmos mestres, as mesmas influências, talvez até as mesmas fascinações pela Língua Inglesa.
> Juliana, talvez pudéssemos começar a proposta da discussão por esse fascínio que a língua nos proporcionou nos primeiros contatos na 5a. série e os desafios e responsabilidades que temos nas séries iniciais. Este ano tive o privilégio de começar a lecionar para estas séries (5a. e 6a.), depois de muito tempo apenas com Ensino Médio e 8as. Estou me esforçando para deixar uma "primeira impressão" bem bacana e estimulá-los a gostar e não só ver dificuldades da língua estrangeira. O que você acha? O que os colegas acham? Abraço a todos. P.S . Marilda não recebi seu percurso, o que será q aconteceu? (*e-mail*)

Com o intuito de convidá-los a compartilhar suas reflexões e mostrar que eu estava atenta ao que diziam, fiz uma observação sobre uma coincidência nas histórias enviadas – o relato da influência de alguns professores sobre a escolha da profissão de professor de Inglês – mencionada em todos os relatos; em seguida, pedi a opinião de todos. Enviei na data seguinte a proposta de negociação de assuntos que teriam interesse em discutir.

A época era de Carnaval; no entanto, Raquel respondeu que estava curiosa para saber do percurso dos colegas que não escreveram, e comentou os aspectos interessantes e coincidentes das histórias lidas, respondendo ao meu *e-mail* enviado anteriormente. Procurei motivar Raquel e os outros participantes:

> [Juliana] Você chegou a um ponto que também me instiga muito. E o mais interessante é que partiu das leituras de nossas histórias... Adorei! Realmente repensar estas influências e fascinações com implicações na nossa prática e em especial, os desafios das séries iniciais “vai dar samba”. Também ressalto o foco que você deu a nossa responsabilidade,à impressão que damos e o estímulo, o que também me leva pensar na “voz” dos alunos, nas questões éticas, sociais e nossa atuação para transformação das nossas realidades. Muitos “porquês”!
> A vantagem é que todos do nosso grupo têm muito a compartilhar a este respeito para que possamos repensar nossos contextos e reconstruir nossas práticas rotineiras e, quem sabe, também construir algo novo juntos (*e-mail*).

Sarah logo aceitou o assunto apresentado pela colega, dizendo que também era de seu interesse dialogar sobre o tópico sugerido por Rachel, e concordou em iniciar a discussão sobre a prática em sala de aula com alunos da 5ª. série, que se desdobrou em outros assuntos, como o simples entreter os alunos versus atividades que consideram o contexto e a relevância social. Respondi dizendo que era um assunto interessante e apontei, sobre isso, algumas questões importantes a serem compartilhadas, como falar sobre nossos contextos, sobre nossas práticas nesse sentido e talvez construir coletivamente algo novo.

Sarah enviou sua história, pedindo desculpas e alegando as dificuldades do seu dia a dia:

> Primeiramente gostaria de me desculpar pela demora em retornar os e-mails, como vocês devem saber e sei que já vivenciaram, trabalhar de manhã, tarde e estudar a noite é um trabalho agitado, e vocês bem sabem que professor nunca descansa aos fins de semana, mas tudo vale a pena quando se ama o que faz.

Em seguida, Sarah reiterou seu interesse em discutir o ensino de Língua Estrangeira na 5ª série:

> Gostei muito do tema da Raquel! Pela prática que tenho, acho que é uma das séries mais difíceis de lidar (5ª à 8ª séries) na questão de aprendizagem da LE, talvez pelo momento de transição que os alunos estão vivenciando nesta fase! Acho que o tema é de grande valia para nossos estudos!

Desse modo, perguntei se o tópico escolhido pelas duas participantes ainda era o que gostariam de discutir, e logo elas responderam afirmativamente.

Entre outras asserções, Sarah afirmou que o professor precisa ser dinâmico e deve entreter os alunos, deixando claro o que pretende abranger nas aulas, dando segurança e engajando os alunos. Retornei solicitando a ela que explicasse melhor o que entendia por entreter: “Você poderia ir mais a fundo no ‘entreter’? Você pode dar um exemplo? E vocês,

Marilda, Raquel e Anderson: o que acham?" Eu ainda insistia em convidar todos professores que não se manifestavam, Anderson e Marilda, pedindo suas opiniões.

Sarah respondeu com exemplos de brincadeiras em sala de aula e enfatizou a necessidade de se realizar um estudo sobre o que os alunos gostam. Deu também sua opinião sobre a resposta de Raquel, que, por sua vez, deu exemplos de sua prática para entreter os alunos. Sugeri que refletissem sobre as palavras que mencionaram, "empolgar", "entreter" e "agradar" os alunos, propondo que pensassem sobre os objetivos das atividades de sala de aula por elas citadas e seu proveito, questionando o contexto e a relevância do que é trabalhado com os educandos:

> Ao escrever sobre o entreter é interessante como muitos pontos fundamentais para pensarmos e repensarmos vão surgindo e mostrando o quanto são merecedores de olhar crítico e podem resultar num vaivém constante: novos olhares, novas construções/reconstruções , novos problemas. Sempre tenho muito receio quando as aulas envolvem o entreter pois sempre são momentos empolgantes para nós e para os alunos – me lembro de gritar enlouquecidamente e alucinar os alunos (no famoso leilão) que agrada e envolve, mas cabe a pergunta que uma professora sempre faz: Isto serve/vai servir pra quê?... E nos coloca "na parede"! Não para desmerecer o que fazermos e dá certo, mas para novas construções e sairmos da simples troca de experiências.

Perguntei também como acontece o contato com o contexto dos alunos, e questionei sobre a proposta apresentada por Sarah de oferecer segurança aos aprendizes. Sarah retornou com um exemplo de contextualização, e sugerindo a utilização dos gêneros como algo que está sendo muito praticado. Sarah disse que não sabia se era esse o percurso que eu gostaria que elas explorassem: "Não sei se esse é o direcionamento que a Juliana queria que percorressemos, espero não estar fora do tema... rsrs", e logo respondi dizendo que o interesse era, fundamentalmente, delas. Retomei a questão do trabalho com gêneros, indaguei o que poderíamos pensar e construir juntas sobre isso e concluí a mensagem lembrando que o olhar crítico para as abordagens em voga seria fundamental:

> Concordo com você com relação aos gêneros pois a partir da diversidade de textos "da realidade", com abertura para negociar os significados para os alunos e abrir espaços para discussão e reflexão crítica com relevância social são muito significativos. Procuro tomar cuidado com os "fashionismos", ou seja, olhar sempre criticamente para o que está na moda para não aderirmos a práticas sem questionar seus pressupostos e porquês. Como pediu, (rs) só vou corrigir uma coisa na sua fala, Sarah: não estou aqui para apontar certo e errado ou pra ouvir só que quero, ou tentar direcionar... A grande valia de tudo isso é o que todos trazem, pois mesmo que parecendo fora do tema é o mais importante já que os grandes temas são todas as questões que nos inquietam e fascinam e o direcionamento que CONJUNTAMENTE damos a elas após nossas discussões.
> Assim, muito obrigada por trazer essas questões à tona!

Raquel demorou mais de uma semana para responder e falou sobre a clareza de objetivos para nós, o repensar sobre as abordagens, a construção e reconstrução constantes que precisamos viver – nossa identidade e o professor reflexivo. Também sugeriu atividades e disse que a oportunidade estava sendo ótima para ela, pois sentia estar mais consciente das coisas que fazia por intuição e enfatizou: “[...] isso é o combustível para o professor reflexivo (como tenho ouvido mto em palastras e grupos de discussões!).”

Após esse momento, as participantes demoraram mais de duas semanas para retomar as interações. Raquel relembrou os assuntos levantados, ressaltando a necessidade de se pensar sobre a prática, sobre os objetivos do ensino e a avaliação constante de nossas ações.

As participantes passaram mais uma semana sem interagir, o que considerei como resultado do término do período de tempo combinado para as interações. Além disso, a constante dúvida sobre o silêncio continuava, pois as participantes poderiam estar lendo e relendo as mensagens e refletindo sobre elas, sem tempo para manifestarem-se; ou poderiam estar ignorando os critérios de interação com os quais concordaram, a princípio.

Enviei novo *e-mail* com cópia das interações, visando à reflexão sobre o processo, e perguntei as razões por que o grupo não deu um fechamento para as discussões. Acredito que, como o tempo combinado havia terminado, as participantes simplesmente deixaram de interagir. Já preocupada com a questão do tempo para concluir a segunda coleta de registros textuais e iniciar a interpretação, no mesmo *e-mail* sugeri um encontro presencial em minha casa, com várias opções de horários e solicitando suas sugestões.

Reenviei as mensagens trocadas pelo grupo até aquele momento e tive retorno de Rachel dizendo que a participação de todos é um desafio para o educador, visto que até os próprios professores tiveram dificuldades para participar das interações, e também falou que gostaria de ter enviado mais mensagens, mas ficou com receio de fazer muitas perguntas, apesar de continuar com a necessidade de refletir sobre muitas questões.

Como não houve mais respostas via *e-mail*, e o período combinado para as interações havia terminado, decidi fazer convites telefônicos, e ambas se propuseram a comparecer ao bate-papo em minha casa.

O encontro realizou-se conforme o programado: as participantes falaram sobre como perceberam o processo, o que sentiram e o que poderia ser construído a partir dessa experiência de conversa, com base no que vivenciaram até aquele momento. Além de explicitarem a satisfação por terem participado e o quanto foram favorecidas com as trocas, reclamaram da falta de interação entre os colegas que se propuseram a participar e entre elas mesmas, ressaltando a falta de tempo na rotina do professor. Sarah compartilha o receio que vivenciou:

> Eu fiquei me protegendo e a falta de tempo, acho que me prejudicou um pouco, eu não tenho tanto problema para expor não tenho dificuldade, acho que vai juntando bastante coisinhas, a questão de não conhecer, de ser assunto mais acadêmico, mais intelectual, a gente fica com um pouco de receio.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), mais especificamente o Caderno usado nas escolas públicas, também foi mencionada por Raquel, que acredita que, embora o material tenha sido imposto, deixando os professores arredios, foi uma iniciativa que demonstra mudanças positivas para o ensino público.

Concluindo, as interações com o grupo 2 basearam-se nos seguintes assuntos apontados pelas participantes, por mim parafraseados para facilitar suas nomeações:

Grupo 2	
Assuntos	**Participantes que os apontaram:**
▪ Falta de tempo para participar das interações	Sarah e Raquel
▪ Inclinação para ser professor de Inglês	Sarah e Raquel
▪ Professores marcantes	Sarah e Raquel
▪ Preocupação com o tempo para interagir na pesquisa	Sarah
▪ O fascínio que a Língua Inglesa provocou a partir da 5ª série	Sarah e Raquel
▪ Reflexão sobre a prática docente	Sarah e Raquel
▪ O desafio de ensinar 5ª. e 6ª. Séries	Sarah e Raquel
▪ Atividades de sala de aula: contexto e relevância social	Sarah e Raquel
▪ Ensino-aprendizagem de Inglês	Sarah e Raquel
▪ Relação professor-aluno	Sarah e Raquel
▪ Estratégias para uso em sala de aula	Sarah e Raquel
▪ Dificuldades do cotidiano do professor	Sarah e Raquel
▪ Receio de exposição dos participantes ao grupo	Sarah e Raquel
▪ Motivação de alunos	Sarah e Raquel
▪ Identidade do professor	Raquel

Quadro 12 - Assuntos - Grupo 2

3.4 A vivência do fenômeno pelo grupo 2

Para esse grupo, a dinâmica das interações foi a mesma realizada com o grupo 1, e o fenômeno também se constitui de temas e subtemas muito próximos aos que emergiram do primeiro grupo, os quais me provocaram e instigaram, levando-me a revisitar os textos diversas vezes, na busca de uma interpretação que não fosse influenciada pelos resultados do primeiro grupo. Procedendo dessa maneira, minha intenção era garantir, como propõe a metodologia selecionada para essa pesquisa, que a interpretação do fenômeno tivesse um

processo de validação consistente, com base em muitas leituras e releituras, refinamentos e ressignificações, como sugerido nos procedimentos propostos por Freire (2007a, 2007b).

A seguir, apresento a minha compreensão sobre o fenômeno investigado, contendo os temas e subtemas emergentes dos registros textuais coletados. Ao término da discussão dos temas, apresentarei o diagrama que ilustra graficamente o fenômeno.

3.4.1 Identificação

Com esse segundo grupo, a proposta para as interações foi a mesma. No entanto, logo no início as participantes disponibilizaram suas histórias, conforme proposto, para que assim pudessem se conhecer melhor. A primeira interlocução e identificação de aspectos comuns em nossas histórias aconteceu entre mim, pesquisadora participante, e a participante Raquel, muito disposta e entusiasmada com esse espaço.

Os excertos a seguir demonstram o tema **identificação** ao longo de várias interações, tanto nas histórias de vida como no que se refere às ansiedades e dificuldades. O tema identificação subdivide-se em **pessoal**, pois muitas vivências anteriores à prática profissional foram mencionadas, e **profissional**, como resultado da identificação vivida entre as participantes ao discutirem sobre suas práticas.

> [Juliana] Raquel, foi muito interessante entrar em contato com seu percurso. Há tantas **coincidências** entre nós... Acho muito legal repensar tudo isso, ligar fatos, pessoas, acontecimentos... Estou esperando ansiosamente o percurso e as impressões de todos, especialmente as suas, por ter dado uma força ao pontapé inicial, com sua história! (*e-mail*)
>
> [Raquel] Olá pessoal, também fiquei curiosa para saber do percurso dos colegas que não escreveram. Até agora li apenas o percurso da Juliana e do Anderson. Gostei muito porque **nossas histórias coincidem e se convergem**, afinal, de alguma forma convivemos em alguns mesmos ambientes e com os mesmos mestres, as mesmas influências, talvez até as mesmas fascinações pela Língua Inglesa (*e-mail*).

As coincidências foram encontradas graças à leitura de nossos percursos, nos quais identificamos que estudamos nas mesmas escolas, tivemos professores em comum que nos inspiraram com suas práticas marcantes e sempre nos interessamos pela língua inglesa e pela nossa profissão. O partilhar as experiências nos propiciou momentos reflexivos que vão ao encontro das ideias de Dewey (1938/1997), pois nos permitem retomar experiências anteriores, relacionando-as com o momento presente para melhor entendermos nossas vivências. O tema **identificação** é evidente:

> [Raquel] Pra mim foi bem interessante **compartilhar as mesmas dificuldades, as mesmas ansiedades em relação ao ensino - aprendizagem da língua, eu não estou sozinha...** às vezes a gente fica muito isolada com nossos estudos, nossas coisas, nossos alunos e fala... será que isso só acontece comigo, não... e... **compartilhar** é muito bom. Há outros alunos que têm as mesmas dificuldades e outros professores têm as mesmas dificuldades e juntos a gente pode chegar a uma solução e isso que achei bem bacana (*e-mail*).
>
> [Sarah] Achei muito produtivo participar, embora não tenha tido tanto tempo pra compartilhar mais, o pouco de empenho que tive foi legal por que tive o retorno de vocês e **percebi que temos o mesmo pensamento e vejo que as dificuldades e ansiedades que apresentamos existem tanto na escola particular como na escola pública** (presencial).

As duas participantes logo se **identificaram** uma com a outra e decidiram discutir um assunto sugerido por Raquel: o comum fascínio que a língua nos proporcionou nos primeiros contatos escolares e os desafios e responsabilidades que temos nas séries iniciais. Ela relatou que procura se esforçar para deixar uma "primeira impressão" bem agradável para os alunos e estimula-os a gostar da experiência com a língua estrangeira, e não só ver dificuldades na disciplina, convidando-os à discussão.

Percebi nas vozes das participantes a identificação com o processo reflexivo e, novamente, com os dilemas que estavam vivendo, também com relação à escassez de tempo e seu dia a dia atribulado, que fazem parte da rotina do professor.

3.4.2 Prática

Todas as interações tiveram um caráter reflexivo, consequência do interesse das professoras em compartilhar e refletir sobre suas **práticas**, tema que também constituiu o fenômeno em foco. Foi possível às participantes pensar sobre valores que estão implícitos em algumas de suas ações, assumindo a importância dos contextos sociais e institucionais para que seja possível construir novas práticas. A percepção de Raquel sobre sua participação nesta pesquisa é muito significativa:

> Para mim o momento é novo e veio tudo a calhar, eu comecei a fazer a pós, você me chamou pra essa discussão, o Anderson estava lá fazendo a reflexão... mas foi uma cutucadinha por que agora eu me interesso mais por outras coisas eu estou lendo mais eu estou estudando e nós enquanto professores temos que estar nesse turbilhão... (presencial)

Trocas se mostrou subtema de **prática**, uma vez que o compartilhamento de ideias e experiências foi muito valorizado e enfatizado pelas participantes. **Dificuldades** também se constitui como subtema de prática, visto que são vistas como algo que se deve compartilhar para buscar soluções conjuntas.

Acredito que, prestando atenção a alguns aspectos da prática, e ao compartilhar experiências, os professores constroem um saber sobre ser professor. Aquilo que era feito tacitamente, ou seja, de modo intuitivo, passa a ter um significado e um sentido. É o que constitui o conhecimento-na-ação destacado por Schön (1983, 1987) e contextualizado por Raquel:

> [Raquel] Acreditem, a possibilidade de poder **compartilhar idéias** está sendo ótima para mim, parece que estou processando tudo isto com **mais consciência o que antes apenas fazia por intuição** (*e-mail*).

O excerto a seguir demonstra o quanto a reflexão da participante sobre sua prática viabiliza a conscientização sobre suas ações:

> [Raquel] Realmente é intrigante **pensar quais práticas** pedagógicas estamos aderindo, por mais que tenhamos que seguir uma proposta curricular ou um livro, temos que deixar claro pra nós e para os alunos qual nossa abordagem de ensino e quais objetivos queremos alcançar e estar constantemente avaliando se elas funcionam ou não e por que; é um desafio de construção e desconstrução, até mesmo da nossa própria identidade como professores. Mas isso é o combustível para o professor reflexivo (como tenho ouvido muito em palestras e grupos de discussões!) (*e-mail*).

Muitas falas das participantes demonstram que a reflexão aponta uma retomada de seus procedimentos em sala de aula e um olhar mais crítico sobre suas práticas: “Se os alunos não estão me aceitando, será que também não sou eu que não estou tendo um outro olhar para com eles?” (Raquel,presencial).

A seguir, demonstro um dos vários momentos em que a **prática** era o foco de discussão e reflexão:

> [Raquel] Bom, acho que para causar a "boa Impressão" o professor precisa ser dinâmico, entreter os alunos, fazer com que todos os alunos participem e se sintam a vontade! Para isso é preciso deixar bem claro o que pretende abranger em suas aulas dando segurança e engajando os alunos no quesito aprendizagem! (*e-mail*)

No relato seguinte, apresento trecho de uma das mensagens que utilizei para convidá-las a refletir sobre suas práticas, repensá-las e problematizá-las. Nesse caso, procurei dar um exemplo pessoal para mediar o diálogo, a fim de que as participantes pudessem meditar sobre a questão do “entreter”:

> [Juliana] Tenho certo receio quando as aulas envolvem o “entreter”, pois sempre são momentos empolgantes para nós e para os alunos – me lembro de “gritar” enlouquecidamente e alucinar os alunos (como na atividade-leilão) que agrada e envolve, mas cabe a pergunta que minha professora Mina sempre faz: Isto serve/vai servir pra quê? E automaticamente nos coloca “na parede” para pensar! Não tenho o intuito de desmerecer o que fazemos e dá certo, mas espero que possamos pensar em novas construções para sairmos da simples troca de experiências (*e-mail*).

Segundo Raquel, ao fazê-la refletir sobre sua prática, esse espaço interativo *online* possibilitou momentos de **troca** e desabafo sobre sua vida profissional, contribuindo para que tivesse um novo olhar sobre si mesma e sua prática, como relata a participante:

> [Raquel] Essas interações me fizeram refletir e possibilitaram um desabafo meu com outra professora, mas ela também me deu uma força e o bacana é que a gente escreve em Inglês uma para a outra, falei: vamos praticar, continuar, um *msn* meio às antigas, escrito, mas que **deu uma renovada, até o meu jeito de entrar na sala mudou** porque você respira um pouco melhor não está com aquele ar desanimado... (presencial)

A **troca** de experiências *online* fez com que Raquel se sentisse mais à vontade para trocar ideias com outros colegas fora do contexto desta pesquisa, o que se percebe quando relata que, motivada pela escrita *online*, começou a escrever para uma outra professora alguns de seus dilemas que gostaria de compartilhar. Nos excertos a seguir, **as trocas**, no sentido de compartilhar e construir novos conhecimentos, são ressaltadas:

> [Raquel] Pra mim foi bem interessante **compartilhar as mesmas dificuldades, as mesmas ansiedades em relação ao ensino-aprendizagem da língua, eu não estou sozinha...** às vezes a gente fica muito isolada com nossos estudos, nossas coisas, nossos alunos e fala... será que isso só acontece comigo, não... e... **compartilhar** é muito bom. Há outros alunos que têm as mesmas **dificuldades** e outros professores têm as mesmas **dificuldades e juntos** a gente pode chegar a uma solução e isso que achei bem bacana (*e-mail*).

> [Sarah] Achei muito produtivo participar, embora não tenha tido tanto tempo pra **compartilhar** mais, o pouco de empenho que tive **foi legal por que tive o retorno de vocês** e percebi que temos o mesmo pensamento e vejo que as **dificuldades** e ansiedades que apresentamos existem tanto na escola particular como na escola pública (presencial).

> [Raquel] A gente **divide** as **dificuldades** e divide as felicidades, aí **há produção** (presencial).

Nas falas de Sarah, **a troca** é mencionada como algo de que ela sente falta e que é necessária, a seu ver, para que se possa ter consciência dos problemas e dificuldades que são comuns a todos. Ao compartilhar dilemas, Sarah percebe que algumas questões são problemas comuns a todos os professores, mas ressalta o olhar para sua prática, buscando uma melhor percepção de seu papel:

> [Sarah] As perspectivas mudam, eu sinto muita falta disso, por exemplo, a gente vive nessa correria e o professor que dá aula no Ensino Médio, Ensino Fundamental, nós não temos tempo na hora do almoço, por exemplo, de parar e conversar... O pouco tempo que nós temos, a gente só fala de alunos, desabafa mesmo e até é legal e **eu sinto muita falta disso, de falar, de conversar, de trocar uma ideia, perguntar o que faria,** fulano age da mesma forma com você, **você vê que o problema não é você**, ou, **às vezes pode ser você** também e isso ajuda a saber perceber as coisas (presencial).

Entendo que, desse modo, as participantes puderam trocar ideias e interagir com seus contínuos experienciais (Dewey, 1938/1997), retomando circunstâncias e estabelecendo conexões entre suas experiências passadas e experiências mais recentes.

3.4.3 Falta de tempo

O tema **falta de tempo** está inscrito ora explicitamente, ora nas entrelinhas dos textos a serem apresentados. Todas as ausências dos participantes foram sempre justificadas com a questão da **falta de tempo**, tema que se fez presente e gera **dificuldades**, subtema que também constitui o fenômeno em foco.

O pensamento de Nóvoa (2006) aponta que há um paradoxo entre os ideais do professor reflexivo e as condições concretas de trabalho – desde condições de **tempo**, a matéria-prima mais importante da reflexão – e de desenvolvimento profissional. Trata-se de um paradoxo que precisamos superar, sendo importante a mobilização coletiva dos professores.

O tema **falta de tempo** emerge em vários momentos, ao longo de nossa interação:

> [Sarah] Peço mil desculpas por não ter enviado meu percurso mais cedo, **é pura correria** e a **dificuldade** em sentar à frente do computador (*e-mail*).

> [Sarah] Primeiramente gostaria de me desculpar pela **demora** em retornar os *e-mails*, como vocês devem saber e sei que já vivenciaram, **trabalhar de manhã, tarde e estudar à noite é um trabalho agitado,** e vocês bem sabem que professor nunca descansa aos fins de semana, mas tudo vale a pena quando se ama o que faz (presencial).

> [Raquel] Eu penso que tenha sido por causa do **tempo**, de eles pegarem, parar, pensar, se colocar, escrever, eu penso assim, comodismo também, muitos nem começaram, não vou começar a falar porque senão... (presencial)

> [Sarah] As perspectivas mudam, eu sinto muita falta disso, por exemplo, a gente vive nessa correria e o professor que dá aula no Ensino Médio, Ensino Fundamental, **nós não temos tempo** na hora do almoço, por exemplo, de parar e conversar... O **pouco tempo que nós temos**, a gente só fala de alunos, desabafa mesmo e até é legal e eu sinto muita falta disso, de falar, de conversar, de trocar uma ideia, perguntar o que faria, fulano age da mesma forma com você, você vê que o problema não é você ou às vezes pode ser você também e saber perceber as coisas (presencial).
>
> [Sarah] **Não ter tempo** pra uma conversa informal como esta é um problema, olha que gostoso estarmos aqui! (presencial).

Posso inferir que toda proposta que abre espaços para a reflexão sobre a prática seja uma maneira de iniciar uma mobilização pessoal, podendo levar o profissional a refletir sobre diversas questões e a alcançar aprofundamento crítico, não como uma regra do refletir, mas como uma possibilidade e uma atitude rumo à criticidade:

> [Raquel] Essas interações me fizeram refletir e possibilitaram um desabafo meu com outra professora, **mas ela também me deu uma força** e o bacana é que a gente escreve em Inglês uma para a outra, falei: vamos praticar, continuar, um *msn* meio às antigas, escrito, mas que deu uma renovada, até o meu jeito de entrar na sala mudou porque você respira um pouco melhor não está com aquele ar desanimado... **Se os alunos não estão me aceitando, será que também não sou eu que não estou tendo um outro olhar para com eles?** (presencial)

Retomei esta fala da professora Raquel pois ela levou-me a fazer inferências e pensar em um possível tema que parece emergir do conjunto das experiências vividas com esse grupo: a **motivação**. Todavia, como não há registros textuais significativos para se afirmar que a motivação configura um tema neste trabalho, assinalo aqui que em outros estudos sobre o mesmo fenômeno, esse aspecto poderia ser observado com atenção.

Acredito que os professores atingiram o objetivo da proposta de interação *online,* a “reflexão sobre a ação” (Schön,1992a), pois houve o pensamento investigativo que sucede à prática, permitindo a revisão de suas ações fora do cenário em que ocorreram. As professoras participantes resgataram suas vivências e experiências durante as interações.

Ao olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão-na-ação, ou seja, sobre aquilo que aconteceu, sobre o que cada um relatou durante os encontros *online* e o encontro presencial, noto que os significados atribuídos e outros significados possíveis (Schön, 1992a) dessa vivência podem orientar as ações futuras das professoras. Entendo que houve proveito na compreensão, que pode fazer surgir um *insight* sobre o que significa ser professor e sobre o quanto os professores, em cooperação, são capazes de conquistar e produzir, de modo flexível e reativo.

O envolvimento dos professores na prática reflexiva já indica que não são mais as mesmas pessoas, pois, após toda experiência reflexiva na interação social com o outro, algum conhecimento será construído e interiorizado, fazendo parte do contínuo experiencial (Dewey, 1938/1997) desses professores.

Para uma melhor visualização dos temas e subtemas identificados nos textos do grupo 2, os quais compõem o fenômeno em estudo, apresento uma representação gráfica dos mesmos:

Diagrama 2 - O fenômeno a reflexão de professores do Grupo 2 em interações via *e-mail*

Conforme se observa no diagrama, o fenômeno investigado revelou 3 temas, identificados em azul, que se subdividem em 5 subtemas, identificados na cor laranja e explicitados nas subseções de discussão dos temas e subtemas que compõem a minha interpretação para o fenômeno sob investigação.

Como se verifica no diagrama, *a reflexão de professores de Inglês em interações via e-mail* é constituída pelo o tema **identificação**, que se subdivide em **pessoal**, pois muitas vivências anteriores à prática profissional foram mencionadas, e **profissional**, como resultado da identificação ocorrida entre as participantes ao discutirem sobre suas práticas e sua identidade. O tema **prática**, por sua vez, abrange os subtemas **trocas**, uma vez que o compartilhamento de ideias e experiências foi muito valorizado e enfatizado pelas participantes, e **dificuldades** da profissão, que são originadas das questões sobre a prática profissional. O último tema, **falta de tempo**, fez-se novamente presente e gera **dificuldades**, subtema que também integra o fenômeno em foco.

Após apresentar, separadamente, as vivências de cada grupo, contrasto-as e reflito sobre esse confronto na seção final deste capítulo.

3.5 Refletindo sobre os dois grupos

Nesta seção, apresento algumas reflexões e contrapontos advindos do confronto das vivências do fenômeno investigado, pelos dois grupos.

Os quadros a seguir ilustram o envio de mensagens, de forma que a primeira coluna corresponde à sequência de envio das mensagens. A letra X abaixo do meu nome simboliza o envio de mensagem para cada um dos participantes de ambos os grupos. A resposta para o *e-mail* enviado por mim é sinalizada abaixo do nome dos participantes, com a letra X. Exemplificando, na linha 1 enviei mensagem a todos e recebi resposta de todos. Já na linha 2 nenhum participante respondeu, e o que geralmente acontecia era a resposta da mensagem anterior ser incluída no envio da resposta da mensagem seguinte:

Grupo 1	Juliana	Maria	Carlos	Aurélio	Sumiko
1.	X	X	X	X	X
2.	X				
3.	X	X		X	
4.	X				
5.	X		X		X
6.	X		X	X	X
7.	X			X	
8.	X			X	
9.	X	X		X	X
10.	X			X	
11.	X				
12.	X				
13.	X				
14.	X	X			
15.	X				
16.	X				
17.	X				X
18.	X				
19.	X				
20.	X				
21.	X				
Total	21	4	3	7	5

Quadro 13 - Mapeamento das interações - Grupo 1

Grupo 2	Juliana	Sarah	Raquel
1.	X	X	X
2.	X		
3.	X		
4.	X	X	X
5.	X		X
6.	X		
7.	X		
8.	X		X
9.	X	X	
10.	X	X	
11.	X	X	X
12.	X	X	X
13.	X	X	X
14.	X		X
15.	X		
Total	15	7	8

Quadro 14 - Mapeamento das interações - Grupo 2

A interação no grupo 1 foi iniciada com a minha expectativa de receber respostas de todos num ritmo semanal, o que não aconteceu do modo que propus, e sim no ritmo no qual os participantes se disponibilizaram a interagir. Como se pode ver no quadro referente às interações do grupo 1, o participante Aurélio foi quem mostrou maior engajamento, pois respondia com mais frequência às mensagens.

Ele participou das discussões com todos os participantes e em maior número com Carlos e Sumiko. A professora Maria, apesar de ter seu *e-mail* sempre constando na lista de mensagens enviadas, alegou não ter recebido algumas delas e ressaltou a importância do *e-mail* com a cópia de todas as interações para que pudesse oferecer suas contribuições sobre os assuntos discutidos.

Com base no tempo para receber as respostas e na sua extensão, percebi que a interação entre os participantes envolvia um tempo maior de reflexão e leitura, sendo que esse tempo gerou um descompasso inicial, visto que muitas vezes os participantes estavam respondendo às perguntas que deveriam ter sido discutidas numa semana anterior. O segundo grupo também demandou mais tempo do que o combinado para responder as mensagens, o que me leva a crer que essa é uma questão a ser repensada em próximas propostas utilizando a ferramenta *e-mail*, que podem lançar mão de regras mais claras e um melhor acordo para os períodos de envio de respostas, para que não haja o acúmulo de mensagens e o decorrente descompasso de assuntos sendo discutidos e/ou apresentados.

As mensagens que os participantes enviavam eram quase sempre extensas, contendo de meia página a uma página inteira de caracteres, pois muitas vezes *as* mensagens concentravam respostas de mais de uma mensagem, resumindo assuntos diferentes ou apresentando novos assuntos.

Considerando que os professores não seguiram a organização semanal inicialmente proposta, entendo que transferiram para as interações toda a ansiedade gerada pelo momento da implantação do Caderno do Professor, assunto que permeou todas as discussões e levou os participantes a refletir e trocar experiências sobre esse assunto, com frequência relativa ao tempo que lhes era possível, como podemos visualizar nos quadros 13 e 14.

O papel do *e-mail* em ambos os casos favoreceu a retomada das interações pelos participantes, bem como deve ter favorecido a questão da falta de tempo, pois, considerando suas dificuldades para interagir em momentos distintos, considero a opinião da participante Rachel de que não seria possível conciliar os horários para interações síncronas válida.

Meu papel como mediadora era instigar as discussões, convidando os participantes a interagir e retomando os assuntos das mensagens, e nesse grupo nenhum participante assumiu a mediação de atividades. O número de interações por participantes no primeiro grupo foi menor do que no segundo grupo, apesar de terem tido mais tempo para a discussão.

Diferentemente do primeiro grupo, houve uma interação mais aprofundada entre as participantes do segundo grupo, já que os questionamentos levantados por uma delas eram sempre retomados e discutidos de modo mais direcionado. Além da minha mediação como formadora, também houve um momento em que a participante Rachel assumiu papel de mediadora, convocando os participantes que não estavam participando a interagir.

Não tenho dados para uma resposta, mas posso inferir que talvez no grupo 2 as professoras tenham se sentido mais à vontade para mediar, pois o número de participantes era menor, e a retomada das mensagens anteriores também era mais fácil.

No caso do segundo grupo, eu também estava mais atenta a algumas falhas ocorridas no primeiro grupo, tais como o esclarecimento das atividades, bem como uma participação mais ativa no sentido de marcar minha opinião, pois percebia no primeiro grupo que os participantes precisavam ouvir o que eu pensava, e, apesar de justificar aos participantes que não tinha como propósito interferir nos assuntos de interesse do grupo, posso inferir que esperavam ouvir minha opinião, como demonstravam nas interações.

Acreditando que a linguagem exerce papel fundamental na mediação do processo de internalização de novos valores, novos conceitos e novas concepções (Vygotsky,1984/1998), meu propósito era, por meio dela, fazer com que os participantes pudessem discutir, analisar e confrontar suas práticas.

Em ambos os grupos procurei priorizar em minha fala o uso de implícitos, visto que não tinha o papel de apresentar soluções, e sim motivar um diálogo que favorecesse a busca de soluções. O caráter abreviado das minhas intervenções, marcadas por perguntas retóricas, parecia incomodar os professores, como, por exemplo, Aurélio e Sumiko, que solicitavam que eu falasse exatamente “tudo que eu queria que me dissessem”, fosse “direto ao ponto”, ou seja, mais instrucionista.

No segundo grupo, devido ao número menor de participantes, no início das interações compartilhei experiências com Rachel, pois a participante Sarah apresentou demora para iniciar sua participação, e eu não poderia deixar a Rachel sem um interlocutor. Ao compartilhar minhas opiniões com Rachel, percebi que a participante parecia estar mais motivada para interagir por eu compartilhar minhas experiências. Ao contrário dos membros do grupo 1, as duas professoras não tinham a postura de pedir respostas prontas e respondiam às perguntas retóricas implicando-se e expressando a construção de novos conhecimentos.

Também devo acrescentar que o momento delas era outro, o contexto era diferente do momento conturbado de implantação do Caderno que o grupo 1 vivia, que também foi marcado pela minha ansiedade em desenvolver um trabalho significativo como participante e mediadora.

Os assuntos apontados pelos dois grupos denotam que os professores de Inglês participantes têm suas vivências caracterizadas por questões semelhantes; denotam também certas diferenças advindas dos momentos distintos em que ocorreram as interações, bem como das subjetividades dos participantes. Apresento um paralelo dos assuntos, por mim parafraseados para serem mais bem visualizados:

Grupo 1 (2008)	Grupo 2 (2009)
Assuntos	**Assuntos**
▪ Falta de tempo para participar das interações	▪ Falta de tempo para participar das interações
▪ Inclinação para ser professor de Inglês	▪ Inclinação para ser professor de Inglês
▪ Experiências com o novo Caderno do Professor	▪ Professores marcantes
▪ Gastos com cópias de atividades do Caderno	▪ Preocupação com o tempo para interagir na pesquisa
▪ Falta de tempo para concluir os cadernos	▪ O fascínio que o Inglês provocou a partir da 5ª série
▪ Necessidade de mais tempo	▪ Reflexão sobre a prática docente
▪ Adaptação de atividades	▪ O desafio de ensinar 5ª. e 6ª. séries
▪ Dificuldade para ensinar o Inglês	▪ Atividades: contexto e relevância social
▪ Necessidade de posicionamento crítico a respoto das imposições	▪ Ensino-aprendizagem de Inglês
▪ Obstáculos que dificultam o trabalho	▪ Relação professor-aluno
▪ Dificuldades do dia-a-dia do professor	▪ Estratégias para uso em sala de aula
▪ Necessidade de envio de sugestões para o site do Caderno do professor	▪ Dificuldades do cotidiano do professor
▪ Correria de final de semestre	▪ Receio de exposição dos participantes ao grupo
▪ Solicitação de perguntas diretas para as interações	▪ Motivação de alunos
▪ Pedido de *receitas* de sala de aula	▪ Identidade do professor

Quadro 15 - Assuntos Grupos 1 e 2

Os assuntos do grupo 1 estavam profundamente ligados ao Caderno do Professor e referiam-se mais especificamente ao dilema da sua implementação e ao desenvolvimento das atividades propostas em curto período de tempo, tendo sido considerado incompatível com suas realidades. O foco estava na prática e na busca de alternativas para os professores se adaptarem ao novo material, entre outros assuntos sugeridos com menos ênfase.

O segundo grupo discutiu assuntos mais abrangentes, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da língua, ao papel do professor e seu relacionamento com os alunos, demonstrando maior interesse em questões teóricas, mas também refletindo sobre suas práticas.

Retomando a experiência com os dois grupos, os professores ressaltaram que não se aprofundaram nas discussões alegando falta de tempo, mas também posso inferir que talvez tenha faltado um verdadeiro comprometimento com a proposta, talvez por seu caráter informal e não institucionalizado. Para que a proposta de reflexão atingisse um nível reflexivo mais aprofundado e crítico, seria necessário mais responsabilidade e persistência, pois muitos participantes deixavam de interagir sem explicitar que se ausentariam.

O fato de nenhum dos grupos ter manifestado no encontro presencial desacordo com o andamento das atividades, com a proposta das interações ou com minha mediação ainda me instiga. Os dois grupos insistiram na questão da falta de tempo para interagir e expressar suas opiniões, além de terem alegado certo receio de exposição em alguns momentos.

A não explicitação de problemas pode ter múltiplas interpretações, como a visão simplista de que estavam satisfeitos com as propostas desenvolvidas durante as interações, ou de que não se dispuseram a refletir criticamente sobre a experiência vivida, o que sugere a novas pesquisas da área uma sequência que inclua vários momentos de autoavaliação e avaliação da experiência vivida.

Diante dos assuntos apresentados pelos grupos 1 e 2, estabeleço uma relação com as ideias de Nóvoa (2006), que sugere uma formação centrada, preferencialmente, nas práticas e na análise das mesmas práticas. Segundo esse autor, a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de reflexões sobre essas mesmas práticas, de trabalho sobre elas e de saber como fazer.

Além disso, Nóvoa (2006) relata a sensação de desespero ao ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Acredito que a proposta de reflexão via *e-mail* para professores é muito válida como propulsora de reflexões e, no âmbito desta pesquisa, pode oferecer base para se pensar em novas propostas, considerando as limitações aqui apresentadas e repensando como tudo pode se organizar em uma prática coerente.

Tal como Nóvoa (2006), defendo a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas mesmas práticas.

3.5.1 A natureza da reflexão de professores de Inglês em interações via *e-mail*

Para ilustrar o confronto entre as vivências que os dois grupos tiveram do fenômeno em foco neste estudo, retomo os diagramas apresentados anteriormente, para interpretá-los contrastivamente:

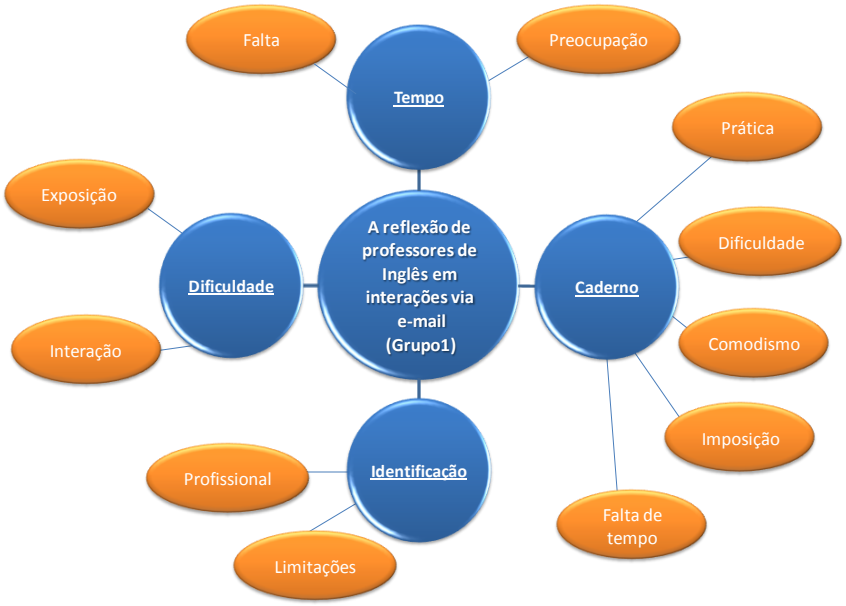


Diagrama 1 - O fenômeno a reflexão de professores do Grupo 1 em interações via *e-mail*

Diagrama 2 - O fenômeno a reflexão de professores do Grupo 2 em interações via *e-mail*

Ao confrontar os diagramas que ilustram as vivências do fenômeno em foco, são várias as semelhanças temáticas. No entanto, por se tratar de grupos diferentes também é possível verificar muitas distinções as quais somadas às semelhanças viabilizam uma compreensão mais aprofundada da essência do fenômeno em foco.

O tema **identificação** é evidente nos dois grupos, porém com significações diferentes. Para o grupo 1, se constitui dos subtemas **profissional** e **limitações**, os quais referem-se, respectivamente, à identificação profissional, pois foi gerado entre os docentes um senso de pertencimento e de alívio pela coincidência de vivências e a identificação foi marcada pelas limitações que vivenciavam em suas práticas. Já para o grupo 2, o tema **identificação** teve um maior foco no aspecto **pessoal**, pois foram retomadas muitas vivências anteriores à prática profissional. A semelhança entre os dois grupos recaiu no subtema **profissional**, como resultado do processo de identificação evidenciado entre os participantes ao discutirem sobre suas práticas profissionais e suas identidades profissionais.

Dificuldade também merece destaque em ambos os grupos, com conotações diferentes: no grupo 1, como tema, dificuldade se refere a exposição e interação, além de emergir, como subtema do tema Caderno, enfatizando sua aplicabilidade.

Para o segundo grupo, **dificuldade** foi subtema decorrente do tema **falta de tempo,** o qual foi muito enfatizado nas falas dos participantes e considerado gerador de dificuldades. Além disso, no grupo 2, foram discutidas questões que tinham como cerne a dificuldade na **prática** profissional, tema que possui como subtema **dificuldades**.

Apesar das conotações comentadas, é importante destacar que ambos os grupos evidenciaram que o espaço para discorrer sobre dificuldades é muito significativo, visto que genuinamente incomoda os professores e, por isso, se revela significativo quando se procura identificar a essência do fenômeno.

Outro tema importante foi o **tempo**, o qual foi marcado no grupo 1 como fator de preocupação profissional. O subtema **falta** também foi evidente, pois emergiu do tema Caderno, evidenciando o dilema com o manejo do tempo no dia-a-dia do professor. Assim sendo, o tema **tempo** carrega várias implicações para a prática profissional e é digno de maiores investigações em espaços de formação e reflexão de professores, pois pode ser considerado um dilema constante o qual aflige os profissionais e pode motivar a busca de soluções conjuntas.

Para o segundo grupo, o tema se configurou como **falta de tempo,** evidenciando que o incômodo e a inquietação quanto ao tempo foram constantes em ambos os grupos, o que enfatiza que este tema muito influencia a rotina de professores. No grupo 2, além da falta de tempo para as atividades diárias e sua preparação, foi a marcada a necessidade de tempo para atividades pessoais e de aperfeiçoamento profissional.

Também foi comum a inquietação com a questão **prática,** a qual emergiu como subtema do tema **Caderno** para o grupo 1, visto que o foco estava na sua aplicabilidade, envolvendo sua execução e administração. O tema prática se subdivide em dificuldades no grupo 2, pois houve interesse em compartilhar práticas de sala de aula de modo mais

generalizado. Apesar das diferentes significações entre os grupos, as questões práticas marcaram a experiência compartilhada entre os docentes, que expuseram suas necessidades de discussões e trocas sobre suas práticas profissionais, de modo a evidenciar a pertinência do tema para a formação profissional, tanto em serviço como pré-serviço.

No presente confronto destacaram-se os temas **identificação**, a **prática**, a **falta de tempo** e **dificuldades**, haja vista que foram identificados em ambos os grupos e se revelam expressivos quando se procura identificar a essência do fenômeno. Além disso, apesar de estabelecerem diferentes relações, podem trazer contribuições para a formação de professores, seja inicial ou continuada, pois, juntamente com o conjunto de temas e subtemas que compõem o fenômeno em foco, expressam os interesses genuínos dos dois grupos de professores de Inglês participantes desta pesquisa.

Portanto, as possíveis contribuições de uma melhor compreensão dos fenômenos podem se dar no campo da formação pré-serviço e em serviço de professores de inglês, oferecendo subsídios para se pensar em outros formatos e propostas de reunião pedagógica, ou de grupos de discussão *online,* em especial mediados pelo *e-mail*, para que se possam propiciar novas investigações e interpretações sobre a vivência dos professores de Inglês.

Apresento, finalmente, as considerações que finalizam este trabalho, convidando o leitor a refletir e construir novas interpretações e, consequentemente, se aproximar de sua própria compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Estes, entre os seres inconclusos, são os únicos que se desenvolvem. Como seres históricos, como "seres para si", autobiográficos, sua transformação, que é desenvolvimento, se dá no tempo que é seu, nunca fora dele.
>
> Freire (1970/1983:88)

Minha jornada ao longo dos últimos anos caracterizou-se pela busca de desenvolvimento pessoal e profissional, marcada pelo ingresso no meio acadêmico. A conclusão do curso de especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia da PUC-SP, no qual me encantei com os estudos sobre a linguagem e pesquisei a formação do professor de Inglês, em 2006, foi muito significativa. Na mesma semana da banca de arguição da monografia, dei à luz minha filha. Essas duas conquistas foram a mola propulsora para que eu iniciasse, no segundo semestre de 2007, o curso de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, LAEL, da PUC-SP.

Resultante das inquietações, incômodos e assuntos que me fascinam, advindos das minhas vivências profissionais como professora de Inglês, coordenadora pedagógica, psicopedagoga e pesquisadora, tive o prazer de mergulhar nesta pesquisa, cujo objetivo é descrever e interpretar o fenômeno *reflexão de professores de Inglês em interações via e-mail*.

Apesar de estar concluindo este trabalho, o objetivo ainda *é*, no *tempo presente,* pois não coloco um ponto final nesta investigação que, apesar de concluída, também mantém as portas abertas para novas interpretações, para novos diálogos, reflexões, críticas e elaborações, visto que, somo seres inconclusos, em desenvolvimento, podemos enxergar as experiências de ontem com novos olhares, construindo novos conhecimentos a partir delas, num *continuum*, como propôs Dewey (1910/1933).

As propostas de discussão desenvolvidas com os professores participantes desta pesquisa, tanto no ambiente *online* como nas conversas presenciais, tinham como característica a flexibilidade para que os participantes escolhessem aquilo que fosse genuinamente de seus interesses. Em contrapartida, o desafio da rigidez do tempo disponível de todos os participantes foi um grande percalço, o qual também ofereceu contribuições, pois se constituiu como um dos temas que motivou os participantes a refletir quando foram convidados a pensar sobre suas participações.

No que se refere ao processo de investigação e interpretação vivenciado, tive de me desvincular das expectativas iniciais, pois nem tudo que eu esperava e idealizava para esta pesquisa pôde ser construído durante os encontros *online,* já que devido as ausências o número de interações foi menor do que o previsto para coleta durante os meses de interação.

Os textos coletados demonstram o início de um processo reflexivo que, para sua conclusão, demandaria mais tempo, assiduidade e comprometimento dos participantes e da minha parte, para que as interações fossem mais aprofundadas. Ressalto que aqui estou buscando refletir sobre as limitações deste estudo, sendo que, retomando o processo vivenciado, posso inferir que os ganhos foram maiores do que as falhas, em consonância com a ideia de Celani (2005) de que a "formação reflexiva de professores é uma jornada, não um destino" (p.400).

Refletindo sobre os resultados, penso que o meu papel como mediadora foi limitado pelo objetivo de estabelecer do diálogo e interação entre os participantes conforme as etapas que pré-planejara, partindo da apresentação dos participantes e da apresentação de suas histórias. Além disso, esperava mediar a negociação, sem antes saber se eles estavam prontos para esse tipo de interação e sem conhecer quais eram as teorias que os embasavam, entre outras questões, que constituem o desenho de uma pesquisa com período de coleta restrito porém de acordo com o tempo hábil para a coleta e interpretação.

Acredito que a importância deste trabalho, além de descrever e interpretar a reflexão de professores de Inglês via *e-mail,* está na reflexão sobre a experiência vivida e no desafio constante de todo professor que sabe que refletir criticamente não constitui ato natural do ser humano, é algo construído conjuntamente, num tempo não previsível.

Portanto, acredito que há muito a ser investigado no campo da reflexão de professores, de todos os níveis, e há a necessidade de se criarem mecanismos que favoreçam o desenvolvimento da capacidade reflexiva rumo à reflexão crítica.

A linguagem, nosso principal instrumento, por se constituir como uma prática social, exerce papel fundamental na mediação do processo de internalização de novos valores, concepções e conceitos (Vygotsky, 1984/1998, 1989/2008). É por meio dela que todos os envolvidos no processo de pesquisa e construção de conhecimentos questionam suas práticas e as alheias, sempre interagindo com os outros e com as teorias que nos orientam.

Por meio deste estudo, há a possibilidade de se iniciar um novo processo de busca de respostas e de novas perguntas que contribuam para a criação de espaços de interlocução, com o desenvolvimento de alternativas que considerem os temas e subtemas que constituem o fenômeno em foco, inclusive para as reuniões pedagógicas, que fizeram parte do início dos meus questionamentos.

Considerando o saber sobre o que os professores querem refletir, a investigação realizada também pode repercutir no sentido de oferecer subsídios para se pensar em outros formatos e propostas de reunião pedagógica ou de grupos de discussão *online.*

Como professora e pesquisadora, reforço aqui minha crença de que nós, professores de Língua Inglesa, ou de quaisquer outras áreas, não podemos nos submeter

às atuais condições de ensino de maneira acrítica. Por conseguinte, devemos nos engajar e reconhecer as questões atuais, além compreendê-las, elucubrando formas de respondê-las.

Compartilho também que o processo de interpretação dos registros textuais e da vivência foi árduo, o qual faz parte do caminho da abordagem hermenêutico-fenomenológica. É muito fácil nos deixar conduzir pelas expectativas inconscientes e conscientes, as quais nos amarram.

Até eu chegar à conscientização e ao desprendimento daquilo que poderia estar engessando o processo interpretativo dos registros textuais, realizado com base nos processos de textualização e tematização, propostos por van Manen (1990), e operacionalizados por procedimentos de refinamento e ressignificação, sugeridos por Freire (2006, 2007a, 2007b), não houve evolução na busca pelos temas que estruturam as duas manifestações do fenômeno em foco.

Uma possível contribuição desta pesquisa para os estudos da abordagem hermenêutico-fenomenológica se constitui na investigação de duas manifestações de um mesmo fenômeno da experiência humana, *em momentos diferentes e em um único trabalho*, fundamentado na abordagem hermenêutico-fenomenológica, entendida sob a perspectiva de van Manen (1990) e Freire (1998, 2007a, 2007b) e com foco na reflexão do professor de Inglês no contexto digital.

Posso crer que, nessa prazerosa jornada, passei a questionar-me e a questionar mais, sendo que não me desligo do questionamento “presta pra quê?”, como muitas vezes, num tom informal, perguntou Freire (2008)[10].

Parafraseando Freire (1970/1983:88), concluo esta dissertação lembrando que a nossa transformação, que é desenvolvimento, se dá no tempo que é nosso, nunca fora dele.

---

[10] Seminário de Pesquisa *A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica: Conceito e Procedimentos*, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em LAEL como disciplina integrante das Atividades Programadas, ministrado pela Profa. Dra. Maximina Maria Freire, no segundo semestre do ano de 2008.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. 1996a. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores*: e*stratégias de Supervisão*. Porto Editora.

_____. 1996b. Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de Supervisão*. Porto Editora.

_____. 2003/2008. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.

ANDRADE, A. F. & VICARI, R. M. 2003. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In M. Silva (org.), *Educação online*. Edições Loyola.

BREDA, L. 2007. Interação assíncrona entre professores e coordenação: espaço on-line para formação em serviço. Dissertação (Mestrado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CELANI, M. A. A. 2002. Um programa de formação contínua. In M.A.A. Celani (org.), *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.* Mercado de Letras.

_____ 2005. A retrospective view of an ESP teacher education programme.In M.A.A. Celani et al. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection.* Mercado de Letras. EDUC.

CRYSTAL, D. 2001a. *Language and the Internet.* Cambridge University Press.

_____. 2001b. *Languages and the Internet*. Transcrição de entrevista proferida no Programa Língua Franca, Radio National, ABC, Austrália. Disponível em: <http://www.abc.net.au/rn/arts/ling/stories/s264971.htm>. Acesso em: 22/12/ 2009.

CULNAN, M. J. & MARKUS, M. L. 1987. Information technologies. In F. Jablin, L. L. Putman, K. Roberts & L. Porter (eds.), *Handbook of organizational communication.* Sage Publications.

DEWEY, J. 1910/1933. *How we think*. D. C. Heath & Co.

_____. 1916/1979. *Democracy and education*. The Macmillan Company. ILT Digital Classics. Disponível em: <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey. html>. Acesso em: 15/06/2009.

_____. 1938/1997. *Experience & education*. Touchstone Book, Simon & Schuster.

_____. 1986/2008. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. In J. A. Boydston (ed.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953.* Southern Illinois University.

DILTHEY, W. 1985. *Poetry and experience*. Selected Works, vol.V. Princeton University Press.

_____. 1989. *Introduction to the human sciences*. Selected Works, vol.I. Princeton University Press.

_____. 1996. *Hermeneutics and the study of history*. Selected Works, vol.IV. Princeton University Press.

DUTRA, D. P. & MELLO, H. 2004. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de Língua inglesa. In M. H. V. Abrahão (org.), *Prática de ensino de línguas estrangeiras: experiências e reflexões.* Pontes.

FIORENTINI, L. M. R. s/d. *Educação a distância na universidade do século XXI.* Tecnologias e materiais didáticos nos cursos superiores a distância: promovendo a aprendizagem por meio da interatividade. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com. br/SALTO/boletins2003/edu/tetxt4_3.htm>. Acesso em: 25/05/2009.

_____. 2003. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In L. M. R. Fiorentini & R. A. Moraes (orgs.), *Linguagens e interatividade na educação a distância*. DP&A.

FREIRE, M. M. 1998. *Computer mediated communication in the business territory: a joint exploration through e-mail messages and reflections upon job activities.* Tese (Doutorado). Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canadá.

_____. 2006. *Desenhos de pesquisa para a ambientação presencial e/ou digital.* Seminário de Orientação oferecido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. 2007a. *A abordagem hermenêutico-fenomenológica: conceito e procedimentos*. Apresentação no Primeiro Encontro do Grupo de Estudos sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. 2007b. *A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação metodológica*. Projeto de Pesquisa "A formação tecnológica de professores de idiomas sob o enfoque hermenêutico-fenomenológico" (excerto). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FREIRE, P. 1970/1983. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

_____. 1979/2008. *Educação e Mudança*. Paz e Terra.

_____. 1992. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* Paz e Terra.

_____. 2001. *Educação como prática para a liberdade*. Paz e Terra.

_____. 2002. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Paz e Terra.

_____. 2004. *Pedagogia da tolerância.* Editora Unesp.

GADAMER, H. G. 1975/1996. *Truth and Method*. Continuum.

GARTON, L. & WELLMAN, B. 1995. Social impacts of electronic mail in organizations: a review of research literature. *Communication Yearbook*. Vol.18, p.434-453.

GUIMARÃES, H. M. 2008. Perspectivas sobre o conhecimento do professor. *Revista Diálogo Educacional*. Vol. 8, n. 25, p.819-839.

HERMANN, N. 2002. *Hermenêutica e educação*. DP&A.

HUSSERL, E. 1970. *The idea of phenomenology.* Martinus Nijhoff.

IFA, S. 2006. *A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização.* Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KEMMIS, S. 1987. Critical reflection. In M. F. Widdeen & I. Andrews (orgs.), *Staff development for school improvement: a focus on the teacher.* The Falmer Press.

KETTINGER, W. & GROVER, V. 1997. The use of computer-mediated communication in an interorganizational context. *Decision Sciences*. Vol. 28, nº. 3, p.513-555.

LANTOLF, J. P. 2000. *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford University Press.

_____ & THORNE, S. I. 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.

LEITES, S. M. B. 2004. A *prática reflexiva compartilhada na formação contínua de uma equipe de professores de língua estrangeira.* Dissertação (Mestrado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LÉVY, P. 1993. *As tecnologias da inteligência*. Editora 34.

_____. 1998. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Edições Loyola.

_____. 1999. *Cibercultura*. Editora 34.

MAYRINK, M. F. 2000. *Refletindo, interagindo, praticando... Nas trilhas da construção do conhecimento sobre o ser professor*. Dissertação (Mestrado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. 2007. *Luzes... câmera... reflexão... Formação inicial de professores mediada por filmes*. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

McCLEARY, L. E. 1996. *Aspectos de uma modalidade de discurso mediado por computador.* Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

MORIN, E. 2000. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Cortez.

_____. 2005a. *Introdução ao pensamento complexo*. Sulina.

_____. 2005b. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Bertrand Brasil.

_____. 2008. *Ciência com consciência*. Bertrand Brasil.

MOUSTAKAS, C. 1994. *Phenomenological research methods*. Sage Publications.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. 1998. *Na malha da rede: os impactos íntimos da Internet.* Campus.

NÓVOA, A. 2006. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.* Palestra ministrada no Sindicato dos Professores de São Paulo. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/multimidia.asp?v=v>. Acesso em: 10/03/2009.

OLIVEIRA, W. 2009. *A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância.* Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

POLANYI, M. 1967. *The tacit dimension*. Doubleday Anchor Book.

POLIFEMI, M. C. 2007. *Uma jornada pelas trilhas de um processo reflexivo online de coordenadores*. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PRIMO, A. 2007. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/limc/livroimc/linha.htm>. Acesso em 06/08/2009.

RAJAGOPALAN, K. 2003. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.* Parábola Editorial.

RHEINGOLD, H. 1993. *The virtual community: Homesteading on the electric Frontier*. Electronic Version. Disponível em: <http://www.rheingold.com/vc/book/ 3.html>. Acesso em: 20/02/2010.

RICE, R. E. & Associates. 1984. *The new media: communication, research and technology.* Sage Publications.

_____. 1990. Individual and network influences on the adoption and perceived outcomes of electronic messaging. *Social Networks*. Vol. 12, p.27-55.

RICOEUR, P. 1986. *Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning*. The Texas Christian University Press.

_____. 2002. *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Fondo de Cultura Mexicana.

ROMANI, L. A. S. & ROCHA, H. V. 2001. *Ambientes para educação a distância baseados na Web: onde estão as pessoas.* IHC 2000 - III Workshop sobre Fatores Humanos em Sistemas Computacionais - out. 2000, Gramado, RS.

SÃO PAULO (ESTADO). s/d. Secretaria de Estado da Educação. Rede do Saber. *São Paulo faz escola*. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/ Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>. Acesso em: 21/ 01/2010.

SCHNEIDER, M. S. D. P. 2008. *A produção do conhecimento e a ambientação na atividade de formação de professor.* Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SCHÖN, D. A. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Basic Books.

_____. 1987. *Educating the reflective practitioner toward a new design for teaching and learning in the professions.* Jossey-Bass Inc. Publishers.

_____. 1992a. The theories of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*. Vol. 22, nº. 2, p.119-139.

_____. 1992b. Formação de professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.

_____. 2000. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artes Médicas Sul.

SILVA, M. 2000. *Sala de aula interativa*. Quartet.

_____. 2002. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In M. Silva (org.), *Educação online*. Edições Loyola.

SOKOLOWSKI, R. 2004. *Introdução à fenomenologia*. Edições Loyola.

SPROULL, L. & KIESLER, S. 1991/1992. *Connections: New ways of working in the networked organization.* The MIT Press.

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

VYGOTSKY, L. S. 1984/1998. *A formação social da mente*. Martins Fontes.

_____. 1989/2008. *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

ZEICHNER, K. M. 1993. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.* Educa.

_____. 2003. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In R. L. Barbosa (org.), *Formação de Educadores: desafios e perspectivas.* Editora Unesp.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo