

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
Duas Experiências e Múltiplas Reflexões
Desvelando seus Cotidianos de Ensino no AVA

Vanessa Leite Barreto

Belo Horizonte
2017

VANESSA LEITE BARRETO

**A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
Duas Experiências e Múltiplas Reflexões
Desvelando seus Cotidianos de Ensino no AVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laura Stella Miccoli

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2017**

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

B273p

Barreto, Vanesa Leite.

A prática na educação a distância [manuscrito] : duas experiências e múltiplas reflexões desvelando seus cotidianos de ensino no AVA / Vanessa Leite Barreto. – 2018.

204 f., enc. : il., grafs, (color)

Orientadora: Laura Stella Miccoli.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras: Ensino/
Aprendizagem, Usos e Culturas.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas

Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 179-194.

Anexos: f. 195-204.

1. Professores de inglês – Formação – Teses. 2. Ensino auxiliado por computador – Teses. 3. Tecnologia educacional – Teses. 4. Aprendizagem – Experiências – Teses. 5. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 6. Ambientes virtuais compartilhados – Teses. I. Miccoli, Laura Stella. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Duas Experiências e Múltiplas Reflexões - Desvelando seus Cotidianos de Ensino no AVA

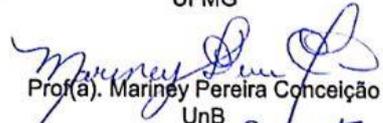
VANESSA LEITE BARRETO

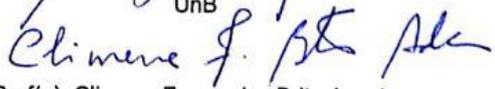
Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

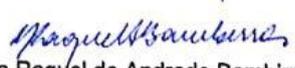
Aprovada em 09 de outubro de 2017, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Laura Stella Miccoli - Orientador
UFMG


Prof(a). Junia de Carvalho Fidelis Braga
UFMG


Prof(a). Mariney Pereira Conceição
UnB


Prof(a). Climene Fernandes Brito Arruda
UFMG


Prof(a). Maria Raquel de Andrade Bambirra
CEFET/MG

Belo Horizonte, 9 de outubro de 2017.

*Aos meus filhos, Guilherme e Hugo, bênçãos de Deus
em minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Eis que é chegada a hora de agradecer formalmente a todos que colaboraram para a realização deste trabalho. Há sempre o risco de se omitir menções àqueles que se fizeram presentes em momentos especiais. Todavia, segue uma tentativa de dizer “muito obrigada” pela companhia nessa caminhada.

Antes de nomeá-los, reverencio ao Senhor de todas as coisas, o Deus supremo cuja sabedoria é infinita bem como sua misericórdia. Não foram poucos os momentos que clamei por inspiração, diligência e força para que este trabalho não fosse apenas concluído, antes houvesse qualidade e primor, além de resultar benefício para a área de Linguística Aplicada, suscitando mais investigações.

Eu não poderia deixar de registrar o quão profícuas foram as experiências vivenciadas durante o percurso de amadurecimento do projeto até a redação final deste texto, mas ressalto que a dor do pensar e o exercício de investigação sempre se confundiam com a beleza dos *insights*, das ideias e da descoberta. Nos momentos de dificuldades, em que os desafios se faziam ainda mais presentes e o medo de não conseguir superá-los parecia maior que o desejo de prosseguir, o amor, o acolhimento e o suporte chegavam para alimentar a esperança e dar novo ânimo. Assim, agradeço à rede de conhecimentos, solidariedade e troca de saberes e experiências que se formou a partir dos diálogos, das aulas e dos encontros com professores e colegas da UFMG. É possível que esta tese seja o resultado mais próximo possível de um processo de autoconhecimento e de identificação com a pesquisa e a ciência, antes não experienciada por mim. A seguir, minha sublime manifestação de afeto, gratidão e amizade.

- Aos meus saudosos pais, que mesmo sem experimentar “a dor e a delícia” das investigações no campo da ciência, sempre me incentivaram e me proporcionaram a melhor educação e o melhor aconselhamento possível.
- Aos meus irmãos e irmãs, que por vezes tão diferentes de mim, são tão iguais que eu não poderia ser quem sou sem a presença constante deles em minha vida. Eu amo cada um de vocês.
- Aos meus filhos, Guilherme e Hugo, bênçãos de Deus em minha vida, a quem ~~amo~~ amo e com quem aprendo todos os dias. Vocês são o motivo e a razão da minha felicidade.
- Aos professores Vera Menezes, Míriam Jorge, Reinildes Dias e Ricardo de Souza cujos saberes foram generosamente compartilhados nas disciplinas que cursei durante o doutorado.

- À Amiga Caroline Caputo, com quem dividi angústias, alegrias e emoções. Com quem ri e chorei durante o percurso de pesquisa e a quem amo e guardo no coração.
- À amiga Clésia Lopes, pela demonstração de amizade durante os momentos mais críticos que envolviam o fazer, o desconstruir e o refazer dos trabalhos.
- À minha orientadora Laura Miccoli, por ser inspiração, por ensinar e por acolher, por generosamente se doar e compartilhar conhecimento, tempo e amor. Serei grata por me ajudar a crescer, por incentivar-me a ser pesquisadora e encontrar o caminho em meio ao caos de experiências, nem sempre tão bem sucedidas.
- Aos colaboradores do Poslin, que tão gentilmente nos auxiliam na solução de questões burocráticas com muito zelo, cordialidade e respeito; e à secretaria do Programa que viabilizou auxílios para participação em eventos nacionais e internacionais na área de pesquisa.
- Às minhas colegas e companheiras do ACCOOLHER, em especial àquelas que têm discutido e compartilhado suas experiências de pesquisa compondo o grupo de investigação atual: Andréa, Denise, Gabriela e Marcela.
- Aos professores colaboradores e participantes desta pesquisa, cujo envolvimento, desprendimento e responsabilidade com a pesquisa na Educação a Distância propiciaram a realização deste estudo.
- Às professoras Carolina Vianini (UFSJ) e Climene Arruda (UFMG) por lerem o meu texto de qualificação e enriquecerem o trabalho com apontamentos e sugestões.
- À FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais), que financiou a pesquisa entre os anos de 2014 e 2015, possibilitando a aquisição de materiais para a realização deste trabalho.
- Aos professores João Telles e Raquel Bambirra, pelas relevantes considerações que nortearam a produção final deste trabalho e às professoras Júnia Braga e Mariney Pereira por comporem a banca de defesa.

Há muitos mais a quem devo dizer “obrigada”, e embora não estejam aqui nomeados, guardo na memória e no coração o suporte e a amizade dispensados nos momentos mais difíceis e mais prazerosos pelos quais passei.

“É preciso sentir a necessidade da experiência, da observação, ou seja, a necessidade de sair de nós próprios para aceder à escola das coisas, se as queremos conhecer e compreender.”

Émile Durkheim

RESUMO

A presente pesquisa apresenta um estudo sobre as experiências de dois professores formadores no curso de Letras-Inglês, de uma universidade situada em Minas Gerais, aqui intitulada como UNIVX. A pesquisa fundamenta-se no conceito de experiência de Miccoli (1997-2015) e tem o suporte de estudos sobre a prática reflexiva na formação de professores de Língua Inglesa (DEWEY, 1933, 1997; SCHÖN, 1997; ZEICHNER, 1993, 2001) e formação de professores no contexto da EaD (BELLONI, 2002, 2012). Trata-se um estudo de natureza experiencial, abalizado no Marco de Referência de Experiências de Professores (MICCOLI & VIANINI, 2014). Os dados foram coletados a partir da análise dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e, posteriormente, por meio de entrevistas com os professores participantes, mediadas pelas análises de seus respectivos AVAs. A atuação dos professores nesses ambientes foram observadas durante a vigência das disciplinas lecionadas por eles e, a cada unidade, foram capturadas as telas do AVA para exame da interação *online* entre professor, tutores e alunos. Os resultados dessas análises também foram obtidos a partir das entrevistas individuais com os participantes. Os depoimentos e experiências coletados foram transcritos, transformados em narrativas que permitiram a adaptação do Marco de Referência de Experiências às particularidades das experiências desses professores de Educação a Distância. Os resultados revelaram experiências de ensino distintas em relação às interações entre professor e aluno. Obteve-se o cotidiano real das experiências de ensino vivenciadas pelos professores participantes em seus respectivos AVAs. Os resultados trazem implicações para a formação de professores de línguas na EaD, como contribuição para a área de Linguística Aplicada, propiciando, também, a necessidade de formação continuada para a qualificação de profissionais atuantes na modalidade a distância.

Palavras-chave: Cotidiano. Educação a Distância. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Experiências. Formação de Professores de Língua Inglesa.

ABSTRACT

This piece of research presents a study on the experiences of two teachers in the English-Letters, from a university in Minas Gerais, here entitled UNIVX. The investigation is framed by Miccoli's concept of experience (1997-2015) and has the support of studies on reflective practice in the training of English Language teachers (DEWEY, 1933, 1997; SCHÖN, 1997; ZEICHNER, 1993, 2001) and teacher training in the context of DE-Distance Education (BELLONI, 2002, 2012). This is a case study of experiential nature, using the Frame of Reference for Teacher Experiences (MICCOLI & VIANINI, 2014). Data were collected from the analysis of VLEs-Virtual Learning Environments and later through interviews with participating teachers, mediated by the analyzes of their respective VLEs. The actions of the teachers in these environments were observed during the time span of their classes. Every unit, the VLE screens of each teacher were captured to examine the online interaction between teachers, tutors and students. The results of these analyses were obtained from interviews conducted individually with each participant. The testimonies and experiences collected were transcribed, generating narratives that allowed the adaptation of the Frame of Reference of Teachers' Experiences to the particularities of the experiences of teachers in DE. The results revealed two distinct teaching experiences related to interaction between teacher and students. The results reveal the daily experiences lived by these teachers in their VLEs. As a contribution to the area of Applied Linguistics, in addition to the methodology used to map the experience of the classroom in VLE, the results have implications for the training of language teachers in the Distance Education, in order to reinforce the need for continued education for the qualification of professionals to act in the distance mode.

Key words: Daily. Distance Education. Virtual Learning Environment. Experiences. Training of English Language Teachers.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CEFET – Centro Federal de Estudos Tecnológicos

DE – Distance Education

DOU – Diário Oficial da União

EaD – Educação a Distância

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LA – Linguística Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LI – Língua Inglesa

MEC- Ministério da Educação e Cultura

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNIVX – Universidade em que a pesquisa foi realizada

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1: Estudantes sem mediação no AVA | 104 |
| FIGURA 2: Perguntas e dúvidas sem respostas no AVA | 105 |
| FIGURA 3: Limitada interação de Joana | 109 |
| FIGURA 4: AVA de Márcio e mediação da aprendizagem | 110 |
| FIGURA 5: AVA de Márcio na condução/mediação das interações | 120 |
| FIGURA 6: AVA de Joana com a instrução do fórum | 134 |
| FIGURA 7: AVA de Joana com elogio aos alunos | 134 |
| FIGURA 8: AVA de Joana – interação com os alunos | 135 |
| FIGURA 9: Estudantes desassistidos no AVA de Joana | 136 |
| FIGURA 10: Estudante clamando por “Socorro” no AVA de Joana | 137 |
| FIGURA 11: Participação dos tutores no AVA de Joana | 144 |
| FIGURA 12: Participação dos tutores no AVA de Joana | 145 |
| FIGURA 13: AVA de Márcio com uso dos recursos tecnológicos | 148 |
| FIGURA 14: AVA de Márcio – atenção individualizada aos estudantes | 153 |
| FIGURA 15: AVA de Márcio – Mediação da construção do conhecimento | 156 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1: Definições sobre EaD | 27 |
| QUADRO 2: Marco de Referência para categorização de experiências de professores | 58 |
| QUADRO 3: Perfil dos Participantes | 70 |
| QUADRO 4: Fases principais da entrevista narrativa | 72 |
| QUADRO 5: Um AVA de Joana | 73 |
| QUADRO 6: Características da Prática Docente de Professores em AVA | 159 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| GRÁFICO 1: Evolução do Número de Matrículas de Graduação, segundo a Modalidade de Ensino – Brasil – 2013 - 2014 | 32 |
| GRÁFICO 2: Natureza das Experiências de Joana | 84 |
| GRÁFICO 3: Natureza das experiências de Márcio | 84 |
| GRÁFICO 4: Experiências Pedagógicas Joana | 87 |
| GRÁFICO 5: Experiências Pedagógicas Márcio | 87 |
| GRÁFICO 6: Experiências Sociais: Joana | 94 |
| GRÁFICO 7: Experiências Sociais: Márcio | 94 |
| GRÁFICO 8: Experiências Afetivas: Joana | 100 |
| GRÁFICO 9: Experiências Afetivas: Márcio | 100 |
| GRÁFICO 10: Experiências Contextuais: Joana | 103 |
| GRÁFICO 11: Experiências Contextuais: Márcio | 103 |
| GRÁFICO 12: Experiências Conceptuais: Joana | 114 |
| GRÁFICO 13: Experiências Conceptuais: Márcio | 114 |
| GRÁFICO 14: Experiências Pessoais: Joana | 122 |
| GRÁFICO 15: Experiências Pessoais: Márcio | 122 |
| GRÁFICO 16: Experiências Futuras: Joana | 128 |
| GRÁFICO 17: Experiências Futuras: Márcio | 128 |

Sumário

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO I..... | 15 |
| 1 INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1.1 Contextualização da pesquisa..... | 15 |
| 1.2 Justificativa..... | 19 |
| 1.3 Objetivos..... | 23 |
| 1.3.1 Objetivo geral..... | 234 |
| 1.4 Organização da tese..... | 24 |
| CAPÍTULO II..... | 266 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO..... | 266 |
| 2.1 Educação a Distância..... | 266 |
| 2.2 Breve história da EaD no Brasil..... | 30 |
| 2.2.1 Regulamentação da EaD..... | 32 |
| 2.2.2 Universidade Aberta do Brasil..... | 34 |
| 2.2.3 Aspectos relevantes da Educação a Distância..... | 35 |
| 2.2.4 Ferramentas tecnológicas e interação..... | 36 |
| 2.2.5 Construção do conhecimento em rede..... | 40 |
| 2.3 Mudanças no Papel do Professor..... | 42 |
| 2.3.1 A formação de professores de Língua Inglesa no contexto da Educação a Distância..... | 45 |
| 2.3.2 Formação <i>Online</i> e Contexto Presencial..... | 46 |
| 2.3.3 Mediação pedagógica..... | 47 |
| 2.3.4 A presença social no AVA..... | 49 |
| 2.3.5 O professor reflexivo-crítico como mediador no AVA..... | 50 |
| 2.3.6 Professor reflexivo: da teoria à prática..... | 53 |
| 2.4 A experiência como meio de acesso à compreensão da prática docente no AVA..... | 55 |
| 2.5 Marco de Referência de Experiências de professores em Educação a Distância..... | 57 |
| 2.6 Considerações pontuais..... | 59 |
| CAPÍTULO II..... | 60 |

| | |
|--|-----|
| 3 METODOLOGIA | 60 |
| 3.1 Pesquisa qualitativa | 60 |
| 3.2 O estudo de caso..... | 62 |
| 3.3 As Narrativas..... | 64 |
| 3.4 Contexto da pesquisa..... | 66 |
| 3.4.1 A UNIVX | 66 |
| 3.4.2 Os professores participantes | 68 |
| 3.5 Procedimentos de Coleta de Dados | 70 |
| 3.5.1 Instrumento 1: A observação..... | 71 |
| 3.5.2 Instrumento 2: As entrevistas narrativas | 71 |
| 3.5.3 Instrumento 3: A análise do ambiente virtual de aprendizagem | 73 |
| 3.5.4 Instrumento 4: Notas de Campo | 74 |
| 3.6 Procedimentos de análise | 74 |
| 3.6.1 Narrativas coletadas | 74 |
| 3.6.2 Testes interno e externo de confiabilidade das análises | 79 |
| CAPÍTULO IV | 82 |
| 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 82 |
| 4.1 Dimensões do ensino no AVA | 83 |
| 4.1.1 Experiências de ensino no AVA | 83 |
| 4.1.1.1 Experiências Pedagógicas de Joana e Márcio | 87 |
| 4.1.1.2 Experiências Sociais de Joana e Márcio..... | 94 |
| 4.1.1.3 Experiências Afetivas de Joana e Márcio..... | 100 |
| 4.1.1.4 As Experiências Contextuais de Joana e Márcio..... | 103 |
| 4.1.1.5 Experiências Conceptuais de Joana e Márcio..... | 113 |
| 4.1.1.6 Experiências Pessoais de Joana e Márcio..... | 122 |
| 4.1.1.7 Experiências Futuras de Joana e Márcio | 128 |
| 4.2 A prática reflexiva: compreendendo experiências nos AVAs analisados..... | 132 |
| 4.3 O cotidiano: as experiências dos participantes nos AVAs analisados | 132 |
| 4.3.1 Joana no AVA: seu cotidiano | 133 |
| 4.3.2 Márcio no AVA: seu cotidiano | 147 |
| CAPÍTULO V | 158 |

| | |
|--|---------------------------------------|
| 5 CONCLUSÃO | 158 |
| 5.1 Resultados | 158 |
| 5.1.1 As características da prática docente de professores em ambiente virtual de aprendizagem..... | 158 |
| 5.1.2 O processo reflexivo desenvolvido pelos professores formadores da pesquisa | 161 |
| 5.1.3 A natureza da experiência dos docentes participantes da pesquisa na EaD | 165 |
| 5.2 Implicações para a formação de professores de LI em EaD | 171 |
| 5.3 Limitações do estudo..... | 172 |
| 5.4 Sugestões para Novas Pesquisas | 173 |
| 5.5 Considerações Finais..... | 174 |
| REFERÊNCIAS | 1766 |
| APÊNDICES | Erro! Indicador não definido.1 |

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como propósito apresentar os motivos que me levaram a pesquisar sobre as experiências cotidianas de docentes formadores de professores em um curso na modalidade de ensino a distância, assim como os objetivos deste estudo e a organização desta tese.

1.1 Contextualização da pesquisa

A construção do projeto inicial para esta pesquisa teve início a partir das ideias e inquietações que me moveram como pesquisadora. Revisitar as minhas memórias das experiências iniciais na docência de língua inglesa, doravante LI, para alunos da Educação Básica, consistiu em ação importante para o caminho que me propus a percorrer. Trata-se de uma época em que a abordagem utilizada pelos livros didáticos, primeiros anos dos anos 1990, não atendia plenamente às quatro habilidades fundamentalmente necessárias para o aprendizado de uma língua, quais sejam: *reading*, *writing*, *listening* e *speaking*, e debruçava-se, quase que exclusivamente, ao ensino gramatical. Exercícios de fixação, preenchimento de lacunas e memorização de formas gramaticais eram predominantes nos materiais disponibilizados para o ensino de Inglês na Educação Básica.

Inserida naquele contexto, porém pouco confortável, percebi que era possível lançar mão de diferentes recursos didáticos, musicais, artísticos e lúdicos no intuito de proporcionar aos alunos um ensino, sobretudo, efetivo e, por que não, prazeroso.

A chegada à universidade, como formadora de professores de LI e no contexto da Educação a Distância, doravante EaD, provocou-me grande inquietude, o que me fez repensar, refletir e almejar realizar pesquisas sobre as práticas do professor em EaD.

Tal necessidade surgiu a partir de um incômodo, ou, de acordo com Riolfi (2001), a partir da dor do pesquisador, que tem como efeito um deslocamento que orienta a sua ação para a ação de pesquisar.

Pesquisa-dor é aquele sujeito que, mais longe o possível das amarras que lhe impõem os diversos ideais, mergulha - implicado em todo seu corpo - na tarefa única e, de resto, para cada um absolutamente singular, de pesquisar a dor específica de sua existência. Nesse sentido, cada tema ou questão de pesquisa escolhido por um sujeito que teve a chance de, neste momento, efetivamente realizar uma escolha, é uma maneira simbólica de poder abordar, através de uma metáfora (o trabalho de investigação científico-acadêmica), este absurdo e obscuro objeto que lhe faz falta e, sem que ele saiba, dirige e modela sua existência. (RIOLFI, 2001, p.15-16).

As indagações que impulsionaram a decisão de realizar esta pesquisa em nível de doutorado não emergiram de uma nova dor, por isso a importância da rememoração do início da docência, mas de uma dor que teve origem nas experiências docentes da Educação Básica, entretanto transformada, amadurecida.

Ademais, ao buscar algumas referências sobre a formação do professor em LI, constatei que as pesquisas sobre o fazer do professor, e mais, o processo de formação do professor, especificamente em LI, eram permeadas pela necessidade de educação continuada. Dessarte, pesquisar um tema que relacione a formação do professor de LI às oportunidades cada vez mais distintas de aprendizagem, denominadas EaD, poderia contribuir também para a formação docente de outros professores.

Conforme supramencionado, ao lecionar língua inglesa na educação básica, passei a utilizar outros recursos e estratégias de ensino a fim de transformar minha prática. Contudo, percebia que nem sempre essa disposição para propor novas estratégias existia com colegas de profissão que, por inúmeros motivos, deixavam de refletir, ousar, buscar soluções para problemas rotineiros, porém imprescindíveis, que envolviam a sala de aula.

O baixo desempenho do aprendiz, desmotivação e reforço de crenças infundadas representavam grande parcela das minhas inquietações, e eu não era suficientemente capaz de entender exatamente em que se concentrava o problema: no sistema de ensino, no processo, no aprendiz ou no professor. Imatura ainda, não imaginava que ele poderia estar em vários outros elementos: na metodologia, na abordagem, na postura, no racionalismo técnico. Experimentar essa situação no início da docência, brevemente narrada acima, gerou uma ressignificação de minha prática docente.

Percebi que era necessário muito mais que materiais interessantes, lúdicos. Percebi que a ideia, por exemplo, de achar um material interessante, era muito subjetiva. E que me

pautar nisso empobreceria a função do professor e o processo de aprendizagem. A ideia pecheutiana de acontecimento define um acontecimento discursivo, o encontro de uma atualidade discursiva com uma memória que gera resignificação, que movimenta (PÊCHEUX, 2008). Em 2004, encetei meu trabalho como professora formadora na Graduação em Letras Português/Inglês, em uma universidade situada no norte de Minas Gerais. Por se tratar de uma graduação presencial, tive o cuidado de, além de pensar em preparar meus alunos, futuros professores, para a docência e para todos os possíveis óbices de uma sala de aula, também conscientizá-los da missão de educar para além da sala de aula. Todavia, minha angústia, apesar de modificada, persistiu.

Por que os olhos daqueles professores ainda em formação não brilhavam?

Metaforicamente, era muito forte não perceber um encantamento pelo papel do professor, que acredito ser indispensável. Ao ser encantado pelo desejo de ensinar, o professor, por conseguinte, encanta também o aluno. Seria um reflexo das experiências que eles viveram nas aulas de LI da Educação Básica? Refletir sobre minha ação docente, portanto, era ato contínuo e que modificava minha prática no intuito de sensibilizar os futuros professores.

No ano de 2010, fui convidada, pela mesma universidade, a participar do núcleo de professores formadores na graduação em Letras/Inglês a distância. A experiência em EaD, na universidade que, doravante será citada como UNIVX, resignificou minha angústia, que apesar de não ser a mesma do início da docência, ainda me constituía. Nesse contexto, percebi a necessidade de *reflexão e ação*, visto que não era só o brilho nos olhos dos meus alunos que eu não via. Ali, naquele ambiente de aprendizagem, nem seus olhos eu podia ver. A sala de aula era virtual, mas a formação era de professores que atuavam na realidade presencial da aprendizagem de LI de crianças e adolescentes.

Era, dessarte, uma angústia que não se tratava apenas da questão do entusiasmo de formar professores, outrossim, de formar, por meio de um ambiente virtual, profissionais que exerceriam sua profissão em ambiente presencial.

A oportunidade de elaborar os cadernos didáticos de LI para os cursos de Letras-Inglês da UNIVX, juntamente com a função de professora formadora, representou importante etapa na definição desta pesquisa. Foi naquele momento, aliando as funções de conteudista e formadora, que percebi a importância das noções de *interação* e *colaboração* no ambiente virtual, além da pertinência da prática *reflexiva*.

Peña et al (2003) apresentam o que seria um programa de EaD que atendesse à demanda da interação e colaboração no ambiente virtual,

O programa [que] promove ainda a autonomia no processo de aprendizagem. A troca de informações e conhecimentos por meio da mídia interativa possibilita a mediação e a interatividade – elementos fundamentais na educação a distância – entre os participantes do processo, mostrando a eficácia de um modelo pedagógico diferenciado de ensino, significativo e coerente com a nova realidade social. (PEÑA et al, 2003, p.64).

Percebi que estava em um cenário em que os alunos, apesar de se encantarem com a potencialidade da internet, não demonstravam o mesmo encantamento para se dedicar aos estudos, pesquisas e aprendizado utilizando tal tecnologia. Outros, que desconheciam não só as inúmeras possibilidades, como também o uso basilar dessa tecnologia: não possuíam computadores, não tinham acesso à internet (apenas quando iam ao polo¹) e demonstravam pouca ou escassa habilidade com os recursos tecnológicos considerados requisitos básicos para um curso de EaD com suporte da *web*.

Era perceptível, nos encontros presenciais, que os alunos desejavam presença física. Segundo eles, minha chegada ao polo era motivo de júbilo, indício de aprendizagem e interação profícuas. Tratava-se, porém, de uma graduação a distância. Os encontros presenciais, principalmente por não serem profusos, não deveriam representar tanto, tendo em vista que a maior parte da interação aconteceria virtualmente. Os fóruns virtuais, entretanto, eram pouco frequentados, o que significa que a *interação*, de fato, não se dava. A sala virtual agregava, basicamente, a professora formadora, os tutores e poucos alunos. Os *chats*, oportunidade para interagir em tempo real e praticar a LI, contavam com a participação de dois ou três alunos. A sala virtual continha vídeos, diálogos, informações, dados e *links* que davam suporte ao conteúdo estudado para suscitar a diligência dos alunos. Todavia, funcionava apenas na teoria, porque na prática o ambiente de aprendizagem era parcamente frequentado.

Iniciei, naquela ocasião, um processo reflexivo, a fim de compreender as experiências no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A partir da reflexão, reconheci fracassos e sucessos, modifiquei estratégias e experimentei novas formas de apresentar o conteúdo. Percebi um avanço na participação dos acadêmicos, tímido no início e bem acentuado à medida que a disciplina se desenvolvia.

Consequentemente, tendo como motivação para investigação a falta de autonomia do aluno, sua desmotivação e desinteresse em relação às discussões nos fóruns - aspectos

¹Local próprio e devidamente credenciado pelo MEC para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. Fonte: www.portal.mec.gov.br

problemáticos relevantes à formação de futuros professores de LI, no contexto da EaD - e propondo uma reflexão sobre o paradigma da formação desses professores, tomo como norteadora a seguinte pergunta: de que maneira os professores participantes desta pesquisa, atuantes no curso de Letras Inglês da UNIVX, orientam-se para tomar decisões em relação aos problemas que assomam durante as aulas no AVA? A partir dessa questão, outros questionamentos foram aventados:

- i) qual seria, portanto, a natureza da experiência de ser professor na EaD?; ii) o que a caracteriza?; iii) o que essas experiências revelam sobre o processo de ensino da EaD?; iv) quais implicações emergem dessas experiências?

A minha relação de pesquisadora com o objeto de estudo proposto, embora existam tantos outros professores na EaD que também tenham esse tipo de questionamento, somado ao meu desejo de encantar, (ou de ser encantada – por que não?) suscitaram os questionamentos desta pesquisa. Até este ponto, perpetrei, deliberada e conscientemente, o uso da 1ª pessoa do singular. Não haveria como ser mais fiel à minha história e à história desta tese, se não o fizesse. De agora em diante, porém, farei uso da 1ª pessoa no plural para dar continuidade ao processo de escrita.

1.2 Justificativa

A formação de professores tem se apresentado tema recorrente de pesquisas em grande parte dos cursos de pós-graduação em Letras no cenário nacional. André (2009) realizou um estudo comparativo entre dissertações e teses defendidas nos anos 1990-1998 e 1999-2003. Nele, a autora afirma que,

Os resultados mostram que cresceu o interesse pelo tema formação de professores: nos anos 1990, eram 6% do total de trabalhos da área da educação que abordavam o tema; nos anos 2000, o percentual passa a 14%. A maior mudança observada no período foi no foco das pesquisas: de 1990 a 1998, a grande maioria dos estudos (72%) se debruçava sobre os cursos de formação inicial, já nos anos 2000, a maior incidência (41%) estava na temática da identidade e profissionalização docente. Também houve mudança na metodologia da pesquisa: nos anos 1990 predominava o microestudo, nos anos 2000, o depoimento oral. O que se manteve constante nas pesquisas dos anos 2000, em comparação com as dos anos 1990 foi o quase esquecimento de certas temáticas como a dimensão política na formação do professor; condições de trabalho, plano de carreira e sindicalização, questões de gênero e etnia e a formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos, na educação indígena e em movimentos sociais. (ANDRÉ, 2009).

Há muitas publicações e pesquisas que envolvem a prática e a formação dos docentes (ver DALBEN (2010); ANDRÉ (2010); IMBERNÓN (2000); MARCELO GARCIA (1999, 2009); ZEICHNER (2009); RINALDI (2009); SACRISTAN (1995); CANTINI et al. (2006), GIOLO (2008); MICHELS (2008); REIS et al. (2009); LIBÂNEO (2010); DINIZ & PEREIRA (2011); CALDERANO (2012); GATTI (2012); CARNIN & GUIMARÃES (2016)).

O movimento acadêmico que impulsiona as investigações em torno do profissional docente em formação tem contribuído amplamente para a solução de problemas que também fazem parte do ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE). Segundo Celani,

a formação de professores de línguas tem sido objeto constante de pesquisa [...]. É área que tomou particular impulso, não só pelas demandas impostas pela nova ordem mundial, em relação ao papel das línguas em um mundo globalizado, mas também, talvez, pelo crescente interesse em estudos da linguagem sob a ótica da Linguística Aplicada, que, dada sua vocação transdisciplinar, necessariamente causou uma aproximação maior com as áreas da educação, da psicologia e da sociologia (CELANI, 2008, p.9).

A natureza transdisciplinar da Linguística Aplicada (LA) viabiliza não apenas a produção de conhecimentos em áreas afins, mas problematiza e objetiva compreender questões ligadas à linguagem consoantes às necessidades da sociedade contemporânea. As pesquisas no campo da LA vêm se comprometendo com a formação de docentes que possam atuar na sociedade de forma a se tornarem responsáveis pela educação que promovem, concebendo a escola como espaço primordial de construção de conhecimentos.

As investigações na área apontam para problemas que têm suas origens na formação inicial do professor, justificando-se assim o intenso trabalho de pesquisa realizado nos últimos anos no país (ALMEIDA FILHO, 2008, 2003; DEMO, 2004; MAGALHÃES, 2002; MATEUS, 2002; SILVA & W, 2001), que atestam a ineficiência na formação do professor “para a diversidade e complexidade dos contextos em que atuará como profissional”. (MAGALHÃES, 2002, p.40).

Dentre os diversos problemas associados à formação de professores, o foco não está apenas no conhecimento linguístico. A “incompetência linguística”, além de atestada em exames de proficiência, é confirmada pelos próprios egressos dos cursos de Letras. Além disso, segundo Magalhães (2002, p.41), o professor de LE² “vem sendo formado com base em uma concepção epistemológica, derivada do positivismo”, que privilegia a teoria

² Serão adotadas, neste trabalho, as siglas LI para Língua Inglesa e LE para Língua estrangeira para fazer referência ao ensino de Inglês no Brasil.

desvalorizando a prática. São acrescentados, a esse cenário, aspectos relacionados à expansão das redes de ensino e, conseqüentemente, o aumento na demanda de novos profissionais na área de Educação. Tal fato teve como consequência uma formação de professores sem qualificação adequada. (GATTI, 2013-2014).

Nesse sentido, entende-se a postura reflexiva do docente como sendo instrumento importante na busca de soluções para questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de LI.

Um “professor reflexivo” não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a **reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais.** Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares. (PERRENOUD, 2002 apud NAZAR, 2016, grifo nosso).

Hackmayer & Bohadana asseveram que,

a modalidade de educação a distância (EAD) foi potencializada, culminando em uma educação acessível e personalizada, não necessariamente melhor, na qual os sujeitos envolvidos têm o relativo privilégio de escolher a melhor forma de ensinar (ou de aprender), além de facilitar a troca de conhecimentos em rede e, com isso, permitir o surgimento de comunidades de aprendizagem. (HACKMAYER; BOHADANA, 2014).

Um conceito aceito atualmente pela comunidade acadêmica explicita que a EaD baseia-se em um diálogo didático mediado entre o professor ou a organização que o oferece e o aluno, que, distante fisicamente daquele, aprende de forma independente e flexível (UNED, 2002). Cientes de que as novas tecnologias não conquistaram espaço em nossas vidas de maneira repentina, pois vêm seguindo o processo evolutivo da sociedade e obedecendo à lógica geral da época, reforçamos o pensamento de que “as características da aprendizagem a distância são semelhantes às da sociedade da informação como um todo (sociedade de rede, de velocidade, de personalização etc.)” (LÉVY, 1999, p.170). Ainda assim, vários problemas podem ser detectados. Cantini et al apontam que,

O professor como agente mediador no processo de formação de um cidadão apto para atuar nessa sociedade de constantes inovações, tem como desafios incorporar as ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem, buscando formação continuada, bem como mecanismos de troca e parcerias quanto à utilização destas. (CANTINI et al, 2006, p.5).

Para Valente, a mediação aliada ao “estar junto virtual”, auxilia o estudante a atribuir significado ao que realiza. Só assim consegue processar as informações, aplicando-as, transformando-as, buscando outras informações e, dessarte, construindo novos conhecimentos (VALENTE, 2000, p.109).

Pierre Lévy observa que “os professores e os estudantes partilham os recursos materiais e informacionais de que dispõem. Os professores aprendem ao mesmo tempo em que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes ‘disciplinares’ como suas competências pedagógicas” (LÉVY, 1999, p.171).

As demandas do formato de ensino-aprendizagem apresentam-se de maneira diferente daquelas vivenciadas nos cursos presenciais. O papel de um professor formador está longe de ser a difusão de conhecimentos, e na EaD é possível notar que sua competência tende a se deslocar no sentido de incentivar a aprendizagem e a busca do conhecimento. Para Cantini et al. (2006, p.6), a aprendizagem que tem por meio recursos tecnológicos, realidade distinta da sala de aula estática, “exige do professor uma ação mais de orientação, de motivação, de tutoria, do que de expositor de conteúdos ou conhecimentos já produzidos”.

Ainda sobre o papel do professor no contexto da EaD, é importante salientar que a docência nesse meio é coletiva, conforme apresenta Mill (2012) em “Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques”. Ou seja, há um professor conteudista ou docente-autor, que elabora o material didático em mídias distintas; um professor formador, bem como uma equipe de tutores ou docentes-tutores, que auxilia o professor formador no acompanhamento dos estudantes durante o curso. A perspectiva da polidocência, conforme postula Mill (2012), configura-se como uma atividade coletiva, cooperativa e colaborativa entre os membros da equipe docente.

Um levantamento das principais características do docente, resultante de experiências reflexivas que sejam significativas na formação de futuros professores de inglês em um ambiente virtual de aprendizagem, é relevante para a melhoria da qualidade de cursos ofertados na EaD, para uma análise da aprendizagem, assim como para um apontamento da necessidade de formação continuada dos, a posteriori, docentes.

Seguem as principais razões que justificam um estudo desta natureza:

- Carência de pesquisas em relação ao processo experiencial de docentes em cursos de Letras/Inglês na EaD;
- Relevância da necessidade de conhecimento acerca das questões que envolvem a prática de professores formadores de professores de LI, bem como suas expectativas;
- Contribuição de procedimentos para análise de AVA como ponto de partida para análises documentadas do ensino na EaD para o avanço e progresso dos estudos que subsidiem a Linguística Aplicada (LA);
- Documentação da natureza da experiência e do cotidiano de ensino em EaD dos professores formadores participantes da pesquisa.

O presente estudo está, portanto, intimamente relacionado à Linguística Aplicada, visto que busca atender efetivamente uma demanda social – o ensino de línguas em ambiente da EaD, com foco nas experiências vivenciadas por dois professores à pesquisa acadêmica.

1.3 Objetivos

Nesta seção, apresentaremos os objetivos, gerais e específicos, da pesquisa experiencial com dois professores formadores de futuros professores de inglês no contexto da EaD.

1.3.1 Objetivo geral

A pesquisa tem como objetivo principal **compreender as práticas e o cotidiano de dois professores formadores participantes desta investigação**, doravante intitulados ficcionalmente de Joana e Márcio, do curso de Letras-Inglês em AVA, tendo por base suas experiências no ambiente de EaD.

1.3.2 Objetivos específicos

- Documentar, analisar e discutir as experiências de ensino a partir dos AVA de dois professores formadores do curso de Letras-Inglês em EaD;
- Descrever o cotidiano nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem de dois professores participantes.

Dessa forma, baseamo-nos nos pressupostos que subjazem a proposta reflexiva (MOITA LOPES, 1996; SCHÖN, 1997), em que o professor passa a ser um prático reflexivo, um investigador (PAIVA, 2003), com possibilidade de mudança na sua prática docente. Segundo essa proposta, a prática é considerada de modo ativo e contínuo, levando em conta o contexto no qual o professor atua, bem como suas experiências, analisando as concepções de ensino reveladas por suas narrativas e por suas experiências anteriores de formação, de modo a identificar cada uma dessas experiências de ensino.

1.4 Organização da tese

A tese está organizada em cinco capítulos.

O primeiro capítulo trata da apresentação geral da pesquisa, o questionamento principal, a contextualização do processo de apresentação do projeto, bem como sua justificativa e objetivos.

O segundo capítulo aborda o referencial teórico que versa sobre a EaD, explanando seus aspectos legais e pedagógicos. Em seguida, discorre sobre a formação de professores de Língua Inglesa no contexto da Educação a Distância, descrevendo aspectos relevantes para a pesquisa, tais como a formação *online*, o professor formador e o AVA, a mediação pedagógica, a aprendizagem coletiva e os conceitos de presença social e estar junto virtual. Na sequência, há uma discussão sobre a perspectiva crítico-reflexiva do professor formador, além da experiência como meio de acesso à compreensão da prática docente no AVA.

O terceiro capítulo é dedicado ao desenho metodológico realizado neste estudo, em que a natureza da pesquisa, as narrativas, os procedimentos de coleta e análise dos dados, o contexto e os participantes são minudenciados.

No quarto capítulo, há a adução dos resultados das análises realizadas.

Por fim, o quinto capítulo apresenta a conclusão reflexiva da pesquisa, respondendo aos questionamentos iniciais, apresentando as experiências dos professores formadores, participantes desta pesquisa, tanto no AVA quanto em suas vivências pessoais, como também quanto aos ideais de educação dos quais comungam. No mesmo capítulo, constam as implicações desta pesquisa no contexto da Educação a Distância.

CAPÍTULO II

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresenta-se o cenário da Educação a Distância, com o intuito de fornecer informações referentes à modalidade³ de ensino em questão, bem como seus aspectos pedagógicos, com destaque para os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e as mudanças no papel do professor. Em seguida, discute-se a formação de professores de LI, no contexto da EaD, situando a pesquisa na área da Linguística Aplicada. Posteriormente, apresenta-se a perspectiva crítico-reflexiva do professor formador. Finaliza-se com o construto experiência como meio de acesso à compreensão da prática docente no AVA.

2.1 Educação a Distância

Dentre as várias definições encontradas, que se referem à EaD, na literatura da área, destacam-se algumas, como a apresentada por Holmberg (1985), que afirma ser essa uma modalidade que envolve diversas maneiras de estudo, em vários níveis, que não estão sob a supervisão permanente e imediata de professores em salas de aulas físicas, podendo alunos e professores estarem em lugares distintos. Ainda segundo Holmberg, o processo inclui planejamento e orientação do ensino.

Moore (1990) define a EaD como uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que implica a existência de meios técnicos que se encarreguem da mediação da comunicação entre professores e estudantes. Para o autor, a EaD consiste em um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional, incluindo ainda a aprendizagem. Apesar de Moore, em 1990, afirmar que a EaD consistia em baixo diálogo, comprova-se, hodiernamente, que esses meios são permeados de intenso convite ao diálogo, seja ele por meio de hipertextos ou pelas proposições de fóruns.

³ Em toda a tese faremos uso do termo “modalidade” para referenciar a Educação a Distância. O termo foi elegido a partir da definição presente no Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

A seguir, um quadro com outras definições do termo, que, sem a intenção de esgotar ou de apontar a mais ou menos adequada, abre possibilidades de maior compreensão dessa modalidade, na visão de estudiosos:

QUADRO 1 – Definições sobre EaD

| Autor | Definição |
|--|---|
| Paiva (1999) | Entendo educação a distância (EAD) como um processo educativo que envolve meios de comunicação capazes de ultrapassar os limites de tempo e espaço, e tornar acessível a interação com as fontes de informação e/ou com o sistema educacional de forma a promover a autonomia do aprendiz através de estudo independente e flexível. |
| Alves (2003) | [...] uma das modalidades de ensino e aprendizagem, possibilitada pela mediação dos suportes tecnológicos digitais e de rede, seja esta inserida em sistemas de ensino presenciais, mistos ou completamente realizada por meio da distância física. |
| Ministério da Educação, Decreto nº 5.622/2005 | Em dezembro de 2005, a EaD foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622 que caracterizou “a EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. |
| Moran (2009) | Educação a distância é uma modalidade em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. Essa modalidade de educação é efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais. |

Fonte: Elaborado pela autora

Embora haja coerência nas definições apresentadas pelos autores supramencionados, segue outra definição, que inclui os aspectos referentes a distância, às ferramentas tecnológicas e ao processo de ensino e aprendizagem, que são elementos basilares na EaD. A definição de EaD aqui assentida, portanto, é a de que: *Educação a distância é uma modalidade de ensino e aprendizagem realizada em tempos e espaços distintos e mediada por tecnologias diversas. A distância física não inviabiliza o processo, uma vez que as experiências sociais, proporcionadas pelas ferramentas disponíveis nos ambientes de aprendizagem, bem como por atitudes de cooperação, colaboração e partilha, resultam em construção coletiva do conhecimento e descentralização dos saberes. Na EaD, o papel mediador do professor e a postura autônoma do estudante geram mobilidade dos centros e transformam antigos padrões de ensino em novos caminhos para a construção democrática de saberes.*

Posto isso, apesar do uso cada vez mais frequente da internet, não será descartada a possibilidade de utilização de outros recursos como o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o

CD-ROM, o telefone, o fax e outras tecnologias, que embora não possuam as potencialidades da internet, podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem a distância em regiões nas quais as conexões de rede ainda são precárias.

As categorias de EaD podem variar de acordo com as estruturas físicas, metodológicas e até ideológicas das organizações responsáveis por abrigar os cursos. Há categorias que oferecem tão somente a educação a distância, como é o caso da *Open University*, localizada na Inglaterra, ou mesmo da Universidade Nacional a Distância, com sede na Espanha.

Tradicionalmente, escolas e universidades como ainda se engendra, ou seja, sob o modelo da Universidade de Bologna, fundada em 1088, e à medida que as tecnologias foram avançando e tomando espaço, a partir do século XX, vêm ampliando sua oferta para a EaD. Essa ação é pautada pela preocupação em preparar uma plataforma virtual disponibilizando algumas ferramentas tecnológicas, capacitação adequada dos docentes e tutores, e qualidade do material didático ofertado (Santos et al., 2016).

Belloni (2002) sustenta que a EaD está cada vez mais presente no cenário das sociedades contemporâneas enquanto modalidade de educação que se propõe a atender às reivindicações educacionais recorrentes da nova ordem econômica mundial. Com otimismo, afirma que as tecnologias utilizadas na EaD viabilizam o rompimento de paradigmas e a diluição de fronteiras, redimensionando o processo educacional, contribuindo para a aplicação apropriada das tecnologias de mediatização⁴ da educação, como o uso de *chats*, fóruns e *links* para interação entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-tutor, professor-tutor, todos esses por intermédio da internet.

Molina & Lacerda asseveram que a tecnologia

está mudando o perfil das universidades no mundo todo. Já se fala em mega-universidades, que se espalham lentamente, ou seja, instituições com mais de cem mil alunos, como as corporativas americanas, que congregam também um grande número de alunos. A *Corporate University Xchange Inc.*, por exemplo, possui um conjunto de mais de 4 milhões de alunos, formado por trabalhadores que estudam e se aperfeiçoam dentro das próprias empresas. (MOLINA; LACERDA, 2008).

O avanço da internet e das mídias digitais via de regra vem ampliando as possibilidades de interação entre os indivíduos, fato que contribui de maneira positiva para a expansão e o desenvolvimento da EaD. Segundo Moran (2002), a interação e a interlocução entre todos os atores que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem à distância

⁴ Hepp (2014) conceitua **mediatização** como sendo a “inter-relação entre as mudanças da mídia e da comunicação, e da cultura e da sociedade” (p.45).

consistem no cerne dessa metodologia. Ainda conforme o autor, posto que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) evoluem, haja vista o poder de conectar pessoas dos mais diferentes e distantes lugares na terra, o conceito de presencialidade⁵ também é alterado. A interação entre professores e alunos, as possibilidades de compartilhamento de saberes e de construção coletiva do conhecimento já não demandam presença física dos envolvidos, não importando mais em que lugar o professor ou o aluno estejam. Para Moran (2002), conseqüentemente, alteram-se também os conceitos de curso e de aula, flexibilizando a noção de tempo e espaço.

Na prática docente na EaD existe uma sala de aula – o AVA, ou seja, o professor ministra aulas, seus alunos participam delas, elaboram questionamentos, fazem tarefas e exercícios, assim como acontece em uma sala de aula presencial. Todavia, o processo pode se tornar infinitamente mais profícuo por valer-se das ferramentas tecnológicas disponíveis nos AVAs - *chats*, fóruns de discussão, *links*, *hiperlinks*. Professor e alunos podem, por meio delas, enviar e responder mensagens, contribuir com questionamentos e dúvidas dos participantes, bem como expor e participar de discussões em fóruns com flexibilização de tempo e democracia de saberes e competências. Há mudanças nos conceitos de aula, de ensino, de aprendizagem, bem como no papel do professor, que passa a ser um mediador.

A aprendizagem *online* tem um caráter cooperativo, assim, o professor assume o papel de moderador, o que para Campos et al. (2003, p.30) é uma mudança importante que ocorre no momento em que “em lugar de atuar como especialista que fornece informações, como nas aulas expositivas, o professor estrutura um ambiente cooperativo de forma a incentivar a interação entre alunos”.

No intuito de contextualizar o leitor desta tese, segue breve histórico da EaD no Brasil. É importante discorrer sobre como e quando se iniciou essa modalidade de ensino, a fim de que seja cognoscível que ainda há campo para muitas pesquisas, devido, também, ao pouco tempo que a EaD foi inaugurada no país.

⁵ Presencialidade faz referência à presença dos indivíduos não apenas considerando o mesmo espaço e o mesmo tempo, mas a possibilidade de estabelecer relações virtualmente; é o estar junto virtual. O espaço físico dá lugar ao ciberespaço ou à construção de redes de conhecimento.

2.2 Breve história da EaD no Brasil

A EaD apresenta um crescimento proeminente no Brasil, particularmente no Ensino Superior, considerando-se os números divulgados no “Resumo Técnico do Censo de Educação Superior”, produzido pelo Ministério da Educação em 2013.

No ano de 1997, conforme afirma Gonzales (2005), o país possuía somente um único curso de licenciatura aprovado pelo MEC, cuja instituição responsável era a Universidade Federal de Mato Grosso. Apenas em 1998, o MEC divulgou o primeiro arcabouço de legislação para certificar cursos em EaD, momento em que começaram a aparecer novas solicitações de credenciamento e certificação de cursos de graduação. Hodiernamente, as universidades e centros universitários, que são credenciados para oferta de cursos superiores a distância, estão autorizados, segundo o Parecer CES/CNE nº 301/2003, a criar novos cursos superiores sem necessidade de autorização do MEC, estando submetidos apenas aos processos de reconhecimento.

No ano 2000, foi inaugurada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), contexto desta pesquisa, reconhecida pelo MEC como instituição pública de ensino superior, oferecendo cursos na área de formação de professores e projetos de inclusão digital em nível médio a distância. Segundo informações da Universidade Virtual Brasileira (2002, p.14), podem ser identificadas três gerações da EaD: ensino por correspondência; Teleeducação/Telecursos; e os ambientes interativos com ensino e aprendizagem *online*. Dias & Dias (2010) reconhecem que não há uma concordância em relação a essa divisão, uma vez que alguns estudiosos a dividem em três e outros em quatro; havendo aqueles que reconhecem até cinco gerações.

Pesquisadores como Cabral, Oliveira & Tarcia (2007, p.7) incluem uma quarta geração, sendo que a primeira é baseada em textos impressos; a segunda no uso da TV e do áudio; a terceira caracteriza-se pela TV, pelo texto e pelo áudio e; finalmente, a quarta, que estrutura a educação por meio do uso da internet. Taylor (2001) assevera que há uma quinta geração da EaD, que se baseia em um uso otimizado das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), caracterizada por um modelo de aprendizagem flexível, com envio e recebimento de materiais e atividades via internet.

É importante ressaltar que as novas tecnologias não suplantam as anteriores, mas complementam-nas, uma vez que ainda há necessidade de uso de material impresso, CD-ROM, entre outros, em várias regiões do país. Marcuschi (2005) considera tais recursos eficientes no processo de ensino e aprendizagem na EaD e destaca que os mais utilizados nos

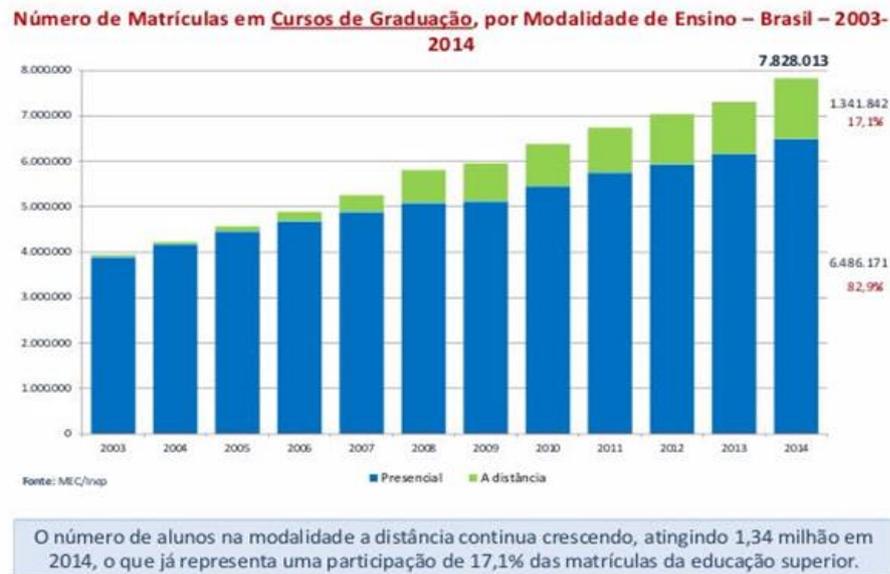
ambientes virtuais de aprendizagem são *e-mail*, *chat*, lista de discussão, *Weblog* e videoconferência. O autor afirma que as operações comunicativas acontecem por meio de linguagem escrita, oral e imagética, podendo apresentar um caráter informal, mas tendo como característica basilar a rapidez no fluxo das informações. Belloni (1999) já havia mencionado tais ferramentas destacando suas vantagens, especialmente porque conciliam a flexibilidade na interação entre os membros daquela comunidade à liberdade espaço-temporal com rapidez e eficiência.

Ainda há um grande desafio, adequar a estrutura dos polos onde se concentram os cursos, bem como qualificar os professores e tutores no sentido de suprir as dificuldades impostas pelas condições precárias de algumas regiões e de alunos que ainda permanecem excluídos digitalmente. Os polos de educação a distância são locais credenciados pelo MEC, onde é oferecido todo atendimento aos alunos, como tutoria presencial, biblioteca, laboratórios e avaliações. É neles que se concentram as atividades administrativas da instituição de ensino. O aluno possui livre acesso ao polo, toda infraestrutura tecnológica para contatos aluno-professor, aluno-instituição e/ou aluno-aluno é disponibilizada. Gonzales (2005) sustenta que:

embora a tecnologia seja uma parte importante da EaD, qualquer programa bem-sucedido deve focalizar mais as necessidades instrucionais dos alunos do que a própria tecnologia. Devem ser considerados, por exemplo, a idade, a base cultural e socioeconômica, os interesses e experiências, o nível de escolaridade e a familiaridade dos alunos com os métodos de EaD. (GONZALES, 2005, p.33).

A realidade da Educação a Distância, em determinadas regiões do Brasil, não é passível de ser encaixada em uma quarta ou quinta geração, haja vista a precariedade de recursos digitais e ferramentas tecnológicas disponíveis a alunos que ainda apresentam dificuldades com o uso dessas mídias.

Gráfico 1 – Evolução do Número de Matrículas de Graduação, segundo a Modalidade de Ensino – Brasil – 2003-2014



Fonte: Censo da Educação Superior. Inep/Deed.

O GRÁFICO 1 apresenta os números levantados pelo Censo de Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Há um avanço do número de matrículas nos cursos superiores nas modalidades presencial e a distância, tomando por base os anos de 2003 a 2014⁶. Os dados mostram que as matrículas nos cursos presenciais totalizaram 6.486.171, representando um crescimento de 82,9% em 2014. Na modalidade a distância, as matrículas alcançaram 1.341.842, em 2014, número que representa um aumento de 17,01%.

2.2.1 Regulamentação da EaD

A regulamentação da Educação a Distância ainda consiste em uma matéria em processo. As bases legais estabelecidas para a EaD no Brasil têm sua origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394 - (BRASIL, 1996), cuja regulamentação

⁶ Dados mais recentes do INEP.

se deu por meio do Decreto 5.622, promulgado no Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 2005, que define a modalidade nos seguintes termos:

Art. 1º [...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

A definição apresentada no decreto serviu de base para diversas outras, conforme explanado anteriormente e, com o avanço das mídias digitais, diferentes tecnologias foram agregadas à modalidade a distância no intuito de promover ações como autonomia, determinação e disciplina.

Uma normalização foi deliberada pela Portaria Ministerial 4.361, de 2004, e as diretrizes para a implementação de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação no dia 3 de abril de 2001, por meio da Resolução nº1. As atribuições de regular, supervisionar e avaliar as instituições que ofertam cursos superiores a distância e sequenciais no sistema federal de ensino estão dispostas no Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006. Uma alteração nos dispositivos dos decretos mencionados foi implementada por um novo Decreto, o de número 6.303, de 12 de dezembro de 2007.

Pondera-se relevante destacar três pontos na legislação que rege a modalidade da Educação a Distância, sendo que um deles refere-se à possibilidade de estabelecer parcerias, consórcios ou convênios entre as instituições credenciadas para a oferta de cursos a distância. A legislação também versa sobre a emissão dos diplomas de graduação, mestrado e doutorado que passam a ter a mesma validade dos cursos ministrados por instituições presenciais, devendo o estabelecimento de ensino ter seus cursos devidamente reconhecidos pelo MEC (Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005). Finalmente, ressalta-se que as instituições que ofertam cursos na modalidade a distância passam por processo de avaliação do Inep, órgão que conduz o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Embora seja possível constatar que muito já fora realizado desde o estabelecimento das bases legais para a modalidade da EaD, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a regulamentação dessa modalidade de ensino no Brasil ainda demanda observância e definição de critérios e conceitos importantes para a qualidade dos cursos ofertados e, conseqüentemente, valorização por parte da sociedade. No tópico seguinte, apresentamos a Universidade Aberta do Brasil, que é de suma importância para

ampliação da EaD, uma vez que contribui para o processo de democratização do Ensino Superior no Brasil.

2.2.2 Universidade Aberta do Brasil

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada com o objetivo de expandir e interiorizar a educação superior pública e gratuita no Brasil. Segundo informações constantes na página do Ministério da Educação⁷, a UAB é um sistema integrado por universidades públicas, que oferta cursos superiores a distância às pessoas que não têm acesso, por inúmeros fatores, à universidade de forma presencial, seja pela carência de recursos financeiros ou pela ausência de instituições nas regiões em que vivem. A criação da UAB visa levar a universidade pública a regiões distantes com o intuito de promover o desenvolvimento de municípios cujo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) são ainda muito baixos. De acordo com o MEC, a UAB atende ao público em geral, todavia, privilegia sua oferta aos professores que atuam na educação básica, e que necessitam de qualificação adequada, com acesso a mais recursos de ensino.

O Sistema UAB foi criado pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país”. O Sistema impulsiona a EaD nas universidades e dá suporte a pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas nas TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), bem como promove a colaboração entre a União e os entes federativos fomentando a fundação de polos de apoio presencial nas localidades em que a UAB atende. A UNIVX, Universidade que foi campo para a presente pesquisa, por exemplo, tem o respaldo de instituições federais, estaduais e municipais na instalação e manutenção dos polos por meio de parcerias.

A UAB não se constitui como uma nova instituição de ensino. Basicamente, promove a articulação entre aquelas que já existem e se propõem, junto ao MEC, a oferecer cursos superiores na modalidade a distância aos moradores de municípios que não possuem a

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>.

oferta desses cursos ou que ofertam, mas não atendem, suficientemente, à demanda da população. (MEC, 2016).

Os polos têm um papel fundamental para o funcionamento e qualidade dos cursos ofertados pela UAB, e dependendo da sua organização e estrutura, os alunos têm menos ou mais acesso a uma formação superior de qualidade. Questões relacionadas à infraestrutura logística (laboratórios didáticos e de informática, biblioteca e recursos tecnológicos) e recursos humanos necessários (tutores presenciais e equipes técnica e administrativa) influenciam na formação dos estudantes (UAB, 2007). É no polo que o aluno encontra respaldo para gerir seu processo de aprendizagem, buscando o tutor presencial, que deve ter formação na área em que atua, acessando livros, artigos e periódicos na biblioteca.

Os laboratórios de informática consistem em um local de grande relevância para o aluno da UAB, haja vista o contexto social de alunos que vivem na zona rural e não têm acesso à internet para realizar pesquisas, fazer *download* de material didático, participar dos fóruns de discussão e realizar as avaliações *online*. Embora seja notória a relevância desses elementos na estruturação da oferta de EaD, muitos polos não dispõem de uma estrutura adequada, apresentando problemas de acesso à rede e ausência de bibliotecas, fato que pode impactar na qualidade e no sucesso da formação dos alunos (SANTOS et. al, 2016).

Ressaltar a importância da UAB é necessário para que o leitor se inteire de todo o processo de construção da EaD no Brasil, visto que ainda há muito o que se aprimorar a fim de que a infraestrutura dessa modalidade de ensino atinja o caráter de excelência. Mais do que infraestrutura adequada, a EaD demanda também atuação pedagógica diferenciada. Esse assunto será tratado na seção a seguir, com o intuito de demonstrar tamanha importância da adequada atuação dos professores nessa modalidade de ensino.

2.2.3 Aspectos relevantes da Educação a Distância

A ampliação mundial da EaD não representa apenas uma possibilidade de difusão ao acesso ao ensino superior, outrossim, sob o aspecto pedagógico, revela a necessidade da demanda de novas metodologias e inovação para o ensino. Behar & Leite (2005) afirmavam que um novo ambiente pedagógico se caracterizava pelo desenvolvimento de competências e habilidades, pelo respeito ao ritmo individual do aluno, pela constituição de comunidades de aprendizagem e redes de convivência. Mais de dez anos depois dessa afirmação, constata-se

que esse processo ainda não se findou, visto que ainda se caminha a passos lentos no que se refere, por exemplo, ao respeito ao ritmo de cada aluno.

Segundo Soares & Rech (2009), os ambientes virtuais de aprendizagem consistem em sistemas vivos, isso porque são espaços de convivência entre professores e alunos, nos quais o trânsito de comunicação e as abundantes produções, resultado de mediações e estratégias pedagógicas, são os geradores dessa vida. Portanto, o cerne da EaD não pode estar em outro ponto que não seja na construção coletiva do conhecimento, na capacitação, na aprendizagem mais do que no ensino, na educação aberta⁸, democrática e a distância, bem como na autogestão do conhecimento. Dessa forma, os aspectos pedagógicos inerentes à EaD envolvem conceitos como interação entre os atores, presença social, autonomia e cooperação.

2.2.4 Ferramentas tecnológicas e interação

Não obstante o crescimento observado da EaD no Brasil, diversas questões substanciais para uma adequada implantação de cursos de formação de professores ainda seguem sem solução e requerem pesquisa e discussão aprofundadas. Algumas são destacáveis, quais sejam, i) a interação; ii) o papel do professor e seu perfil para a EaD; iii) o uso das ferramentas tecnológicas; iv) as metodologias elegidas e aplicadas no processo de ensino-aprendizagem; v) o sistema de acompanhamento dos estudantes; vi) a formação de professores para atuar a distância. Todas essas questões precisam ser estudadas com mais afinco.

Apesar de não ser considerada um evento recente, a EaD como modalidade de ensino e aprendizagem ainda traz dúvidas aos professores que, muitas vezes, por escassa formação específica para atuar nesse cenário, optam por realizar uma transposição da sala de aula tradicional para o espaço virtual (SANTOS et al, 2016). Essa situação compromete o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o não uso das potencialidades dos recursos tecnológicos disponíveis nos ambientes virtuais e a ausência de mediação do professor assemelham-se a uma educação a distância realizada por correspondência.

⁸ O termo “Educação Aberta” refere-se ao movimento educacional que tem como objetivo tornar mais acessível as oportunidades de aprendizagem. Diferencia-se do termo EaD, porque a Educação Aberta tende a “facilitar” a admissão, inclusive financeira, dos estudantes. Fonte: Portal da Educação. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/esporte/diferencas-entre-ead-e-educacao-aberta/55241>>.

Silveira (2001) assegura que o processo de ensino e aprendizagem, bem como as potencialidades da internet em uma época de avanços tecnológicos como a atual, permite compreender que

[...] a aprendizagem é um processo permanente e personalizado; a aprendizagem em rede é cooperativa; ao interagir, obtendo e gerando hipertextos, se está praticando e desenvolvendo uma inteligência coletiva; é fundamental reconhecer, enaltecer e disseminar pela rede os saberes desenvolvidos pela comunidade; cada cidadã e cidadão deve buscar desenvolver na rede múltiplas competências [...]. (SILVEIRA, 2001, p.29).

Ora, caso os recursos tecnológicos não sejam utilizados com a finalidade de dirimir distâncias ou de ampliar as possibilidades de construção coletiva do conhecimento, professores e alunos não poderão usufruir, potencialmente, das vantagens da educação à distância mediada pelo computador ou pelos aparatos tecnológicos.

É plausível coligir que uma educação que se baseia em pressupostos tradicionais, tais como massificação do ensino, transmissão de conhecimento e o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem não atende sobremaneira a era digital, tecnológica.

Para Thomas, “a sala de aula tradicional não oferece os propiciamentos (*affordances*)⁹ que possibilitam uma aprendizagem mais engajada” (THOMAS, 2009, p.2), fato que não é totalmente corroborado por Paiva (2010), que afirma ser possível incentivar experiências bem-sucedidas e inovadoras também nesse espaço.

A sala de aula tradicional é o *locus* da equalização e homogeneização de metodologias de ensino e de avaliação, sendo caracterizada por uniformidade de condutas pedagógicas e disposição de alunos em fileiras. (FREIRE, 1997).

A EaD não pode ser considerada a panaceia dos problemas advindos de uma formação tradicional, contudo, a aplicação de ferramentas tecnológicas com o suporte da internet, viabiliza a quebra de velhos paradigmas que, em vista de tantas possibilidades de inovação, já deveriam ter sido superados. Uma sala de aula virtual pode ampliar o universo de construção de saberes favorecendo o compartilhamento e o aprimoramento de capacidades. Para Lévy,

Um mundo virtual, no sentido amplo, é um universo de possíveis, a partir de um modelo digital. Ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. Quando as interações podem enriquecer ou modificar o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletivas (LÉVY, 1999, p.75).

⁹ Van Lier (2002) define *affordance* (propiciamento) como “demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e atrações, habilidade e restrições (p.253)”, isto é “a relação entre as propriedades do ambiente e o aprendiz ativo.” (p.257).

As tecnologias digitais possibilitam o rompimento com o paradigma de estudantes passivos e professores detentores de conhecimento, incentivando a autonomia do aprendiz por meio da responsabilização de sua conduta no processo de ensino e aprendizagem. (FREIRE, 1997). Há mudanças, tanto no espaço da aprendizagem quanto nos papéis dos atores envolvidos. Para Marcuschi, “a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” (MARCHUSCHI, 2005, p.13), o que é respaldado por Nova & Alves (2003) ao afirmarem que a *web* integra, em uma mesma estrutura tecnológica, diferentes tipos de mídia:

Ao permitir a fusão, a mesclagem e a interconexão (não apenas como soma) de diversos tipos de mídias, as novas tecnologias acabam abrindo possibilidades para a criação de novas linguagens e novos signos comunicacionais. [...] Esse processo poderia [...] estruturar reflexões e posicionamentos críticos e levar a transformações ainda mais significativas no processo de construção e difusão do saber (NOVA; ALVES, 2003, p.117).

As novas tecnologias disponíveis na internet favorecem a interação entre professores, tutores e alunos com a finalidade de realizar uma inteligência coletiva em rede que aprimora o processo de construção do conhecimento e formação de futuros professores. A interação é sempre relevante em um processo de ensino e de aprendizagem, sobretudo na EaD, espaço em que as distâncias precisam ser encurtadas e as ferramentas tecnológicas se apresentam como primordiais para viabilizar o contato entre o professor e alunos. (VERGARA, 2007). Leffa (2005) afirma que o homem valoriza mais a interação entre os seres humanos que qualquer conhecimento adquirido, mesmo que ela ocorra apenas com um artefato e não com pessoas. Em suas palavras,

O que realmente conta para o ser humano não são os instrumentos de que dispomos, mas a oportunidade de interagir com as pessoas que nos cercam, seja na família, seja no trabalho, seja na sala de aula presencial ou no ambiente de educação a distância. Em casos extremos, podemos interagir apenas com o artefato, o que rigorosamente falando não seria interação, mas interatividade. (LEFFA, 2005).

Belloni garante que “em situações de aprendizagem a distância, a interação pessoal entre professores e alunos é extremamente importante” (BELLONI, 2012, p.63). Interação, segundo a autora, consiste em uma “ação recíproca entre dois ou mais atores em que ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação)” (ibid., p.63).

A despeito da relevância da presença de ferramentas digitais nos espaços educativos da EaD, vale ressaltar que a mera elaboração de atividades digitalizadas sem a observância

das reais potencialidades das tecnologias não são suficientes para que se obtenha êxito no processo de ensino e aprendizagem. Quando o professor se exime de uma participação mais efetiva na formação dos alunos, privando-os de uma real interação, a construção coletiva e compartilhada do conhecimento é comprometida. Conforme assevera Baptista,

Embora não haja dúvida de que a rápida e crescente evolução das tecnologias de informação e comunicação e sua implantação no âmbito educativo provocaram e provocam mudanças nos processos didáticos e na relação entre aluno e professor, nem sempre as práticas acompanharam essas modificações (BAPTISTA, 2013, p.140).

Existe uma distância entre aquilo que está disponível, em termos tecnológicos – isto é, a internet; os aparatos tecnológicos, como computadores, *tablets*, *smartphones*, *notebooks*; os dispositivos da rede, como aplicativos, *chats*, fóruns - e o que realmente é realizado na EaD – o processo de construção e consolidação do conhecimento. Segundo Michael Moore (1993), essa distância gera uma separação entre alunos e professores que pode impactar o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, “com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional” (MOORE, 1993, p.1).

Não é profícuo contestar a existência de recursos eficazes à disposição da EaD, conquanto o emprego e a utilização em prol de um processo de interação entre professor e alunos ainda consistem em uma realidade distante nos cursos ofertados no Brasil. Um fator preponderante nesse cenário é o que se intitula tradição didática (cf. FREIRE, 1997) que ainda impera em contextos virtuais, gerenciados por professores com dificuldades no manuseio das novas tecnologias ou mesmo arraigados a uma cultura de sala de aula tradicional. Santos et al (2016) afirmam que ainda faltam muitos investimentos na modalidade da EaD, principalmente em relação à capacitação para os profissionais, como também em relação à liberação de investimentos para os polos, otimização dos espaços, adequação da infraestrutura dos cursos.

A distância física entre professor e estudantes pode ser estreitada pela comunicação com uso das mídias, no entanto, essa ainda é uma questão que consiste em um desafio para os professores e para as instituições que ofertam EaD. Conforme afirma Vergara (2007), há também a necessidade de estreitamento dos relacionamentos na EaD, espaço que a princípio parece distanciar os participantes. Não bastam, portanto, investimentos em alta tecnologia nas plataformas virtuais apenas, faz-se necessário um rompimento com a tradição e a cultura de aprendizagem e de metodologias que possuem como orientação o paradigma pedagógico do

ensino tradicional presencial. A seguir, discorre-se sobre como que esse conhecimento é construído em um ambiente virtual.

2.2.5 Construção do conhecimento em rede

O conhecimento em rede é realizado por meio da troca de informações, compartilhamento de saberes, interação entre as pessoas e viabilização do ensino e a aprendizagem coletiva sem limitações de tempo ou de espaço. Para Brunetta, “o conhecimento deve ser construído de forma colaborativa” e “percebe-se o esforço que os atores (tutores, professores e equipe pedagógica) envolvidos nessa modalidade de ensino fazem para atenderem essa condição” (BRUNETTA, 2013).

É uma forma de aprendizado que demanda democracia e respeito à heterogeneidade dos membros de determinada comunidade, podendo ocorrer em espaços presenciais ou virtuais de aprendizagem, em que se concentram diferenças sociais, políticas ou culturais, sem que essas impactem desfavoravelmente na construção dos saberes.

As salas de aula tradicionais “aparavam” que o professor era o detentor e o transmissor do conhecimento, todavia, é possível assegurar, que a educação é mais do que transmissão de informação (HARASIM, 2005). Segundo Souza (2009),

A sociedade humana em evolução gera conhecimento para sobreVIVER e TRANScender – sentido fundante da educação – expressando-se e comunicando-se por sons/ silêncio do corpo/ voz/ língua falada/ canto/ [...], por toques sutis/ virtuais, por imagens fixas das pinturas rupestres, da grafia/ escrita pictórica/ ideográfica/ fonética/ alfabética/ códigos/ sinais/ símbolos/ desenhos / fotos, por números, por imagens em movimento, por *emoticons*, por telefonia, radiofonia, televisão, internet, em progressiva convergência digital de intensa interativa, multimídia, tecendo uma rede em ambiente virtual (SOUZA, 2009, p.91).

A construção do conhecimento em rede, por sua vez, é o avesso de um processo linear, hierárquico e estático e, conforme assinala Lévy (1993), é hipertextual e está além da linearidade do discurso. Lévy descreve a rede hipertextual, estruturada por seis princípios, referendados por Ramal (2002), como possibilidade de construção de um currículo em rede, com as seguintes características:

- a) Metamorfose – O currículo se transforma de acordo com as necessidades, o momento, o contexto e os interesses dos alunos e os objetivos dos educadores. Dessa forma, “aprender se aproxima do reconstruir com feições novas”.
- b) Mobilidade dos centros – Esse currículo apresenta temas e conteúdos de uma grande malha heterogênea que podem ser estimulados ou não conforme a pertinência e o percurso da pesquisa, de modo interdisciplinar, e com diversas formas de conexão, às quais se pode ter acesso de maneira imediata. Nesse currículo não há, por conseguinte, um único centro, nem conteúdos mais importantes, mas nós da rede curricular igualmente funcionais e multiconectados que sempre dá lugar a novas paisagens. Dessa forma, “aprender se aproxima de pesquisar”.
- c) Interconexão – Esse currículo é organizado de maneira fractal, ou seja, qualquer parte da rede, mesmo separada, contém uma nova rede e se integra a um todo complexo. Nesse sentido, “aprender se parece com navegar”.
- d) Exterioridade – O funcionamento desse currículo se faz por meio de permanente diálogo com o exterior. Assim, “aprender é deslocar-se na rede e para além da rede”.
- e) Hipertextualidade – Esse currículo é constituído por uma enorme diversidade de textos – verbais e não verbais. As diversas mídias são integradas e articuladas com os conteúdos na elaboração, na negociação e na interpretação dos sentidos. Nessa perspectiva, “aprender é construir *hiperlinks*”.
- f) Polifonia – Nesse currículo há espaço para o interculturalismo, para o diálogo interdisciplinar, das diferentes vozes, vindas dos diferentes lugares. Assim, “aprender é dialogar”. (LÉVY, 1993).

Corroborando os autores supracitados, portanto, a construção do conhecimento em rede passa a ser a metáfora para uma nova modalidade ou novas modalidades de ensinar e aprender utilizando as tecnologias digitais. Para Ramal, “a rede que captura e que ampara, que distribui e abastece, canaliza e entrelaça, transmite e comunica, interliga e acolhe.” (RAMAL, 2002, p.186).

A construção do conhecimento em rede reivindica, portanto, novos currículos e, conforme adverte Lévy (1993), dois importantes arranjos precisam ser implementados aos sistemas educacionais e de formação: a aclimação dos dispositivos e do espírito da EaD ao cotidiano da educação e a valorização das experiências obtidas nesses espaços. Ao validar essa perspectiva (LÉVY, 1993), induz-se professores e tutores ao equívoco a respeito das reais necessidades do estudante da EaD, reforçando um argumento improcedente de que o aprendiz nesse contexto não demanda orientação, supervisão, e que o ambiente de sala de aula virtual é meramente operacional. Sob a alegação de que seu papel é diferente daquele desempenhado por ele na sala de aula tradicional, o professor da EaD, muitas vezes, adota uma postura de mero observador da construção do conhecimento, pois sob esta perspectiva ele concebe o processo de ensino e aprendizagem não como uma rede, conforme foi discutido aqui, mas como um emaranhado de informações fragmentadas. Por isso a importância de revisitar a atuação docente na modalidade a distância, de mudança no papel desse professor.

2.3 Mudanças no papel do professor

Tem sido recorrente ouvir docentes e tutores afirmarem que o estudante da Educação à Distância é autônomo, responsável por sua aprendizagem e por gerir seu próprio processo de formação educacional. (ver BRUNETTA, ANTUNES, 2013; NAZAR, 2016; PEÑA, 2003; SANTOS et al, 2016; VERGARA, 2007). Na outra ponta da discussão sobre o papel do professor, estão os docentes que se colocam, inarredavelmente, na condição de transmissor de saberes. Esse docente, meramente, transpõe sua sala de aula presencial para o contexto virtual, sem se importar com as particularidades de uma educação que se propõe a distância, virtual e democrática. Numan (apud TAVARES, 2000), adverte que:

[...] embora a instrução mediada pela rede facilite a aprendizagem independente e colaborativa e esteja em harmonia com a visão construtivista do conhecimento e embora ela ofereça um grande potencial para aqueles que aderem a abordagens de aprendizagem construtivistas, centradas no aluno e colaborativas, não há nada inerente ao meio virtual que conduza a isso. A rede pode, também, ser utilizada para dar suporte a cursos e programas tradicionais, centrados no professor e baseados na transmissão de conhecimentos (NUMAM apud TAVARES, 2000, p.1).

O total domínio das tecnologias de comunicação e informação por si só não garante a realização de um trabalho de qualidade com implementação de ideias inovadoras. Pode-se reproduzir a pedagogia tradicional mesmo que o contexto seja repleto de ferramentas tecnológicas. Por meio da utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na plataforma, que podem ser facilmente operados, o docente pode interagir com os alunos, incentivando a participação, o compartilhamento, o diálogo, a pesquisa e a reconstrução dos saberes. Portanto, o papel ou os papéis do professor extrapolam o mero uso das ferramentas, haja vista a necessidade de transcender a sala de aula tradicional com práticas que sejam adequadas à modalidade à distância.

A reestruturação dos papéis do professor no contexto da EaD abarca temáticas como estilos de ensino, mediação da aprendizagem, bem como princípios e concepções pedagógicas que não se alteram sem a tomada de consciência de que os espaços são diferentes, os alunos são diferentes, portanto, as formas de ensinar e aprender a distância também precisam ser modificadas. Lévy, já em 1999, descreveu o papel do professor em meio às novas tecnologias:

sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e

simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 1999, p.171).

O professor deve se perceber como um orientador, mediando e facilitando a construção de uma rede de saberes, em que cada membro contribui, coletivamente, com suas experiências e seus saberes. Segundo Sherry (apud TAVARES, 2000), o professor deve apresentar possibilidades aos alunos, explicar, redirecionar o foco, oferecer opções, além de se colocar como um coaprendiz que trabalha junto a uma equipe polidocente, compartilhando saberes com outros profissionais. Na visão de Lévy (1999), não há mais lugar para um professor que se coloca como difusor de conhecimento, pois outros meios fazem isso de maneira mais eficaz. A respeito do papel do professor no contexto da EaD, o autor garante:

Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc (LÉVY, 1999, p. 171).

É importante que o docente não adote posturas rígidas, como ausentar-se totalmente dos fóruns de discussão com o intuito de dar liberdade aos alunos ou controlar os comentários por meio de uma presença contundente e monopolizadora que apenas corrige, informa, opina e convoca os alunos para a participação. Para Gonzalles (2005), o professor deve mediar o desenvolvimento do curso. É ele quem responde a todas as dúvidas apresentadas pelos estudantes, no que diz respeito ao conteúdo da disciplina oferecida. A ele cabe também mediar a participação dos estudantes nos *chats*, estimulá-los a participar e a cumprir suas tarefas, e avaliar a participação de cada um.

Almeida (2003) defende que é necessário criar uma atmosfera que viabilize a aprendizagem significativa do estudante, “desperte a disposição para aprender, disponibilize as informações pertinentes de maneira organizada e, no momento apropriado, promova a interiorização de conceitos construídos”. Em suma, Kenski (apud HACK, 2007, p.3) assevera que o papel do professor no contexto da EaD consiste em validar, mais do que anunciar, a informação; orientar e promover a discussão sobre os temas em pauta; proporcionar momentos de triagem de informações para a reflexão crítica, permitir a utilização de outros tipos de “racionalidade”: a imaginação criadora, a sensibilidade tátil, visual e auditiva, entre outras.

Ao contrário do que se possa imaginar, o docente não perde espaço, antes ele agrega uma nova função e passa a estimular os aspectos motivacionais do aluno. Nessa vertente,

Belloni (2009) reforça o caráter mediador, porém colaborativo do professor, a partir de uma metáfora do teatro:

O professor não mais terá o prazer de desempenhar o papel principal numa peça que ele escreveu e também dirige, mas deverá sair do centro da cena para dar lugar a outros muitos atores – os estudantes – que desempenharão os papéis principais em uma peça que o professor poderá até dirigir, mas que foi escrita por vários outros autores (BELLONI, 2012, p.86).

Destarte, depreende-se que o professor atua no sentido de colaborar para a construção do conhecimento dos alunos e estimular a autonomia nesse processo que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo. A sala de aula virtual é um novo contexto de produção de conhecimentos a partir da interação entre pessoas, promovendo a produção colaborativa, a socialização e o compartilhamento de saberes, resultando em um redimensionamento do papel do professor.

Em um AVA, o papel do professor caracteriza-se por estabelecer relações a distância entre seus participantes e, apesar de não haver contato físico, D'Ávila (2003) assegura que o programa de EaD com interações *online* possibilita relações interpessoais positivas (construção do conhecimento por meio da colaboração entre os membros da comunidade). Tais interações podem ser desenvolvidas por meio de fóruns, *chats*, *wikis*, entre outros, e, principalmente, pela mediação estabelecida pelo professor formador.

Lins (2005) assegura que “a ação do outro sobre cada sujeito que aprende é fundamental, não só como incentivadora, mas também como uma ponte indispensável entre este e a realidade que o circunda” (LINS, 2005, p.37). Ainda segundo a autora, o professor atua no AVA como mediador e desafiador “de verdadeiras aprendizagens, que possam levar o sujeito a realizar interações que o desenvolvam” (idem, p.38). Em vista da relevância do desempenho de funções no AVA, é factível assegurar que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem devem ser caracterizados como espaços que viabilizem o debate, a crítica, a troca de saberes, ficando a cargo do professor não somente manusear os recursos tecnológicos desse espaço, mas fomentar o diálogo permanente entre os participantes.

O AVA é a sala de aula do professor, é ali que se constituem as relações entre os atores do processo de ensino e aprendizagem, cabendo a ele a mediação ativa desse espaço, que para Souza et al (2008), diminui distâncias e é impulsionada pelas novas demandas da EaD. Segundo os autores,

na EaD, a mediação adquiriu papel de suma importância uma vez que o distanciamento físico sempre esteve a exigir recursos, estratégias, habilidades, competências e atitudes diferentes dos convencionais – pautados na exposição oral e

no contato face a face. Com a inserção das tecnologias digitais de comunicação na EaD e o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, a função mediadora do professor tomou um forte impulso, pelas possibilidades e também pelas exigências da configuração desse novo “espaço” (SOUZA et al, 2008, p.331).

A qualidade das discussões nos fóruns, o interesse e a motivação dos alunos, bem como a consciência das relações estabelecidas no AVA propiciam a tão almejada autonomia, cuja construção se dá por meio de processos formativos que demandam contextos sociais e intersubjetivos, como podem ser os ambientes virtuais de aprendizagem.

Não há um consenso a respeito de quais ações e atitudes do professor são mais ou menos adequadas na Educação a Distância, todavia, algumas características, que não se propõem ser objetivas ou técnicas, podem direcionar a ação docente para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de elementos que estão ligados às relações interpessoais e à concepção de uma pedagogia que se ocupe de cada um, sem se esquecer do coletivo. Comentários e postagens que apenas incentivem a participação não são suficientes, sendo essencial que o professor implemente uma conduta que torne o processo flexível, com espaço para o diálogo e negociação permanentes. Para Belloni (2000), determinadas capacidades, que incluem orientar a aprendizagem, motivar o aluno, conhecer as ferramentas tecnológicas, ser aberto a críticas, entre outras, são fundamentais para o êxito da prática docente na EaD.

Neste estudo de caso, espera-se encontrar, nos dados coletados, experiências com as características docentes apresentadas acima. Acredita-se serem essas experiências pedagógicas que viabilizarão um processo bem-sucedido de ensino e aprendizagem. Para isso, crê-se necessário que os docentes sejam preparados para atuarem na EaD, assunto a ser tratado adiante.

2.3.1 A formação de professores de Língua Inglesa no contexto da Educação a Distância

A partir da década de 80, as discussões acerca da formação de professores no Brasil avançam de forma expressiva e estão presentes nos congressos, publicações e pesquisas na área de Linguística Aplicada e Educação. É importante ressaltar que o intuito não é dar um veredito a respeito do assunto, mas levantar questões e lançar luz sobre a necessidade de

estudos que apontem para os caminhos da formação de professores de língua inglesa na educação a distância.

2.3.2 Formação *Online* e Contexto Presencial

Atualmente, as discussões sobre a formação de professores costumam se concentrar nas questões que envolvem a qualidade dos cursos de licenciatura (LIBÂNEO, 2007; VALENTE, 2011; KENSKI, 2011). Fala-se muito em lacunas nessa formação e, com frequência, o foco tem sido a atividade docente e as competências do professor para gerenciar o processo de ensino e aprendizagem. A definição do que seria um bom ou um mau professor é subjetiva, todavia, ainda é possível se deparar com a questão: o que é um bom professor e como formá-lo bem?

Os educadores ainda enfrentam muitos desafios no que tange ao uso de novas tecnologias na sala de aula de língua inglesa, ao mesmo tempo em que essas ferramentas se desenvolvem vertiginosamente. (LIBÂNEO, 2007; VALENTE, 2011; KENSKI, 2011). O sistema educacional brasileiro parece não estar preparado para o enfrentamento das questões que envolvem a introdução das TICs na educação e na formação de professores para atuarem em um contexto onde a tecnologia digital é o suporte metodológico.

Para Toschi (2008), tanto a educação presencial quanto a distância estão situadas no tempo físico e no tempo imaginário, “na EaD, porém, há diferenças de ênfases em um ou outro tempo, dependendo do material didático-pedagógico utilizado, bem como da concepção que se tem da presencialidade”. A autora identifica dois tipos de presencialidade na EaD: “o presencial físico, que se refere ao ‘lugar real’, e o presencial virtual, que se refere ao ‘espaço não real’” (TOSCHI, 2008, p.32). O chamado presencial virtual traz a possibilidade de transportar, através das tecnologias, outros espaços para um determinado espaço.

Independente dos espaços e da característica presencial, é mister que formadores de professores, seja no contexto *online* ou real, tenham como premissa básica a Base Nacional Comum norteando seu fazer docente na formação inicial, sendo destacadas por Brzezinski (2011):

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais;

- b) unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;
- c) trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente;
- d) compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;
- e) gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;
- f) incorporação da concepção de formação continuada, visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;
- g) avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição (BRZEZINSKI, 2011, p.21- 22).

É possível concluir que os programas de formação de professores, tanto no contexto *online* ou presencial, devem agregar possibilidades de utilização de ferramentas tecnológicas disponíveis – sejam materiais impressos ou digitais – a fim de assegurar a fusão de recursos tecnológicos com vistas à qualidade na formação de professores. O que se deve levar em consideração ao analisarmos os cursos de formação de professores a distância não é a formação para atuar a distância, mas para a docência, seja qual for a modalidade ou contexto.

Retomando as indagações iniciais: “o que é o bom professor?” e “como formá-lo bem?”, suscitam respostas que nos permitem assegurar que o bom professor é aquele que se envolve na experiência formadora e dela se apropria, buscando recursos e competências para oportunizar aprendizagem a seus alunos (LIBÂNEO, 2007; VALENTE, 2011; KENSKI, 2011). Como formá-los? Assegurando interações reais, ainda que virtuais, com vistas à construção de uma inteligência coletiva em rede, com características de flexibilidade, democracia, valorização de experiências, afetividade e responsabilidade. Essa importante mediação do professor, para que ele oportunize um bom aprendizado, será tratada no tópico a seguir.

2.3.3 Mediação pedagógica

A mediação pedagógica é compreendida como fundamental nos ambientes virtuais de aprendizagem, haja vista a relevância das interações no processo de formação de professores no contexto da educação à distância. A responsabilidade por gerenciar o AVA não implica que o professor seja o único mediador desse espaço, sendo também participantes

ativos os tutores que, ao atuarem a distância e, segundo orientações do professor formador, interagem com os alunos por meio de respostas a perguntas, solução de dúvidas, proposição de desafios, entre outras possibilidades.

A mediação pedagógica se dá por meio de estratégias propostas pelo professor ou pelos tutores com o intuito de viabilizar uma aprendizagem. Para Alcântara et al (2004), há pelo menos quatro fatores que se apresentam como elementos de sustentação de uma atmosfera que propicia a colaboração entre os atores do processo. Segundo os autores, trata-se da interdependência positiva, que consiste na consciência de que todos são responsáveis pelo resultado daquilo que se constrói; a interação face a face, que apesar de aparentemente demandar um encontro físico entre os sujeitos, mas pode ser feita virtual e individualmente, forma a rede de conhecimento participativa; e, por fim, o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de trabalho em equipe. Torres (2004) argumenta que uma proposta colaborativa é caracterizada pela

participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; mediação da aprendizagem feita por professores e tutores; construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo; estimulação dos processos de expressão e comunicação; flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber; sistematização do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades; aceitação das diversidades e diferenças entre alunos; desenvolvimento da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem; valorização da liberdade com responsabilidade; comprometimento com a autoria; valorização do processo e não do produto (TORRES, 2004, p.50).

O papel do professor no processo de construção colaborativa do conhecimento também pode ser visto na mediação de conflitos que, eventualmente, possam ocorrer. Tais conflitos geralmente não são gerados por competição entre colegas, mas da relação do próprio aluno com seu processo de construção do conhecimento. Uma proposta de aprendizagem colaborativa, certamente, exigirá mais empenho e dedicação de todos os envolvidos, e caso o aluno ainda se veja como passivo nesse processo, a chance de enfrentar dificuldades pode ser grande. O professor deve estar atento ao comportamento do aluno por meio de seus comentários, sua frequência no AVA, e do conteúdo de suas postagens. Moran (2007) defende que a cooperação dos alunos é enriquecedora, uma vez que eles costumam levar para os fóruns questões e respostas que aprimoram as discussões.

2.3.4 A presença social no AVA

A sala de aula presencial apresenta um formato em que a presença física do professor é fator primordial para que a aula aconteça. Os estudantes dividem o mesmo espaço e o mesmo tempo com o professor e os demais colegas participantes do curso. Não de maneira oposta a esse cenário, mas diversa, a Educação a Distância propõe uma modalidade de ensino e aprendizagem por meio da qual os alunos obtêm o conhecimento de forma construída processual e coletivamente, tendo como apoio ferramentas tecnológicas dispostas em uma sala de aula sem carteiras, sem quadro e sem a presença física de colegas e, principalmente, do professor.

O conceito de presença social data de 1976, definido, inicialmente por Short, Williams & Christie, que tinham como medida o grau de importância dos participantes de uma dada situação comunicativa, fazendo uso de um meio de comunicação. Os autores argumentaram que os meios utilizados para se comunicar são distintos em suas medidas de presença social e que tal distinção é relevante na interação observada entre as pessoas. Para os autores, presença social é uma propriedade que determina a maneira como as pessoas interagem. Gunawardena & Zittle (1997) e Byam (1995) também realizaram estudos sobre presença social, e dessa vez a observaram em ambientes virtuais, concluindo que ela variava dependendo mais dos participantes do que do meio no qual eles estão inseridos.

Os estudos no contexto da Comunicação Mediada por Computador (CMC) avançaram assegurando que as interações que têm por base o texto são menos pessoais e inferiores do que aquelas realizadas face a face, em especial pela inexistência de linguagem não verbal e expressões faciais e gestuais, bem como a ausência de fala e a distância entre os participantes. Tais conclusões geraram desconfiança em relação à aprendizagem mediada por computador devido à ausência de pistas sociais nesse contexto, fator que poderia comprometer o processo educativo. (LOWENTHAL, 2009).

Gunawardena (1995) define que a presença social envolve o grau em que o sujeito é reconhecido como real na comunicação que é mediada pela tecnologia. Para a autora, os ambientes virtuais devem consistir em um meio convidativo, criativo e atraente para os alunos e que o professor, principal responsável pela mediação do processo de aprendizagem no AVA, deve promover nos estudantes o senso de pertencimento àquela comunidade virtual, estimulando a aprendizagem colaborativa. Para ela, a forma com que o indivíduo percebe sua presença ou de seus colegas tem mais relevância do que o meio utilizado para se comunicar.

A autora afirma que as comunidades mediadas por computador não possuem níveis inferiores de pistas sociais, consistindo em um ambiente estimulante, interessante e interativo para os alunos. Os estudantes sentem-se pertencentes à comunidade na qual estão inseridos e motivados para a construção de uma aprendizagem colaborativa por meio da mediação do AVA realizada pelo professor e pelos tutores. Garrison (1990) assevera que a interação entre os alunos, e entre eles e o professor, deve resultar em maior motivação e experiências de aprendizagem mais profícuas.

Swan & Shih (2005) realizaram uma investigação com foco na percepção de presença social em discussões assíncronas realizadas nos AVAs e chegaram à conclusão de que ela deve ser estimulada considerando a importância do discurso dos alunos, tutores e professores nos fóruns. Segundo os autores, todos devem estar conscientes de que o discurso impacta diretamente o grau de presença social e o envolvimento de cada um no curso. Os autores enfatizam que, por meio dos fóruns, há interatividade, sendo esse um espaço que estimula a adaptação do estudante ao processo de ensino e aprendizagem na EaD.

2.3.5 O professor reflexivo-crítico como mediador no AVA

Concebe-se reflexão crítica em consonância com o pensamento de Moita Lopes (1996), i.e., como possibilidade de mudança na prática docente. Adota-se aqui a concepção de reflexão *na* e *sobre* a ação, proposta por Schön (1997) que possibilita ao professor a apropriação do saber adquirido, daquilo que aprende. Segundo o autor, o professor é concebido como prático reflexivo ao refletir *na* ação sempre que a executa. “O processo de reflexão na ação não é necessariamente pontual e rápido, podendo inclusive converter o profissional, em um investigador no contexto da prática” (PAIVA 2003, p.51).

O refletir *sobre* a ação consiste em reconstruí-la mentalmente, procedendo a uma análise retrospectiva que leva em conta as experiências vivenciadas, favorecendo a busca de medidas mais adequadas da prática docente. Os estudos de Zeichner e Liston (1996) e Dewey (1997), além de Schön (1998) serviram como fundamentação da pesquisa sob a perspectiva crítico-reflexiva, a fim de compreender as experiências de professores formadores de LI em ambiente virtual de aprendizagem. Paiva (2003) esclarece que

Em tais processos, a reflexão tende a focalizar interativamente nos resultados da ação, sobre a própria ação e sobre o conhecimento intuitivo implícito na ação para

descrever, analisar e avaliar a intervenção passada. A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação são componentes essenciais do processo de formação continuada do profissional. (PAIVA, 2003, p.53).

Schön (2000) discute ainda o conceito de “racionalidade técnica”, que contribui para compreendermos o perfil de professor que recusa a prática reflexiva. Segundo o autor, a “racionalidade técnica” deriva da filosofia positivista e “diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (SCHÖN, 2000, p.15). O autor tece críticas a esse conceito e reafirma a importância da reflexão. Em suas palavras,

[...] os profissionais competentes devem , não apenas resolver problemas técnicos através da seleção dos meios apropriados para fins claros e consistentes em si, mas devem também conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente, que valha a pena resolver. (SCHÖN, 2000, p.17).

O paradigma de reflexão sugerido por Schön (1983) surge a partir da conceituação de Dewey (1933;1997), que afirma ser a ação reflexiva o ato de considerar a prática de modo ativo, cuidadoso e persistente, observando sempre o contexto dessa ação. O autor aponta três atitudes primordiais para a ação reflexiva: a abertura do espírito, o professor deve aceitar críticas, reconhecer o erro e refletir sobre ele; a responsabilidade, no tocante à conscientização de que ele forma professores e sua prática interfere na vida de seus alunos; a sinceridade, que mescla as duas primeiras atitudes, e acrescenta a humildade no sentido de reconhecer falhas na busca de soluções e novas alternativas. Dewey observa que a atitude reflexiva deve ser uma iniciativa do próprio professor, para que ele saiba quem é, quando e como agir na sala de aula. Para Araújo (2004), o ato de refletir consiste em um percurso imprescindível no caminho de todo professor com o fim de (re)construir seus conhecimentos e suas ações, sendo tal atitude a chave para seu desenvolvimento. Ainda segundo a autora, a reflexão sobre a própria prática e a tomada de consciência das dificuldades e dos tropeços pode ser o primeiro passo para uma prática mais equilibrada e consistente.

Não são poucos os desafios enfrentados pelo professor formador ao ministrar disciplinas em um ambiente virtual de aprendizagem. Questões como baixa frequência em fóruns de discussão e *chats*, pouca interação e participação no ambiente de aprendizagem, falta de autonomia do aluno etc. consistem em barreiras que impactam a formação de professores no contexto da EaD. Para a implementação de mudanças em um cenário como o descrito acima, Pilkington et al. (1999) argumentam que é necessário conhecer os aspectos que contribuem para que a aprendizagem realmente aconteça e destacam a interação verbal como elemento primordial em uma investigação.

Os autores reconhecem a dificuldade na identificação das interações mais ou menos efetivas, ou seja, aquelas que contribuem para melhorar o desempenho dos alunos, exatamente porque elas não se encontram isoladas, mas associadas a outros elementos que constituem a dinâmica da sala de aula virtual, fato que destaca a relevância do contexto como elemento essencial a cada situação de ensino e aprendizagem. O AVA é composto por elementos que coletivamente o caracterizam como um sistema de ensino e aprendizagem complexo, e não podem ser analisados individualmente. Dessa forma, a plataforma de aprendizagem propriamente dita, as atividades, o suporte tecnológico, o professor, o material didático e os alunos compõem esse cenário de construção dos saberes.

No sentido de investigar a qualidade da interação mediada por tecnologias no contexto educacional, Anderson et al. (2001) afirmam que a presença social funciona como suporte para o alcance de objetivos afetivos e cognitivos da aprendizagem. Para os cognitivos, a habilidade de estimular e manter o pensamento crítico é de grande relevância, já para os afetivos, fazer com que as interações do grupo sejam envolventes, interessantes e compensadoras são ações fundamentais. Isso possibilita o aumento da integração acadêmica, social e institucional, resultando ainda na motivação e na persistência dos alunos em um curso de EaD. Collins et al (2003) também reforçam a relevância da presença social como fator básico para a manutenção de um ambiente acolhedor, elemento fundamental no estímulo à participação dos alunos.

Vários estudos (CARELLI, 2003; GERALDINE, 2003; NAVE, 2003; PROINFO, 2003) reforçam a ideia de comunidade virtual em que noções de coletividade, fortalecimento de laços e ações conjuntas colaboram para o alcance dos objetivos de aprendizagem, e ressaltam as condições propícias do ambiente virtual no desenvolvimento de ações colaborativas de aprendizagem. Essa ação colaborativa também é defendida por Souza & Eberspächer (2003) que consideram-na como dinâmica fundamental para a educação a distância em ambientes virtuais. Nesta pesquisa, as noções de compartilhamento e aprendizagem coletiva foram relevantes, pois a formação de futuros professores de LI no contexto da EaD utiliza-se das ferramentas que promovem a interação e contribuem para a construção coletiva do conhecimento por meio dos fóruns, *chats*, *wikis*, entre outros.

Dessa forma, fica evidente a importância do fator afetivo, da colaboração, participação social e interação para um adequado desenvolvimento cognitivo. Assim, o papel do professor torna-se significativo, favorecendo o processo de ação colaborativa. Tais características reforçam a necessidade de um professor reflexivo sobre sua prática com

habilidades para mediar e gerenciar a aprendizagem dos alunos, fazendo uso consciente e autônomo dos recursos disponíveis em um ambiente de aprendizagem em meio virtual.

Competem ao professor, no contexto da EaD, as funções não só de elaboração de material didático complementar àquele que encontrará no AVA e seleção de conteúdo, mas conhecer seus alunos e avaliar sua prática continuamente, implementando ações no sentido de estimular a interação, a discussão e a colaboração. Entendemos que para esse professor, a necessidade de uma postura crítico-reflexiva torna-se ainda mais importante e eficiente, haja vista as inúmeras possibilidades de interação oferecidas pelo suporte tecnológico e ainda, as chances de transformação de sua própria prática bem como de êxito no trabalho docente.

2.3.6 Professor reflexivo: da teoria à prática

Existem vários estudos (cf. CELANI, 2002; WALLACE, 1991; ZEICHNER, 1993; PIMENTA, 2002; PESSOA, 2002) que atestaram a eficiência de uma atitude reflexiva com resultados positivos tanto na aprendizagem quanto na formação de professores. Todavia, encontramos em Wallace (1991); Zeichner (2001) um alerta de que nem sempre a prática reflexiva gera resultados positivos. Os autores apontam para um conflito que pode ser ocasionado por tentativas de reflexão, de dedicação, de mudança daquele professor que, considerando-se reflexivo, não visualiza alterações positivas em sua sala de aula.

Situação semelhante pode ser observada com o professor que, sem realizar uma reflexão, simplesmente inova o ato de ensinar. Esses conflitos acontecem, segundo os autores, porque o professor não realiza a reflexão observando os contextos sociais e institucionais que abrigam o processo pedagógico. É o que Zeichner (1993) chama de “ilusão da reflexão” gerada, segundo ele, por movimentos de reformas de ensino, que obrigam professores a alcançarem metas estabelecidas por outros e que “persistem na racionalidade técnica sob a bandeira da reflexão.” (ZEICHNER, 1993, p.22).

Desse modo, assegura o autor, não basta que o professor se considere reflexivo, ele precisa saber sobre o que e porquê está refletindo e como poderá realizar mudanças em sua prática, pois mais importante que o mero ato de refletir é a qualidade e a natureza dessa reflexão, por meio das quais será possível observar mudanças em sua prática e, em consequência, na performance dos alunos. Caso esse processo não seja realizado com

acuidade, professores que se denominam reflexivos podem fazer “coisas prejudiciais melhor e com mais justificações.” (ZEICHNER, 1993, p.25).

Dessa forma, é importante que o professor formador esteja certo sobre *o que refletir, como e por quê*, conforme salientamos anteriormente. Bartlett (1990) concebe o processo de reflexão através de fases, quais sejam: *mapear* (coleta de evidências sobre a própria prática), *informar* (explicitação de objetivos), *contestar* (questionamento de estruturas e ideias que subjazem às práticas), *avaliar* (reflexão em busca de formas alternativas de ação) e *agir* (implementação de uma prática renovada).

Essas reflexões são vistas por Celani (2002) como autoconscientização, sendo o professor participante da atividade social e com posicionamento diante das questões inerentes a esse processo. Tal experiência é considerada de grande relevância no contexto de formação de professores, conforme aponta Dutra (2000) a partir de uma pesquisa realizada com professores em formação. Segundo a autora, a partir da experiência da reflexão,

as teorias de ensino podem ser relacionadas com as experiências pedagógicas. Sendo assim, o ato de ensinar passa a ter maior abrangência, pois sai do âmbito mecanicista da reprodução de técnicas e metodologias, indo para a esfera reflexiva. Vale ressaltar que o conhecimento de técnicas e métodos de ensino é crucial, mas não os únicos “instrumentos” para o completo desenvolvimento da prática pedagógica. (DUTRA, 2000, p.41).

Uma pesquisa realizada por Pessoa (2002), com professores de língua inglesa da rede pública, ratifica essa importância ao concluir que a reflexão permite ao professor o ato de reconstrução de suas teorias práticas e “amplia sua concepção sobre o contexto institucional no qual ensina.” (PESSOA, 2002, p.212).

Todavia, presume-se que uma reflexão qualquer, sem critérios como aqueles apontados por Dewey (1933;1997), ou seja, sem observância de aspectos como espírito aberto, responsabilidade e sinceridade pode não resultar em êxito, desmerecendo assim, o ato de refletir. Pimenta (2002) também chama a atenção para a reflexão concebida como ato individual e salienta que, vista sob tal perspectiva, pode não ultrapassar o nível do discurso, resultando em um “esvaziamento” do conceito real de reflexão.

A autora sugere que seja realizada uma análise crítica contextualizada a respeito do conceito de professores reflexivos, para então compreendê-los como intelectuais crítico reflexivos, que refletem partindo de seus próprios contextos e não individualmente, mas coletivamente, ou seja, levando em consideração os aspectos que caracterizam uma determinada comunidade de construção de conhecimento (PIMENTA, 2002, p.47).

2.4 A experiência como meio de acesso à compreensão da prática docente no AVA

Desde 1997, Miccoli vem utilizando o construto experiência como objeto de suas pesquisas no ensino e na aprendizagem de LI (1997; 2007a; 2007b), inicialmente com alunos (2000; 2003; 2004; 2007c) e em seguida as investigações prosseguiram com experiências de professores (2006; 2007d; 2008; 2015), no intuito de compreender o complexo processo de ensino e aprendizagem a partir daqueles que estão envolvidos no contexto da sala de aula. Para esse construto Miccoli (2010) propõe a seguinte definição:

a experiência é um processo por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstanciais vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual ao ser narrada deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original bem como aquele que a vivenciou (MICCOLI, 2010, p.29).

Conceber a experiência associada à reflexão sobre *o que ensino e para que* e ainda sobre *como modificar minhas ações*, é compreendê-la enquanto um processo em constante transformação, afirmação que é corroborada por Miccoli (2010) ao assegurar que

por se caracterizarem como a base do conhecimento, todas as experiências vivenciadas são processos que envolvem dinâmicas relacionais e interacionais. Essa é a sua relevância – por serem processo, abrem a possibilidade de mudança e transformação não apenas de quem relata, mas, também, daquilo que é relatado. Elas podem, no entanto, deixar de representar o gatilho para a mudança, caso não sejam acompanhadas de reflexões conscientes (MICCOLI, 2010, p.29).

De fato, é muito apropriada a associação da experiência às reflexões realizadas pelos professores, especialmente se concebemos ambas como processos não distintos, mas aliados. O conceito de reflexão adotado nesta pesquisa encontra-se em completa consonância com o construto experiência, pois o processo formativo não se encaixa na lógica estímulo-resposta; contrariamente, ele se baseia naquilo que está em nós, naquilo que nos compõe e na forma como percebemos o mundo. As dinâmicas relacionais e interacionais citadas por Miccoli (2010) funcionam com a ação reflexiva que, de acordo com Dewey (1997) não consiste em uma operação mental qualquer, diferente disso, ela requer uma espécie de “labor intelectual”.

Para Miccoli & Lima (2012) a experiência é análoga a um Sistema Adaptativo Complexo (SAC), pois ela abarca um grande número de componentes distintos e variados, conectando-se e interagindo entre si de forma diversa e contínua. E coadunando com o que expusemos anteriormente, as autoras defendem que

a experiência não pode ser reduzida a um fenômeno pessoal e individual, devendo ser compreendida como manifestação pessoal de processos contínuos em constante evolução pela constituição histórica dos indivíduos que, em meios compartilhados com outros seres, são historicamente constituídos a partir das experiências que com eles compartilham (MICCOLI; LIMA, 2012, p.53-54).

O compartilhamento de experiências, bem como a troca entre os envolvidos favorecem um tipo de interação em que experiências pessoais se misturam com experiências coletivas em um movimento colaborativo e hipertextual caracterizado por uma inteligência coletiva, não-linear, multimodal e dinâmica (LÉVY, 1998). Esse fato nos permite considerar o construto experiência adequado para a pesquisa em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), pois pensar a sala de aula como uma rede móvel em que o conhecimento é construído a partir da interação entre seus atores reforça a ideia de que a experiência é pessoal, porém compartilhável e construída coletivamente, “uma experiência *aninha* outras. Experiências vivenciadas, hoje, emergem das interações com outros, com outras experiências, inclusive passadas, e o meio compartilhado” (MICCOLI; LIMA, 2012, p.56). O processo caracteriza-se por contínuo exatamente porque, segundo as autoras, experiências passadas alimentam novas experiências, fato que mais uma vez reforça a postura reflexiva como condição fundamental para a transformação.

No processo recursivo, Miccoli & Lima (2012) apontam a reflexão para a mudança na prática. De acordo com as autoras,

caso não haja reflexão sobre a experiência, é pouco provável que o professor considere outra possibilidade que não a manutenção de sua abordagem de ensino – ordem e estabilidade com as quais está acostumado. Reflexão não garante mudanças, mas aumenta a possibilidade de alteração no padrão de movimento do sistema de experiências, porque, ao refletir sobre suas vivências, o indivíduo pode ressignificar seus sentidos. Essas experiências, “ressignificadas” serão o insumo para novas experiências, abrindo caminho para transformação e mudança no sistema de experiências do professor (MICCOLI; LIMA, 2012, p.57).

A pesquisa com experiências viabiliza a descrição e a compreensão do ensino e da aprendizagem de língua inglesa em diferentes contextos, conforme pesquisas realizadas anteriormente (BAMBIRRA, 2009; ZOLNIER, 2011; LIMA, 2014; ARRUDA, 2014) tendo como base esse construto e que contribuíram para a reflexão sobre esse processo, promovendo transformações nas práticas discentes e docentes.

2.5 Marco de Referência de Experiências de professores em Educação a Distância

As experiências vivenciadas por professores formadores em AVA no contexto da EaD, foram classificadas a partir do Marco de Referência para categorização de experiências de professores em EaD, no quadro 2, cuja origem vem desde o *framework* teórico proposto por Miccoli (1997), recriado, atualizado e reformulado por meio de pesquisas subsequentes à que foi realizada pela pesquisadora em seu trabalho seminal na década de 90.

As investigações realizadas pelo grupo de pesquisa Atividade, Complexidade e Colaboração: Ouvindo Lições, Histórias, Experiências e Reflexões (ACCOLHER), coordenado por Miccoli, vêm ampliando o Marco de Referência de experiências a partir da diversificação dos contextos de ensino, aprendizagem e formação de professores de língua inglesa.

A pesquisa mais recente com base no construto experiência e utilizando o Marco de referência para categorização de experiências de professores foi realizada em 2014 por Lima e intitulada “Eu faço o que posso: experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa”, cuja tese aborda um estudo narrativo sobre experiências de ensino de inglês de quatro professoras – duas de uma escola pública e duas de uma escola particular, tendo como foco a agência humana. A pesquisa que ora apresentamos tem seu Marco de Referência baseado na ampliação realizada no arquétipo proposto por Miccoli & Vianini (2014), reproduzido a seguir:

QUADRO 2: Marco de Referência para categorização de experiências de professores

EXPERIÊNCIAS DIRETAS

Experiências pedagógicas

- PED. 1. Procedimentos de ensino em sala
- PED. 2. Material didático
- PED. 3. Integração das quatro habilidades
- PED. 4. Atividades em sala de aula
- PED. 5. Novas tecnologias
- PED. 6. Avaliação formal da aprendizagem
- PED. 7. Estratégias de ensino

Experiências Sociais

- SOC. 1. Enquanto professor
- SOC. 2. Perfil do estudante/turma
- SOC. 3. Interação com estudantes/turma
- SOC. 4. Estratégias sociais

Experiências Afetivas

- AFE. 1. Experiência, interesse e esforço
- AFE. 2. Sentimento
- AFE. 3. Estratégias afetivas

EXPERIÊNCIAS INDIRETAS

Experiências contextuais

- CTX. 1. Extrainstitucionais
- CTX. 2. Institucionais
- CTX. 3. Constituição da turma
- CTX. 4. Tempo
- CTX. 5. Língua estrangeira
- CTX. 6. Decorrentes da pesquisa

Experiências Conceptuais

- CPT. 1. Ensino na escola regular
- CPT. 2. Aprendizagem na escola regular
- CPT. 3. Papel do estudante
- CPT. 4. Papel do professor
- CPT. 5. Status do professor de LI/ profissão
- CPT. 6. Ressignificação de concepções

Experiências Pessoais

- PES. 1. Nível socioeconômico
- PES. 2. Anteriores
- PES. 3. Atuais
- PES. 4. Identidade
- PES. 5. Ressignificação de experiências

Experiências Futuras

- FUT. 1. Intenções
- FUT. 2. Vontades
- FUT. 3. Necessidades
- FUT. 4. Vislumbres

Fonte: MICCOLI, 2014, p.63.

A pesquisa apresentada avança na compreensão das ações docentes em sala de aula, todavia, segue os mesmos ritos observados em pesquisas anteriores realizadas com base na taxonomia inaugurada por Miccoli (1997), de sorte que outras subcategorias foram agregadas ao *framework* no intuito de compreender a ação docente de professores no contexto da Educação a Distância, e, em segundo plano, referendar a utilização dessa taxonomia para pesquisas educacionais que se pretendem investigar o processo de ensino e aprendizagem, não apenas de língua estrangeira, em contextos diversos.

A evolução das pesquisas de base experiencial (MICCOLI 2014) permite atestar que as experiências não são partículas isoladas nem estáticas no universo da sala de aula, em vez disso, a metáfora da rede demonstra a natureza flexível e de permanente construção do marco de referência, fazendo desse construto teórico que é utilizado para categorização de experiências um elemento vivo, que está em constante movimento e produz infinitas conexões e interrelações.

2.6 Considerações pontuais

Este capítulo apresentou e discutiu os pilares que sustentam esta pesquisa, começando pela Educação a Distância, em seguida a formação de professores, a perspectiva crítico-reflexiva e a experiência como construto.

O próximo capítulo traz a metodologia da pesquisa, apresentando e detalhando os meios que foram utilizados para acessar as experiências de professores em Educação à Distância, além de uma descrição do processo de coleta e análise dessas experiências.

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentada a natureza da pesquisa – um estudo de caso, realizada por meio de observação participante, seguida da captura de telas do AVA de cada unidade como base para entrevistas, bem como da narrativa como via de acesso à experiência. Delineia-se ainda o contexto e os participantes da pesquisa. Em seguida, especificam-se os instrumentos de coleta de dados, bem como os procedimentos de coleta e análise dos mesmos.

3.1 Pesquisa qualitativa

As duas abordagens à metodologia de pesquisa – quantitativa e qualitativa – normalmente são concebidas como paradigmas dessemelhantes, todavia é pertinente destacar que questões distintas podem demandar métodos de análise distintos, fato que deu início à utilização simultânea de ambas as formas de investigação (SHAFFER & SERLIN, 2004).

Morais & Neves (2007b) também reconhecem que diferentes tipos de investigação reivindicam diferentes métodos de análise. Algumas investigações são referidas por Tashakkori & Teddlie (1998) por utilizarem métodos quantitativos e qualitativos de forma sequencial ou paralela, assumindo um caráter similar ou diferente ao se determinar as questões do estudo e são empregadas em uma mesma etapa ou em etapas diferentes em uma mesma investigação. Uma análise quantitativa, segundo os autores, pode auxiliar na identificação de sujeitos para uma pesquisa qualitativa, assim como narrativas e entrevistas qualitativas podem ceder elementos complementares a estudos quantitativos e, adicionalmente, uma análise qualitativa produz hipóteses para estudos quantitativos, além de ser possível uma coleta simultânea de dados quantitativos e qualitativos.

Para Flick (2009), pesquisas de cunho qualitativo usam “o texto como material empírico (ao invés de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em

seu conhecimento cotidiano em relação ao estudo” (FLICK, 2009, p. 16). Ainda sobre a abordagem qualitativa, Sevigny (1981) a conceitua como uma metodologia apta a “captar o que as pessoas dizem e fazem enquanto um produto de como elas interpretam a complexidade do mundo” (SEVIGNY, 1981, p. 68). Esse paradigma prioriza aquilo que é significativo para os participantes e busca a compreensão dos significados que os mesmos conferem a suas ações e interações. Denzin e Lincoln (2005 *apud* Flick, 2009) definem a pesquisa qualitativa da seguinte forma:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. (DENZIN; LINCOLN, 2005 *apud* FLICK, 2009. p.16)

Guba (1990) aponta que os pesquisadores quantitativos possuem uma realidade exterior a examinar enquanto os qualitativos creem que a realidade nunca é “totalmente apreendida, apenas aproximada” (GUBA, 1990, p.22). Assim, diferentes percepções e concepções da realidade podem ser “capturadas”. Partindo do pressuposto de que “o conhecimento é construído e não descoberto” (STAKE, 1995, p.99), reflexões sobre a prática de ensino dos professores formadores permitem a construção do conhecimento tanto dos mesmos como participantes, quanto da pesquisadora. As decisões tomadas, os caminhos seguidos e o percurso metodológico revelam claramente nossas convicções e visões em relação à forma como se compreende um fenômeno, bem como a maneira de interpretar as experiências e os dados coletados.

Larsen-Freeman & Long (1991) argumentam que não existe uma segmentação precisa entre as duas metodologias, a julgar pela possibilidade de intercâmbio de elementos entre uma e outra e salientam que é possível e desejável uma combinação entre as características de ambas. Segundo Dörnyei (2007), essa harmonização entre os dois paradigmas de pesquisa oportuniza uma compreensão aperfeiçoada e ampla de um determinado fenômeno, por meio da investigação de suas diferentes peculiaridades. A pesquisa de métodos mistos, também conhecida como “modelo multimétodo” (CRESWELL, 2007), reconhece que nenhuma das abordagens possui uma verdade absoluta e quando combinadas podem trazer resultados muito mais aprofundados e precisos.

Esse modelo possui, na sua essência, características da abordagem pragmática, que defende o uso de variadas técnicas para a coleta e análise de dados. Johnson et al (2007, p.119) apresenta algumas concepções de métodos mistos de outros autores e dentre elas, a concepção de Bazeley (2004), que afirma que a pesquisa multimétodo ocorre quando abordagens ou métodos distintos são utilizados em paralelo ou de forma sequencial, todavia não estão integrados até que as inferências sejam realizadas. Os métodos chamados mistos de pesquisa envolvem a integração das diferentes abordagens e não apenas suas conclusões.

Nesta investigação foi utilizado o estudo de caso. Tal enfoque metodológico demandou um trabalho intenso e longo, buscando documentar aspectos relacionados à participação dos sujeitos e sobre o processo de formação de futuros professores no contexto digital. Assim, vários instrumentos de coleta de dados deram suporte à pesquisa e favoreceram o diálogo entre a pesquisadora e os professores pesquisados, tais como: observações diretas das aulas (virtuais e encontros presenciais), gravações em áudio e vídeo dos encontros presenciais, tabulação da interação no AVA, e as narrativas das experiências dos professores a partir dessas tabulações. O intuito foi de coletar as experiências que deixassem transparente a realidade do processo de ensino na EaD.

A pesquisa teve como propósitos: observar, descrever e categorizar as experiências de professores formadores de LI em ambiente virtual, na busca de compreender as ações docentes, observando o contexto social, a interação e as decisões tomadas pelos professores participantes, com o objetivo de identificar as tomadas de decisão dos professores e as demandas do ensino mediado por computador.

3.2 O estudo de caso

O estudo de caso é definido por Robson (1993) como “uma estratégia de pesquisa envolvendo uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo específico em seu contexto real mediado por múltiplas fontes de evidência” (Tradução da autora).

¹⁰Caracterizado como a abordagem mais amplamente usada em pesquisas qualitativas na educação (GALL, GALL & BORG, 2003, p.433), “o estudo de caso qualitativo pode ser

¹⁰ “a strategy for carrying out research involving an empirical study of a contemporary phenomenon within its real-world context.” (ROBSON, 1993, p.51-53).

definido nos termos do processo de realmente realizar a investigação, a unidade de análise ou o produto final” (MERRIAM, 1998, p.34).

Brown & Rodgers (2002) ressaltam a importância do estudo de caso no processo de aprendizagem de línguas e lembram que as teorias psicanalíticas de Freud e os estudos do desenvolvimento social e mental das crianças de Piaget foram fundamentais a partir de casos particulares de indivíduos. Acrescentam ainda que muitos estudos de caso são também estudos de desenvolvimento, mas diferenciam:

1. A pesquisa de estudo de caso compreende um estudo de entrevista sobre os antecedentes, o status atual e as interações ambientais de uma determinada unidade social: um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma comunidade, enquanto.
2. A pesquisa desenvolvimental compreende uma investigação de padrões e sequências de crescimento e mudança em função do tempo (BROWN; RODGERS, 2002, p.21).

Das várias definições encontradas para o estudo de caso, consideramos adequado compreendê-lo segundo a linha de pensamento de Merriam (1998), que define tal formato de análise da seguinte maneira:

The qualitative case study can be defined as an intensive, holistic description and analysis of a single entity, phenomenon, or social unit. Case studies are particularistic, descriptive, and heuristic and rely heavily on inductive reasoning in handling multiple data sources¹¹ (MERRIAM, 1998, p.16).

A definição de Merriam (1998) pode ser complementada pelo que nos diz Johnson (1992). A autora define o estudo de caso como um método no qual o pesquisador estabelece como foco uma única entidade, inserida em seu contexto natural de ação e afirma que o caso, ou a unidade de análise, pode ser um professor, um grupo de alunos, uma instituição de ensino, uma comunidade ou uma agência. A autora acrescenta que os estudos de caso podem fornecer informações detalhadas e ricas sobre um único objeto de estudo (JOHNSON, 1992, p.76).

Essa última característica é também o que direciona a escolha do estudo de caso para esta pesquisa. Considera-se que um estudo de caso intrínseco (STAKE, 2005) propiciará uma compreensão detalhada do caso dos professores formadores. Duff (2008) esclarece que os estudos de caso apresentam uma série de características que os tornam atrativos, tais como: alto grau de completude, aprofundamento de análise e legibilidade, e acrescenta que eles

¹¹ “O estudo de caso qualitativo pode ser definido como uma descrição e análise intensiva e holística de uma única entidade, fenômeno ou unidade social. Os estudos de caso são particularistas, descritivos e heurísticos e dependem fortemente de raciocínio indutivo no manejo de múltiplas fontes de dados.” (MERRIAM, 1998, p.16, tradução da autora).

podem gerar novas hipóteses, modelos e compreensão sobre a natureza da aprendizagem de línguas ou outros processos, mas chama a atenção para os aspectos considerados limitantes no uso desse formato, como generalização e objetividade *versus* subjetividade.

A generalização, a confiabilidade, bem como a objetividade do estudo de caso são colocadas em xeque, segundo Yin (1993) e Soy (1997), especialmente por se tratar de um único caso analisado, todavia, os defensores do método afirmam que a compreensão detalhada de um caso se opõe à acusação de generalização bem como o uso de alguns critérios avaliativos como validade interna e externa, recusando assim a generalização.

A escolha do estudo de caso deu-se, também, porque objetiva-se buscar uma compreensão sobre como o professor formador do curso de Letras-Inglês atua em sua sala de aula virtual, bem como traçar um perfil ou perfis de dois professores formadores nos cursos de Letras/Inglês na EaD, tendo por base as experiências vivenciadas no AVA.

Após concluir as considerações sobre o uso do estudo de caso, incluindo definições, descrições e justificativas para escolha e adequação à pesquisa, bem como as suas vantagens e limitações, parte-se para a narrativa como instrumento de pesquisa.

3.3 As Narrativas

Lieblich et al (1998, p.7) garante que todos são, naturalmente, contadores de história. Segundo as autoras, contar histórias possibilita coerência e prosseguimento das experiências do indivíduo, além de desempenharem um papel primordial na comunicação com o outro. Para as pesquisadoras, as narrativas oportunizam a exploração e a compreensão do mundo interior de cada um, seja social ou cultural, bem como suas personalidades e identidades.

Benjamim (1975) concebe o processo narrativo como um momento em que o narrador está envolvido em uma série de fatos e acontecimentos evocados, diferente de uma mera descrição, em que ele se encontra separado daquilo que relata, que adquire uma perspectiva objetiva, descritiva e observacional. Para o autor, a narrativa é uma estratégia artesanal de comunicação, que não se propõe transmitir informações, contrariamente, ela participa conteúdos por meio dos quais as experiências são transmitidas. O conceito basilar de sua teoria é a experiência expressa pela narrativa, que consiste na forma mais adequada de comunicação do ser humano, permitindo que o entrevistado não informe sobre sua

experiência, todavia, conte sobre ela, tendo assim a chance de pensar sobre algo que ainda não havia pensado.

Para Mello, a pesquisa narrativa tem como ponto central a possibilidade de analisar a experiência pessoal ou profissional do sujeito. Em suas palavras,

Ao partir de uma experiência vivida é possível revisitar experiências e construir conhecimento sobre as dimensões pessoal, profissional e social. É possível, ainda, analisar os aspectos temporal, espacial ou contextual, e o teórico, envolvidos e diretamente relacionados à história relatada (MELLO, 2010, p.185).

Benjamim (1975) já antecipava o que nos traz Mello (2010) ao apontar a técnica de narrativa como uma opção metodológica com grandes benefícios para uma pesquisa em que se deseje elucidar aspectos desconhecidos ou nebulosos da realidade social, uma vez que a opção por essa modalidade traz à baila elementos teóricos de grande valia à interpretação dos resultados.

Karlsson (2008) baseia-se em Clandinin e Connelly (2000) para afirmar que a narrativa surge da experiência e consiste em um instrumento que nos aproxima dela. Para a autora, a experiência vivida é compreendida como o sentido que damos àquilo que acontece ao nosso redor e do qual fazemos parte, e reitera que os sentidos que atribuímos às experiências passadas podem ser modificados a partir dos relatos, pois que eles guiam nossa interpretação. Consideramos, assim, que as narrativas abrem possibilidades de reflexão e de reavaliação de conceitos, atitudes e práticas, tendo sido adequadas para a investigação que ora apresentamos.

Josso (2006) ratifica esse pensamento ao afirmar que as narrativas possibilitam uma melhor compreensão dos processos de formação de professores, “porque a educação e formação são processos de transformação, múltiplos projetos habitam, tecem, dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos de ser e de vir a ser de seus atores” (p.27). Tais processos são desvendados durante a coleta das narrativas, momento em que os participantes contam a respeito de suas experiências pedagógicas, sociais, afetivas etc. e com isso, viabilizam reflexões sobre suas ações docentes. Souza afirma que,

[...] nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras ou em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores. (SOUZA, 2006a, p.23).

Miccoli (2008a), à semelhança de Benjamim (1975), esclarece que o foco na narrativa possibilita a organização da complexidade das experiências, a fim de que estas possam ser narradas e, ao serem narradas em primeira pessoa, tais narrativas agregam, em seu conteúdo, experiências que remetem a situações significativas para aquele que narra. Miccoli (2006) ressalta ainda que a própria pesquisa sobre experiências desencadeia mudanças, quando aquele que vivencia algo tem a chance de examinar a experiência pessoalmente ou através da mediação de um pesquisador, uma vez que se abre espaço para diferentes interpretações da experiência ou para uma reavaliação de suas atitudes. A autora defende que “desse ponto para uma ação transformadora, a distância é pouca” (MICCOLI, 2006, p.236).

Zolnier (2011) corrobora o pensamento de Miccoli e reitera que,

para uma ação transformadora, não basta, entretanto, registrar as narrativas dos professores e interpretá-las à luz das teorias de Linguística Aplicada. É preciso refletir com o professor sobre o impacto que suas experiências de aprendizagem e ensino possuem sobre a formação de suas identidades e o modo como estas influenciam sua prática em sala de aula. O significado dessas narrativas deve ser construído a partir da reflexão colaborativa entre pesquisador e participantes. As interpretações, tanto das narrativas, quanto das ações e imagens que os participantes possuem de si mesmos devem ser objeto de reflexão compartilhada (ZOLNIER, 2011, p.58).

Com base naquilo que afirma Zolnier (2011) bem como as demais considerações, atentou-se ao processo de tomada de narrativas com os cuidados e recomendações dos autores supracitados, bem como para uma criteriosa leitura dos significados construídos pelos professores durante os encontros. Percebeu-se que as narrativas propiciaram não somente respostas às questões da pesquisa, mas operaram, em alguns momentos, como uma oportunidade, tendo em vista que por meio delas puderam refletir sobre sua prática de ensino em meio virtual, bem como funcionar como uma formação em serviço para os participantes, à medida que buscavam dar sentido às suas ações. É por isso que optou-se pelo estudo de caso por meio das narrativas.

3.4 Contexto da pesquisa

3.4.1 A UNIVX

Esta pesquisa foi realizada no Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade

Aberta do Brasil (UAB), com sede em uma universidade que aqui será titulada como UNIVX. O CEAD foi criado através da lei Delegada n.180, de 20 de janeiro de 2011, sendo implantado com o objetivo de acolher os cursos e os programas oferecidos pela UNIVX na modalidade a Distância. A universidade implantou o Sistema UAB, instituído em 2006 pelo governo federal, cujos cursos, implantados em 2008, oferecem licenciaturas em Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia, História, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Português e Pedagogia, nos polos de apoio presencial, situados no norte do Estado de Minas Gerais, Vale do Jequitinhonha.

Tendo como objetivos institucionalizar a EaD na UNIVX, reafirmar o compromisso da Universidade com a Educação a Distância e redimensionar a inserção da instituição no Ensino, Pesquisa e Extensão, o CEAD, por meio da UAB, oferece cursos de graduação com aulas em modalidade virtual (80%) e presencial (20%). Os cursos contam com projeto político-pedagógico e materiais didáticos próprios, e o corpo docente é composto por professores formadores e tutores, presenciais e a distância, que dão apoio pedagógico e técnico aos estudantes. Os docentes que nela atuam são capacitados por meio de cursos promovidos pelo CEAD para dar suporte aos estudos a distância e operar o AVA, de forma que possam utilizar os recursos tecnológicos oferecidos pelo sistema e promover a inclusão digital dos estudantes por meio de uma assistência intensiva, a fim de formar profissionais qualificados.

Os professores formadores que atuam na UNIVX são egressos, em sua maioria, da própria Universidade e têm experiência na formação de professores no contexto presencial e a distância. O trabalho desses profissionais é basicamente *online* e, durante a vigência da disciplina, oferecem suporte virtual aos alunos por meio de fóruns, *chats*, mensagens, tarefas e seminários. Os encontros presenciais se propõem a diminuir a distância entre o professor e o aluno, e são realizados duas vezes por semestre em cada disciplina, sendo que em um deles o professor vai até o polo e em outro, o tutor a distância o representa.

Quando se trata de compreender os elementos que compõem um sistema educacional de Educação a Distância, é necessário considerar que as instituições possuem autonomia para criar e implementar um paradigma próprio que seja compatível com suas demandas, sua infraestrutura e seu potencial humano. A UAB/UNIVX adota um paradigma que, no que tange ao aspecto humano, possui um professor para cada disciplina, responsável pela gestão pedagógica do AVA e quatro tutores a distância que têm a incumbência de auxiliar o professor na condução das atividades e na correção de avaliações. Fica também a cargo desses tutores representarem o professor formador nos encontros presenciais. Faz-se necessária essa

contextualização a fim de compreender a análise das concepções e das experiências docentes dos professores formadores, no que diz respeito ao papel do professor.

O curso de Letras-Inglês da UNIVX teve sua primeira oferta em 2009, em quatro polos e contou com o esforço, a dedicação e competência de profissionais que se qualificaram por meio dos cursos de capacitação promovidos pelo CEAD. O ambiente de aprendizagem era o que aqui chamaremos de Virtual VX, que, por apresentar uma série de limitações no que tange à inserção de materiais didáticos e ferramentas tecnológicas, foi desativado, dando lugar ao novo sistema MOODLE do AVA.

Apesar de serem realizados encontros periódicos com os docentes e haver um processo de contínuo aperfeiçoamento dos profissionais (professores, tutores e coordenadores), há problemas que comprometem. Por exemplo, há professores formadores que se sentem frustrados com a parca participação dos acadêmicos no AVA, bem como com os resultados obtidos por eles ao final das disciplinas. A evasão também preocupa, pois houve uma situação em que uma entre várias turmas de 40 alunos em um dos polos chegasse ao final com apenas 08 graduados.

As salas virtuais escolhidas para abrigar a pesquisa foram do 3º período, ano de 2014 e as disciplinas que compunham o currículo nessa fase do curso de Letras-Inglês eram Língua Inglesa – Básico II, Didática, Fonética e Fonologia do Inglês, História da Educação, Morfologia da Língua Inglesa e Língua Latina, divididas em módulos, de modo que o acadêmico pudesse cursar duas disciplinas paralelamente.

A escolha desse contexto para a realização desta pesquisa se justifica, em parte, pela conveniência de ser o contexto em que a pesquisadora lecionou durante quatro anos, mas principalmente, pela urgência dos programas de EaD serem pesquisados (ANDERSON et al., 2001; GERALDINE, 2003; SOUZA & EBERSPÄCHE, 2003) para que seus resultados possam desvelar a realidade desse ensino, para, eventualmente, aprimorar a qualidade dos cursos e da formação dos egressos.

3.4.2 Os professores participantes

Inicialmente, os participantes eram quatro professores formadores do curso de Letras Inglês da UAB/UNIVX, contudo, uma das participantes, por motivos ignotos, desistiu de

participar da investigação. Outro participante não renunciou formalmente à sua permanência na pesquisa, todavia, concedeu menos narrativas que os demais e, apesar de uma análise dos dados coletados ser realizada, considerou-se suas contribuições insuficientes para um estudo mais criterioso e passível de validação. Desta feita, dois participantes se mostraram interessados no estudo, acessíveis e dispostos a contribuir em todos os momentos que foram requisitados.

Nas pesquisas científicas é necessário ter cuidado com a preservação dos participantes. Essa preocupação trouxe a necessidade de que fossem dados nomes fictícios aos professores entrevistados. Dessarte, para a professora participante, o nome elegido foi Joana; para o professor, o nome será Márcio.

A trajetória docente desses professores é diversa, variando entre 10 e 23 anos, ambos com experiência de atuação na Educação Básica, no entanto, os dois já atuavam na formação de professores no contexto presencial além da EaD. A oportunidade de tomar parte neste estudo representou para eles uma possibilidade de formação continuada, que segundo contato prévio com um deles, mencionou ser a oportunidade de “se ver” atuando, ter suas experiências categorizadas e com isso proceder a um melhor conhecimento da sua prática, verdadeiramente representava uma chance de crescimento profissional e pessoal. De acordo com alguns relatos preliminares de um dos participantes em potencial, à época da definição dos mesmos, afirmou que repensar a prática docente com vistas à formação de futuros professores de inglês no contexto da EaD significaria um avanço, não apenas em sua própria prática, mas nos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras (LE) e nas pesquisas sobre a EaD. O quadro 3 sintetiza o perfil dos participantes da pesquisa:

QUADRO 3: Perfil dos participantes

| Nome | Idade | Formação acadêmica | Experiência profissional | Tempo de docência |
|--------|---------|--|---|-------------------|
| Joana | 39 anos | Graduação em Letras Especialização em Docência do Ensino Superior | Professora de inglês na Educação Básica. Professora de Inglês em cursos de idiomas. Professora no Ensino Superior. Professora na EaD. | 10 anos |
| Márcio | 50 anos | Graduação em Letras – Inglês Mestre em Letras | Professor de inglês na Educação Básica. Professor de Inglês em cursos de idiomas. Tutora EaD. Professor no Ensino Superior. Professor na EaD. | 23 anos |

Fonte: Produção da autora, 2017.

Quanto aos alunos, o grupo de acadêmicos fazia parte de uma turma do terceiro período do curso de Letras Inglês, ministrado pela UAB/UNIVX com dois polos, sendo um deles sediado num município do norte do estado de Minas Gerais, e o outro em município situado às margens do Rio Jequitinhonha. A grande maioria não teve oportunidade de realizar um curso de inglês em escolas de idiomas, apresentando assim um nível elementar de conhecimento com pouquíssima noção das estruturas gramaticais e pouquíssima competência oral, salvo um percentual de 5% da turma. Os acadêmicos, apesar de não participarem da pesquisa, auxiliaram no processo de compreensão das experiências dos professores participantes.

3.5 Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados aconteceu no ano de 2014, paralelamente à atuação dos professores no ambiente virtual de aprendizagem. Os professores formadores foram acompanhados durante um ano (dois períodos letivos) e participaram de entrevistas narrativas que foram realizadas antes e após as experiências de ensino e aprendizagem no AVA nesses semestres. Inicialmente foi feita uma análise do AVA de cada professor para análise de interação da sala de aula. A pesquisadora acompanhou presencialmente (ida aos polos juntamente com os professores por ocasião dos encontros presenciais) e virtual das aulas com redação de notas de campo. Finalmente, foram realizadas entrevistas individuais, tendo por base a análise dos AVAs de cada participante. Cada uma das entrevistas gerou narrativas que foram transcritas e, finalmente, essas narrativas transcritas foram categorizadas de acordo com o Marco de Referência de Experiências.

Na próxima subseção, serão detalhados os instrumentos de coleta de dados que deram suporte à pesquisa e favoreceram o diálogo entre a pesquisadora e os professores participantes.

3.5.1 Instrumento 1: A observação

Considerada como um dos mais frequentes instrumentos de coleta de dados em estudos de caso, acompanhada de anotações e gravações em áudio e/ou vídeo, a observação foi utilizada nesta pesquisa no intuito de acompanhar as experiências de dois professores formadores de professores de inglês no ambiente virtual de aprendizagem. Foi relevante estabelecer um clima de interação entre a pesquisadora e os professores participantes, incentivando a reflexão, a fim de que o docente pudesse descrever suas experiências sem restrições. Os dados coletados durante as observações da pesquisadora foram utilizados para complementar as análises das experiências narradas pelos professores.

3.5.2 Instrumento 2: As entrevistas narrativas

Para coletar as experiências, utilizamos, como foi descrito, o que se entende por entrevistas narrativas. O uso desse instrumento é afetado pela memória, considerada seletiva, uma vez que as pessoas frequentemente se lembram de determinados acontecimentos enquanto outros caem no esquecimento espontaneamente ou de forma inconsciente. Por esse motivo, utilizamos as análises do AVA, que além de mediar a entrevista, reduzem a seletividade da memória e serviram como ponto de partida para questionamentos específicos sobre as experiências dos professores. O que se torna relevante nas narrativas é aquilo que o informante registrou a respeito das experiências vividas, o que se tornou marcante e verdadeiro em sua trajetória, e não os eventos propriamente ditos (JOVCHELOVICH E BAUER 2002).

Jovchelovich e Bauer (2002) apresentam um esquema que descreve a tomada de narrativas:

QUADRO 4: Fases principais da entrevista narrativa

| Fases da Entrevista Narrativa | Regras para a entrevista |
|-------------------------------|--|
| Preparação | Exploração do campo. Formulação de questões <i>exmanentes</i> ¹¹ . |
| Iniciação | Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional). |
| Narração Central | Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou para linguístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”). |
| Questionamentos | “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas <i>exmanentes</i> para <i>Imanentes</i> . |
| Fala conclusiva | Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista. |

Fonte: JOVCHELOVICH & BAUER, 2002.

Ribeiro e Pereira (2002) alertam para o fato de que o entrevistado precisa ser informado a respeito do contexto da pesquisa bem como sobre os procedimentos que serão adotados na entrevista narrativa. Campos (2010) destaca que o comportamento do pesquisador pode impactar o resultado das narrativas e recomenda que não haja mais de um entrevistador, haja vista o processo de interação e confiança que precisa ser estabelecido entre participante e pesquisador. O autor ressalta que uma postura acolhedora e atenção ao que é

contado são relevantes para a compreensão da trajetória narrada e que interação, paciência para escutar e competência para desvendar o que está por trás das narrativas podem levar a bons resultados.

3.5.3 Instrumento 3: A análise do ambiente virtual de aprendizagem

Como nosso objetivo era conhecer a experiência de ensino de língua inglesa na EaD, e depender apenas da memória do participante fragilizaria a validade dos dados, mostrou-se essencial conhecer os acontecimentos na sala de aula da EaD – o AVA de cada um dos professores. Assim, o AVA se tornou um instrumento para a coleta de dados.

O levantamento dos dados oriundos do AVA mediaria as entrevistas com os participantes a respeito de suas aulas e interações com alunos na EaD. Para tal, foi realizada uma análise dos eventos registrados no AVA e a partir daí foi realizada uma tabulação de dados quantitativos que apresentavam os percentuais de participação de cada um dos atores do processo (professor, tutores e estudantes).

Foram aferidas as interações totais por fórum de unidade de cada um dos envolvidos. Esse procedimento nos abriu uma janela para compreender as ações dos professores no AVA. A seguir, o QUADRO 5 exemplifica a tabulação de dados que antecederam as narrativas da participante Joana.

QUADRO 5: UM AVA DE JOANA

| TABULAÇÃO DE DADOS – INTERAÇÃO DOS ALUNOS/TUTORES/PROFESSOR – UNIDADE I – Prof.ª Joana | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|------------|------------|---------------|---------------|-------------|-------------|----------|--|-----|-----------------|-----|--------------|---|----------|---|-------------|---|-----------|
| Disciplina: Língua Inglesa FÓRUM: UNIDADE I | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Interações totais: 91 – Sendo 43 interações Socioafetivas (47,3%) e 46 interações Cognitivas (50,5%); 01 interação Inclassificável (1,1%) e 01 da Coordenadora do Curso (1,1%). Professor: 04 interações – 4,4% - Sendo 02 Socioafetivas (50%) e 02 Cognitivas (50%) Tutores: 22 – interações – 24,2% - Sendo 16 Socioafetivas (72,8%) e 06 Cognitivas (27,8%) Alunos: 64 interações – 70,4 % - Sendo 25 Socioafetivas (39,1%) e 38 Cognitivas (59,4%) e 01 Inclassificável (1,6%) 34 alunos dos 57 participaram – 59,7% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">LEGENDA:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SOC</td> <td>– Socioafetivas</td> </tr> <tr> <td>COG</td> <td>– Cognitivas</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>– Alunos</td> </tr> <tr> <td>P</td> <td>– Professor</td> </tr> <tr> <td>T</td> <td>– tutores</td> </tr> </tbody> </table> | | | | | | | | LEGENDA: | | SOC | – Socioafetivas | COG | – Cognitivas | A | – Alunos | P | – Professor | T | – tutores |
| LEGENDA: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SOC | – Socioafetivas | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| COG | – Cognitivas | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| A | – Alunos | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| P | – Professor | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| T | – tutores | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Código | Interações | Alunos SOC | Alunos COG | Professor SOC | Professor COG | Tutores SOC | Tutores COG | | | | | | | | | | | | |
| COG A1 | conteúdo/inferências/conclusões | | 04 – 6,3% | | | | | | | | | | | | | | | | |
| COG A3 | respostas a exercícios/desafios/questionamentos | | 09 – 14,1% | | | | | | | | | | | | | | | | |
| COG A2 | dúvidas/dificuldades/expectativas | | 25 – 39,1% | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SOC A1 | agradecimentos/elogios/cumprimentos | 25 – 39,1% | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SOC T1 | elogios/incentivo/cumprimentos | | | | | 16 – 72,8% | | | | | | | | | | | | | |
| COG T1 | conteúdo/esclarecimento de dúvidas/sugestões | | | | | | 05 – 22,8% | | | | | | | | | | | | |
| COG T3 | exercícios/desafios/orientações | | | | | | 01 – 4,6% | | | | | | | | | | | | |
| COG T2 | explicações com questionamento/reflexão | | | | | | 0 | | | | | | | | | | | | |
| COG P1 | conteúdo/esclarecimento de dúvidas/sugestões | | | | 01 – 25% | | | | | | | | | | | | | | |
| COG P2 | explicações com questionamento/reflexão | | | | 0 | | | | | | | | | | | | | | |
| COG P3 | exercícios/desafios/orientações | | | | 01 – 25% | | | | | | | | | | | | | | |
| SOC P1 | elogios/incentivo/cumprimentos | | | 02 – 50% | | | | | | | | | | | | | | | |

Fonte: Produção da Autora, 2017.

Com base nas respectivas tabulações de seus AVAs, foram realizados três encontros com Joana e Márcio.

3.5.4 Instrumento 4: Notas de Campo

Ao orientar a condução de entrevistas, Dawson (2009) aponta as vantagens e desvantagens dos métodos de registro, quais sejam: gravação de áudio, vídeo, anotações e *box-ticking*. A autora destaca a importância da organização das entrevistas e atendo-me aqui às semiestruturadas que, segundo aponta, podem ser elaboradas tanto em forma de lista de perguntas ou uma lista de tópicos, propiciando maior flexibilidade. A seguir, apresentamos os procedimentos adotados na análise dos dados coletados.

3.6 Procedimentos de análise

Durante o período em que foram realizadas as observações dos encontros presenciais nos polos, bem como após as entrevistas fizemos registros que compuseram a coleta de dados da pesquisa. Foram registrados aspectos variados que incluíram a percepção que tínhamos do comportamento e das reações dos professores durante esses momentos (nervosismo, surpresa etc.). Também foram registradas as condições em que ocorreram as entrevistas e os encontros, tais como local, circunstâncias etc.. Muitas vezes era possível encontrar com os participantes pelos corredores da universidade e os mesmos costumavam comentar sobre a pesquisa, relatando como estavam se sentindo a respeito dela ou fazendo observações sobre o AVA.

3.6.1 Narrativas coletadas

A análise dos dados coletados por meio de narrativas foi realizada a partir da indagação sugerida por Erving Goffman (1986, p.9): “O que está acontecendo aqui e agora?”. A pergunta estabeleceu os parâmetros do contexto situacional (aqui), o tempo da interação (agora) e aproximação com as narrativas já transcritas, sendo possível compreender a maneira como construímos e sinalizamos o contexto da situação em curso e as “pistas de contextualização”. Ribeiro e Pereira (2002) esclarecem que essas pistas nos encaminham tanto para características do contexto local, situacional, como para o contexto macro, que movimenta informações de cunho institucional, cultural e social.

A intimidade com as narrativas obtida nos levou ao próximo passo, que foi a adaptação do Marco de Referência (MICCOLI & VIANINI, 2014) com a criação de novas categorias e supressão de outras, para a consequente categorização das narrativas. Essa etapa demandou leituras das teses resultantes de pesquisas do grupo ACCOOLHER e constantes reflexões acerca do referencial teórico. Creswell (2014) assevera que, após todas as etapas das narrativas e posterior análise, é possível afirmar que o pesquisador colaborou com o participante e ambos estão tão envolvidos que saem modificados dos encontros. Assim, concluímos, com a compreensão de Clandinin e Connelly (2000) a respeito da narrativa, que segundo eles consiste na forma de entender a experiência, sendo a experiência o fundamental a ser captado na pesquisa.

A análise feita para esta pesquisa passou pela identificação e categorização dos dados para este estudo, buscando conhecer a natureza das experiências vivenciadas pelos professores formadores do Curso de Letras-Inglês da UAB/UNIVX e avançar na compreensão dos fenômenos investigados. Ela seguiu as seguintes etapas: a) transcrição das narrativas; b) análise das anotações de campo e depoimentos; c) análise das narrativas sobre experiências no AVA para posterior categorização das experiências dos professores. Para a codificação das narrativas, foi utilizado o Marco de Referência para categorização de experiências de professores em EaD, cuja elaboração e ampliação teve por base Miccoli & Vianini (2014). Para tal foram seguidos os procedimentos empregados por pesquisadores que investigam experiências, que compreendem: (1) identificação de temas abordados pelos participantes (2) agrupamento dos temas em relação às categorias específicas e (3) identificação dos excertos em relação às subcategorias existentes.

Na prática, cada fragmento das narrativas, seguindo aquilo que foi realizado nas pesquisas anteriores, com foco nas experiências, era destacado com cores específicas com o propósito de auxiliar na identificação, na quantificação das experiências e na elaboração dos

gráficos. Por diversas vezes foi imprescindível o retorno às narrativas codificadas, no intuito de que pudéssemos encontrar excertos que exemplificassem ou validassem a discussão dos resultados, e, para esse fim, a sinalização das experiências com diferentes cores foi fundamental. Assim, as experiências pedagógicas foram destacadas com a cor vermelha, as sociais com rosa, as afetivas com marrom, as contextuais com roxa, as conceptuais com verde, as pessoais com azul e as futuras com a cor laranja. No trecho apresentado a seguir, exemplificam-se as codificações, mostrando a maneira como foram realizadas as análises:

Entrevista 5 – Joana:

O curso já é fraco e fica uma lacuna. Sinceramente falando, é mais uma lacuna. **(CTX.2- Experiências institucionais)** Os alunos têm plena consciência de que eles precisam buscar outros recursos fora. Talvez um curso livre... **(CPT.2 – Concepções sobre o ensino/aprendizagem na EaD)** Eu indico a questão da internet. Hoje tem cursos online. **(PED.7- Estratégias de ensino)** Mas eu acho que a lacuna fica. **(CTX.2- Experiências institucionais)** Ainda é muito complicado trabalhar a questão da língua inglesa dentro da Educação a Distância. **(CPT.2 – Concepções sobre o ensino/aprendizagem na EaD)** Nós não conseguimos atingir 100% na qualidade das quatro habilidades. **(CTX.2- Experiências institucionais)** E os alunos reclamam, viu Vanessa? A maior reclamação deles é com relação à dificuldade com a língua em si. De ter dificuldade de aprender. **(SOC.3 – Experiências relativas à interação com estudantes/turma)** Primeiro que a gente já tem uma estrutura a ser seguida ali no ambiente. Você não pode sair muito do que é pedido pela coordenação, pela direção da UAB. **(CTX.2- Experiências institucionais)**. Então você tem que trabalhar as unidades do Caderno Didático. E o Caderno Didático acaba sempre voltando na questão gramatical. **(PED.2 – Experiências relacionadas ao material didático)** Então eu postei esses tópicos gramaticais para serem trabalhados **(PED.1- Experiências com procedimentos de ensino em AVA)**, mas senti a necessidade de complementação de trabalho. Então o que foi feito? Eu disponibilizei duas gramáticas para eles. **(CTX.6 – Experiências decorrentes da pesquisa)**

Quando a análise de dados identificou trechos de narrativas que não poderiam ser classificados de acordo com as subcategorias já existentes, discutiu-se com a orientadora a possibilidade de inclusão de novas subcategorias, haja vista a necessidade de adequação do Marco de Referência de Experiências para a EaD.

Por se tratar de uma pesquisa com professores no contexto virtual, as sete categorias de experiências foram mantidas, quais sejam, pedagógicas, sociais, afetivas, contextuais, conceptuais, pessoais e futuras, todavia, algumas subcategorias foram modificadas e outras suplantadas por não fazerem parte do universo de professores da EaD. Apresentamos, a seguir, as modificações feitas no Marco de Referência de Experiências de Miccoli & Vianini (2014).

Na categoria de experiências *Pedagógicas*, a subcategoria Ped.3 referente a experiências relacionadas à integração das quatro habilidades foi substituída por *Experiências relacionadas aos encontros presenciais*. Na categoria de experiências Contextuais, a Ctx.5 – Experiências relativas à língua estrangeira - foi transformada para *Experiências relativas à disciplina ministrada*. Foi criada, ainda, a subcategoria Ctx.7 – *Experiências de comparação entre Ensino Presencial e Educação a Distância*. Também foram necessárias algumas adaptações em algumas categorias de Experiências Conceituais, quais sejam: a Cpt.1 – Concepções sobre o ensino na escola regular foi nomeada como *Concepções sobre o ensino na modalidade presencial*; a Cpt.2 passou de Concepções de aprendizagem de inglês na escola regular para *Concepções sobre o ensino/aprendizagem na EaD*; a Cpt.3 – Concepções sobre o papel do estudante foi alterada para *Concepções sobre o estudante na EaD*; a Cpt.5 – Concepções sobre o status do professor de inglês/da profissão foi substituída por *Concepções sobre o perfil do professor na EaD*.

A seguir, apresentamos o Marco de Referência de Experiências em EaD, seguido de uma explicação detalhada sobre cada subcategoria. As explicações em itálico referem-se ao que é novo em relação ao Marco de Referência de Experiências de Miccoli & Vianini (2014).

Marco de Referência para categorização de experiências de professores em EaD (Adaptado por Miccoli & Barreto nesta tese)

1. Experiências Pedagógicas

Ped.1. Experiências com procedimentos de ensino em AVA (experiências sobre os procedimentos adotados pelo professor para o ensino *no AVA*).

Ped.2. Experiências relacionadas ao material didático (como os professores lidam com materiais didáticos ou com a ausência deles).

Ped.3. Experiências relacionadas aos encontros presenciais (*desenvolvimento de atividades no polo: seminários, apresentação do conteúdo; percepções e objetivos das atividades*).

Ped.4. Experiências com atividades (referências a (1) percepções e avaliações sobre atividades; (2) identificação de objetivos, dificuldades/dúvidas no processo com as atividades).

Ped.5. Experiências relacionadas ao uso de ferramentas tecnológicas (*importância e/ou dificuldades na utilização de fóruns, chats, ciber café, wikis, videoaulas, etc*)

Ped.6. Experiências relativas à avaliação da aprendizagem (experiências que se referem a questões relativas à avaliação da aprendizagem, como provas, trabalhos e exercícios avaliativos).

Ped.7. Estratégias de ensino (estratégias utilizadas pelo professor para incrementar o ensino e auxiliar o aluno a atingir a meta de aprendizagem).

2. Experiências Sociais

Soc.1. Experiências enquanto professor (experiências que refletem como o professor percebe seu desempenho, enquanto professor, na relação com o aluno/turma).

Soc.2. Experiências relativas ao perfil do estudante/turma de estudantes (experiências que se remetem à postura do aluno/turma - frente ao ensino/aprendizagem; perfil enquanto aprendiz).

Soc.3. Experiências relativas à interação com estudantes (experiências de interação de professores com estudantes; *tutores com estudantes*; estudantes entre si. Ex.: *dificuldades no processo de interação no AVA/Encontros Presenciais; assistência aos alunos*).

Soc.4. Experiências relativas à interação com tutores (experiências de interação de professores com tutores: *auxílio no AVA; elaboração e correção de atividades; críticas ao trabalho do tutor*).

Soc.5. Estratégias sociais (como lidam com competição, críticas; como contornam as demandas relativas às crenças, às inseguranças e à desmotivação dos alunos na EaD).

3. Experiências Afetivas

Afe.1. Experiências de motivação, interesse e esforço (experiências que se remetem à motivação, e interesse do professor no seu trabalho e ao esforço para superar desafios profissionais).

Afe. 2. Experiências de sentimento (sentimentos positivos *ou* negativos que emergem da prática de ensino e/ou de demais circunstâncias de seu exercício profissional; ex.: frustração em lidar com a falta de motivação do aluno; satisfação com a atenção/reconhecimento por parte do aluno, etc.).

Afe.3. Estratégias afetivas (como lidam com os sentimentos que afloram na dinâmica *do AVA* e/ou de demais circunstâncias de seu exercício profissional).

4. Experiências Contextuais

Ctx.1. Experiências extrainstitucionais (experiências que se remetem ao contexto extrainstitucional. Ex.: experiências que decorrem da política *que regulamenta a EaD; da visão da sociedade em relação à EaD*).

Ctx.2. Experiências Institucionais (experiências que se remetem à instituição; ex.: metodologia, limitações do AVA; relações interpessoais externas *ao AVA* (relacionamento com a coordenação (relações de poder; hierarquia); outros professores e *tutores*).

Ctx.3. Experiências relativas à constituição da(s) turma(s) (referências *ao perfil dos alunos na UAB: idade, profissão, formação, desenvolvimento cognitivo, objetivos, visão, dificuldades, etc*).

Ctx.4. Experiências relativas ao tempo (o tempo regula a atividade na *EaD*, que influencia o ensino, bem como o tempo do professor externo *ao AVA* que impacta o seu fazer).

Ctx.5. Experiências relativas à disciplina ministrada (experiências que envolvem o professor e sua relação com a *disciplina que ministra; relevância dos conteúdos; resultados; aperfeiçoamento; reflexões, questionamentos; referências à LE*).

Ctx.6. Experiências decorrentes da pesquisa (experiências que decorrem da influência do pesquisador no contexto e da participação do professor como colaborador na pesquisa; reflexões; referências a procedimentos que não se sustentam no AVA).

Ctx.7. Experiências de comparação entre EP e EaD (referências às similitudes e/ou diferenças entre os contextos de ensino presencial e a distância).

5. Experiências Conceptuais

Cpt.1. Concepções sobre o ensino na modalidade presencial (crenças que se referem à formação de professores – metodologias, recursos, ensino, aprendizagem, e material didático)

Cpt.2. Concepções sobre o ensino/aprendizagem na EaD (crenças que se referem à metodologia, recursos, ensino, aprendizagem, papel dos tutores, material didático, AVA, encontros presenciais; natureza da disciplina).

Cpt.3. Concepções sobre o estudante na EaD (crenças que se referem ao papel do estudante; generalizações sobre alunos na EaD; sentimentos em relação à disciplina).

Cpt.4. Concepções sobre o papel do professor na EaD (crenças que se referem ao papel do professor na EaD; ex.: o professor tem *que mediar a aprendizagem, gerenciar, etc.*).

Cpt.5. Concepções sobre o perfil do professor na EaD (características que compõem esse perfil – atual ou desejável - ex: *desmotivado, flexível, paciente, amigo, etc.*).

Cpt.6. Ressignificação de concepções (quando o professor repensa uma crença e modifica sua prática).

6. Experiências Pessoais

Pes.1. Experiências anteriores (experiências acontecidas em momentos anteriores à experiência atual. Incluem quaisquer tipos de experiências anteriores que afetam a prática pedagógica atual).

Pes.2. Experiências atuais (experiências que expressam relações entre vida pessoal e ensino/trabalho).

Pes.3. Experiências de identidade (como os participantes se veem; com o que e quem se identificam; autopercepção/autoconhecimento).

Pes.4. Experiências relativas ao nível socioeconômico (nível socioeconômico e relações com o processo de ensino).

Pes.5. Ressignificação de experiências (modificações na prática a partir de experiências vividas e/ou de reflexão).

7. Experiências Futuras

Fut.1. Intenções (planos de ação).

Fut.2. Vontades (referência a algo desejável).

Fut.3. Necessidades (identificação de área que merece atenção: comportamentos, sentimentos, além de necessidades de ordem prática e *profissional*).

Fut.4. Vislumbres (metas mais distantes; visões/sonhos; algo impossível de ser atingido no momento e contexto atuais).

3.6.2 Testes interno e externo de confiabilidade das análises

Concluídas as entrevistas, foi iniciado o processo de categorização das experiências de professores em EaD. Por recomendação da orientadora, para o teste interno de confiabilidade da análise, esperamos trinta dias, para que pudéssemos nos distanciar da análise feita anteriormente e, mais tarde, refazê-la.

Após o distanciamento, voltamos às codificações e procedemos à análise de parte das narrativas (10% do total) e, o percentual de coincidência naquela segunda codificação foi de 71%. Todo o material foi, então, enviado a um examinador externo a fim de que se

verificasse todo o processo de codificação realizado. O examinador externo refez toda a análise das narrativas fazendo ponderações não apenas na codificação, mas em relação às explicações de cada subcategoria do Marco de Referência.

Foi necessário ampliar o escopo das explicações de duas subcategorias, uma na categoria de experiências contextuais e a outra, conceituais. A subcategoria CTX.6 - Experiências decorrentes da pesquisa, passou incluir referências a procedimentos que não se sustentam no AVA. Tal alteração foi de suma importância, haja vista uma grande frequência de ações, relatadas em sua maioria pela professora participante, que não eram executadas no ambiente virtual nem nos encontros presenciais. Tratava-se de interações entre Joana e seus alunos através de redes sociais, *Facebook*, ou mesmo envio de materiais para cada aluno por *e-mail*.

A subcategoria CPT.2 – Concepções sobre a modalidade da EaD foi modificada para Concepções sobre o ensino/aprendizagem na EaD, que passou a envolver também crenças relacionadas aos alunos, ao papel dos tutores e à natureza da disciplina. A seguir, um excerto de uma dessas situações:

Joana: Eu disponibilizei duas gramáticas para eles. (CTX.6 – *Experiências decorrentes da pesquisa*)

Pesquisadora: Não há gramáticas no AVA.

Joana: Eu enviei por e-mail porque no ambiente a gente não conseguiu inserir. E aí eu pedi a eles que estudassem por essas gramáticas, por sites que foram dados para estudar. Eu gosto mais de mandar essas coisas por e-mail mesmo. [...] eu consegui atender a todos, respondendo às dúvidas.

[...]

Pesquisadora: Como você consegue isso sem interagir com eles no AVA?

Joana: Através dos nossos encontros, através de e-mails. Eu tenho todos no meu *Face*. A gente sempre conversa pelo *Face*. [...]A gente conversa sobre a vida deles, os problemas... eles falam em desistir e aí eu motivo o aluno. E o aluno interage e você responde as dúvidas. Porque é muito mais rápido às vezes, a resposta pelo *Face* do que pelo AVA. [...] Como a gente tem esse contato rápido com o aluno através do *Face*, do *Whats*, eu consigo resolver os problemas, as dúvidas sobre o conteúdo... Tudo que está relacionado ao curso com muito mais rapidez.

E só agora numa entrevista como essa que você para, para refletir o quanto você poderia ter um outro olhar, uma outra forma de trabalhar.

Feitas as mudanças, a própria orientadora se propôs a realizar o teste de confiabilidade externa, que obteve um percentual de coincidência de 86%, índice que segundo Miccoli (1997) está acima da média recomendada.

Por recomendação da orientadora, as narrativas foram digitadas segmentando cada trecho e sua codificação, de acordo com o *layout* abaixo, facilitando a leitura e a análise.

Porque esse é o papel do professor aqui: mediar o conhecimento, facilitar a construção desse conhecimento. *(CPT.4 – Concepções sobre o papel do professor na EaD)*

Porque uma pergunta que um aluno faz, eu aproveito aquilo para inserir um ponto ou até mesmo algo que possa ser engraçado, eu utilizo. *(PED.7- Estratégias de ensino)*

Embora isso seja algo positivo, mas não é a finalidade da disciplina. A finalidade é que eles tenham uma pronúncia adequada. *(CTX.5 - Experiências relativas à disciplina ministrada)*

Findada a descrição da metodologia, contexto, participantes, instrumentos, procedimentos de coleta, de análise de dados, bem como os procedimentos para atestar a confiabilidade dos dados, passamos aos resultados das análises realizadas, quantitativa e qualitativamente, apresentadas no capítulo quatro.

CAPÍTULO IV

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados e a discussão das análises dos dados coletados durante o processo de investigação. A discussão está ancorada em resultados de pesquisas realizadas anteriormente que têm como foco as experiências docentes, tendo sido possível compreender como o professor formador de língua inglesa atua em sua sala de aula e de que forma as interações são moduladas com base nas concepções dos professores, bem como no contexto no qual estão inseridas suas práticas.

No intuito de demonstrar como o processo dos participantes estabelece relações com sua prática docente no AVA, apresentamos a natureza das experiências narradas por eles durante a fase de coleta de dados. Pautada por uma relação de confiança com os entrevistados e com uma entrevista que seguia critérios adequados à investigação, foi possível destacar algumas posturas de sucesso e identificar os momentos malsucedidos na prática docente, o que encorajou os participantes a uma reflexão com possibilidades de transformação da prática em AVA. As experiências de ensino dos participantes no AVA, bem como os procedimentos adotados e a maneira como eles se colocam no processo de formação de professores revelam práticas diferentes de professores formadores no contexto da EaD.

O Marco de Referência para categorização de experiências de professores em EaD foi utilizado para a análise dessas experiências, bem como para dar suporte à discussão dos resultados desta investigação. As categorias e subcategorias que aparecem com maior frequência nos revelam dados relevantes para a compreensão das ações dos participantes no AVA.

Dessarte, as experiências foram organizadas por meio de oito gráficos com informações distintas a respeito das ações dos professores participantes da pesquisa, sendo

que no primeiro deles apresento a natureza das experiências. Tais experiências são aferidas no sentido de realçar a frequência, em termos percentuais, de ocorrência de cada uma das categorias nas narrativas realizadas (GRÁFICOS 2 e 3). Os demais gráficos se propõem a precisar a frequência da ocorrência, também em termos percentuais, de cada uma das categorias de experiências (GRÁFICOS 4 a 17).

A elaboração desses gráficos tem como intento ampliar as possibilidades de compreensão das ações dos professores no AVA, associada à revisão de literatura, às notas de campo, ao acompanhamento feito durante a vigência das disciplinas ministradas e às narrativas dos participantes da pesquisa. Por meio dessa análise, é empreendida a discussão dos resultados com vistas à compreensão da prática docente nesse espaço de ensino e aprendizagem virtual.

4.1 As várias dimensões do ensino no AVA

Nesta seção, são apresentados resultados de análise quantitativa descritiva. Por meio da segmentação das narrativas coletadas nas entrevistas e sua posterior codificação, e em conformidade com o Marco de Referência de Miccoli & Barreto (nesta tese), foi possível levantar os tipos de experiências vivenciadas pelos professores em AVA.

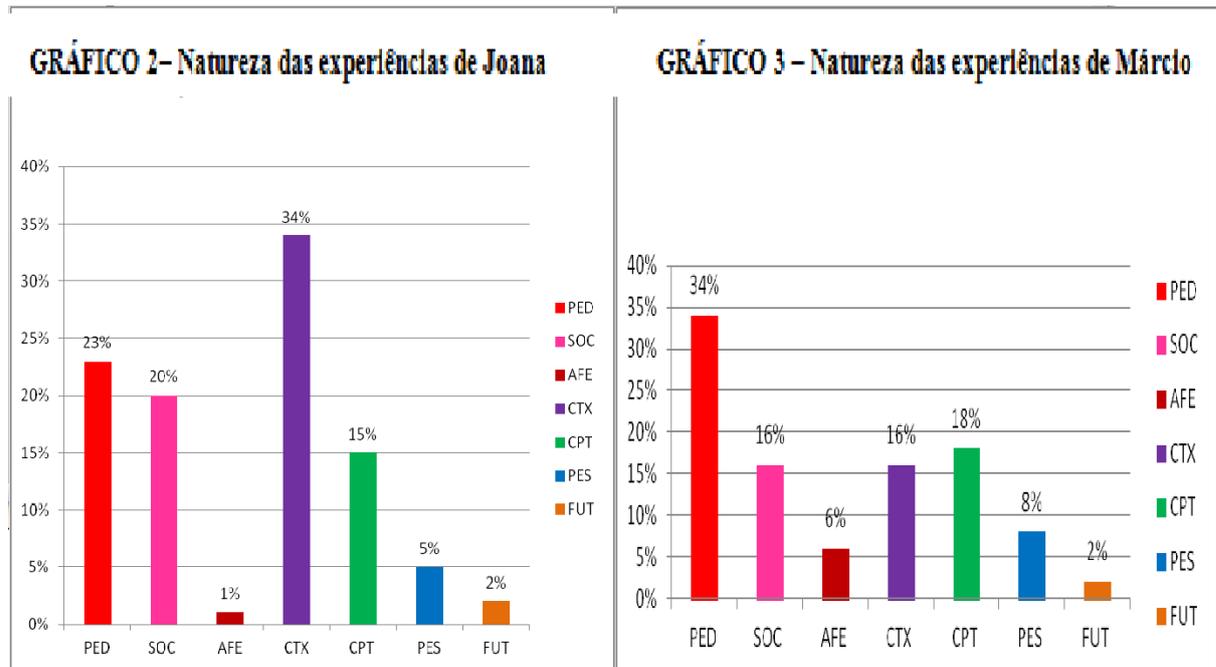
4.1.1 Experiências de ensino no AVA

Os depoimentos recolhidos complementaram a análise e contribuíram para a compreensão das ações dos professores no AVA. Nas três narrativas concedidas por Joana, tivemos um total de 409 (quatrocentas e nove) experiências codificadas. Igualmente foram codificadas três narrativas de Márcio, totalizando 494 (quatrocentos e noventa e quatro) experiências. A seguir são expostas as experiências dos professores participantes.

Os GRÁFICOS 2 e 3 evidenciam os percentuais de ocorrência de cada uma das categorias experienciais durante as narrativas dos participantes. Por meio desse índice, é possível realizar uma análise comparativa da incidência de experiências no corpus em ambos

os participantes. As categorias estão organizadas em diferentes cores, a fim de que possam ser facilmente observadas, conforme a seguinte legenda:

Ped – experiências pedagógicas; *Soc* – experiências sociais; *Afe* – experiências afetivas; *Ctx* – experiências contextuais; *Cpt* – experiências conceituais; *Pes* – experiências pessoais; *Fut* – experiências futuras.



Fonte: Produção da Autora, 2017.

Vamos começar nossa análise desses resultados pelas experiências de Joana. O gráfico das suas experiências evidencia uma alta incidência de experiências contextuais (34%). Tal resultado nos permite apreciar a relevância do contexto de ensino e aprendizagem para a formadora, pois as experiências que se remetem à instituição ou à particularidade do processo de formação no AVA se sobrepõem às demais experiências que orientam suas ações. A alta frequência de experiências contextuais, observadas nas narrativas de Joana, difere das constatações de pesquisas experienciais realizadas recentemente, em que essa categoria representa um percentual que varia em torno de 1 a 4% (ZOLNIER, 2011) e entre 12% e 14% (LIMA, 2014).

Certamente, a modalidade de EaD é fator preponderante nessa análise, haja vista que o contexto da sala de aula virtual impacta diretamente o fazer docente. O GRÁFICO 2 revela que Joana se remete a esse impacto 138 (cento e trinta e oito) vezes, 31% a mais se compararmos com as experiências de natureza pedagógica, categoria que domina os

percentuais aferidos em pesquisas anteriores (LIMA, 2014). Conforme se pode constatar num excerto de sua narrativa:

Joana: Tem aluno que quando tem o acesso, é uma vez por semana em uma *lan house*. Tem que pagar para usar a internet. (CTX.3 – *Experiências relativas à constituição da(s) turma(s)*) Embora a gente não imagina que isso exista, mas existe. Em XXX a internet é péssima. Então, se você pensar que no polo nós já temos uma internet que não é favorável, imagina lá, onde eles estão lá na zona rural, no meio do mato. Tem aluno lá que pega barco para atravessar e ir para casa. (CTX.1. *Experiências extrainstitucionais*) (Nar. 1: 22.08.14)

Podemos encontrar suporte em Paiva (2005) para atestar que as experiências contextuais repercutem na prática docente em AVAs. Segundo a pesquisadora,

Nas disciplinas que ministro a distância, por exemplo, é comum os alunos reclamarem de problemas com conexão em alguns horários específicos; da dificuldade de acessar alguns *sites* por limitações do equipamento; da falta de determinados *softwares*, de *browsers* desatualizados; ou de envios mal sucedidos de seus *e-mails* devido a bloqueios de provedoras [...] (PAIVA, 2005, p.8).

As experiências pedagógicas, que incluem os relatos dos aspectos didáticos que envolvem o processo de formação no contexto da EaD, quais sejam, procedimentos e estratégias no AVA, atividades e avaliações, material didático, ferramentas tecnológicas e encontros presenciais, encontram-se presentes em 23% das narrativas de Joana. Apesar de esperarmos que esse percentual fosse proeminente em relação aos demais.

Joana: Então nós temos um Encontro Presencial onde foi trabalhado todos os assuntos (PED.3 – *Experiências relacionadas aos encontros presenciais*) e, em seguida, eu solicitei que eles fizessem a leitura do Caderno Didático para então discutirmos as dúvidas dentro do ambiente. As dúvidas postadas por eles. (PED.1- *procedimentos adotados pelo professor*). (Nar. 1: 22.08.14)

Seguindo uma ordem decrescente de incidência das experiências nas narrativas concedidas por Joana, as sociais aparecem em percentual muito próximo às pedagógicas- 20% nos dados coletados. Esse destaque pode ser explicado pelo mérito das interações que permeiam o AVA. Muito mais do que no Ensino Presencial, o professor da EaD precisa valer-se da interação a fim de obter êxito no processo de ensino e aprendizagem. Os fóruns são permeados pelas interações que podem ser de professor-aluno, tutor-aluno e aluno-aluno, fazendo desse espaço de interações o lugar propício para que a aula propriamente dita aconteça. A participante revela que a interação entre os alunos no AVA é fator preponderante

no processo de formação de professores na EaD. Em vários trechos das narrativas, a professora afirma:

Joana: É porque ali eles vão construindo sozinhos mesmo, (*SOC.2- perfil do estudante/turma*) [...] os alunos interagem entre si, eles conseguem fazer essa interação entre si... (*SOC.3 – Experiências relativas à interação*) [...] Mas no AVA, o que eu percebo é que como há essa interação e um aluno ajuda o outro, como é o caso do Paulo... Ele coloca lá uma explicação, ensina os colegas, põe um exemplo; aí vem outro e faz uma intervenção... (*SOC.3 – Experiências relativas à interação com estudantes/turma*) (Nar. 1: 22.08.14)

As experiências conceptuais consistem em referências a teorias e/ou crenças que afetam direta ou indiretamente a ação docente, e têm uma influência significativa na condução do AVA pela professora participante. Segundo o GRÁFICO 2, 15% das experiências se remetem a concepções da participante. Ela menciona suas crenças em relação à modalidade de ensino, ao estudante da EaD e ao professor 61 (sessenta e uma) vezes, comunicando que seu fazer docente, similarmente às duas últimas categorias analisadas, é transpassado por aquilo em que ela acredita, pelas experiências vividas e pelas teorias que suportam sua prática.

As experiências afetivas, pessoais e futuras apresentam índices bem moderados em relação às demais categorias experienciais. As pessoais e futuras representam, respectivamente, 5% e 2% do total de experiências codificadas nas narrativas realizadas. Já as afetivas representam apenas 1% do total, diferente de pesquisa realizada por Lima (2015) em que experiências afetivas de professores chegaram até 15%. O percentual de 1% na ocorrência de experiências afetivas de Joana nos surpreende, haja vista a importância de manifestações de interesse e afeto por parte dela no desempenho do estudante. Segundo Borba (2006), as universidades e demais instituições que oferecem cursos a distância se ocupam muito mais com questões relativas a suporte tecnológico e à estética do que com a afetividade. Esse dado pode levar à evasão, já que as relações que se desenvolvem entre os atores nos AVAs passam a ser meramente cognitivas e mecanicistas. Em oposição a esse cenário, a partir do momento em que o estudante constata que sua participação e suas interações são relevantes para a comunidade, ele passa a sentir-se motivado para continuar interagindo no AVA.

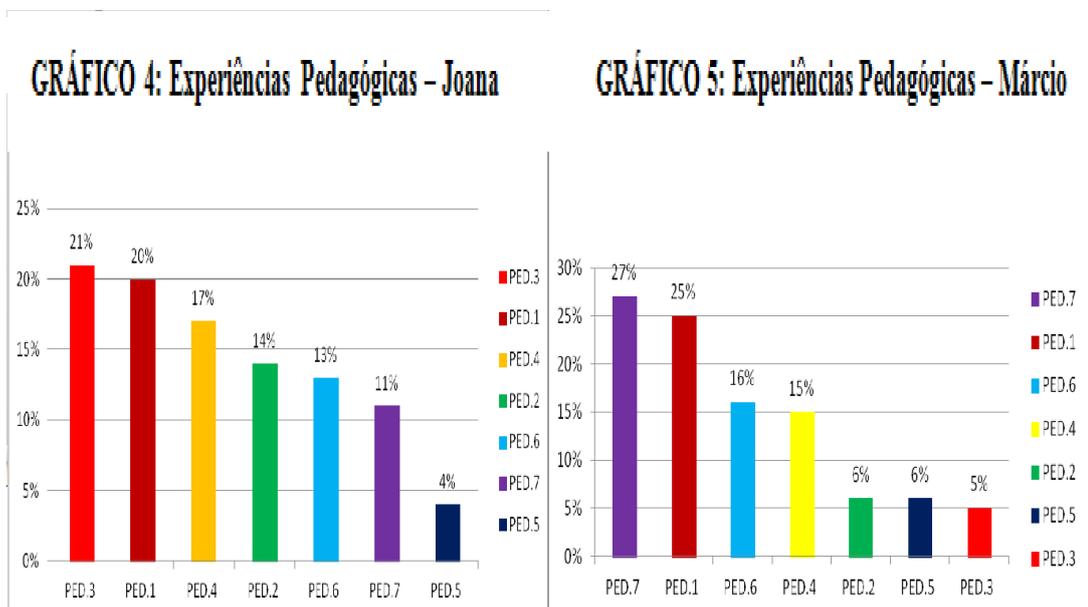
Em relação ao Gráfico 3, as narrativas de Márcio apresentam um alto índice de experiências pedagógicas - 34%, representando 165 ocorrências em um total de 494, sendo 11% maior àquele referente às experiências pedagógicas de Joana. As narrativas do participante revelam preocupação com aspectos pedagógicos, conforme podemos verificar no trecho a seguir:

Márcio: Especificamente todos esses objetivos aí foram alcançados no AVA. Utilizando as ferramentas disponíveis lá, como os fóruns, as tarefas, as atividades... Esses são os recursos que eu tenho, então lanço mão deles para desenvolver o conteúdo. (Nar. 1: 18.09.14)

As experiências conceptuais têm um percentual próximo àquele verificado nas narrativas de Joana, ficando em 18%, enquanto ela apresentou 15%. As categorias sociais e contextuais ficaram em 16%, percentual abaixo dos que foram apresentados pela outra professora, sendo 20% e 34% respectivamente. As experiências contextuais, se comparadas com as de Joana, apresentam uma diferença superior a 100% na ocorrência (Márcio – 16% e Joana – 34%), em especial porque muitas das informações passadas pela participante se encaixavam em experiências decorrentes da pesquisa. Explicaremos isso ao discutir detalhadamente os resultados. As experiências pessoais de Márcio apresentam ocorrência de 8%, enquanto as afetivas são 6% e as futuras apenas 2%.

4.1.1.1 Experiências Pedagógicas de Joana e Márcio

Nesta subseção, apresentamos uma análise detalhada dos dados coletados distribuídos por categoria de experiências. Os GRÁFICOS 4 e 5 delineiam, respectivamente, a ocorrência, em termos percentuais, de experiências pedagógicas de ambos, detalhadas por subcategorias.



Fonte: Produção da Autora, 2017.

No que tange às Experiências Pedagógicas dos participantes, constatamos uma pequena diferença na frequência de experiências concernentes aos procedimentos de ensino em AVA – PED.1 (Joana 20% e Márcio 25%).

Joana: Inicialmente, eu sigo orientações dos Cadernos Didáticos. [...] Eu tenho dificuldades no desenvolvimento das aulas de língua inglesa no AVA também. [...] e eu não vejo a necessidade de eu a todo momento estar intervindo para falar a mesma coisa ou para falar “Parabéns”... Já foi respondido... [...] Então eu postei esses tópicos gramaticais para serem trabalhados (*PED.1- procedimentos adotados pelo professor*) (Nar. 1: 22.08.14)

Márcio: Então quando eu me dirijo, como é um fórum aberto para todos, embora eu possa também me direcionar a algum em especial que foi aquele que fez a postagem, em atenção a esse aluno eu respondo. [...] Essa aqui é a unidade 3, ela foi toda trabalhada no AVA (*PED.1- Experiências com procedimentos de ensino em AVA*) (Nar. 1: 18.09.14)

Observa-se ainda uma diferença nesses procedimentos adotados; enquanto Joana tem dificuldades para desenvolver o conteúdo no AVA, dando mais importância ao Encontro Presencial do que aos fóruns *online*, Márcio trabalha todo o conteúdo na plataforma virtual. Joana afirma não ver necessidade de interagir com frequência nos fóruns e que os deixa abertos (exigência da modalidade do curso) para que os estudantes interajam entre si e construam o conhecimento de forma coletiva e autônoma. Os fóruns viabilizam interações que privilegiam essa construção democrática e coletiva dos saberes por meio das contribuições dos participantes sendo

um espaço de comunicação formado por quadros de diálogo nos quais se vão inserindo mensagens que podem ser classificadas tematicamente. Nesses espaços os usuários, e no caso específico que nos referimos, os fóruns educativos, os estudantes podem realizar novas contribuições, elucidar dúvidas, refutar as contribuições dos demais participantes etc. de maneira assíncrona, possibilitando que as contribuições e postagens em geral permaneçam o tempo todo à disposição de todos (SÁNCHEZ, 2005, p.3, tradução da autora).

Sendo assíncronos, os fóruns estabelecem uma efetiva via de comunicação entre os atores do processo de ensino e aprendizagem. O professor tem a oportunidade de explanar o conteúdo e oportunizar uma avaliação do processo à medida em que os alunos vão comentando o assunto. Conforme as narrativas coletadas, Joana os concebe como situações de aprendizagem mais do que de ensino, deixando os estudantes livres para interagirem uns com os outros, evidentemente, com menos intervenções de sua parte.

Joana: Quando eu apareço aí com apenas 03 comentários é porque a ideia, como eu estava conversando com a coordenadora do curso sobre essa questão deles, é que os alunos discutam os assuntos... De eles tentarem ir discutindo e de eu ir conduzindo e os tutores também fazendo essa intervenção. (Nar. 3: 09.09.14)

Em contrapartida, o professor afirma, e os dados coletados confirmam, que sua presença nos fóruns é de substancial relevância para o sucesso dos alunos, aproveitando as oportunidades para explicar o conteúdo, aprofundar e sanar dúvidas.

Márcio: Então eu vou lá e respondo, né? Coloco o nome, em atenção humana. Acho que até já te falei de interação humana. [...] Eu também aproveito o fórum e qualquer postagem que houver lá para expandir algum item que talvez não tenha sido percebido como importante, associando uma postagem a um item daquela unidade que eu estou trabalhando. E assim eu vou tentando inserir a maior quantidade de aspectos da unidade dentro dos fóruns. (Nar. 1: 18.09.14)

Essas diferenças em relação às experiências pedagógicas demonstram que os dois participantes abordam a EaD de maneira distinta.

Quanto ao material didático, as experiências de Joana, representando 14% do total, são mais frequentes que nos relatos de Márcio, cujo referência a esse tema é de apenas 6%. O material didático, com sua devida importância, consiste em material de uso do aluno e o professor pode orientá-lo no uso do mesmo, sem que ele se torne uma fonte precípua de construção do conhecimento. Joana, no excerto a seguir, nos apresenta uma preocupação com a realização de atividades do Caderno Didático (como é chamado o material produzido pela UAB) e com os alunos, sem solicitar o envio *online* de atividades e tarefas no AVA. Os exercícios propostos no material são apresentados pelos estudantes no encontro presencial.

Joana: [...] eu solicitei que eles fizessem a leitura do Caderno [...] Didático [...] O aluno da educação a distância tem basicamente o Caderno Didático. [...] Na verdade, a UAB não obriga o aluno a acessar a internet sempre porque ele tem o Caderno Didático. Então ele pode resolver tudo pelo Caderno Didático e, de vez em quando, acessar o AVA. Eu geralmente não peço para fazer e enviar pelo AVA não. Eu prefiro que eles façam e depois no Encontro Presencial eu corrijo. Eu faço uma correção coletiva. (Nar. 1: 22.08.14)

Em vários momentos das narrativas de Joana e em outras oportunidades em que nos encontrávamos e conversávamos sobre o processo de formação de professores no contexto da EaD (o que resultou em notas de campo), ficava evidente que, apesar das dificuldades enfrentadas por ela na condução das aulas no AVA, havia um desejo de obter êxito no processo de formação dos futuros professores. Talvez por isso, os encontros presenciais eram tão valorizados por ela.

A conduta da participante nos remete ao que diz Valente (2005) sobre a abordagem tradicional. Segundo o autor, essa abordagem privilegia a transmissão de informações como se depositasse informações no aprendiz. Em suas palavras “o professor ensina quando passa a informação para o aluno e este aprende porque memoriza e reproduz fielmente essa informação. Aprender está diretamente vinculado à memorização e à reprodução da informação” (VALENTE, 2005, p.24).

Podemos observar que a preocupação com a resolução de exercícios no Caderno Didático e a parca utilização do espaço virtual como via de construção do conhecimento estão associadas não apenas à maneira como a professora se posiciona em relação à EaD, mas como a EaD (instituição, gestão, coordenação, política) é apresentada aos professores. O desconforto e a insegurança que ora se fazem presentes nas narrativas de Joana também devem ser relacionados à política de formação de professores para a EaD, à inexistência de capacitações adequadas dos profissionais e a uma cobrança de bom desempenho e bons resultados ao final do processo. Joana afirma:

Joana: O que me preocupa muito é que às vezes a forma como a gente expõe uma explicação, o aluno não entende. É esse entendimento que me preocupa porque eu não sei até que ponto eu consigo fazer-me entender pelo aluno. Então a forma como eu explico... O aluno pergunta, ele tem a dúvida, ele pede, aí eu coloco a explicação, mas ele não... se ele leu, ele não falou se entendeu ou se não entendeu. Às vezes eu não sei como agir. (Nar. 1: 22.08.14)

Ao analisar os resultados nessa categoria para o professor Márcio, é possível afirmar que sua conduta difere daquela implementada por Joana. O professor lança mão dos recursos da plataforma virtual para explicar, sanar dúvidas e avaliar o progresso de seus alunos, não dependendo exclusivamente do Caderno Didático e sentindo-se confortável com o uso das ferramentas disponíveis no AVA. Segundo ele,

Márcio: [...] a gente tenta alcançar todos os objetivos, não só com o fórum, tem as tarefas, tem também os vídeos que eu posto, *links*... tem vários *links* lá, você pode observar na sala. Há dicionários *online*, *sites* de transcrições. Mas de um modo geral, a intermediação para a gente conseguir esses objetivos é através do ambiente virtual. (Nar. 1: 18.09.14)

Ainda por meio da análise percentual das experiências pedagógicas de ambos os participantes, observamos que há uma diferença significativa nos percentuais referentes às experiências relacionadas à subcategoria PED 3, que se remete aos encontros presenciais.

Enquanto Joana menciona tais encontros em 21% das suas narrativas, Márcio apresenta uma frequência de apenas 5%.

Embora o curso tenha como suporte a internet, Joana tece críticas ao processo mediado pela tecnologia, apoiando-se mais nos encontros presenciais, que são apenas dois durante a disciplina ministrada em um período de um mês. Márcio reconhece que os encontros presenciais não podem servir como fonte predominante para um processo de formação de professores na modalidade a distância e mediado pela tecnologia. Dessa forma, voltamos às questões concernentes à abordagem tradicional na qual o professor, por meio de exercícios escritos e impressos e de aulas expositivas, consegue assumir o papel central do processo, tornando-se responsável por guiar o acesso ao conhecimento fornecendo informações que ele considera relevantes.

Márcio: [...] se deixarmos para explorar o que gostaríamos que fosse necessário naquela unidade apenas no encontro presencial, talvez a gente perca essa oportunidade. [...] se o professor os forma nessa perspectiva de não ficar esperando só o encontro presencial, mas de já incentivá-los a estudar agora, ele estimula a autonomia. (Nar. 2: 29.09.14)

Joana: [...] Nós temos um Encontro Presencial onde foi trabalhado todos os assuntos (*PED.3 – Experiências relacionadas aos encontros presenciais*) (Nar. 1: 22.08.14)

As experiências referentes à subcategoria PED 4, que remete às experiências e avaliações sobre atividades, identificação dos objetivos, dificuldades e dúvidas, apresentam uma convergência quanto à frequência nos relatos dos dois participantes (Joana 17% e Márcio 15%). Os dois participantes apresentam interpretações distintas relativamente a essas atividades.

Joana: Esses tópicos de gramática mesmo não dava para trabalhar lá [no AVA]. E a forma que pensei mesmo de trabalhar com eles foi por exercícios. Eu não via uma outra forma ali no ambiente que nós temos aqui na UAB/UNIVX de se trabalhar a gramática.[...] Eu mesmo nem vejo como trabalhar as quatro habilidades na Educação a Distância, Vanessa. Acaba que a gente fica mesmo na gramática. E esse exercício que eu passei aí foi uma complementação para o trabalho... foi uma forma de fazer uma revisão do que estava no Caderno Didático. Foi mais como um exercício mesmo para revisão. [...] Não tive nenhum objetivo de discussão quando eu postei mesmo. Foi algo meu que eu quis passar para eles. (Nar. 1: 22.08.14)

Márcio: Esse vídeo da Celine Dion e o Underdog Project são vídeos que eu fiz a transcrição no Caderno Didático. A transcrição fonêmica dessas músicas está lá e o vídeo é para que aqueles alunos que não têm o áudio dessas duas músicas pudessem ter. Agora, tem também um duplo objetivo porque os vídeos também são muito interessantes. Mas tem uma finalidade didática. Ao mesmo tempo que possa ser motivacional, porque a música é interessante, é bonita... (Nar. 1: 18.09.14)

Enquanto a visão de Joana privilegia exercícios impressos, estudo da gramática e memorização de regras, Márcio se propõe a utilizar a tecnologia como suporte basilar na construção do conhecimento.

Tais resultados estão em consonância com resultados de pesquisa realizada por Miccoli (2007) e Lima (2015), mostrando que, embora a modalidade de ensino a qual nos atemos nesta investigação tenha como suporte a tecnologia, ainda há professores que optam por uma abordagem em que o processo está centrado no professor.

A referência a experiências relacionadas ao uso de ferramentas tecnológicas – PED 5 – (Joana 4% e Márcio 6%) nas narrativas realizadas com os dois participantes nos surpreende sobretudo pelo fato de estarmos investigando um processo de formação de professores que tem como suporte a tecnologia da internet, apesar de estar em conformidade com estudos realizados por Lima (2015) e Miccoli (2007), que evidenciam um ensino com foco na gramática e no vocabulário, com pouca ou nenhuma utilização de recursos tecnológicos na sala de aula de língua inglesa.

Espera-se que as ferramentas tecnológicas disponíveis no AVA funcionem como recursos que não apenas diminuam as distâncias entre professor e aluno, equilibrando as possibilidades de interação, mas potencializem tais interações servindo como base para solução de possíveis problemas também no ensino presencial.

Para esse fim, presume-se que os professores formadores que atuam na EaD estejam preparados para essa modalidade, lançando mão de cada um dos recursos tecnológicos acessíveis nas plataformas de ensino. Todavia, o que se pode aferir por meio das narrativas, dos depoimentos e do constante acompanhamento realizado da prática desses professores é que eles se colocam em uma posição de considerável dificuldade para o uso de tais ferramentas, revelando uma significativa e inesperada resistência.

Joana: O *chat* eu até tentei usar, Vanessa, mas realmente foi uma catástrofe. Não funciona. As conversas se misturam. Não sei te dizer, mas para mim não funcionou. Sabe, foi muito confuso. Eu não dou conta de responder. [...] O *wiki*, eu já tentei duas vezes, mas realmente também não deu certo. Eu não consegui mexer nele. [...] Eu ainda sou uma pessoa que encontro dificuldades no uso de algumas ferramentas. (Nar. 2: 30.08.14)

Márcio: [...] os instrumentos que eu utilizei foram o próprio fórum e aquilo que ele permite lá, a postagem de documentos. Havia lá vídeos também que eles poderiam acessar. Então foram basicamente o fórum e os vídeos. Agora nos *chats* é o que eu te falei a mesma limitação que a gente tem... [...] Eu tenho dificuldades, por exemplo, em trabalhar *online* porque eu não sei utilizar algumas ferramentas tecnológicas. (Nar. 1: 18.09.14)

O fórum, ferramenta basilar para o trabalho do professor formador no contexto da EaD, embora seja um recurso que viabilize a interação dos atores, é assíncrono, ou seja, os participantes não estão interagindo em tempo real e algumas das postagens dos alunos, como dúvidas sobre o conteúdo ou solicitações feitas ao professor, podem ficar sem resposta, conforme informa a professora.

Joana: [...] passa ou foi uma dispersão minha mesmo... ou às vezes a gente por um ou outro motivo não acessou. E realmente há momentos que passam sim. [...] Porque nem sempre você está acessando o AVA. [...] Ou passa despercebido ou o próprio professor deixa passar, ou o próprio tutor deixa passar. (Nar. 2: 30.08.14)

As experiências relativas à avaliação da aprendizagem – PED6 apresentam alguma relação com pesquisas anteriores, especificamente Lima (2015) e Miccoli (2007c), quando se trata da utilização desse instrumento como garantia da participação dos alunos. Com uma frequência de 13% nos relatos de Joana e 16% nos relatos de Márcio, verifica-se que os participantes têm uma preocupação com a avaliação e seus resultados.

Embora não se perceba a utilização da avaliação pelo professor como instrumento de exercício de poder (AFONSO, 2000), punindo ou castigando o aluno, a UAB/UNIVX orienta o professor a destinar 20 pontos à participação no AVA. Os professores não dispõem de autonomia para distribuir os pontos em suas disciplinas, obedecendo rigorosamente ao sistema estabelecido pela instituição, qual seja: uma AS (Avaliação Semestral) no valor de 40 pontos, uma AO (Avaliação Online) no valor de 20 pontos, um seminário presencial valendo 20 pontos e o PAVA (Participação no Ambiente Virtual de Aprendizagem) no valor de 20 pontos. Essa última é motivo de dissonância entre alguns professores, que defendem a avaliação da participação, enquanto outros consideram-na prejudicial ao processo.

As estratégias de ensino – PED7 apresentam um percentual superior nos relatos da prática de Márcio (27%) em relação a Joana (11%). O professor narra com mais frequência as estratégias que utiliza para incrementar o ensino e auxiliar o estudante na construção do conhecimento. Em suas narrativas o professor demonstra preocupação com a aprendizagem e aproveita perguntas e postagens dos alunos para explorar o conteúdo. Joana compensa um menor uso das ferramentas tecnológicas disponíveis no AVA com sugestões de *sites* e materiais online aos estudantes.

Joana: O que eu indico é que eles busquem outros recursos que não só o AVA e o Caderno Didático. Então eu geralmente passo um *site*, indico um material de apoio...

Eu sugiro a eles uma gramática, sites para estudos mesmo, as videoaulas através do Youtube porque é o máximo de recurso... (Nar. 1: 18.09.14)

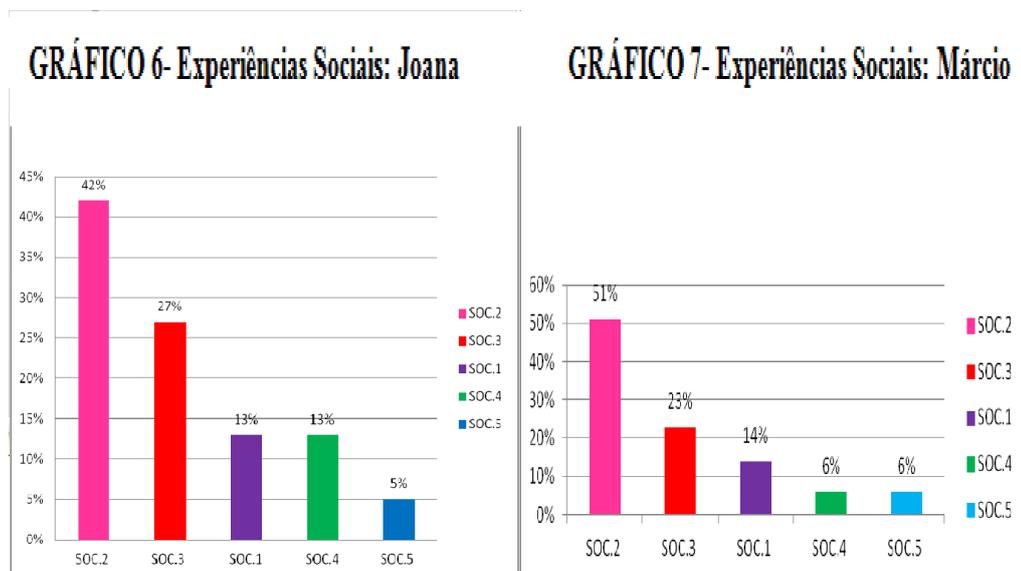
Márcio: Eu não desfiz da postagem dela, mas realmente, com a mesma intenção: eu quis que ela externalizasse algum ponto para eu trabalhar [...] Por isso eu respondi pedindo a ela que especificasse qual era exatamente a dúvida. [...] Toda essa discussão eu faço com eles nos fóruns, exatamente com o objetivo de quebrar paradigmas, de eliminar estereótipos... [...] é uma brincadeira que eu faço aí na postagem quando eu digo que meu sotaque é mesmo de baiano. Até mesmo para me aproximar dos alunos da EaD. O polo XXX, por exemplo, está bem próximo da Bahia. Isso acaba sendo uma estratégia de aproximação com eles. (Nar. 2: 29.09.14)

Após documentar as experiências pedagógicas de Joana e Márcio, evidenciamos dois perfis distintos no que tange os procedimentos adotados por cada um deles para o ensino no AVA.

4.1.1.2 Experiências Sociais de Joana e Márcio

As Experiências Sociais propiciam o conhecimento do modo como os professores se relacionam com os alunos da EaD, como eles veem esses alunos (perfil do estudante/turma), como se relacionam com os tutores e como percebem seu próprio desempenho na relação com os alunos.

Os GRÁFICOS 6 e 7 explicitam a frequência das experiências sociais identificadas, respectivamente, nas narrativas de ambos.



Fonte: Produção da Autora, 2017.

A frequência desses relatos é coerente com o que se espera das experiências sociais em um ambiente virtual de aprendizagem e, apesar das dificuldades e dos desafios enfrentados pelos professores na condução do AVA, os participantes levam em consideração a importância dessas interações no processo de ensino e aprendizagem online.

As interações de Joana com os estudantes, tabuladas e coletadas no AVA, não são compatíveis com seus depoimentos, como poderá se constatar mais adiante, mas não se pode desmerecer a importância que a professora dá a essas experiências. Em suas narrativas, a participante demonstra dificuldades para mediar a construção do conhecimento na EaD, entretanto, destaca a importância dessas interações durante o processo.

Sendo o AVA uma ferramenta pedagógica por meio da qual o professor oferece ao aluno diversos recursos para a construção do conhecimento, tais como artigos, vídeos, atividades etc., o professor o utiliza para reforçar as experiências sociais, por meio de *chats*, fóruns, *wikis* e outras ferramentas de comunicação. Assim como na sala de aula presencial, o AVA viabiliza a oportunidade de troca de experiências e esclarecimento de dúvidas, e, por meio de ferramentas síncronas e assíncronas, propicia o estar junto, mesmo a distância, através da mediação do professor.

Os dois participantes apresentam percentuais significativos no que diz respeito às experiências relativas ao perfil do estudante/turma de estudantes SOC.2 – Joana (42%) e Márcio (51%), apesar de suas impressões sobre o perfil do estudante/turma diferirem, haja vista a forma como os professores veem as mesmas turmas dos polos da UAB.

Joana: Porque há uma desmotivação muito grande desses alunos. [...] E eles reclamam. [...] Eles sempre reclamam disso. Chegam no quarto período acham que não vão aprender; chegam no quinto, acham que nunca vão aprender. (Nar. 1: 22.08.14)

Márcio: Eu percebo que as respostas deles são mais completas, são melhores [...] então ela teve a coragem, eles tiveram muita coragem de mostrar as dificuldades. (Nar. 1: 18.09.14)

Os professores participantes, ainda que se deparem com um mesmo contexto social e pedagógico, apresentam visões diferentes quanto ao perfil das turmas, fato que impacta diretamente a prática de ensino. Enquanto a professora crê que seus alunos são desmotivados e reclamões, o professor afirma que são corajosos, apesar das dificuldades que possuem.

O percentual de referências a experiências relativas à interação com estudantes – SOC 3 - se aproximam, sendo que Joana relata 27% dessas experiências tabuladas e Márcio, 23%. Essa aproximação, no entanto, não revela exatamente uma postura semelhante no fazer

pedagógico de cada um deles. Verificando a tabulação de dados coletados no AVA da professora, percebemos que na Unidade I da disciplina ministrada por ela há registros de apenas 04 (quatro) interações, em um total de 91 (noventa e uma) postagens no fórum, representando um percentual de apenas 4,4% de experiências de interação com seus alunos. Na Unidade 3, esse índice cai para 02 (duas) interações em um total de 99 (noventa e nove), o que representa um índice de 2,02% e finalizando com a Unidade 4, verificamos 03 (três) interações em um total de 74 (setenta e quatro), 4,05%.

Em alguns momentos, Joana afirma que sua participação nos fóruns não é tão relevante, haja vista a presença dos tutores no AVA, que, segundo ela, já fazem esse trabalho de interação com os alunos. A professora dá aos tutores liberdade para interagir explicando, esclarecendo dúvidas e incentivando a participação, mas para a tutora presencial do polo de XXX a interação do professor no fórum está diretamente relacionada com a motivação dos alunos.

Tutora presencial: O professor tem que ser acessível. O professor tem que dialogar constantemente com o aluno [...] O processo já é a distância, né? O encontro é ali dentro de uma plataforma virtual. Então quando eles sentem que o professor está próximo, que o professor interage com eles, que eles podem tirar uma dúvida, que o professor vai acrescentar, ou que eles podem questionar algo diretamente para o professor, as relações se aproximam e o conhecimento é produzido, ele acontece, ele expande. Mas quando os alunos sentem que o professor está mais distante eles não têm tanta abertura para esse diálogo, para essa interação com o professor. Aí tudo fica mais difícil. (Dep. 1: 23.08.14)

A tutora presencial é a profissional que concentra suas atividades no polo onde acontecem os encontros presenciais e, por se encontrar pessoalmente com os alunos, tem a oportunidade de ouvi-los e orientá-los no processo de aprendizagem. Ao afirmar que a ausência do professor nos fóruns dificulta a aprendizagem, e que quando o professor está mais distante, os alunos não têm abertura para o diálogo, a tutora presencial nos remete ao conceito de distância transacional (MOORE, 2002), que analisa a educação a distância sob diversos aspectos e não apenas no que se refere à separação geográfica entre alunos e professores. Observada até mesmo no ensino presencial, como apontado por Rumble (1986), o diálogo passa a ser um dos elementos que influenciam diretamente na extensão da distância transacional. A EaD oferece tecnologias interativas para a ocorrência de diálogo, no entanto, para que ele efetivamente ocorra, deve haver predisposição psicológica dos participantes. Segundo a observação da tutora, pode-se afirmar que quanto maior a extensão de diálogo entre alunos e professores, menor será a distância transacional.

Ainda no tocante às experiências de interação, Márcio apresenta um perfil atuante e dinâmico no AVA, levantando questionamentos e respondendo individualmente a cada interação dos alunos. Na tabulação dos dados coletados nos fóruns do professor, temos os seguintes números: Unidade 1: 27 (vinte e sete) interações em um total de 105 (cento e cinco), o que representa 25% de presença no fórum. Na unidade 3, o professor interage 27 (vinte e sete) vezes em um total de 72 (setenta e duas) participações, representando 37,5% de presença. Na unidade 4, Márcio interage 16 (dezesesseis) vezes em um total de 71 (setenta e uma) postagens no fórum; um índice de 22,5% do total. Ao ser questionado sobre sua presença nos fóruns, o participante afirma:

Márcio: Como eu sou da graduação presencial, aliás, nós, começamos professores todos nós, a minha geração é de professores da modalidade presencial, então é inevitável que eu também transponha esse relacionar, essa interação com os alunos na modalidade a distância, é inevitável que eu transponha isso para essa outra modalidade. Então quando eu me dirijo a um aluno, como é um fórum aberto para todos, embora eu possa também me direcionar a algum em especial que foi aquele que fez a postagem, em atenção a esse aluno eu respondo, mas direciono meus comentários a todos. De modo geral eu respondo a todas as postagens e faço comentários. (Nar. 2: 29.09.14)

Márcio mostra-se presente nos fóruns e considera relevante interagir com os alunos. O professor faz questão de enfatizar que é aquele o espaço adequado para mediar o conhecimento e esclarecer as dúvidas dos alunos e que, independente da participação dos tutores, o professor deve estar presente no AVA. Ao analisar as experiências enquanto professor – SOC 1 - que refletem como o professor percebe seu desempenho na relação com o aluno/turma, observamos, novamente, conformidade em termos percentuais (Joana – 13% e Márcio – 14%) e, mais uma vez, a diferença está na maneira como os professores veem sua prática no AVA.

Joana: O que eu percebo é que apesar de não estar sempre presente no ambiente respondendo, dando assistência [...] muitos professores não fazem esse trabalho e eu acho que essa questão da motivação é algo que, eu particularmente acho que eu faço bem feito. (Nar. 2: 30.08.14)

Por vezes, Joana assume sua postura de ausência no ambiente, todavia crê que faz um trabalho de qualidade. Márcio, apesar de interagir com mais frequência e se preocupar em dar *feedbacks* aos alunos, coloca-se em uma posição de um professor que ainda precisa melhorar sua prática.

Tanto a postura de Joana quanto a de Márcio nos remetem ao conceito de professor reflexivo em busca do equilíbrio entre a ação e o pensamento. Para Dewey (1997) e Schön (1997), um professor que reflete sobre sua experiência, crenças e valores pode empreender uma nova prática. Os professores participantes refletiam sobre suas práticas e sobre a condução dos AVAs e se propuseram a um constante autoexame, que implicava em abertura de espírito (DEWEY, 1997), responsabilidade e sinceridade.

Márcio: Eu não acho que eu seja nenhum modelo de educador a distância. Eu sempre me vi em desvantagem em relação ao ambiente virtual porque eu nunca fui tão “internético” [...] Eu não me considero, eu não acho que a minha sala seja um modelo para nenhum outro professor. Não considero. Eu tenho certeza de que a minha não é um modelo. (Nar. 2: 29.09.14)

Joana: Eu... Não sei... Eu acho que poderia ter mais intervenções minhas. Muitas vezes eu não fiz em função da questão mesmo de cada um que fala uma coisa e o outro responde. Os tutores entram... Mas eu acho que eu poderia sim, ter feito mais intervenções no caso desta unidade; dessas unidades aí que a gente analisou. (Nar. 3: 09.09.14)

Ao analisar as experiências relativas à interação com tutores – SOC 4 -, observamos que a frequência dessas experiências nas narrativas de Joana é de 13%, enquanto nas narrativas de Márcio esse índice é de 6%. Conforme ela mesma afirma, o seu fazer docente está diretamente ligado ao trabalho do tutor. A interação com os alunos fica a cargo dos tutores, restando à professora o trabalho de observação e acompanhamento.

O participante menciona sua relação com os tutores, no entanto, coloca em foco o trabalho do professor e chama para si a responsabilidade de conduzir o AVA, concebendo os tutores como colaboradores no processo de formação de professores de inglês a distância, como demonstra o excerto abaixo.

Márcio: Os tutores a distância também têm essa função de motivar os acadêmicos para a participação e eles sabem também que a questão final da acuidade ou não das postagens, das perguntas... isso aí vai ficar a cargo do professor formador [...] Porque eles são treinados para isso: para motivar a interação [...] e eu também fiz a parte que seria minha, de trabalhar com essa acuidade, do cognitivo. Não digo que o professor não deva motivar o aluno. Ele deve. Isso é muito importante, mas a responsabilidade de postar os conteúdos, de administrar o AVA, de mediar e facilitar a construção do conhecimento é do professor. (Nar. 2: 29.09.14)

Joana: Eu tenho os tutores para fazer esse trabalho. Não aumentei mesmo o número de participações porque eu não vejo necessidade. (Nar. 2: 30.08.14)

Há ainda críticas e elogios ao trabalho dos tutores no AVA. As experiências relativas aos tutores envolvem a interação com o professor e seu papel contempla auxílio no AVA, elaboração e correção de atividades. Márcio elogia o trabalho realizado pelos tutores à distância e afirma que ele não se confunde com o trabalho do professor, cuja compreensão difere daquela apresentada por Joana ao afirmar que “não vê necessidade de interagir com os alunos porque os tutores já fazem isso”.

As estratégias sociais – SOC 5 – aparecem com bem menos frequência nos relatos dos participantes. Nas narrativas de Joana, o índice é de 5% e nas de Márcio, 6%. As estratégias sociais envolvem atitudes do professor ao lidar com competição, críticas; como contornam as demandas relativas às crenças, às inseguranças e à desmotivação dos alunos na EaD. Não há relatos de competição entre os alunos e nem mesmo de tensões entre eles ou com os professores e tutores. Esse dado está em consonância com pesquisa realizada por Ferreira (2012). No estudo, a autora não registra nenhuma ocorrência na subcategoria denominada Tensão nas Relações Interpessoais, bem como nas Estratégias Sociais. A pesquisadora compara os dados com pesquisa realizada por Miccoli (1997), em que as tensões representaram 12% do total quantificado das experiências sociais. No estudo realizado por Miccoli (1997) são descritos sessenta e sete tipos diferentes de conflitos na sala de aula de língua inglesa, perpassando as relações aluno-aluno e aluno-professor. Miccoli ressalta que as experiências que envolvem tensões influenciam a participação e, conseqüentemente, o desempenho dos estudantes.

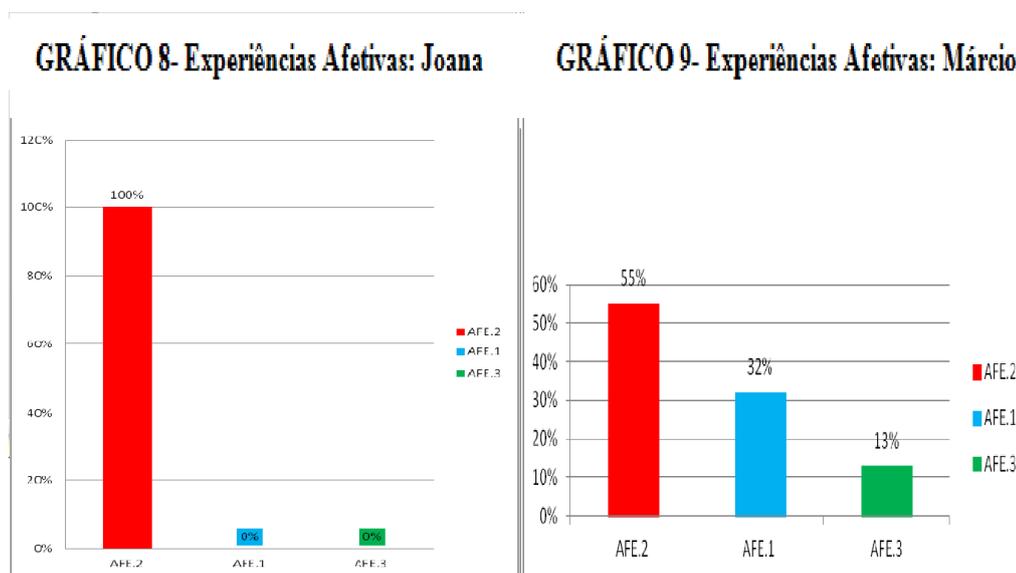
A partir dos relatos dos participantes e da revisão de literatura aqui constante, concluímos que os ambientes virtuais possuem características que afastam situações de tensões e/ou competições. Os professores relatam problemas concernentes a crenças dos estudantes, suas inseguranças e desmotivação, todavia, não há ocorrência, nem mesmo após uma análise cuidadosa dos AVAs, de conflitos, desentendimentos, disputas ou hostilidade no ambiente virtual de aprendizagem. Segundo Ferreira (2012),

No contexto online, a interação é realizada via espaços de colaboração como os fóruns assíncronos, há pouca ou nenhuma oportunidade para críticas e competição, as quais originam tensão nas relações interpessoais. Além disso, nesses espaços, não há formação de grupos, assim, nenhum estudante se sente excluído ou inibido a participar (FERREIRA, 2012).

Após tratar das experiências sociais, seguimos para as experiências afetivas.

4.1.1.3 Experiências Afetivas de Joana e Márcio

As Experiências Afetivas apresentam a afetividade e a emoção na prática docente. Os GRÁFICOS 8 e 9 são concernentes às experiências afetivas dos dois participantes, cujos percentuais surpreendem pela baixa frequência- 1% do total das experiências de Joana e 6% das experiências de Márcio.



Fonte: Produção da Autora, 2017.

A não ocorrência das subcategorias AFE 1 (Experiências de motivação, interesse e esforço) e AFE 3 (Estratégias afetivas) nos relatos de Joana surpreende, em especial pela relevância da afetividade se manifestar na sala de aula, e, embora o contexto seja virtual, ou principalmente por ser virtual, a afetividade deveria assumir um caráter preponderante nas relações professor-aluno e no próprio fazer pedagógico.

As Estratégias Afetivas – AFE 3 - referem-se à forma como os professores lidam com os sentimentos que afloram na dinâmica do AVA e/ou de demais circunstâncias de seu exercício profissional. Enquanto Joana não menciona tais emoções, nas narrativas de Márcio elas aparecem com uma frequência de 13%.

Márcio: Eu gosto muito de trabalhar com a autoestima dos alunos e certamente a estratégia que eu utilizei envolvia isso [...] Eu gosto de interagir com eles e mediar essa construção do saber [...] Então quando são esses tipos de postagens, eu realmente demonstro minha insatisfação e peço a eles que expliquem aquilo. (Nar. 3: 10.10.14)

Todas as experiências afetivas registradas nos relatos de Joana são de sentimento – AFE 2 – e embora esse percentual seja significativo na totalidade das experiências de natureza afetiva, no universo das experiências dessa participante, elas representam apenas 1%. Nessa subcategoria incluímos sentimentos positivos ou negativos que emergem da prática de ensino e/ou demais circunstâncias de seu exercício profissional. A frustração em lidar com a falta de motivação dos alunos ou a satisfação com a atenção/reconhecimento por parte deles são exemplos de experiências de sentimento. Sentimentos de frustração e de desânimo são mais frequentes nas narrativas de Joana em relação ao dia-a-dia do processo de formação de professores.

Esses sentimentos respaldam os resultados de Miccoli (2007c, p.67), cuja pesquisa revela que os docentes se sentem frustrados em virtude da postura dos estudantes, que muitas vezes não valorizam as disciplinas e os conteúdos. Essa análise também corrobora os estudos realizados por Lima (2015), cujos resultados revelam a frustração e a inferiorização dos professores diante da desmotivação de seus alunos. Já os sentimentos positivos de Joana advêm, segundo relata a participante, do reconhecimento dos alunos pelo seu trabalho e sua dedicação. Ela afirma:

Joana: Eu voltei muito emocionada desse último encontro. Eu fiquei muito feliz porque ele [um aluno] me falou que está começando a gostar da língua inglesa. (Nar. 1: 22.08.14)

Diferentemente, em vários momentos, Márcio destaca sentimentos positivos ou negativos em relação à prática pedagógica:

Márcio: Eu gosto realmente de explicar, de dar aula... Essa questão das postagens... Eu gosto mesmo da interação. Independentemente da modalidade pela qual ela ocorra, eu gosto da interação com as pessoas e acho isso interessante [...]Eu tenho um enorme prazer em fazer isso [...] Eu vejo isso como uma gentileza. Eu tenho muita sorte com os acadêmicos [...]Quando os alunos simplesmente entram na plataforma, sem nenhum objetivo, apenas copiando e colando do Caderno Didático, eu fico preocupado. (Nar. 3: 10.10.14)

As experiências de motivação, interesse e esforço - AFE 1 -, nulas nos relatos de Joana, aparecem com uma frequência de 32% nas narrativas de Márcio.

Esse último resultado corrobora os estudos realizados por Miccoli (2007, p. 67) e por Lima (2015) chegando a superar a frequência percentual verificada nas pesquisas das autoras mencionadas. Em tais investigações observou-se que os professores se empenhavam e

buscavam alternativas para garantir o sucesso no processo de ensino e aprendizagem, fato que não se verifica nos relatos de Joana.

A partir dos relatos e da análise minuciosa dos AVAs, percebemos que a motivação deve permear o processo de ensino e aprendizagem e isso não apenas no que diz respeito ao aluno, mas ao fazer docente. Márcio demonstra uma preocupação em aprender enquanto ensina e, em diversas ocorrências, menciona seu interesse e seu esforço em estar preparado para formar futuros professores. Similarmente, Joana afirma ter interesse em aprender mais sobre a EaD.

Márcio: Eu tenho uma preocupação de que eles aprendam; que consigam alcançar os objetivos e sejam aprovados na disciplina. É também uma representação da aprendizagem. Não quero que eles simplesmente passem na minha disciplina. Eu quero que eles consigam o conhecimento suficiente para que possam dar prosseguimento aos estudos [...] Eu tentei me superar [...] E isso me motiva ainda mais, obviamente. Quando eu vejo que o aluno está aprendendo, que ele está crescendo, isso é um incentivo para mim, para o meu próprio crescimento também. (Nar. 1: 29.09.14)

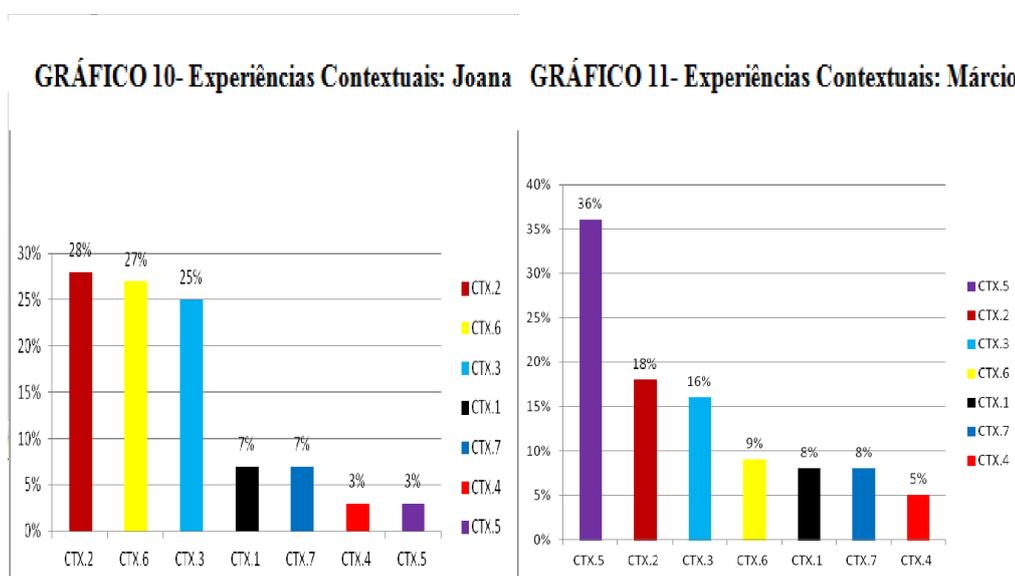
Joana: Eu sei que eu ainda tenho minhas falhas. Sempre vou ter, mas eu quero melhorar. De verdade. A cada oferta eu tento mudar alguma coisa. Às vezes uma estratégia, uma maneira de colocar o conteúdo. E eu quero continuar aprendendo sobre a EaD. (Nar. 3: 10.10.14)

Quando o professor se preocupa com esse aspecto, há evidências de uma prática reflexiva. De acordo com estudos de Nevado et al. (2009), perceber o ambiente para em seguida propor, aplicar, acompanhar, avaliar, reconstruir ou estabelecer o grau otimizado de relevância do seu fazer em sala de aula são elementos do pensamento em ação, do pensamento envolvido com o fazer. Segundo as autoras, essa recursividade entre a ação e o pensamento impacta de maneira significativa o sujeito e seu entorno de atuação. Percebemos que a motivação e o interesse dos professores em suas práticas advêm do que podemos chamar de metarreflexão, que é uma capacidade que se aprende, se desenvolve e se constrói na ação. Schön (2000) ressalta a prática do planejar e podemos verificar que, além de planejar, Márcio se empenha sobre suas ações, sobre os resultados, bem como sobre os impasses de sua prática.

Dada a análise das experiências afetivas, continuamos, na seção a seguir, analisando as experiências contextuais.

4.1.1.4 As Experiências Contextuais de Joana e Márcio

As Experiências Contextuais, que se remetem ao ambiente em que acontece o processo de ensino e aprendizagem, foram divididas, no contexto da EaD, contendo sete subcategorias. Os GRÁFICOS 10 e 11 demonstram os índices percentuais de frequência em cada uma delas nas narrativas dos professores.



Fonte: Produção da Autora, 2017.

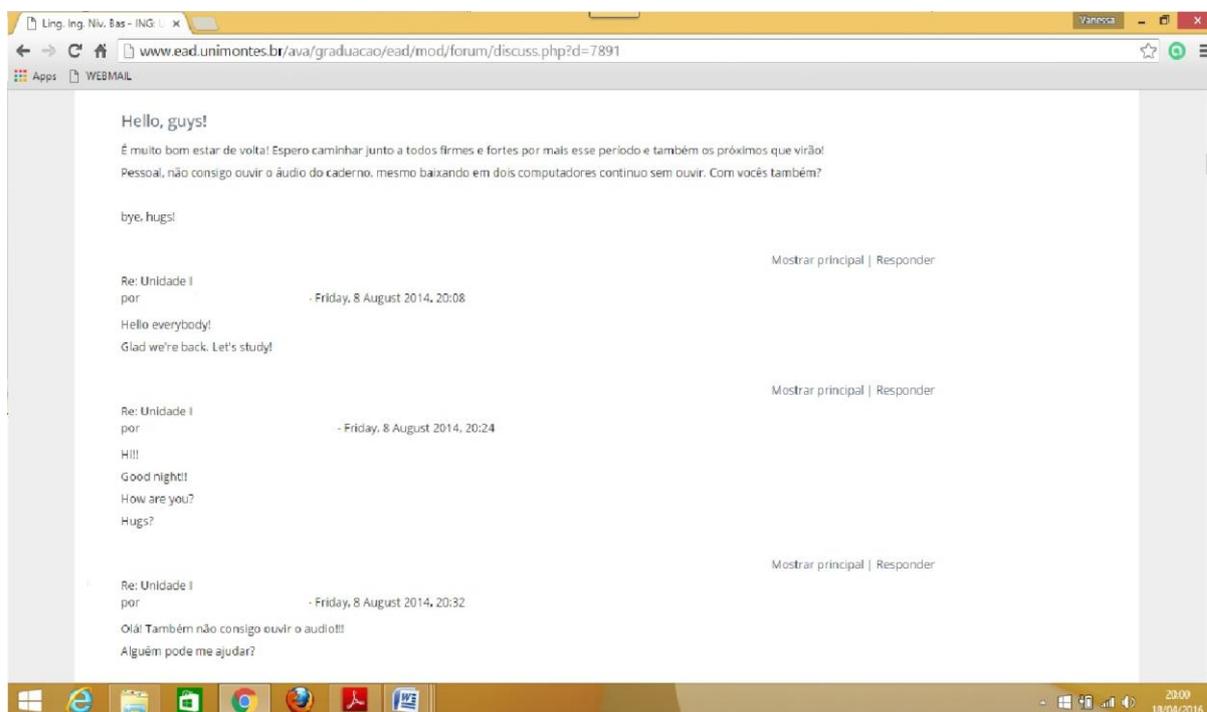
Ao analisarmos as Experiências Contextuais, os gráficos apresentam divergências em várias subcategorias e, em especial, nas Experiências decorrentes da pesquisa – CTX.6 (Joana 27% e Márcio 9%). Tais experiências decorrem da influência do pesquisador no contexto e da participação do professor como colaborador na pesquisa; elas envolvem ainda reflexões e referências a procedimentos que não se sustentam no AVA. Abaixo seguem alguns de seus relatos.

Joana: O que me preocupa muito é que às vezes a forma como a gente expõe uma explicação, o aluno não entende. É esse entendimento que me preocupa porque eu não sei até que ponto eu consigo fazer-me entender pelo aluno. Então a forma como eu explico... O aluno pergunta, ele tem a dúvida, ele pede, aí eu coloco a explicação, mas ele não... se ele leu, ele não falou se entendeu ou se não entendeu [...] Eu me vejo como os tutores assim... De mediar mesmo o conhecimento... Eu vou dando autonomia para esse aluno ir construindo o conhecimento [...] e eu entro falando como eles devem agir.

Que eles tinham que fazer um *download* do áudio para eles conseguirem ouvir, ou instalar um programa porque alguns deles estavam usando só o Internet Explorer. Com ele o material não funciona, só funciona no Mozilla ou no Chrome. Era um problema no tipo de internet que eles usam. Aí eu fui dando essas instruções e fui pedindo para eles irem mudando. Tanto que hoje eles não usam mais Internet Explorer porque eles sabem que não funciona. Era só o Chrome ou Mozilla. (Nar. 1: 22.08.14)

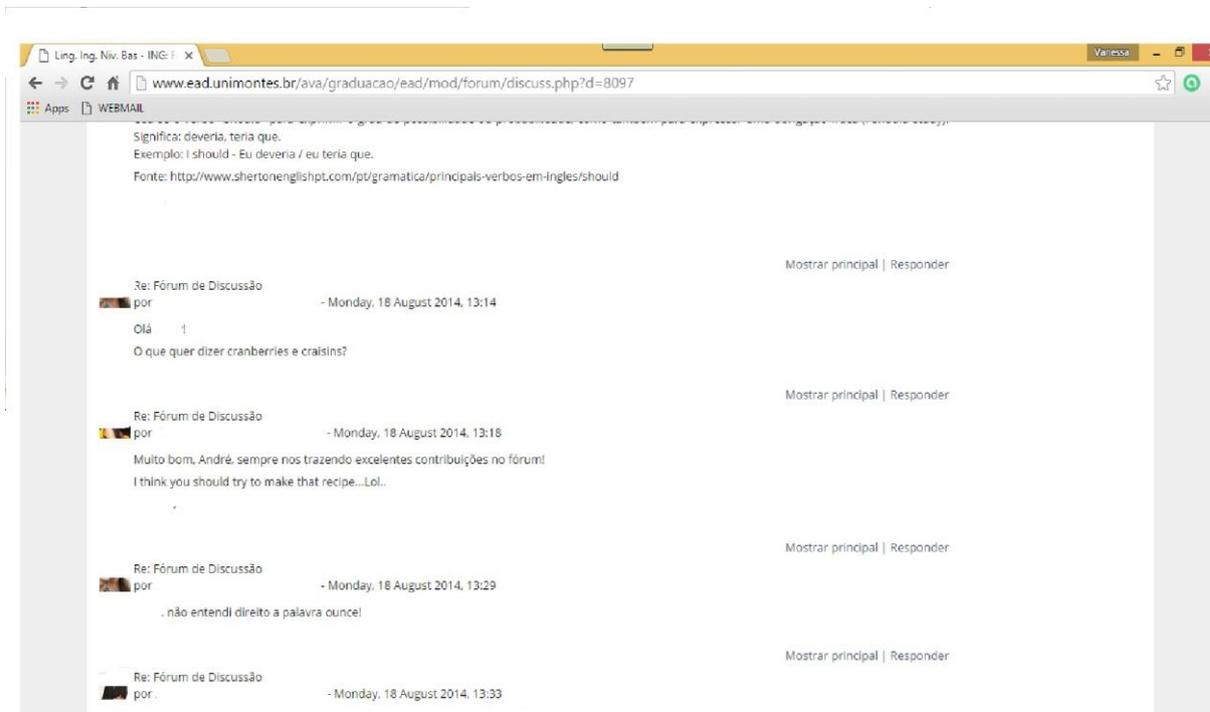
Nos dados tabulados a partir das interações no AVA, a prática realizada pela professora se revelava diversa daquela informada. Quando Joana menciona a “exposição de explicações ao aluno” e que o aluno pergunta e ela “coloca a explicação”, buscamos a comprovação no AVA e não encontramos. Conseqüentemente, no ambiente de aprendizagem, os alunos ficavam sem resposta às dúvidas ou comentários que postavam. No que diz respeito à dificuldade com o áudio das atividades, os estudantes postaram suas queixas nos fóruns, mas a professora limitou-se a informar que verificaria o problema. Abaixo, seguem duas capturas de tela do AVA que ilustram o que comentamos acima. Na segunda figura há um elogio a um dos alunos, todavia ele parte de uma das tutoras.

FIGURA 1: Estudantes sem mediação no AVA



Fonte: Produção da Autora, 2017.

FIGURA 2: Perguntas e dúvidas sem respostas no AVA



Fonte: Produção da Autora, 2017.

Outra subcategoria que chama a atenção pela disparidade em termos percentuais é a que se refere às Experiências relativas à disciplina ministrada – CTX.5 (Joana 3% e Márcio 36%), cujas experiências envolvem o professor e sua relação com a disciplina que ministra, além de estarem relacionadas à relevância dos conteúdos, aos resultados, ao aperfeiçoamento docente, a reflexões, questionamentos e referências à LE. Registrou-se um baixo percentual nos depoimentos de Joana, no que tange à relevância da disciplina e às referências às relações que a professora estabelece com a língua estrangeira.

Joana: Talvez eu não cobrei muito essa interação em inglês. E aí eles vão chegando em um momento do curso, porque inicialmente o curso tem, basicamente língua inglesa. (Nar. 3: 09.09.14)

No caso do professor Márcio, observamos que há uma preocupação e um cuidado com a disciplina que ministra. O professor, por várias vezes, menciona a responsabilidade, que é inerente ao professor formador, de ensinar o conteúdo e preparar os alunos para o uso prático da língua inglesa.

Márcio: Embora isso seja algo positivo, mas não é a finalidade da disciplina. A finalidade é que eles tenham uma pronúncia adequada [...] Por exemplo, tem a questão, o David Cristal fala que o inglês é 70% regular na sua relação grafema/fonema e eu uso isso para mostrar aos alunos que há uma regularidade [...] Inclusive assim, a fonética não é uma disciplina em si mesma, é uma disciplina para se utilizar na língua inglesa, nas outras disciplinas também [...] E também para mostrar que aquilo que nós estamos estudando é algo prático também. Não é algo só do livro para o livro. (Nar. 2: 29.09.14)

As demais subcategorias não apresentam diferenças percentuais significativas, no entanto, a conformidade pode ser mais visível quando nos atemos às Experiências extrainstitucionais – CTX- 1 (Joana 7% e Márcio 8%). Tais experiências se remetem ao contexto extrainstitucional, por exemplo, experiências que decorrem da política que regulamenta a EaD ou mesmo da visão da sociedade em relação a EaD.

Essa inexpressividade pode ser atestada também em pesquisa realizada por Lima (2015), todavia, tanto tal investigação quanto a realizada por Miccoli (2007c, p. 71) asseveram que a discrepância entre as políticas públicas e a realidade vivenciada nas escolas fazem com que “professores tenham que lembrar a si mesmos o papel que cumprem ao ensinar LI e aos seus alunos a importância do ensino de LI na sociedade atual” (MICCOLI, 2007c, p.71). As pesquisas mencionadas, bem como a de Araújo de Oliveira (2009), sustentam o distanciamento entre a legislação e a realidade de ensino de LE nas escolas públicas, todavia, o contexto da EaD não é influenciado diretamente por questões extrainstitucionais. A pesquisa que ora apresentamos demonstra que o professor é muito mais influenciado por questões institucionais do que extrainstitucionais.

As experiências institucionais – CTX2 – fazem referência a experiências com metodologia, limitações do AVA, relações interpessoais externas ao AVA, ou seja, ao relacionamento com a coordenação, relações de poder, sentimentos de acolhimento ou distanciamento. A partir dessa análise percebemos que os professores atribuem considerável relevância às experiências institucionais.

Concluimos que, pela “novidade” da metodologia e da prática, os participantes tendem a seguir normas e orientações institucionais com limitada reflexão crítica. Joana menciona as experiências institucionais em 28% dos seus relatos e Márcio em 18%. Esse participante tem uma tendência a se adequar ao contexto da EaD e suas diretrizes normativas, elogiando e seguindo aquilo que é determinado pela instituição. Tal postura, embora acrítica, não implica em uma prática sem criatividade ou com severa rigidez. A “obediência” às normas institucionais diz respeito a documentos e procedimentos que devem ser adotados no AVA.

Faz menção ainda às obrigações do professor no que tange às atividades de elaboração e correção de atividades, bem como o cumprimento de prazos de lançamento de notas e abertura e fechamento da sala virtual. O professor participante lida bem com as demandas vindas da instituição, o que viabiliza um bom relacionamento com a coordenação do curso.

Márcio: [...] a questão da Prática de Formação faz parte. Tem uma carga horária lá estabelecida pela própria coordenação do curso estabelecendo que o professor tem que associar o conteúdo com a prática de ensino. É para cumprir inclusive essa orientação para o professor não se esquecer da prática [...] é uma exigência do próprio PPP [Projeto Político Pedagógico]; não é uma iniciativa minha em si, isso não quer dizer que independentemente de constar ou não o PPP eu não iria fazer isso [...] A coordenação geral da UAB e a coordenação do curso têm essa preocupação. Eles afirmam que nós devemos manter um número bom de alunos, evitando a evasão. Eles pedem isso [...] Dentro do treinamento que nós recebemos para atuar na UAB como docentes, dentro das expectativas desse curso que todos nós fizemos, em que a UNIVX nos treinou com um curso de 80 horas, se não me engano... Então o professor formador não pode jamais ter uma postura passiva no AVA. (Nar. 1: 18.09.14)

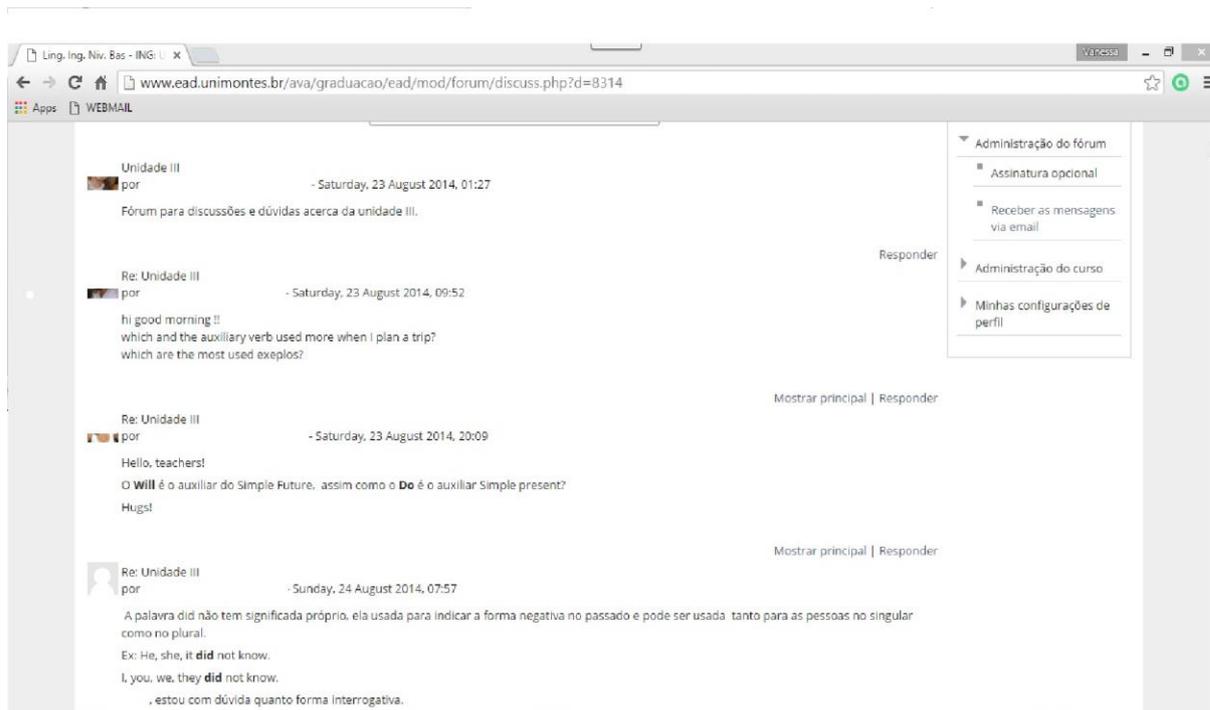
Joana: Agora, é algo complicado de se trabalhar através do AVA, dar essas explicações através do AVA é muito complicado para eles [...] Eu uso muito o Face para tirar algumas dúvidas, né? Apesar de que a UAB pede para o professor nunca... mas eu acho que é necessário. Tem coisas que... [...] E eles já perceberam que ali não é o lugar aonde eles vão aprender a falar inglês. [...] no ambiente nós não temos um lugar adequado para isso. Nosso ambiente não atende o curso nesse sentido. Então fica a desejar. O curso fica a desejar sim. Em que momento os alunos vão trabalhar essa interação no curso de Letras/Inglês? Olha, Vanessa... O curso já é fraco e fica uma lacuna. Sinceramente falando, é mais uma lacuna [...] a gente já tem uma estrutura a ser seguida ali no ambiente. Você não pode sair muito do que é pedido pela coordenação, pela direção da UAB. Então você tem que trabalhar as unidades do Caderno Didático. E o Caderno Didático acaba sempre voltando na questão gramatical [...] um dos grandes problemas da EaD é ficar muito focado na questão de um ambiente virtual. Porque até então a gente fica muito preocupado com essa plataforma. Segundo eles o aluno tem que aprender por aqui. Não. O aluno não tem que aprender só por aqui. Tem outras formas de aprender, só que eu acho que a instituição acaba ficando presa em uma plataforma e te obriga a trabalhar com aquilo. (Nar. 2: 30.08.14)

Segundo Paiva (2010), os AVAs, possuem ferramentas tecnológicas disponíveis para uso dos professores e alunos e que “apesar da extensa gama de ferramentas que encontramos nos AVAs, novas tecnologias são desenvolvidas em ritmo acelerado e o professor pode, sempre, complementar sua sala de aula virtual” (PAIVA, 2010, p. 363). Vídeos, *links*, *wikis*, materiais de apoio são apenas alguns exemplos de ferramentas tecnológicas que servem para ampliar as possibilidades de acesso do aluno ao conhecimento.

A tão almejada autonomia do aluno, mencionada várias vezes por Joana, é alcançada a partir do momento em que o professor disponibiliza o acesso aos recursos tecnológicos no AVA. A estratégia da professora se resumia em abrir o fórum e esperar que os alunos

discutissem o assunto contido no Caderno Didático. Em suas próprias palavras (excerto já identificado) “Eu vou dando autonomia para esse aluno ir construindo o conhecimento”. Abaixo um *print* de um dos fóruns em que a professora se mostra presente em apenas 2% das interações, limitando-se ao enunciado do fórum e a um elogio, conforme se pode observar na captura de tela de seu AVA – FIGURA 3.

Figura 3: Limitada interação de Joana



Fonte: Produção da Autora, 2017.

A falta de autonomia do aluno da EaD é uma das questões que inspiraram o projeto que deu origem a este trabalho. A iniciativa e o interesse em pesquisar, sendo agente da sua própria aprendizagem, deveriam ser características inerentes ao perfil do aluno que se propõe participar de um curso de formação a distância, todavia não é o que acontece, mesmo porque esse aluno é egresso de um sistema presencial de ensino. Joana afirma que não interferindo nas postagens estimula a autonomia do aluno, no entanto, o que se percebe é que, em vários momentos, os estudantes se sentem desassistidos no AVA, fator que pode gerar desmotivação e evasão.

Verificamos que a autonomia do aluno da EaD consiste no resultado de sua interdependência, ao invés da dependência do professor. Os alunos, ainda que adultos, demandam auxílio, orientação, direcionamento e mediação para construção do saber, de

forma a viabilizar a aquisição da autonomia mediante um decurso de interação que seja democrático, todavia mediado pela figura do professor.

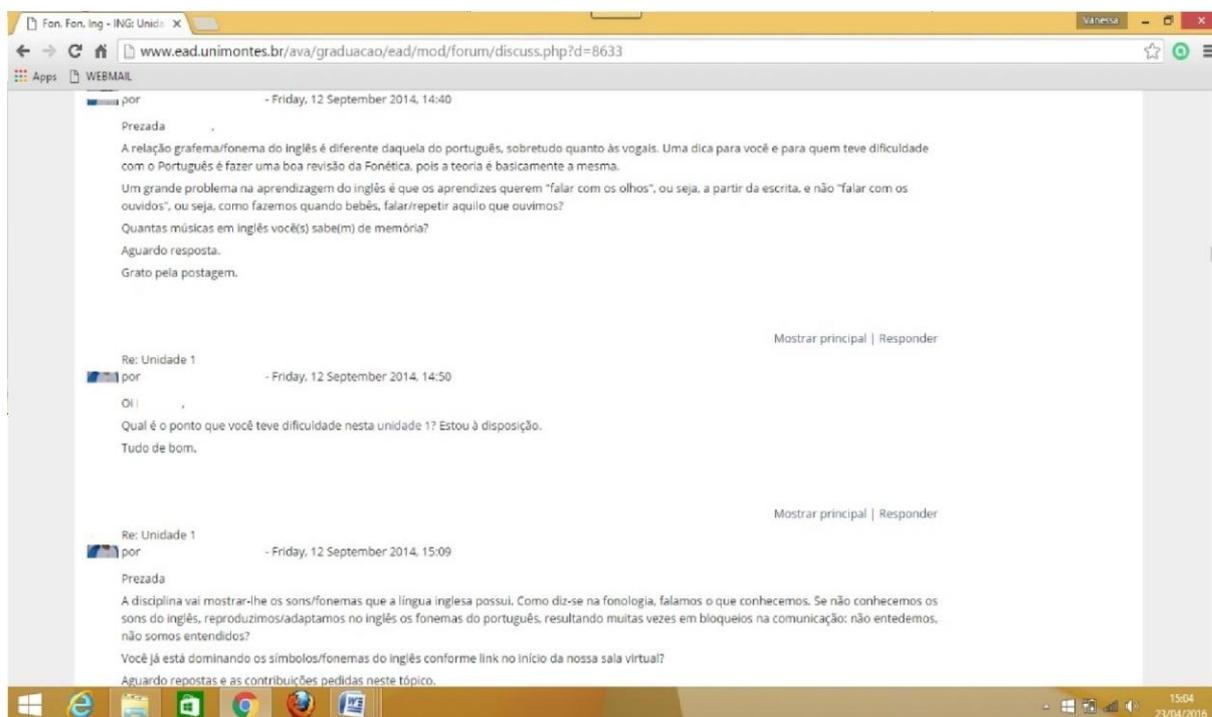
Essa é uma característica docente que contribui para identificar o perfil de cada professor no ambiente da EaD, haja vista as particularidades das práticas de cada um dos participantes da pesquisa e os impactos no processo de formação dos professores nessa modalidade.

As dessemelhanças no fazer docente de Joana e Márcio nos fazem refletir sobre o papel do professor enquanto mediador desse processo, contrariando a concepção de que o aluno autônomo é aquele que aprende sozinho, que não leva suas dúvidas ao professor, mostrando-se totalmente independente dele. É válido retomar Paulo Freire (1997) ao se pensar o papel do professor, ainda que seja no contexto da sala de aula virtual. A contemporaneidade da pedagogia da autonomia nos assegura a importância da não polarização do processo de ensino e aprendizagem, pois os atores não estão sós no ambiente, há uma construção coletiva do conhecimento, possibilitando o aprendizado daquele que também ensina. Nas palavras do autor “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 25).

A partir dessa análise depreendemos que a compreensão do que seja autonomia, em que os alunos estão desassistidos no ambiente e a construção do saber estar à deriva, é equivocada, pois a aquisição da autonomia é consequência de fatores diversos, tais como a metodologia adotada, o uso de tecnologias de comunicação e informação, os recursos tecnológicos dispostos pelo docente, as estratégias, e a mediação do processo.

A FIGURA 4, com captura de tela, mostra como o professor Márcio realiza esse papel de mediador da construção dos saberes, lançando questionamentos e dando *feedbacks* aos comentários e dúvidas dos alunos.

Figura 4: AVA de Márcio e mediação da aprendizagem



Fonte: Produção da Autora, 2017.

Quanto à frequência de Experiências relativas à constituição da(s) turma(s) – CTX 3 – sua frequência é expressiva nas narrativas de Joana. São referências ao perfil dos alunos na UAB: idade, profissão, formação, desenvolvimento cognitivo, objetivos, visão, dificuldades, etc. que, segundo os professores, têm um impacto importante no desempenho dos alunos. Nas narrativas de Joana, o percentual é de 25% e nas de Márcio é de 16%.

Na UAB/UNIVX, os polos localizam-se em regiões cujo IDEB é baixo, bem como as condições socioeconômicas da população são precárias. Os professores participantes da pesquisa mencionam as dificuldades de acesso à internet e o nível de formação dos alunos como fatores que contribuem de forma negativa no processo de ensino e aprendizagem.

Joana: Uns ainda continuam com as dificuldades porque eles moram em lugares onde a internet só funciona numa *lan house*. Então eles não têm acesso à internet [...] É muito complicado porque nós temos os alunos que têm acesso ao curso livre, a bons materiais, à internet, mas nós temos alunos que moram em zona rural, que não têm acesso à internet [...] mas você vai trabalhar no campus de XXX, você percebe que não é algo tão acessível. Internet para alguns ali é algo que é quase um luxo [...] existem muitos alunos que não sabem nem porque estão lá fazendo o curso. Uma grande maioria quer mas... Tem o caso dos alunos desmotivados. [...] Tem aqueles esforçados, igual ao Mauro. Ele é um leiteiro, mas estuda, tem acesso à internet, mas

tem outros que vivem totalmente em um mundo muito diferente do nosso. (Nar. 1: 22.08.14)

Márcio: Nós trabalhamos com o aluno de diversas realidades sociais, psicológicas, motivacionais [...] eles têm muitas dificuldades [...] há ainda uma dificuldade de acesso à internet. Muitos alunos não conseguem acessar a internet [...] Às vezes o aluno não tem o acesso no momento certo. Porque mesmo em XXX, que está mais próximo de YYY, há alunos que moram em distritos e até na zona rural. Eu não tenho dados concretos em relação a isso, mas eu falo a partir do que eles me relatam. Eles têm dificuldade. [...] Então nós vemos que eles têm dificuldade de acesso. E há também situações em que eles trabalham, a grande maioria, e quando têm tempo para acessar, não conseguem. O Carlos, de XXX, por exemplo, me relatou que não conseguiu fazer a AO porque a operadora no último dia, ele faria a AO pelo celular, e a operadora não funcionou e ele não pode fazer. Então não é um caso isolado. São muitos acadêmicos que têm essas dificuldades. [...] O cenário que eu tenho é de alunos com dificuldades de acesso à internet. (Nar. 1: 18.09.14)

Na modalidade à distância, o acesso à internet é premissa básica, sendo o único suporte além de um encontro presencial, em que o professor vai até o polo fazer a abertura da disciplina ou realizar um seminário de encerramento. Com a dificuldade de acesso à internet nas regiões onde a instituição implantou seus cursos, o professor enfrenta barreiras para se comunicar com o aluno e esse se sente prejudicado no envio de atividades e realização de Avaliações Online. O computador com acesso à internet é o instrumento fundamental para que haja interação entre professores, tutores e estudantes e é ele que viabiliza a mediação do processo de aprendizagem.

O instrumento de mediação impacta na questão crucial dos problemas observados durante a realização desta pesquisa, a interação professor-aluno, que pode ser realizada durante um mês de vigência da disciplina. Os casos de alunos que relatam dificuldades no uso da internet são aqueles que residem na zona rural e não nas cidades onde estão os polos que, por sua vez, possuem laboratórios de informática com acesso à internet disponível para a utilização. À vista disso, fica claro que esforços no intuito de incrementar o ambiente virtual de aprendizagem com vídeos, *links* e outros recursos tecnológicos, além de promover a autonomia do aluno, estimulam a participação nos fóruns e minimizam outros problemas que possam advir da inconstante eficácia no acesso à internet.

As experiências relativas ao tempo – CTX4 – referem-se à sua associação com a atividade na EaD que influencia o ensino, bem como o tempo do professor externo ao AVA que impacta o seu fazer, o que corrobora os resultados de Miccoli (2007, p. 77), cujas narrativas revelam que o tempo de aula disponível para o ensino de língua inglesa não é suficiente para que um trabalho de qualidade seja realizado.

Nos relatos de Joana e Márcio temos uma frequência de 3% e 5%, respectivamente, e registramos um excerto em que a professora menciona seus afazeres do cotidiano como justificativa por sua insuficiente frequência no AVA, dando a entender que uma de suas dificuldades com a EaD é organizar seu tempo com atividades pessoais e docentes. Já Márcio demonstra alguma insatisfação em sua atuação docente em relação à duração da disciplina “[...] o tempo da disciplina é muito curto, quatro semanas apenas” (Nar. 1: 18.09.14), no entanto, ele não faz menção ao seu tempo disponível para se dedicar à EaD.

Joana: Agora, Vanessa, talvez se eu tivesse mais tempo para me dedicar, sei lá... [...] Falta de tempo mesmo. Porque é diferente de quando você está na graduação presencial e tem quarenta horas para se dedicar e a forma como é feita dentro da Educação a Distância. É claro que vão dizer que o professor não pode pensar nisso, mas você acaba se envolvendo nas questões do dia-a-dia e deixa um pouco de lado o AVA. Porque eu não saio para ir trabalhar, para ir dar aulas... então fica uma coisa assim informal. (Nar. 1: 09.09.14)

Finalmente, nos atemos às experiências de comparação entre o Ensino Presencial e a Educação a Distância cujas referências destacam as similitudes e as diferenças entre esses dois contextos. Nos relatos de ambos participantes temos uma frequência de 7% para Joana e 8% para Márcio respectivamente, no entanto, sem possibilidades de correlação com pesquisas anteriores, tendo em vista que essa comparação emerge devido à natureza da pesquisa que investiga EaD.

Consideramos relevante examinar a frequência dessas experiências por observarmos uma recorrente referência a experiências que são relativas à transposição de metodologias, estratégias e práticas do Ensino Presencial para a Educação a Distância e as consequências, por vezes negativas, no processo de formação de professores a distância. Não obstante o uso da *web* como suporte a cursos com currículos tradicionais de ensino, cuja metodologia tem o professor como o centro do processo e baseia-se na transmissão de conteúdo, o que examinamos aqui é uma formação de professores de inglês tendo a rede não apenas como contribuição, mas como suporte primordial e imperioso nessa formação. Por conseguinte, o papel do professor é reconfigurado com o intuito de realizar uma prática que transgrida os moldes tradicionais de ensino. Pierre Lévy (1999) alerta para o papel do docente, que já não mais se limita à transmissão de saberes, afirmando que

Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e

simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos da aprendizagem etc. (LÉVY, 1999, p.171).

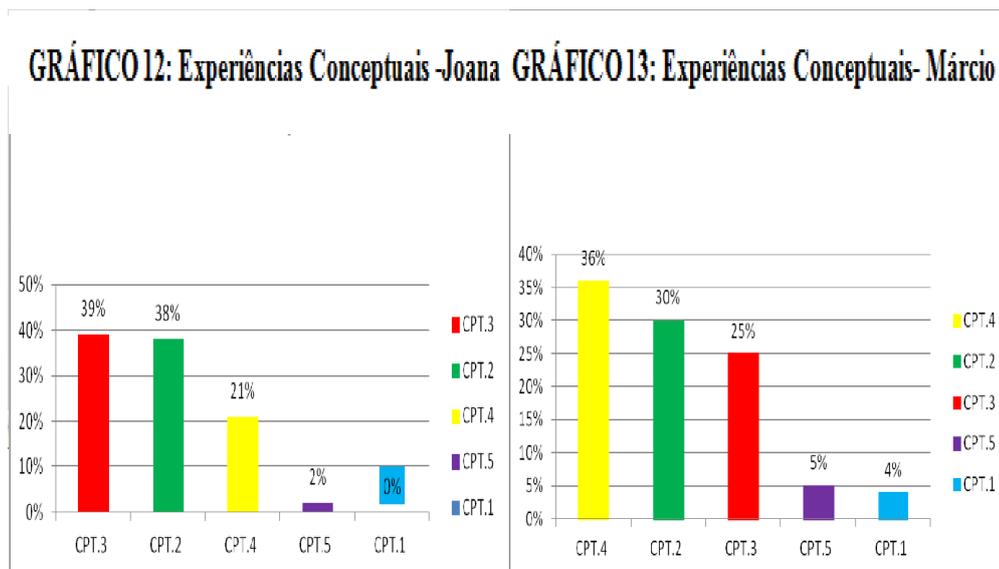
Ao realizar comparações com o ensino presencial, o professor tende a pensar sua prática como se estivesse em uma sala de aula tradicional e corre o risco de adotar procedimentos que nada diferem daqueles realizados no contexto presencial e que, muitas vezes, não geram bons resultados. A reflexão sobre essa experiência nos remete à análise do papel do professor no contexto da Educação a Distância que, segundo Kenski (apud HACK 2007), será:

Validar, mais do que anunciar, a informação; orientar e promover a discussão sobre as informações; proporcionar momentos de triagem das informações, para a reflexão crítica, o debate e a identificação da qualidade do que é oferecido pelas múltiplas mídias; auxiliar na compreensão, utilização, aplicação e avaliação crítica das inovações; possibilitar a análise de situações complexas e inesperadas; permitir a utilização de outros tipos de “racionalidade”: a imaginação criadora, a sensibilidade tátil, visual e auditiva, entre outras (KENSKI apud HACK 2007, p.3).

Finalmente, o contexto da EaD demanda um formato distinto da modalidade presencial no que tange à postura do professor em AVA e, embora o professor seja egresso do ensino presencial, ações devem ser implementadas pela própria instituição, a fim de estimular a qualificação adequada desses docentes.

4.1.1.5 Experiências Conceptuais de Joana e Márcio

As Experiências Conceptuais abrangem as referências a concepções que respaldam a prática docente, fruto de sua formação ou de experiências anteriores repercutindo no ambiente virtual de aprendizagem. Os GRÁFICOS 12 e 13 traçam, respectivamente, as subcategorias de Experiências Conceptuais de Joana e Márcio:



Fonte: Produção da Autora, 2017.

No contexto em que esta pesquisa se insere e dadas as circunstâncias que envolvem a formação do professor, as experiências conceptuais assumem grande relevância, haja vista a necessidade que determinados professores possuem de alicerçar suas práticas muito mais em suas experiências anteriores do que em pesquisas e estudos que possam, associados aos seus pressupostos, enriquecer e melhorar o seu fazer docente. As crenças podem auxiliar ou prejudicar o dia-a-dia do professor no processo de ensino e aprendizagem, e a esse respeito, Vieira Abrahão (2004) afirma que

é consenso entre os teóricos e formadores que professores trazem para seus cursos de formação e para suas salas de aula crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, adquiridos ao longo de suas vidas, e que estes funcionam como filtros de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas. Isso quer dizer que, ao entrarem em contato com o conhecimento teórico-prático nos cursos de formação, cada professor ou aluno-professor faz uma leitura particular, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p.131).

De acordo com Vieira Abrahão (2004), concluímos que as experiências conceptuais no contexto da EaD podem afetar a condução dos AVAs considerando que os professores fundamentam seu fazer pedagógico nas crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências adquiridas em salas de aula presenciais.

Nos GRÁFICOS 12 e 13, as concepções sobre o estudante na EaD – CPT.3 – se referem ao papel do estudante, além de incluir generalizações sobre alunos na EaD e os sentimentos em relação à disciplina. A frequência dessas experiências nos relatos de Joana é de 39% enquanto nos relatos de Márcio é de 25%. Os professores participantes da pesquisa mencionam suas crenças sobre os estudantes da EaD em seus relatos.

Joana: O aluno que tem dificuldades tem que correr atrás para sanar essas dificuldades [...] eles têm muita dificuldade de transmitir as dúvidas no AVA [...] Eles querem aprender a falar inglês [...] E vou te falar que se eles não buscarem uma complementação fora, talvez um curso de idiomas ou até estudar... mesmo porque eu acredito que o aluno aprende estudando sozinho, adquirindo autonomia. Então eu acredito que quando a pessoa quer, ela aprende [...] o aluno quer que você resolva o problema dele, nada mais do que isso [...] Eu acho que os alunos acabam se acomodando [...] o aluno pensa: “vou entrar uma vez nem que seja para falar nada”. Eu acho que eles têm que correr atrás. [...] Então eles têm um inglês realmente péssimo! [...]E para eles é muito difícil. Inglês é algo bem difícil mesmo. (Nar. 2: 30.08.14)

Márcio: Eles são muito gentis! [...] o trabalho com a fonética no contexto da EaD não é simples. Os alunos têm um preconceito com o estudo de língua estrangeira, de um modo geral [...] ele tem que ter uma leitura oral boa. E se ele não souber esses padrões aí fica mais difícil [...] É um amadurecimento, eles estão lá exatamente para amadurecerem [...] Quando eles forem professores, ou de graduação ou mesmo de outras circunstâncias eles vão também já ter essa experiência de terem sido treinados para resolverem essas questões sem a presença do professor ao vivo ali, a presença física [...] Muitas vezes o acadêmico quer participar, mas ele não sabe por onde começar.[...] Nem sempre eles leem os comentários anteriores. De fato a gente percebe que muitos não leem as postagens anteriores antes de inserir uma dúvida. Eles não leem. [...] Se nós não avaliamos a participação dos alunos nos fóruns, eles não entram. Eles não participam [...] E alguns acham que a participação no fórum significa ganhar pontos só pelo fato de eles postarem qualquer coisa [...] Eles não têm que entrar no fórum só para se dirigir a mim ou aos tutores, eles podem e devem interagir entre si desde que seja sobre o assunto que estamos discutindo. [...] De um modo geral aqueles que participam têm um sucesso maior. (Nar. 2: 29.09.14)

Ao analisar os relatos dos docentes participantes, percebemos que ambos os participantes possuem determinadas concepções sobre o estudante que convergem com os estudos de Miccoli (2007c) e de Lima (2015), embora os contextos sejam distintos. Estamos trabalhando na modalidade a distância e com alunos de graduação, todavia, crenças como “os alunos não têm conhecimento suficiente para acompanhar as aulas/desenvolver certas atividades”, “os alunos só se engajam em atividades nas quais serão avaliados” estabelecem um ponto comum entre essas pesquisas.

As concepções sobre o ensino/aprendizagem na EaD – CPT.2 – envolvem crenças que se referem à formação de professores – metodologias, recurso, ensino, aprendizagem e material didático. Nos relatos de Joana, há um índice de 38% e nos relatos de Márcio, 30%. Esses índices retratam a importância das crenças no trabalho docente e, embora Márcio possa se basear em metodologias e estudos teóricos para fundamentar o seu fazer docente, tais concepções emergem na sua prática no AVA.

Algumas pesquisas já foram realizadas com docentes da EaD e várias delas destacam as crenças mais frequentes que os profissionais possuem sobre essa metodologia. A tese de

Machado (2011), por exemplo, foi realizada com professores formadores de um curso de Letras Espanhol, cujos resultados apontam as principais crenças em relação ao ensino/aprendizagem na modalidade a distância, quais sejam: na EaD há menos embates diretos com estudantes; o aluno presencial participa e interage mais ativamente, com professores e colegas, dos momentos de ensino e aprendizagem do que o aluno do ambiente virtual; na EaD o ensino e a aprendizagem da expressão oral são mais difíceis de se desenvolver do que na educação presencial; o aluno da educação presencial é mais frequente e participativo do que o aluno virtual; na modalidade de educação presencial, não há trabalho em equipe, enquanto, na EaD, a formação de equipes é requisito fundamental.

As crenças dos professores sobre a modalidade à distância interferem no seu fazer docente e quando isso é associado à ausência de qualificação para atuar nesse contexto, os resultados podem ser comprometidos. No estudo que ora apresentamos, os participantes relatam crenças semelhantes:

Joana: Eu acho que para o ensino a distância essa construção coletiva é importante. Ir aprendendo com um, com outro [...] eu acho que fica uma coisa tão mecânica a dinâmica do AVA. O professor responde, fala... O aluno responde, fala... fala, responde, fala, responde... Eu acho que essa padronização do AVA deixa o ambiente muito frio [...] trabalhar a questão da oralidade dentro do AVA é algo inviável [...] é muito complicado trabalhar a questão da língua inglesa dentro da Educação a Distância [...] é uma forma de aprendizagem que tem muito o que se aprender, que tem muito o que se estudar [...] a Educação a Distância ainda é muito falha, disso eu não tenho dúvidas [...] Eu mesmo nem vejo como trabalhar as quatro habilidades na Educação a Distância, Vanessa [...] O AVA não é tudo. Eu não penso que devemos ficar só no AVA. Eu considero que minhas aulas acontecem mesmo no Encontro Presencial. (Nar. 2: 30.08.14)

Márcio: [...] a aprendizagem se dá na interação [...] Eu acredito que quando um fórum tem mais interações, quando tem mais postagens, o professor tem mais possibilidades de mediar a construção do conhecimento [...] Eu sempre acreditei que quando há mais participações, os fóruns são sempre mais proveitosos. E proveitosos dentro desse ambiente virtual de aprendizagem. Porque a EaD tem mais possibilidades de expor o aluno ao conhecimento, até porque ela tem o suporte da internet. [...]. Eu vejo a educação a distância com uma possibilidade muito grande. [...] eu percebo que a sala virtual e os recursos que ela apresenta podem superar a sala de aula presencial. Porque numa sala presencial, nós confiamos muito na nossa capacidade de passar aquele conteúdo, mas no ambiente virtual não, o aluno tem acesso a outras aulas. Um AVA na Educação a Distância apresenta recursos muito melhores do que na educação presencial [...] Eu acho superinteressante essa interação, não importa se é aluno/aluno, se é tutor/aluno, a gente tem que interagir na sala de aula [...] a aprendizagem não é linear [...] A aprendizagem é um caos. Não tem uma sequência gramatical ou mesmo fonético-fonológica. E eu vejo isso aí como um processo normal dentro da interação do AVA. [...] Eu acho também que a finalidade do fórum é essa: expor o conteúdo, trabalhar. Ou seja, é a minha aula virtual, digamos, através de postagens. O fórum é a minha aula virtual, literalmente, o AVA é a minha sala de aula. [...] Eu teria muita dificuldade se eu fosse um aluno da graduação a distância. Porque todos nós temos no

nosso imaginário a figura do professor em carne e osso na nossa frente. (Nar. 3: 10.10.14)

A partir dos relatos dos participantes, concluímos que as crenças de cada um deles a respeito do ensino e da aprendizagem na EaD diferem sobremaneira, especialmente no que tange ao êxito do trabalho realizado.

O professor demonstra uma concepção positiva em relação ao processo de formação de professores no contexto da EaD e é enfático ao mencionar as possibilidades para o professor e para o aluno da Educação a Distância, além de elogiar o ambiente virtual de aprendizagem e sua supremacia em relação à sala de aula presencial, viabilizando tanto o trabalho docente quanto a aprendizagem. Em contrapartida, Joana mostra-se descrente a respeito da formação de professores na EaD, destacando falhas e a impossibilidade de ensino e aprendizagem no AVA. A professora crê que as aulas propriamente ditas acontecem no Encontro Presencial, enquanto Márcio considera a sala virtual sua própria sala de aula.

As concepções sobre o papel do professor na EaD – CPT.4 - representam um índice importante nos relatos dos participantes (Joana 21% e Márcio 36%). Miccoli (2013) afirma que o papel do professor na atualidade é desafiador e diferente do tradicional, o qual, apesar de ser responsável pelo ensino, o docente não assumia o ônus da relação professor e alunos. Ainda, segundo a autora, ao se assumir esse relacionamento, o professor passa a desenvolver um papel muito mais complexo e com características de multiplicidade, pois associa o papel de comunicador, explicitador, disciplinador, avaliador, administrador de rotinas, dúvidas ou conflitos, questionador, organizador, conselheiro, decisor e negociador, modelo de referência e, finalmente, cuidador de alunos menores (MICCOLI, 2013, p. 20-21).

Ainda sobre o papel do professor, Miccoli destaca a relevância de questões acerca da personalidade e do temperamento como premissas relevantes para lidar com as atribuições e responsabilidades inerentes à profissão. A autora considera a segurança fundamental na condução da sala de aula e em relação à instituição. No que tange ao temperamento, Miccoli assevera que o ofício de professor demanda características basilares para a prática docente. Em suas palavras,

o ofício de professor exige flexibilidade para aceitar mudanças de rumo propostas por alunos, por dúvidas ou pelas condições de ensino; humor para ser leve na relação com estudantes e colegas, evitando culpá-los por questões pelas quais não são responsáveis, como problemas contextuais ou salariais; e esperança para alimentar momentos de descrença frente a situações desanimadoras (MICCOLI, 2013, p.21).

Ademais, Miccoli ainda destaca a humildade como sendo uma habilidade especial que possibilita o reconhecimento da “necessidade de aprender para lidar com desafios e buscar ajuda quando preciso” (MICCOLI, 2013, p.22). O reconhecimento de erros e assunção da relevância de sempre melhorar também consistem em uma prerrogativa da humildade que é referendada por estudos de Dewey (1997), no sentido de reconhecer falhas na busca de soluções e novas alternativas.

As narrativas dos participantes desta pesquisa nos aponta que há certo despreparo do professor para atuar na formação de futuros professores no contexto da EaD, o que compromete o processo. É importante que o professor, além de estar capacitado para atuar nessa modalidade, esteja consciente do seu papel em um ambiente virtual de aprendizagem. No AVA as questões diferem, sobretudo pelo contexto da formação que se dá a distância e, baseando-se nesse ambiente, Authier (1998) afirma que os professores “são produtores quando elaboram suas propostas de cursos; conselheiros quando acompanham os alunos, parceiros, quando constroem com os especialistas em tecnologia, abordagens inovadoras de aprendizagem” (AUTHIER, 1998, p. 42). Na atualidade, observamos que o papel do professor em ambientes virtuais de aprendizagem se tornou ainda mais complexo, agregando funções que vão desde a exposição do conteúdo à animação do ambiente, no entanto, não obstante os avanços em termos tecnológicos, há professores que conservam práticas e crenças advindas das experiências pedagógicas anteriores.

As narrativas dos participantes desta investigação, especialmente, revelam crenças que norteiam a prática no AVA e que, em alguns casos, evidenciam a ausência de determinadas competências para atuar em meio virtual, bem como a justificção de dadas ações que podem ser consideradas inadequadas ao meio, sobretudo em se tratando de uma formação de professores. Alguns trechos de suas narrativas denotam isso, conforme exibimos abaixo:

Joana: Eu acho que não é meu papel ficar dando *feedback* para aluno nos fóruns, né?
(Nar. 1: 22.08.14)

Fica evidente, a partir das narrativas de Joana associadas à análise do seu AVA, que suas concepções, no que diz respeito ao papel do professor na EaD, estão relacionadas ao acompanhamento do trabalho dos tutores e do processo de construção do conhecimento dos estudantes. Joana usa o termo “acompanhar” para explicar sua postura e as estratégias que utiliza no AVA, por exemplo, abrindo os fóruns, solicitando a participação dos estudantes na discussão dos assuntos do Caderno Didático e delegando aos tutores a responsabilidade na

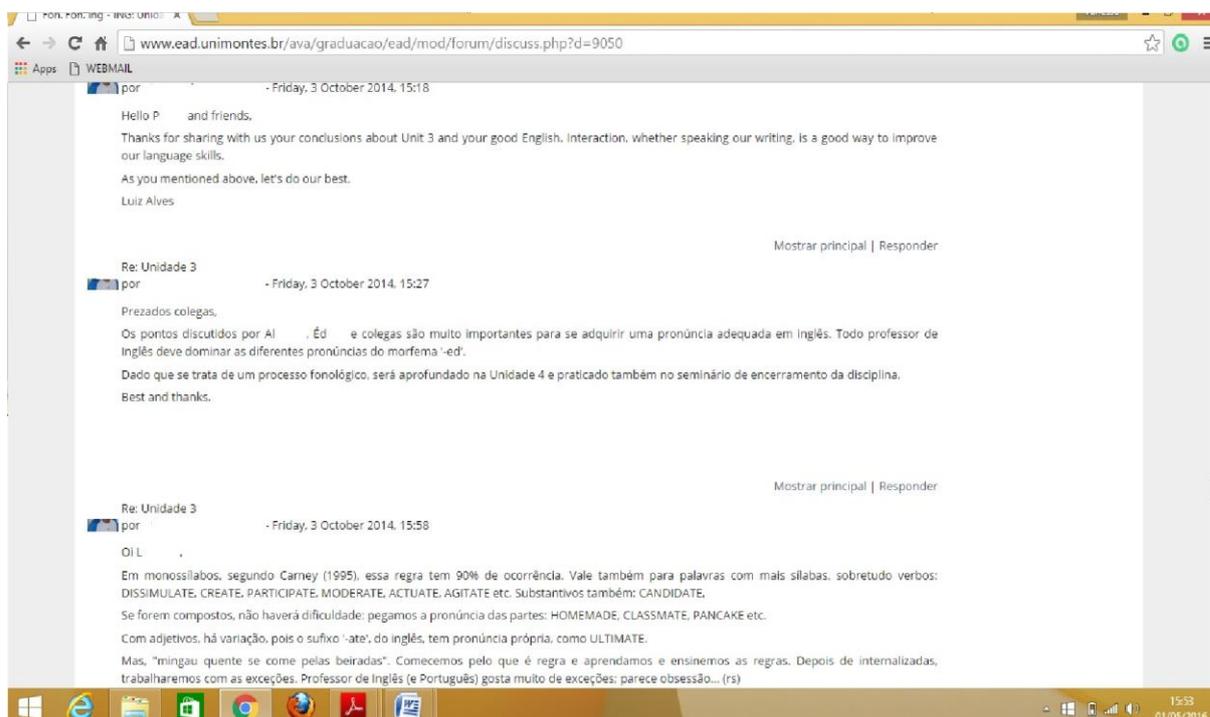
condução dessas discussões. Essa é uma concepção da professora participante e que, segundo ela, consiste em uma estratégia efetiva no desenvolvimento de um aluno autônomo.

As concepções de Márcio são distintas, pois ele acredita que o papel do professor envolve orientação, exposição do conteúdo e esclarecimento de dúvidas. Abaixo seguem trechos de suas narrativas:

Márcio: O professor deve situar ou orientar o aluno nos estudos da Unidade, porque eu creio que se o professor não der esse direcionamento no AVA, o aluno fica sem saber o que é essencial para ele estudar [...] Eu creio que o professor da EaD deve ter um cuidado extra com o aluno. O aluno está distante e nós podemos perder esse aluno se não damos uma assistência individualizada. Ele se sente esquecido pelo professor e pode desistir. Então, eu faço questão de mostrar para o aluno que ele é importante para a UAB, que ele é importante para o curso, que ele é importante para mim. Entende? (Nar. 2: 29.09.14)

Diante desses dois excertos, percebe-se claramente as dessemelhanças observadas, tanto nas narrativas quanto nos ambientes virtuais de aprendizagem dos dois participantes da pesquisa. O discurso de Márcio pode ser comprovado por meio de suas experiências no AVA, porquanto ele pratica, rigorosamente, aquilo que enuncia, ou seja, ele direciona as instruções no fórum, motiva os alunos, suscita discussões, abre questionamentos, esclarece dúvidas, amplia os conteúdos, comenta todas as postagens, responde aos alunos individualmente e os trata pelo nome, conforme as imagens já mostradas. Por conseguinte, temos um fórum dinâmico que abriga discussões a respeito dos assuntos abordados pelo professor e estudados pelos alunos. Ao analisar o fórum do professor Márcio, constatamos que essa ferramenta se torna o instrumento mais propício para o desenvolvimento dos conteúdos, suscitando discussões e viabilizando o processo de construção do conhecimento de forma coletiva. Abaixo um *print* de um dos fóruns que validam as narrativas do professor no que diz respeito a uma prática que é caracterizada pela mediação da construção do conhecimento.

FIGURA 5: AVA de Márcio na condução/mediação das interações



Fonte: Produção da Autora, 2017.

As concepções sobre o ensino na modalidade presencial – CPT.1 – cujas experiências envolvem crenças que se referem à formação de professores – metodologias, recurso, ensino, aprendizagem e material didático - apresentam um baixo índice de frequência nas narrativas dos participantes, sendo nulo para Joana e apenas 4% para Márcio.

Por diversas vezes, percebemos que há menção do contexto presencial, a fim de estabelecer uma comparação com a EaD e validar determinada conduta no AVA, todavia Joana não menciona suas concepções relativamente ao ensino presencial. O professor afirma trazer algumas convicções e pressupostos do ensino presencial para a EaD, no entanto, o professor aponta limites para isso, não considerando possível uma mera transposição de um ambiente para outro: “[...] é inevitável que eu também transponha esse relacionar, essa interação com os alunos na modalidade a distância, é inevitável que eu transponha isso para essa outra modalidade”.

Ao analisar as concepções sobre o perfil do professor da EaD – CPT.5 -, observamos as referências que os participantes fazem a respeito das características que compõem esse perfil, que poderia ser atual ou desejável. Eles não foram indagados especificamente sobre isso, conquanto, os professores mencionaram aspectos que compõem esse perfil em 2% dos relatos (Joana) e 5% (Márcio). Nas narrativas de Joana é comum verificar que a mesma apresenta um posicionamento que revela um perfil de professor que deve reconhecer suas

dificuldades e buscar o crescimento constante. Por vezes, Joana justifica sua ausência nos fóruns de discussão do conteúdo, mas em outros momentos a professora assume uma postura de humildade e constante aprendizagem. Vejamos um excerto em que a professora revela suas concepções sobre o perfil do professor da EaD:

Joana: o professor é aquele que é humilde para aprender, para saber que existem as dificuldades, mas a gente tem que estar disposto a aprender e correr atrás. (Nar. 3: 09.09.14)

A afirmação de Joana, em alguns momentos, parece paradoxal à sua prática, haja vista sua postura passiva no AVA e os números que revelam pouca interação durante a vigência da disciplina de Língua Inglesa. Em diversos momentos, a professora atribuiu os problemas à instituição, à plataforma, aos tutores e aos alunos, mas pouco relatou sobre a responsabilidade de muitas das funções inerentes ao trabalho do professor.

Dentre os vários papéis desempenhados por professores que mencionamos aqui, é válido buscar respaldo nos estudos de Belloni (2012) que, em consonância com as pesquisas realizadas por Miccoli (2013), assevera que o professor deve agregar traços que o permitem ser formador, conceptor e realizador de cursos e materiais, pesquisador, tutor, tecnólogo educacional, professor “recurso” e monitor. Na experiência de Joana, vê-se que ela crê que esse é o perfil do professor da EaD e almeja buscá-lo.

Embora os problemas relacionados à prática de Joana causem estranhamento, é importante situarmos sua condição de docente na EaD no contexto da sua formação pré-serviço. O objetivo da análise das práticas dos professores participantes da pesquisa não é o de julgamento, mas sim compreender as experiências vivenciadas por eles no ambiente virtual. Não obstante o sucesso ou insucesso de tais práticas, é relevante considerar as experiências vivenciadas por esses professores e que compõem suas crenças e atitudes, formando suas identidades

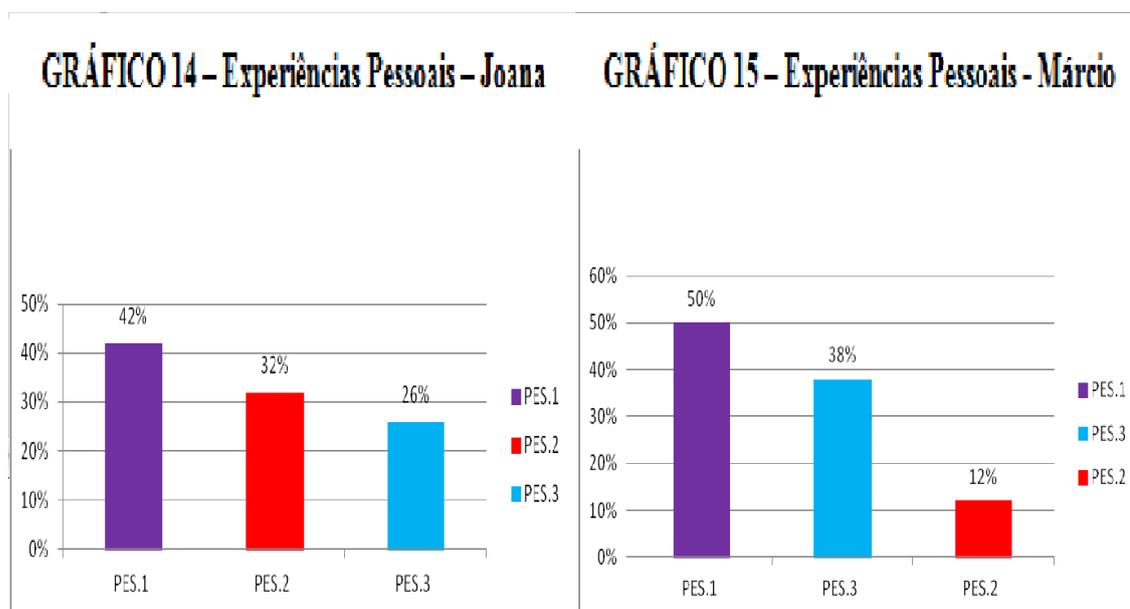
Nos relatos de Márcio, verificamos que ele menciona características dos professores com os quais tem contato e, em outros momentos, aquilo que considera relevante no perfil do professor da EaD:

Márcio: Às vezes o professor da EaD não se preocupa tanto com esses assuntos. Ele se limita a passar o conteúdo do Caderno Didático [...] o professor da EaD não conhece rapidamente o seu aluno [...] O professor tem autonomia. Nós temos essa autonomia [...] (Nar. 2: 29.09.14)

Não obstante toda a gama de tecnologias de informação e comunicação acessíveis nas plataformas online, bem como a mediação da construção do conhecimento realizada no AVA, o docente deve ainda buscar o aprimoramento de suas habilidades didáticas e pedagógicas, além de adquirir novas competências no intuito de ter consciência do seu papel, atestando o êxito do processo de formação de professores.

4.1.1.6 Experiências Pessoais de Joana e Márcio

As Experiências Pessoais versam a respeito das questões mais particulares do docente e abarcam temáticas que envolvem as experiências passadas ou atuais, bem como temas que lidam com a identidade do professor, como ele se vê, seu autoconhecimento. Os GRÁFICOS 14 e 15 demonstram a frequência de alusões a essas experiências nos relatos dos participantes:



Fonte: Produção da Autora, 2017.

Embora as Experiências Pessoais representem um índice relativamente baixo nas narrativas dos participantes (Joana 5% e Márcio 8%), sobressaem, em ambos os casos, as experiências anteriores. Tais experiências incluem aquelas acontecidas em momentos que precedem a experiência atual e integram quaisquer tipos de experiências anteriores que afetam a prática pedagógica vivenciada à época da coleta dos dados. Com um percentual de 42% nas narrativas de Joana e de 50% nas narrativas de Márcio, ambos os participantes deste estudo

fazem referências a sua formação acadêmica e às experiências profissionais que antecedem o momento que vivenciam na EaD.

Com o intuito de justificar a possibilidade de insucesso em suas ações atuais, Joana preconiza suas experiências anteriores na própria UAB, e reconhece, porém sem conseguir explicar, sua postura ausente e distante no ambiente virtual de aprendizagem, na época da atuação na disciplina.

Joana: [...] quando teve a primeira oferta eu fui muito presente, mas eu penso que nesta oferta eu realmente fui um pouco assim... Não é omissa, mas... como é que eu vou dizer... Você acaba meio que deixando de lado... Não sei... Eu acho que são falhas mesmo. São momentos, problemas, coisas que vão passando [...] Se você pegar todo um histórico meu, de trabalho dentro da EaD, não... não houve isso. (Nar. 3: 09.09.14)

Esse reconhecimento de uma prática inadequada, se comparada, segundo Joana, às suas experiências anteriores, é considerado por nós como a fase inicial de um processo autorreflexivo. Ao confrontar os dados coletados no AVA com seus depoimentos que foram gravados antes da fase de narrativas com a tabulação de dados, a participante se viu sem alternativas que não fossem a assunção de que sua atuação no AVA estava longe de ser mediadora, facilitadora, questionadora, organizadora ou de agregar características e papéis inerentes ao contexto no qual se insere a EaD. Joana menciona o passado, porquanto não seria possível retroceder a investigação a ofertas de cursos da UAB anteriores ao momento atual. A professora sugere até mesmo que a investigação deveria ter sido empreendida no Facebook, a julgar pela dimensão de interações contidas nessa rede social que, segundo ela, eram realizadas com os alunos. Todavia, essas comunicações e diálogos, embora não fizessem parte da coleta de dados para esta pesquisa, não puderam ser conferidos, uma vez que a participante alegou já tê-los deletado.

Joana: Eu tenho todos no meu Face. A gente sempre conversa pelo Face. Eu sempre resolvo problemas. Talvez eu tenha pecado por não ter pegado as minhas conversas lá no Face e inserido no AVA. Porque essa pesquisa que você está fazendo, você está pegando só minhas interações no AVA e não as do Face. Talvez se eu tivesse pegado as minhas mensagens, as minhas interações, as minhas conversas e colocado no ambiente, você teria uma outra avaliação do meu trabalho. Ou você poderia ter usado apenas os dados do Face. Como que eu faço? A gente conversa muito pelo Face. (Nar. 2: 30.08.14)

A despeito de uma iminente constatação de que a participante pudesse estar usando o fato de interagir mais por redes sociais do que pelo ambiente virtual de aprendizagem como subterfúgio à comprovação de sua ausência, distanciamento e abandono do AVA, é possível

afirmar que essa etapa consiste em um avanço no processo reflexivo pelo qual passou Joana. Embora a participante enalteça suas experiências e interações anteriores, cuja comprovação é improvável, ela assume suas falhas na experiência atual como docente na Educação a Distância. Seria precoce afirmar que Joana estaria passando por uma transformação na sua prática a julgar meramente pela mudança no seu discurso, entretanto admite-se que a modificação de postura nas narrativas nos leva a concluir que essa ocorrência enseja implicações na sua prática.

Edgar Morin (1996) ilustra a transformação pela qual passa o ser humano que, segundo ele, as novas descobertas e convicções são desenvolvidas a partir da compreensão de que somos, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de nossa própria construção e do mundo. O autor faz uso contumaz de metáforas, a fim de explicar a perspectiva de um processo de mudança. Em suas palavras:

Para que a lagarta se converta em borboleta, deve encerrar-se numa crisálida. O que ocorre no interior da lagarta é muito interessante: seu sistema imunológico começa a destruir tudo o que corresponde à lagarta. A única coisa que se mantém é o sistema nervoso. Assim é que a lagarta se destrói como tal para poder construir-se como borboleta. E quando esta consegue romper a crisálida, a vemos aparecer, quase imóvel, com as asas grudadas, incapaz de desgrudá-las. E quando começamos a nos inquietar por ela, a perguntar-nos se poderá abrir as asas, de repente a borboleta alça voo (MORIN, 1996, p.284).

As certezas e o excesso de confiança de Joana começam a se perder em meio a um processo que envolve humildade e sinceridade. Schön (2000) alega que o confronto com suas próprias práticas e conversas reflexivas consiste no cerne da reflexão sobre a prática, e que tais conversas reflexivas auxiliam no processo de tomada de decisões, percepção de suas ações e troca de experiências. Durante uma fase do estudo, Joana se esquivou de uma possível reflexão, no entanto o momento surgiu a partir do confronto com sua própria prática, o que favoreceu desconstruções, possibilidade de incertezas, abertura para novas concepções, circunstâncias que apontam caminhos e sugerem respostas para os problemas enfrentados.

Passamos por um processo distinto com Márcio, que, ao reportar-se às experiências anteriores, traça um caminho inverso ao de Joana. O professor se refere às suas práticas pregressas como possibilidade de aprendizagem e se coloca em posição de contínuo aprendiz. Suas experiências como docente no ensino presencial, incluindo erros e acertos, contribuíram para sua formação e, a cada oferta de cursos na UAB, em cada polo e em cada disciplina que ministra, ele contempla erros e acertos no intuito de construir uma prática que possa estar voltada para o contexto da Educação a Distância.

Márcio: Aproveito muito, inclusive, das minhas experiências anteriores e passo para os alunos [...]eu sempre tive a preocupação de melhorar a minha prática, de fazer cada vez melhor, de olhar para os erros com criticidade. Talvez pela minha própria formação também, dos meus professores. Você foi minha professora mesmo apesar de eu ser mais velho que você. Mas como eu fiz a graduação tardia, isso pode ter contribuído para certa maturidade na prática em sala de aula [...]eu também já fui tutor e sei o que é isso [...] Como eu também já trabalhei em outras oportunidades com a Fonética, inclusive na própria UAB [...] Já ocorreu em outras oportunidades, mas não nesta disciplina, situações em que eles começavam a utilizar o fórum de discussão para interações sociais. Eu não achei adequado, mas só depois, com outra turma pude tomar uma decisão que foi acertada. Eu abri um fórum só para isso. Eu não me lembro do nome que eu dei a ele, não sei se foi “*All time chat*”... Foi algo assim. Era um fórum em que a qualquer momento eles podiam entrar no chat com os colegas que estavam online, exatamente para essas interações sociais. (Nar. 2: 29.09.14)

A partir da análise da narrativa de Márcio, não é difícil constatar que o processo de reflexão pelo qual ele passa ocorre naturalmente. A cada dificuldade ou problema que enfrenta na sala de aula, o professor os toma como oportunidades de aprendizagem e aperfeiçoamento da sua prática. Os participantes foram convidados a uma reflexão pela pesquisadora a partir da apresentação dos resultados das análises de seus AVAs. O objetivo consistia em promover uma reflexão que partisse do próprio participante que, ao se olhar no espelho – suas ações no AVA, analisasse seu próprio desempenho, que para tanto seria necessária certa abertura de espírito (DEWEY, 1959), responsabilidade e sinceridade.

Passando à análise das experiências atuais – PES.2 – verificamos a incidência de experiências que expressam relações entre vida pessoal e ensino/trabalho, que nas narrativas de Joana têm uma frequência de 32% e nas de Márcio, 12%. A divergência nos números nos leva, mais uma vez, a validar as inferências acerca dos perfis dos participantes da pesquisa. As referências às experiências atuais feitas por Joana se voltam para o campo da justificação de suas ações ou da ausência delas no ambiente virtual de aprendizagem.

Joana: Agora eu sou uma aluna de EaD e eu tenho passado muito por isso. Às vezes a gente chama o professor lá no AVA e ele não aparece. Nesse caso aí ou passou ou foi uma dispersão minha mesmo... ou às vezes a gente por um ou outro motivo não acessou. E realmente há momentos que passam sim [...] Eu acho que eu tenho falhas mesmo. Mas são momentos, problemas, coisas que vão passando. Mas aí você retoma... Nesse momento pode ter havido falhas, mas não foi uma falha que foi sempre uma falha. (Nar. 3: 09.09.14) Eu uso muito o Face para dar assistência aos alunos [...] é tão interessante que até a parte pessoal (risos) até a parte pessoal você passa a fazer um pouco de terapia mesmo [...] E o aluno interage e você responde as dúvidas. Porque é muito mais rápido, às vezes, a resposta pelo Face do que pelo AVA [...] (Nar. 2: 30.08.14)É claro que vão dizer que o professor não pode pensar nisso, mas você acaba se envolvendo nas questões do dia-a-dia e deixa um pouco de lado o AVA. Porque eu não saio para ir trabalhar, para ir dar aulas... então fica uma coisa assim informal. (Nar. 3: 09.09.14)

Ao se deparar com sua prática, a professora não vê alternativa a não ser assumir que “deixa um pouco de lado o AVA”, embora justifique com o fato de não ter que sair para ir trabalhar, considerando o trabalho na EaD como “uma coisa informal”. Tal comportamento difere do que podemos observar, uma vez mais, na conduta de Márcio. O professor narra suas experiências pessoais atuais mencionando suas dificuldades e demonstrando interesse em aprimorar suas capacidades na prática da EaD e na condução do AVA.

Márcio: Há recursos hoje que eu ainda não tenho, como WhatsApp, por exemplo. Não que eu não saiba como funciona, mas há muitas ferramentas com as quais eu não trabalho ou que eu não utilizo ainda, nem na vida pessoal. Mas mesmo assim eu procuro me atualizar também. Não estou no século passado, eu vou me atualizando [...] O professor tem que passar uma imagem positiva em relação ao seu trabalho, até mesmo da nossa vida pessoal [...] professor é assim, trabalha de manhã em um lugar, à tarde em outro e à noite tem outros afazeres. Além disso, quando chego em casa, todos os dias, procuro acessar o AVA e dar total assistência a meus alunos, tirando dúvidas e orientando. Porque aquela é minha sala de aula como qualquer outra, é um trabalho e eu tenho que estabelecer um horário para dar aquela aula e atender meus alunos. Eu faço isso até aos domingos. (Nar. 3: 10.10.14)

É notória a divergência, tanto nas narrativas quanto na prática dos participantes. Não obstante a relevância de uma análise de perfis de professores tão distintos atuando na mesma instituição, no mesmo curso e nos mesmos polos, as contradições que observamos nos surpreendem.

Após um período pelo qual passou Joana, de justificar suas escolhas metodológicas e algumas estratégias, a participante passa a assumir suas falhas, no entanto sem considerá-las graves para essa formação. Podemos comprovar a veracidade dos relatos de Márcio por meio da criteriosa análise que realizamos no seu ambiente virtual: o número de interações, a qualidade dessas interações e a preocupação com uma reflexão sobre as ações implementadas ali.

As experiências de identidade – PES.3 – têm relação com a forma como os participantes se veem; com o que e quem se identificam; autopercepção e autoconhecimento. Verificamos um percentual importante de frequência dessas experiências nas narrativas de Joana – 26% e, principalmente, de Márcio – 38%.

Conforme registramos anteriormente, Joana dá os primeiros passos em direção a um processo reflexivo. Ainda que timidamente, pois não se pode tomar esse processo como um método que deve ser aplicado e, imediatamente, esperar por um resultado, Joana dava sinais de reconhecimento de suas limitações. Ao identificar experiências de identidade em seus relatos, compreendemos que ela precisava de tempo, uma vez que essa transformação não é

fácil e o abandono de velhos hábitos e crenças, e até mesmo de padrões pré-estabelecidos, demanda um exercício contínuo. A participante se via no espelho e, claramente, não gostava do que via, tentando, na maioria das vezes negar aquilo que estava diante dela. Dessa forma, quaisquer movimentos no sentido de reconhecer práticas equivocadas, limitações e dificuldades ou necessidade de mudança eram motivo de esperança de possibilidade de transformação na prática de Joana. Seguem trechos de seus relatos, já em uma fase de reconhecimento, humildade e sinceridade:

Joana: Eu ainda sou uma pessoa que encontro dificuldades no uso de algumas ferramentas [...] Talvez enquanto a gente esteja com uma disciplina no AVA como professora, não é possível perceber essas incoerências. E só agora numa entrevista como essa e vendo os dados, é que você para e reflete o quanto que você poderia ter um outro olhar, uma outra forma de trabalhar. [...] Olha, Vanessa... Eu assumo minhas falhas e aí é tentar melhorar. E eu tenho feito isso de um tempo para cá [...] Tem que ter humildade para aprender, não é? (risos) para saber que existem as dificuldades, mas a gente tem que estar disposto a aprender e correr atrás, que é o que eu estou tentando fazer [...] eu vejo que por mais que eu esteja trabalhando desde 2009, eu acho que eu preciso me aprofundar muito na Educação a Distância. Pesquisar muito sobre Educação a Distância [...] (Nar. 3: 09.09.14)

Os processos pelos quais passaram os professores participantes foram distintos. Enquanto Joana revelava enfrentar muitos obstáculos para encarar a realidade, Márcio o fazia com certa tranquilidade. O professor demonstrava autoconhecimento e tinha consciência tanto dos seus pontos fortes como fracos, não se constrangendo em revelá-los. Ao contrário disso, Márcio brincava com suas limitações, todavia levava a sério a necessidade e o compromisso com o aperfeiçoamento da sua prática na EaD. Em suas narrativas, percebemos esse autoconhecimento, o compromisso e a responsabilidade com que tratava os assuntos concernentes à formação de futuros professores de inglês.

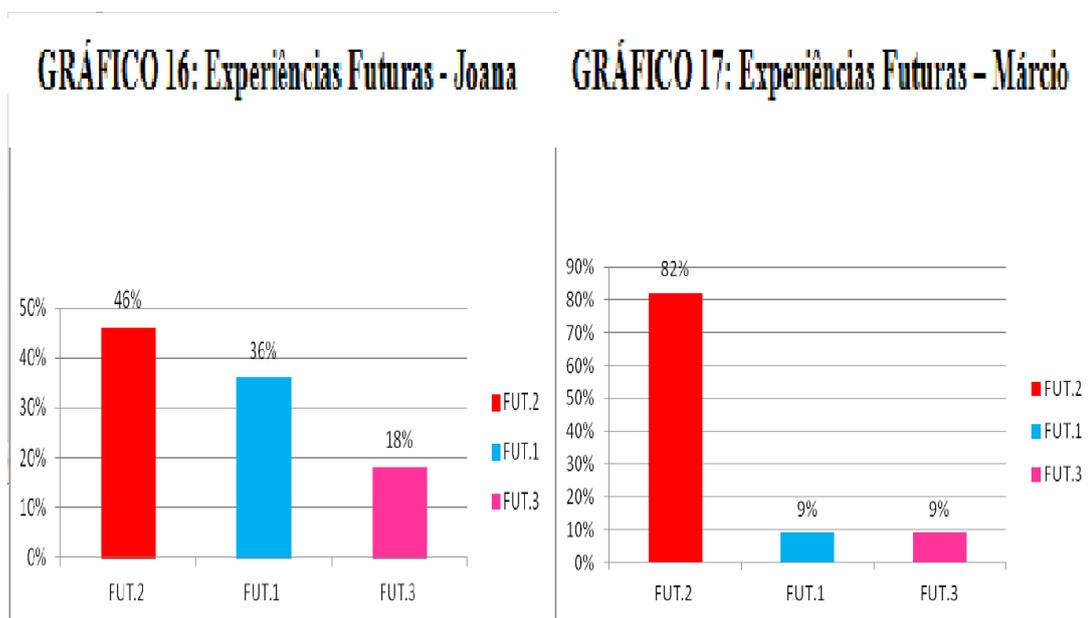
Márcio: Eu sou da “Velha Guarda”[...] eu brinco com meu próprio modelo que eu já não sei mais qual é [...] Mas isso também não me exime de alguma culpa, de não ter sido eficiente, mas pelo menos eu tive consciência daquilo que eu estava fazendo [...] Eu não sou muito cômico [...] A minha postura é de um professor que dá feedbacks individuais, participo ativamente do AVA com meus alunos. Na verdade é uma característica minha [...] Eu ainda erro muito, Vanessa [...] (Nar. 3: 10.10.14)

Foram raras as vezes em que encontramos similaridades nas narrativas dos dois participantes, uma vez que o descompasso, tanto nos discursos quanto nas práticas, é notável. Aqui vemos os dois participantes expondo seus pontos fracos sem temor e com mais confiança para fazê-lo. No caso de Joana, tal comportamento é ainda mais surpreendente, em

razão de seu constrangimento e certo descontentamento diante dos dados que lhe eram apresentados.

4.1.1.7 Experiências Futuras de Joana e Márcio

Passamos à última categoria experiencial, Experiências Futuras, cuja frequência é limitada nas narrativas. Consoante com o que já havíamos apresentado sobre essas experiências, vale lembrar que foi verificado apenas um percentual de 2% do total de experiências nos relatos de Joana e 1% nos relatos de Márcio. Entendemos que por se tratar de professores mais experientes – a UAB/UNIVX convidou os professores que já atuavam na própria universidade para trabalharem na EaD – suas carreiras já se encontravam em circunstâncias mais sólidas e os participantes sentiam-se mais seguros em relação à vida profissional. Os GRÁFICOS 16 e 17 mostram a frequência dessas experiências nas narrativas dos dois participantes:



Fonte: Produção da Autora, 2017.

A frequência das experiências relacionadas às intenções divergem consideravelmente nas narrativas de Joana (36%) e de Márcio (9%). Observamos que há uma coerência no percurso reflexivo realizado por Joana, uma vez que ela inicia negando os fatos, em seguida

reconhece, mas justifica suas ações e omissões e mais adiante, com humildade, assume falhas e fala de intenções.

Joana: É claro que se houvesse algo absurdo, errado, eu faria as intervenções [...] eu estou buscando uma Educação Continuada [...] Mas olha, Vanessa, eu penso que para as próximas vezes eu quero interagir mais nos fóruns. Eu pretendo rever até mesmo essa questão dos tutores, a forma de trabalho deles dentro do AVA que foi muito superficial [...] das próximas vezes eu vou orientar os tutores a terem um outro olhar dentro do AVA em relação aos alunos [...] (Nar. 3: 09.09.14)

É importante ressaltar que Joana compartilha suas falhas com os tutores, alegando que os mesmos também se equivocaram ao desempenhar suas funções no AVA. No que diz respeito à frequência das intenções nas narrativas de Márcio, apesar de representarem um percentual bem mais baixo do que o Joana, o participante mantém-se coerente com seu discurso e sua atuação no AVA, adotando uma postura de sinceridade e humildade ao se referir à sua prática e às suas intenções para o futuro, e afirma “Eu pretendo ser um professor melhor com o tempo”.

As experiências que expressam vontades, ou seja, com referência a algo desejável, têm um percentual de 46% nos relatos de Joana e de 82% nos relatos de Márcio. Joana expressa o desejo de que a EaD tenha mais qualidade e que ela conheça mais sobre a modalidade, todavia, percebemos que falta à professora atitudes que realmente possam fazer diferença tanto na sua prática como na formação de professores em que ela atua.

Joana: Como eu me interessou muito pela Educação a Distância, então eu tenho vontade de fazer um Mestrado na área de Educação Tecnológica [...] Agora, Vanessa, talvez se eu tivesse mais tempo para me dedicar, sei lá... eu gostaria de fazer o *chat*, mas não consigo. E talvez esse *chat* poderia ser feito via Skype. O professor tiraria um tempo e faria o *chat* com um ou dois alunos de cada vez. Eu acho que tem tantas coisas que a gente gostaria de fazer, de testar, mas talvez o tempo, a falta de possibilidades mesmo não permitam... (Nar. 3: 09.09.14)

O professor Márcio refere-se a essas experiências mencionando o desejo de que seus alunos evoluam na participação e na aprendizagem, no entanto, o professor não se exime da sua responsabilidade em conduzir esse processo de amadurecimento e de aquisição de autonomia dos seus alunos. Ele traz essa atribuição para si próprio como sendo um encargo e até mesmo um compromisso do professor em relação ao aluno. O participante se coloca em um papel de facilitador da aprendizagem no ambiente *online*, sem responsabilizar integralmente o aluno pela sua aprendizagem. Nesse contexto, ele estabelece uma relação de

parceria com os estudantes no processo de construção dos saberes e, com frequência, constatamos que ele empreende ações na busca de uma inovação pedagógica.

Márcio: O que eu quero é mais participação. Quando há mais participações, os fóruns são sempre mais proveitosos [...] Eu sempre quero melhorar [...] Seria ótimo que eles tivessem um nível de maturidade e autonomia para construir esse conhecimento sem as intervenções do professor, mas isso não é possível. Que eles fossem autônomos e postassem coisas interessantes e uns corrigissem os outros e interferissem nas postagens uns dos outros com responsabilidade. Nossa! Seria uma maravilha se isso acontecesse! Mas enquanto professor eu não posso esperar passivamente que isso aconteça. (Nar. 2: 29.09.14)

Ao dizer que quer sempre melhorar, Márcio reconhece sua condição de professor e aprendiz ao mesmo tempo e, conforme afirma Renner (1995), essa é uma mudança necessária que precisa ser conscientizada e estudada pelo professor, para então viabilizar a criação de novos métodos para o fazer docente, com práticas inovadoras apropriadas às características dos alunos e às transformações sociais. Tudo isso pode implicar em uma mudança efetiva, como temos ansiado na prática de Joana.

Por fim, nos atemos às experiências que se referem às necessidades, que incluem identificação de área que merece atenção, como comportamentos, sentimentos, além de necessidades de ordem prática e profissional. Os participantes não apresentaram índices relevantes dessas experiências em suas narrativas, possivelmente devido a uma gama de experiências que se vive na Educação a Distância. Falar de experiências futuras para os professores da EaD não é tão frequente quanto as experiências que os mesmos vivem no presente, uma vez que, ainda que a EaD não seja uma novidade, atuar nessa modalidade em ambientes virtuais de aprendizagem utilizando ferramentas tecnológicas representa um desafio para docentes que não foram formados para tal. Pela falta de uma qualificação adequada, o professor também passa a exercer uma autonomia de aprendiz, haja vista a necessidade de aprender para ensinar, não exatamente conteúdos, mas como ensinar, como interagir com os alunos, como avaliar. Os percentuais de Joana são de 18% e de Márcio 9%. Nas narrativas de Joana, há a presença de confissões de que ela precisa melhorar a sua prática.

Joana: Eu acho que eu tenho que reconhecer sim. Quando não foi bom e melhorar isso. De que forma eu tenho que melhorar isso de uma próxima vez [...]eu acho que eu poderia sim, ter feito mais intervenções no caso desta unidade; dessas unidades aí que a gente analisou. (Nar. 3: 09.09.14)

Já a partir da segunda entrevista, Joana modificou o estilo da sua narrativa, que antes era pautada por uma exaltação da sua própria prática paralela a uma imputação de

responsabilidades à instituição, à modalidade de ensino, à metodologia, ao material didático, à precariedade de condições dos polos, ao contexto social e cognitivo dos alunos e aos alunos propriamente ditos.

Joana: [...] é algo complicado de se trabalhar através do AVA, dar essas explicações através do AVA [...] nós temos alunos que têm problemas seríssimos, problemas básicos, no caso da língua inglesa. E isso é algo difícil [...] um material, que nós sabemos, que não é igual ao livro utilizado aqui no curso presencial. É um Caderno Didático muito básico (Nar. 2: 30.08.14)

Analisando as narrativas de Márcio, percebemos que há coerência entre elas e sua prática no AVA, conforme já afirmamos, e ao mencionar necessidades, o professor cita o trabalho de motivação que deve ser realizado com os alunos: “nós precisamos trabalhar assim desde o princípio com a questão da motivação, da autoestima”.

É possível concluir que há uma divergência importante nas experiências vivenciadas por Joana e por Márcio, ensejando a construção de perfis antagônicos de professores formadores. É preocupante o fato de que não se trata apenas de diferenças de metodologias ou de ações, embora isso também aconteça, porém são distintas as concepções, os posicionamentos diante dos problemas encontrados no AVA, bem como a própria visão da EaD. Além disso, verificamos que há uma divergência também na maneira como os participantes percebem seu desempenho; enquanto Joana considera que faz o seu melhor, Márcio se coloca como aprendiz diante dos desafios e se sente responsável pela condução e mediação das interações no AVA.

Estamos diante de um professor que tem a reflexão como hábito e que se preocupa com as ações que serão implementadas na sala de aula. Márcio reflete na ação e sobre a ação, procura dar instruções completas atendendo às necessidades dos alunos; considera sua sala de aula no ambiente virtual de aprendizagem como uma sala de aula propriamente dita e estabelece horários de trabalho para que possa atuar de forma responsável e dedicada. Já Joana não estabelece uma comunicação constante com os alunos no AVA, entretanto, apresenta uma prática por meio da qual acredita possibilitar o desenvolvimento da autonomia dos alunos que, com frequência, buscam os tutores e os próprios colegas para construir o conhecimento. Enfim, apesar de algumas justificações e em meio aos descaminhos percebidos em sua prática, a participante se rendeu ao confronto no espelho, passando a assumir equívocos e uma prática que, por vezes, não é eficaz.

4.2 A prática reflexiva: compreendendo experiências nos AVAs analisados

Pensar em um professor como sendo um prático reflexivo significa, dentre outras coisas, conhecer a complexidade que envolve sua prática.

Essa análise que apresentamos será realizada separadamente, acompanhada de comentários e discussões sobre as experiências docentes de cada professor no AVA (Joana e Márcio), para, em seguida, traçar um paralelo entre as práticas de cada um deles. A análise viabiliza também compreender as relações que podem ser estabelecidas entre as experiências dos professores, o processo reflexivo e os resultados obtidos.

4.3 O cotidiano: as experiências dos participantes nos AVAs analisados

É inegável que ao esperar que os professores participantes refletissem sobre suas práticas, cada um deles precisava conhecer suas ações, pensar sobre elas, compreender o processo de ensino que realizam, identificar pontos fortes e admitir pontos fracos, reconhecendo aquilo que, conforme adverte Zeichner (1993) “é, no melhor dos casos, pobre, e no pior, ilusão”. O autor assegura que

reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar (ZEICHNER, 1993, p. 17).

A despeito das lacunas existentes nos cursos de formação de professores, conquanto, não é mais possível que professores se apoiem nos fracassos da formação inicial para justificar equívocos reiterados em suas práticas. As experiências durante o fazer docente também podem ser fonte de aprendizagem para vencer os desafios que se apresentam no ambiente de sala de aula.

Passamos assim a uma análise das experiências docentes de cada um dos participantes deste estudo, a fim de compreender o cotidiano desse professor ao acessar o AVA, bem como o processo reflexivo ao longo da pesquisa que investigou suas experiências nesse AVA. Essa análise que apresentamos será realizada separadamente, acompanhada de comentários e

discussões sobre as experiências docentes de cada professor no AVA (Joana e Márcio), levantando as características da prática docente de cada um deles. A análise viabiliza também compreender as relações que podem ser estabelecidas entre as experiências dos professores, os resultados obtidos e o processo reflexivo.

4.3.1 Joana no AVA: seu cotidiano

A análise da experiência docente de Joana nos permite caracterizar sua prática em AVA destacando os problemas que a professora vivencia durante a vigência da sua disciplina, bem como relacionar suas experiências ao processo reflexivo pelo qual ela passou durante a pesquisa. Em seus depoimentos, ela se considerava uma professora com o perfil ideal para a EaD e enaltecia sua própria prática, sem perceber a necessidade de refletir sobre suas experiências no AVA:

Joana: Sabe o que eu costumo fazer? Normalmente eu finalizo meu comentário com uma pergunta. Isso faz com que eles voltem para responder... Outra coisa que eu fiz e deu certo foi pedir a eles que comentassem a postagem do colega. Por exemplo: “Fulano, o que você achou do comentário da colega tal? Você concorda?” ou “Você poderia responder à dúvida da colega?” Então, Vanessa, chega um momento que eu não sou mesmo aquela que detém o saber e eles deixam de depender de mim para aprender. Eles constroem o conhecimento de forma coletiva... E eu sinto que essa questão de você incentivar a autonomia é essencial. Eu postei no AVA que eu estou muito orgulhosa deles, da interação deles no ambiente virtual. Então, para o aluno da EaD essa dinâmica de encorajamento, de retorno e motivação é essencial. (Nar. 1: 22.08.14)

Nesse depoimento apenas ouvimos como ela descrevia sua maneira de lecionar no AVA. A participante falava sobre suas experiências e esperávamos que seu discurso estivesse alinhado com sua prática, até realizarmos a captura das telas do AVA e tabularmos os dados nelas encontrados. Durante as entrevistas, parecia que Joana se empenhava no acompanhamento de seus alunos e isso a permitia gerir de maneira eficaz a aprendizagem deles, valorizando todo tipo de interação que ocorresse no AVA, conforme pressupõe Lévy (1999), apresentado no capítulo 2. Não obstante o fato de que o momento de “se olhar no espelho” poderia ser uma experiência dolorosa para qualquer professor, Joana continuou participando da pesquisa, realizando uma experiência reflexiva e de autoconhecimento. Ciente de que sua prática estava sendo analisada, não abriu mão de fornecer meios não apenas para

que a investigação resultasse em êxito, mas também para que seu desempenho e sua conduta no AVA fossem analisados.

FIGURA 6: AVA de Joana com a instrução do fórum

The screenshot shows a web browser window with the URL www.ead.unimontes.br/ava/graduacao/ead/mod/forum/discuss.php?d=8314. The page title is 'EAD Unimontes' and the user 'VANESSA LEITE BARRETO' is logged in. The forum is titled 'Lingua Inglesa - Nível Básico II - Letras Inglês'. A dropdown menu shows 'Mostrar respostas começando pela mais antiga'. The main content area displays a forum post from 'Unidade III' dated Saturday, 23 August 2014, 01:27, with the subject 'Fórum para discussões e dúvidas acerca da unidade III.'. Below it are two replies: one from 'por 5' at 09:52 asking about auxiliary verbs, and another from 'por F' at 20:09 asking about the difference between 'Will' and 'Do'.

Fonte: Produção da Autora, 2017.

FIGURA 7: AVA de Joana com o elogio aos alunos

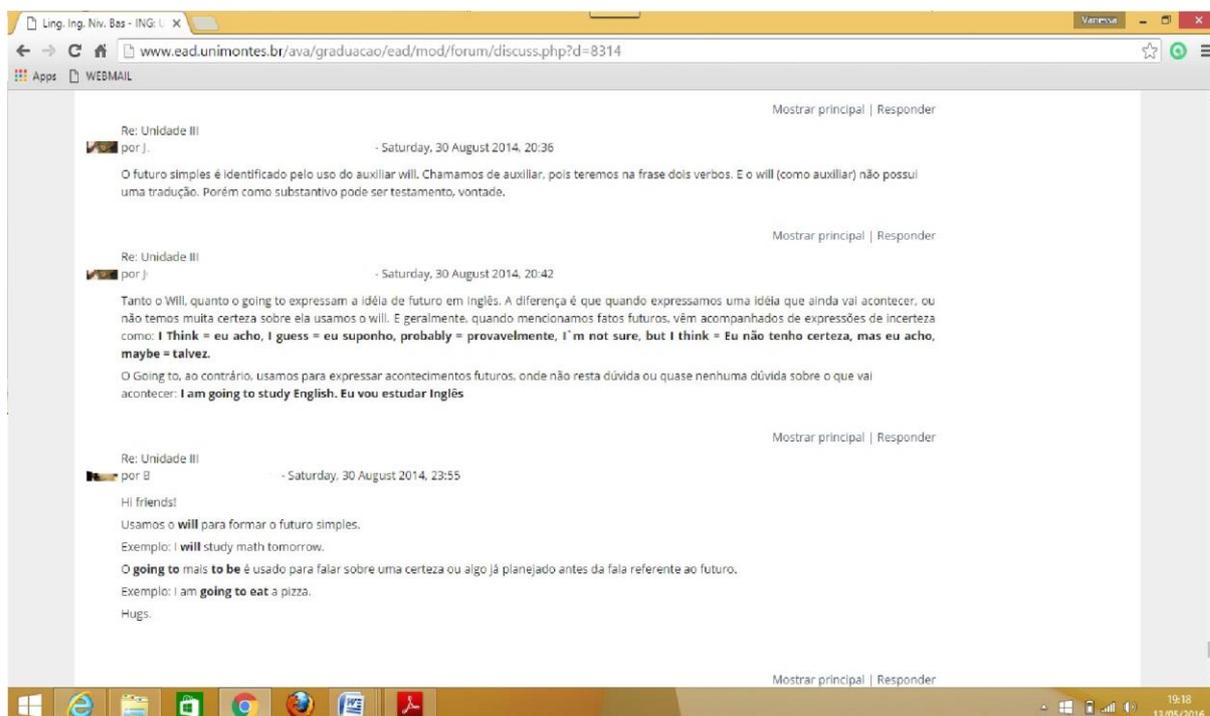
The screenshot shows the same forum thread. A post from 'Unidade III' dated Tuesday, 26 August 2014, 14:05, contains a list of sentences using 'going to' and a source link: <http://www.inglesnapontadalingua.com.br/2008/02/will-ou-going-to.html>. Below it are three replies: one from 'por R' at 14:05 saying 'Hi, A. It is easy, isn't it? Hugs!'; one from 'por L' at 14:09 praising the students' interaction; and another from 'por L' at 14:53 saying 'Good Afternoon, A! I going to travel in next week. I and my family. We going to visit our parents and my brothers. I am with miss them. And they of me. Bye.'.

Fonte: Produção da Autora, 2017.

Como exemplo de sua prática no AVA, as FIGURAS 9 e 10 apresentam, respectivamente, Joana abrindo um fórum no dia 23 de agosto, voltando a interagir com os estudantes no dia 26 do mesmo mês para elogiar a participação dos mesmos, que se prolonga até o dia 13 de setembro. A visualização e reflexão sobre tais aspectos de sua prática, apesar de constrangedora para a participante em alguns momentos da pesquisa, passam a ser recebidas por Joana com serenidade e humildade.

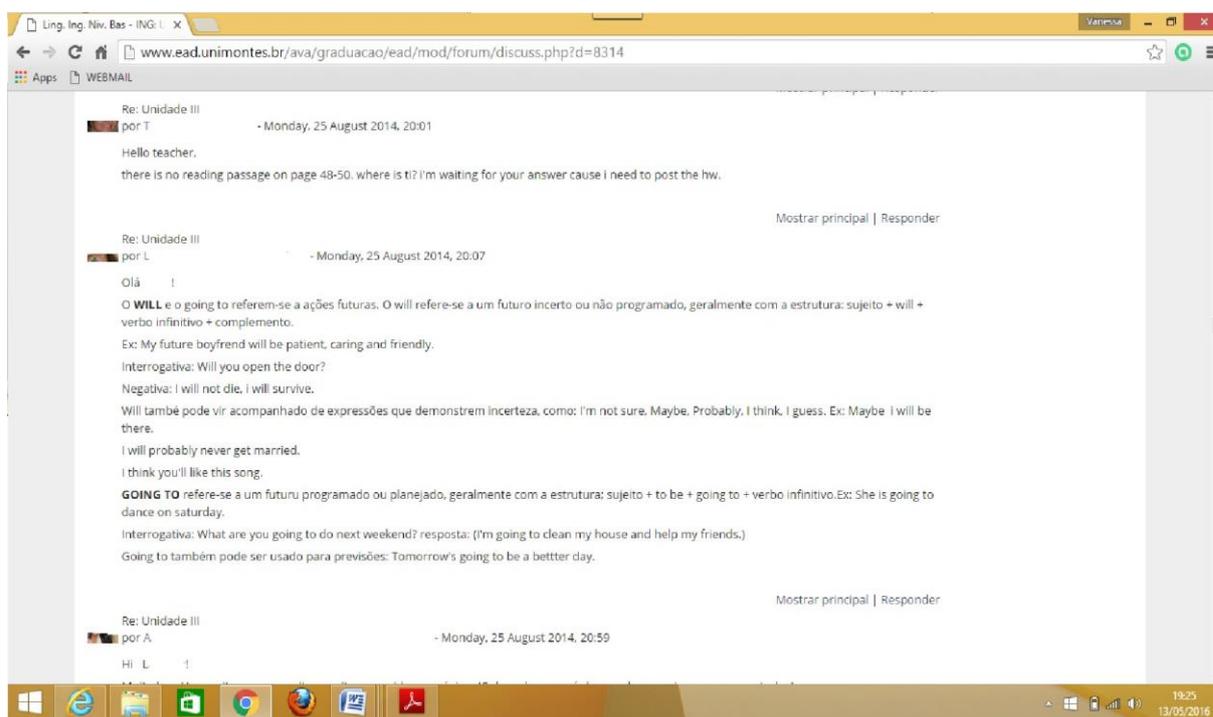
Dessarte, podemos assegurar que as experiências da professora no AVA, que, segundo ela, visavam à autonomia do aprendiz, apesar de nem sempre consistirem em ações pedagógicas programadas e elaboradas para atender objetivos específicos, eram fruto de suas crenças e das experiências vividas em sua formação. Ao dar liberdade para a construção do conhecimento e não intervir em muitas das discussões abertas por ela, alguns estudantes faziam meras postagens sobre o conteúdo, retiradas do Caderno Didático ou de *sites* da internet. Nem sempre havia interação entre eles e, em alguns casos, copiavam e colavam informações nos fóruns com o intuito de se mostrarem presentes e serem bem avaliados na Participação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (PAVA). A FIGURA 8 apresenta uma das poucas interações que a participante tem com seus alunos.

FIGURA 8: AVA de Joana – interação com os alunos



Fonte: Produção da Autora, 2017.

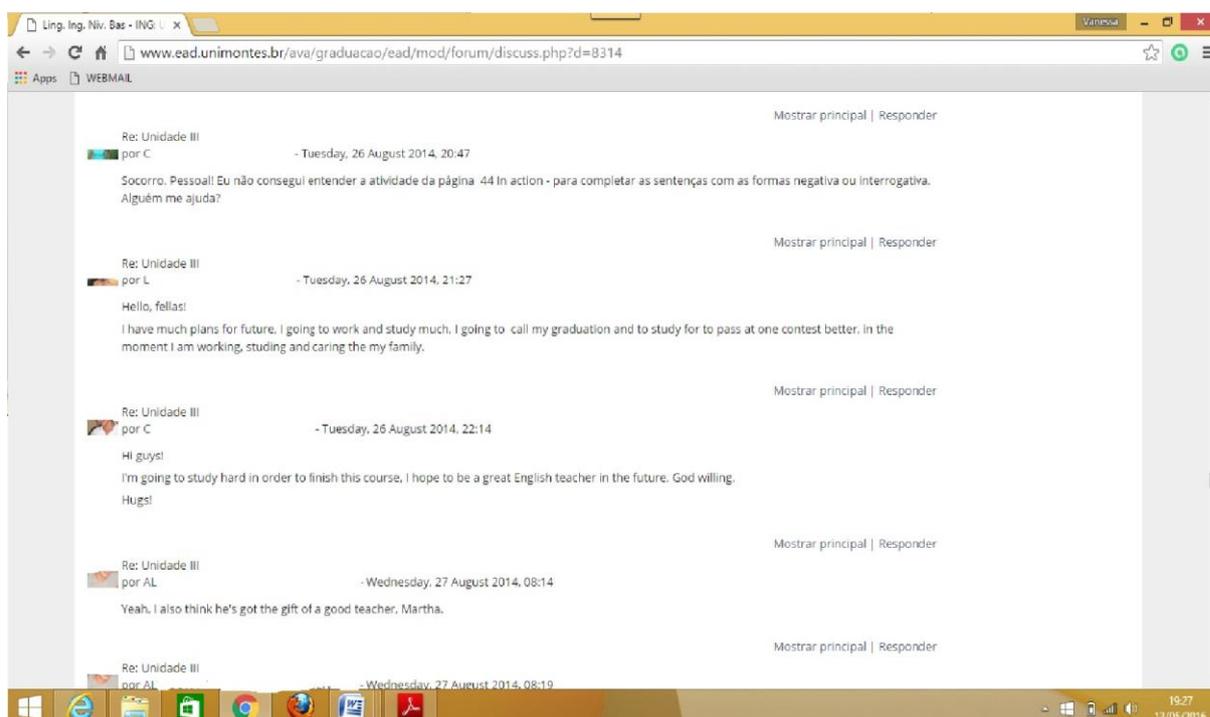
FIGURA 9: Estudantes desassistidos no AVA de Joana



Fonte: Produção da Autora, 2017.

O ensino de Joana revela-se marcado por poucas interações nos fóruns, o que costumava deixar alguns estudantes com uma sensação de desamparo. Em determinados momentos, podemos observar um comportamento aflito de alunos ansiando por orientação e suporte da professora nas suas dúvidas e dificuldades. Uma aluna reclama que a atividade solicitada não está nas páginas informadas e dirige-se diretamente a Joana, afirmando que aguarda uma resposta da mesma para postar a tarefa. Na FIGURA 10, uma aluna clama por “socorro”, a fim de chamar a atenção da professora ou dos tutores para suas dificuldades na resolução de atividade, que consistia em transformar frases para as formas negativa e interrogativa.

FIGURA 10: Estudante clamando por “Socorro” no AVA de Joana



Fonte: Produção da Autora, 2017.

No primeiro fórum aberto pela docente, referente ao conteúdo da Unidade I, Joana aparece com 04 interações em um total de 91; no segundo, referente à Unidade III, contabilizamos apenas 02 participações da professora em um total de 99. No último fórum analisado, referente à Unidade IV, foram observadas 03 interações em um total de 74. A ausência de Joana no AVA nos remete ao conceito de presença social (GUNAWARDENA, 1995) e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. Nos três fóruns analisados, sua participação aferida em percentual é tão restrita que em vez de fomentar a autonomia, como a participante 1 coloca, revela um cenário de desatenção aos alunos. A implicação dessa ausência no AVA pode ter efeitos nefastos no processo de formação de professores. É preciso compartilhar e trocar experiências para que essa formação aconteça de maneira colaborativa e dinâmica (LÉVY, 1994).

A presença do professor no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para o sucesso do aluno e para a interação entre professor, alunos e tutores, por isso a sua relevância no AVA. Como o conceito de presença social está relacionado com a sensação de presença, de pertencimento do membro de uma comunidade a ela, não é difícil concluir que essa sensação pode contribuir para um ambiente de aprendizagem mais afetivo e mais próximo do estudante, implicando no aumento da autoconfiança, da motivação e da autonomia. Joana acreditava que sua postura no AVA favorecia a autonomia do aluno, e optava por não intervir

no que ela considerava ser uma rede de conhecimento estabelecida pelos próprios alunos. Entretanto, observamos que os estudantes ansiavam pela presença e interação mais constantes de Joana, podendo sentir-se mais seguros no AVA por meio dessas interações. Ao definirem a presença social enquanto uma proeminência da comunicação mediada e sua conseqüente proeminência de suas interações, Short et al. (1976) nos impelem a relacionar a presença social ao êxito do estudante e compreender que se a sensação de presença, do ser notado no AVA não existe, o estudante tende a se desestimular e esse é o risco que Joana estava correndo.

As experiências de Joana no AVA contrastam com aquilo que defendem os estudiosos da área (SHORT et al., 1976; GUNAWARDENA, 1995; GARRISON, 1990), que consideram a figura do professor na mediação, condução e animação do ambiente fator crucial no processo de aprendizagem do aluno na EaD. A frequente interação entre todos os membros da comunidade de aprendizagem permite uma expressão mais livre do aluno, fazendo emergir um sentimento de pertencimento àquela comunidade que tem o docente como importante elo entre a instituição e os estudantes. Conforme apresentamos, os dados mostram a restrita interação entre a professora e seus alunos e, em suas falas, observamos justificativas recorrentes para tal. Segundo ela:

Joana: Os alunos têm medo de falar das dúvidas. Eu percebo isso. Eu deixo muito claro para eles que o importante é de alguma forma eles tentarem resolver as dúvidas, os problemas... Se não quiser usar a ferramenta lá, utiliza a ferramenta do Face. Não tem problema. Até o e-mail se for possível. O que eu acho que não pode é o aluno ficar sem uma atenção. E nessa atenção individualizada, você busca muito o aluno. E tem aluno que não chega nem a entrar no fórum porque eles me acham no Face. (Nar. 2: 30.08.14)

Ao ser confrontada com os dados tabulados a partir do AVA, Joana passa a justificar sua ausência alegando que seu papel é apenas observar e “acompanhar” os alunos. Tal acompanhamento permanece como expectativa, uma vez que a condução das atividades pela professora é marcada pela ausência de direcionamento e de presença no AVA. A atuação de Joana no processo de ensino e aprendizagem evidencia a ausência de iniciativas que possibilitem a construção do saber mediado. Isso a impede de vivenciar o real papel de acompanhar e assessorar continuamente os alunos para que eles alcancem autonomia. A análise dos dados revela que os alunos de Joana demonstram dificuldade em compreender as atividades e seus objetivos. Muitas vezes limitam-se a copiar e colar trechos do Caderno Didático, posto que as atividades propostas carecem de propósito e, com isso, os aprendizes

têm dificuldade em atribuir sentido àquilo que realizam (VALENTE, 2000), algo essencial para processar conteúdos, aplicá-los e transformá-los para desejável construção de novos conhecimentos. Na concepção da professora, o parco acompanhamento que faz das postagens dos estudantes é suficiente para que haja aprendizagem. Mais ainda, Joana acredita que seus *chats* em redes sociais complementam esse processo.

Segundo Leffa (2005), a necessidade de interação com o contexto em que está inserido e a consciência do objetivo de uma dada ação consistem em aspectos relevantes da atividade do ser humano que “anseia por interagir”.

O ser humano anseia por interagir. Se estiver isolado, numa prisão solitária, ou mesmo no meio da multidão, ele vai sempre procurar uma fresta por onde possa interagir com o outro – seja escrevendo na parede da cela, usando um telefone celular ou atrapalhando o professor numa sala de aula cujo assunto não tem condições de acompanhar. O ser humano não tolera a ausência do outro (LEFFA, 2005, p.22).

Portanto, a ausência de interação entre Joana e seus alunos impacta o processo de aprendizagem, haja vista a falta de características do “estar junto virtual” que resulta no afastamento do aluno do ambiente, empreendendo um comportamento que se limita a copiar e colar sem significado, sem análise e sem reflexão. Leffa (2005) afirma que “o ser humano age levado por objetivos” e estar consciente do objetivo dá sentido à ação. Tal procedimento no contexto da sala de aula demanda orientação e condução das atividades pelo professor, que deve dar ciência ao aprendiz dos objetivos daquilo que é proposto a ele, seja uma atividade, uma leitura, um projeto. Leffa adverte para o fato de que muitas vezes os objetivos do professor e do aluno não são os mesmos e cabe ao professor, mediador do processo, deixar claro para o aluno que competência será desenvolvida com aquela atividade. Tal postura nem sempre podia ser documentada nas experiências docentes da participante, visto que ao ser indagada sobre os objetivos de certas atividades e vídeos postados por ela no AVA, ela afirma não ter objetivos.

Joana: É uma forma de dar um bom dia diferente... Não tive nenhum objetivo de discussão quando eu postei mesmo. Foi algo meu que eu quis passar para eles [...] O clip e o vídeo não tinham nenhuma relação com o conteúdo [...] Essas aí são atividades de fixação mesmo para o aluno [...] (Nar. 1: 22.08.14)

Ainda de acordo com Leffa (2005), os objetivos de uma dada atividade envolvem a apropriação de um determinado conteúdo pelo aluno, no entanto observamos não somente uma dificuldade de Joana em esclarecer os objetivos e competências para os estudantes, mas uma inépcia do aluno em perceber o objetivo das atividades. Segundo o autor, esse cenário

leva o aluno à alienação, uma vez que ele não identifica nenhuma relação entre aquilo que está realizando e o resultado ao qual se chega.

Não obstante o cenário de pouca interação que permeia o AVA sob a responsabilidade de Joana, as desconfiças da professora na modalidade a qual está inserida chama a atenção, uma vez que ela menciona a impossibilidade de formar professores de língua inglesa no contexto da EaD. A professora aponta as dificuldades enfrentadas por ela no trabalho docente e que inviabilizam o processo de ensino e aprendizagem em meio virtual. Segundo ela, a única possibilidade de ensino e aprendizagem efetivos acontece nos Encontros Presenciais.

Joana: Na verdade, o único momento que a gente tem para trabalhar essas dificuldades, que é algo que a gente colocou para eles, é através mesmo dos encontros presenciais. Porque trabalhar a questão da oralidade dentro do AVA é algo totalmente inviável. [...]Um AVA não atende o curso nesse sentido. Então fica a desejar. Então a gente acaba caindo naquela questão da leitura e da escrita. Fica sempre nessas duas habilidades. Eu nunca trabalho *speaking*, *listening*. Então acaba voltando para aquela coisa muito tradicional. Agora aonde isso acontece? Quais as possibilidades disso acontecer? Nos encontros presenciais, que por sinal vão ser retirados agora. Porque agora os encontros serão todos por meio de videoconferência. Então eu fico pensando: “Em que momento esses alunos vão interagir?” Porque o fato de não haver mais encontros daqui para frente perde a possibilidade de interação. Porque já são apenas dois pouquíssimos momentos. E eu acho que com isso vai se perder ainda mais. E eu fico pensando: “Em que momento os alunos vão trabalhar essa interação agora na questão do curso de Letras/Inglês?” (Nar. 2: 30.08.14)

Conforme o excerto acima, ela afirma formar professores de inglês sem realizar um trabalho de *listening* e *speaking* e justifica sua postura com as limitações do AVA. Na realidade, o AVA é a sala de aula virtual com acesso à internet. Se utilizado adequadamente, sua dinâmica permite reduzir a distância física entre os participantes do curso, além de otimizar uma aproximação comunicacional. Joana acredita que suas aulas propriamente ditas acontecem presencialmente, descartando as inúmeras possibilidades de ensinar e aprender a distância. De fato, há uma distância física e comunicacional gerada pela EaD, todavia, podemos encontrar suporte na Teoria da Distância Transacional, de Michael Moore (1993), em que o autor afirma que essa distância entre alunos e professores, da qual queixa Joana, “precisa ser suplantada por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação” (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 240).

Joana associa o sucesso do curso aos momentos presenciais e se vê sem alternativas frente à iminência de videoconferências substituírem tais encontros. Segundo a professora, a distância inviabiliza o ensino e a aprendizagem, ainda que haja recursos que deem suporte à interação virtual. As ferramentas tecnológicas, para Joana, não asseguram o sucesso do

processo de aprendizagem. Ela divide sua responsabilidade com o contexto, com os alunos e com a própria modalidade. São frequentes as críticas que ela faz, em especial ao contexto na qual está situada, quando confrontada com sua inépcia social no AVA.

Quando observamos a prática de Joana no AVA, verificamos que são poucas as tentativas adotadas por ela para suplantar a distância entre eles. Tal distância poderia ser minimizada por meio de uma presença mais efetiva no ambiente, bem como via um conjunto de variáveis destacadas por Moore (1993), tais como o diálogo, a estrutura e autonomia do aluno. Essas iniciativas não são de cunho tecnológico meramente, mas comunicacional e pedagógico, podendo ser implementadas por meio de ações criativas e responsáveis do professor no AVA.

As experiências docentes cotidianas de Joana na EaD são permeadas não apenas por aquilo que ela atribui ao contexto institucional, mas pelo cenário que se forma por alunos despreparados para a modalidade e polos em regiões sem infraestrutura. A participante afirma tentar transpor as barreiras e busca interagir com os alunos usando as redes sociais. Ela detecta problemas, mas opta por solucioná-los fora do AVA.

Joana faz reflexões provocadas pela imagem que ela tem de sua prática a partir dos números apresentados a ela e da leitura das postagens dos alunos. Ela fazia isso pela primeira vez e esse processo consistia em um choque com a realidade. Em alguns momentos, Joana queria se convencer de que seu trabalho era o melhor que poderia fazer. Todavia, para ela a modalidade é problemática, o cenário é desfavorável, os alunos são fracos, as cidades são desprovidas de infraestrutura e, por fim, o AVA não viabiliza o ensino de inglês. A professora já havia afirmado que não desenvolvia as habilidades de *speaking* nem de *listening* e, posteriormente, ela lamenta a impossibilidade de trabalhar aspectos gramaticais a distância. Ainda que tenha dificuldades na interação com os alunos por meio do AVA, ela afirma sugerir aos alunos outras fontes para aprender inglês, dentre elas cursos *online*.

No campo conceptual percebemos que Joana está apegada às crenças que justificam e condicionam seu fazer pedagógico. Quando indagada sobre seu papel enquanto professora na EaD, a participante tem dois momentos: um anterior ao confronto com os dados e outro subsequente. Nos depoimentos, que não incluíram os percentuais de sua participação, a professora afirmava:

Joana: Meu papel é ler as postagens, dar *feedbacks* e encorajá-los a continuar participando. [...] para o aluno da EaD essa dinâmica de encorajamento, de retorno e motivação é essencial [...] Eu preparo tanta coisa para colocar no ambiente para eles! E mando mensagem informando sobre os vídeos, os links. Eles respondem

agradecendo [...] o *feedback* deve ser imediato, senão você compromete o andamento dos estudos do aluno. Se você dá um *feedback* para o aluno e deixa outros questionamentos, eles mesmos vão se ajudando coletivamente. Queremos desenvolver a autonomia do aluno, mas é necessário ter uma pessoa que lidere o grupo, aquele mediador, sabe? Se você abandona o barco, eles ficam à deriva. Mas se você está sempre ali direcionando, orientando, mediando as discussões, eles constroem o conhecimento de forma coletiva [...] Eu sempre dou *feedbacks*. O aluno se sente valorizado, especialmente se eu o chamo pelo nome. Aquele comentário é especificamente para ele. (Dep. 1: 10.08.14)

No momento seguinte, em que foram apresentados à professora os percentuais de interação entre ela, os tutores e os alunos, Joana não pode se furtar a uma mudança de postura nas narrativas. A assunção de que, na verdade, faltava direcionamento e mediação das discussões, bem como nos *feedbacks* aos alunos era inevitável. Juntamente com a professora, abrimos o AVA e analisamos as postagens dos alunos que se encontravam perdidos, exatamente “à deriva”, conforme ela havia colocado nos depoimentos. E era aí que se iniciava a responsabilização da instituição, dos alunos, do material didático, dos recursos etc. e até de sua concepção no que tange ao papel do professor. No excerto abaixo, já registrado anteriormente, Joana afirmava:

Joana: Eu tenho os tutores para fazer esse trabalho. Não aumentei mesmo o número de participações porque eu não vejo necessidade. [...] O material didático é deficitário. Eu mesmo nem vejo como trabalhar as quatro habilidades na Educação a Distância, Vanessa. Acaba que a gente fica mesmo na gramática. (Nar. 2: 30.08.14)

Não podemos assegurar que Joana passava por um processo de reflexão nos moldes daquilo que nos propõe Schön (2000), entretanto era possível perceber um clima de desconforto da professora ao se deparar com sua imagem diante do “espelho”. Ainda que tentasse justificar os equívocos revelados pelos dados colhidos em sua sala de aula, era impraticável uma tentativa de negação daquela realidade. Passos foram dados no sentido de reconhecer tais equívocos, não obstante os esforços realizados para se eximir de quaisquer responsabilidades. Ainda faltava muito a fim de que a professora pudesse realizar um processo reflexivo, pois ainda estava apegada à sua prática pouco reflexiva.

Em alguns momentos, era possível perceber a variação nos sentimentos e conseqüente reconhecimento de falhas por parte de Joana, o que não significa uma mudança na prática. No entanto, tal postura enseja um movimento que acena para um iminente processo de reflexão, embora a professora passe a assumir algumas falhas, as lacunas da EaD são apresentadas como justificativas para essas falhas.

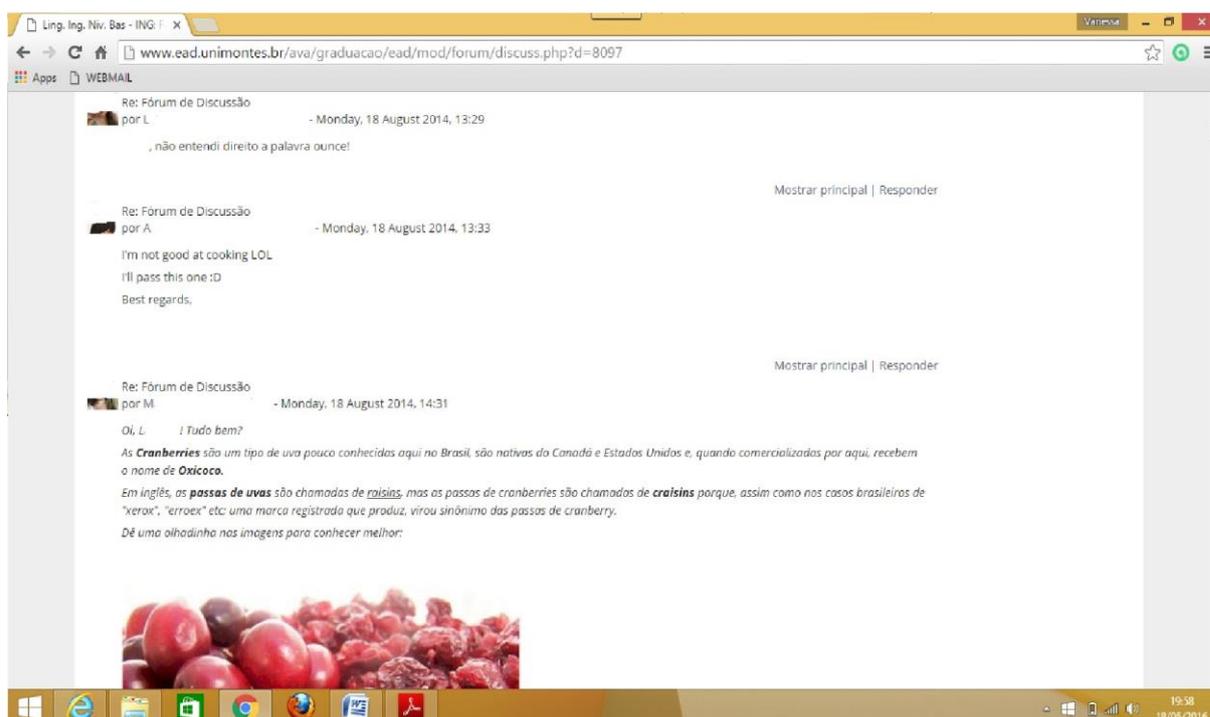
Joana: Agora, Vanessa, talvez se eu tivesse mais tempo para me dedicar, sei lá... É claro que vão dizer que o professor não pode pensar nisso, mas você acaba se envolvendo nas questões do dia-a-dia e deixa um pouco de lado o AVA. Porque eu não saio para ir trabalhar, para ir dar aulas... então fica uma coisa assim informal.

Pesquisadora: De que forma você vê sua performance no AVA, mediando as interações?

Joana: Eu penso que para as próximas vezes eu quero interagir mais nos fóruns. Eu pretendo rever até mesmo essa questão dos tutores, a forma de trabalho deles dentro do AVA que foi muito superficial. Agora, mesmo que minha prática não esteja sendo boa, eu acho que eu faço muitas coisas com eles. (Nar. 3: 09.09.14)

Joana já admite falhas e expressa o desejo de mudança para as próximas vezes – entenda-se próximo período –, contudo, transfere aos tutores a responsabilidade pela “superficialidade” das interações no AVA. Entretanto, as interações dos tutores superam as interações da professora, não somente em termos percentuais, sobretudo na relevância das trocas estabelecidas ali. Na primeira unidade analisada, as interações dos tutores representam 24% do total, enquanto as de Joana, 4,4%. Na segunda, o percentual de participação dos tutores nos fóruns sobe para 31,3%, enquanto o de Joana cai para 2% e, finalmente, na terceira unidade analisada, os dados mostram que os tutores têm um índice de interação de 39% e Joana aparece com 4%. Ao analisarmos o conteúdo dessas interações, verificamos que 43,3% dos comentários e postagens dos tutores apresentam um caráter cognitivo, ou seja, eles se ocupam da tarefa de dar explicações sobre o conteúdo, esclarecer dúvidas, dar orientações, fazer questionamentos, propor reflexões e postar exercícios e desafios. Porém, ainda assim os alunos ficavam desassistidos, na maioria das vezes.

FIGURA 11: Participação dos tutores no AVA de Joana



Fonte: Produção da Autora, 2017.

As demais interações dos tutores têm características socioafetivas, que incentivam a participação dos alunos no AVA com elogios e palavras de estímulo. A participação dos tutores passa a ser proeminente nos fóruns, fazendo com que os estudantes deixem de se dirigir à professora e chamem pelos tutores para solucionar seus problemas.

FIGURA 12: Participação dos tutores no AVA de Joana



Fonte: Produção da Autora, 2017.

Joana não vê o AVA como sua sala de aula (ver capítulo IV). Para ela, a aula propriamente dita ocorre apenas nos encontros presenciais, não atentando que, segundo Soares e Rech (2009), um ambiente de aprendizagem é um sistema vivo que está em constante movimento e que a aprendizagem se concretiza por meio das interações estabelecidas naquele ambiente que é caracterizado por uma construção coletiva do conhecimento.

A partir disso podemos conceber o AVA como um espaço modal, flexível e dinâmico, que viabiliza relações entre os atores pertencentes a esse espaço onde é possível desenvolver a autonomia do aprendiz a partir das relações estabelecidas sob a mediação do professor. Nas palavras de Miccoli (2013), o professor deve “criar um ambiente propício à aprendizagem, fortalecendo relações de respeito mútuo e às diferenças” permitindo o surgimento de uma experiência sistêmica do aprender, por meio da qual cada aluno passa a ser cocriador da aprendizagem experienciada.

Dessa forma, as interações caracterizam a dinâmica do ambiente virtual de aprendizagem que permite a construção do conhecimento de forma coletiva, harmônica e compartilhada, onde os indivíduos se percebem com objetivos afins e desempenham um papel de negociadores e corresponsáveis por sua aprendizagem. Emerge do AVA um panorama de

inteligência coletiva, que se faz necessária, pois os seres humanos são incapazes de pensar só e sem o auxílio de qualquer ferramenta (LÉVY, 1998).

Portanto, ao registrarmos a parca frequência de interações nos fóruns por parte de Joana em seu cotidiano no AVA, é possível concluir que, como as interações são restritas, compromete-se o compartilhamento dos saberes. Isso pode ser comprovado por meio da análise das postagens dos estudantes, que muitas vezes não discutiam o conteúdo e raramente interagiam entre si. O AVA é um espaço de trocas recíprocas e seguindo na perspectiva de que o conhecimento é construído por meio das relações que se estabelecem nesse ambiente, Moran (2007) afirma que “os processos de conhecimento dependem profundamente do social, do ambiente onde vivemos, dos grupos com os quais nos relacionamos” (MORAN, 2007, p.26).

A partir da análise do AVA de Joana e de suas narrativas, constatamos duas falhas que comprometem de maneira relevante a formação dos professores sob sua responsabilidade, quais sejam, a distância social provocada por meio da ausência da professora no AVA e que inviabiliza a interação, e a pouca utilização das ferramentas tecnológicas que mediatizam a construção do conhecimento. Vários trechos das narrativas de Joana foram transcritos aqui no intuito de comprovar a ausência de interação entre a professora e os alunos, todavia, ao ser indagada sobre as razões da parca utilização dos instrumentos que dão suporte à interação, a participante reconhece:

Joana: Por mais que eu esteja trabalhando desde 2009, eu acho que eu preciso me aprofundar muito na Educação a Distância, pesquisar muito sobre Educação a Distância. Eu ainda sou uma pessoa que encontro dificuldades no uso de algumas ferramentas.

Nesse excerto, a participante demonstra sua capacidade de reflexão sobre seu fazer docente (BARTLETT, 1990), contestando e avaliando a sua performance como professora na EaD. Ao contestar, Joana critica o contexto institucional da UAB/UNIVX pela ausência de capacitações e menciona a existência de um treinamento cujo teor está apenas associado às tarefas do professor na plataforma virtual. É da competência do professor o domínio das tecnologias que dão suporte à realização das atividades no AVA, sem a qual não é possível otimizar o ambiente e operá-lo de forma a implementar um processo dinâmico e criativo. E ao avaliar, a participante reconhece que precisa de novas alternativas de ação para garantir seu bom desempenho.

Em síntese, conforme documentamos na análise do AVA de Joana, seu cotidiano é de pouca interação com os alunos, pouca oferta de oportunidades de deixar claro o propósito das

atividades de ensino, falta de habilidade com as ferramentas tecnológicas do AVA e um distanciamento dos seus alunos que só se reverte na ida ao polo. Os alunos ficam à deriva no processo, sendo amparados pelas intervenções dos tutores que nem sempre fazem mais do que incentivar a participação. Para que se adeque a essa modalidade, é necessário implementar em seu cotidiano docente uma prática renovada, um *agir* (BARTLETT, 1990), transformando sua ação docente em uma rede hipertextual (LÉVY, 1993), essencial para a EaD.

4.3.2 Márcio no AVA: seu cotidiano

Começamos a analisar as ações de Márcio no AVA pelo seu fazer pedagógico, que, segundo ele, apesar de ser distinto daquilo que ele realiza no ensino presencial, é permeado de ações que podem agregar valor à sua prática na EaD, facilitada pelos recursos tecnológicos disponíveis.

Márcio: Todo o conteúdo é trabalhado no AVA [...] o curso, a modalidade é virtual, a gente tenta alcançar todos os objetivos, não só por meio dos fóruns; tem as tarefas, tem também os vídeos que eu posto, [...] De um modo geral a intermediação para a gente conseguir alcançar os objetivos é através do ambiente virtual [...] Todos esses objetivos aí foram alcançados no AVA. Utilizando as ferramentas disponíveis lá, como os fóruns, as tarefas, as atividades... Esses são os recursos que eu tenho, então lanço mão deles para desenvolver o conteúdo. (Nar. 1: 18.09.14)

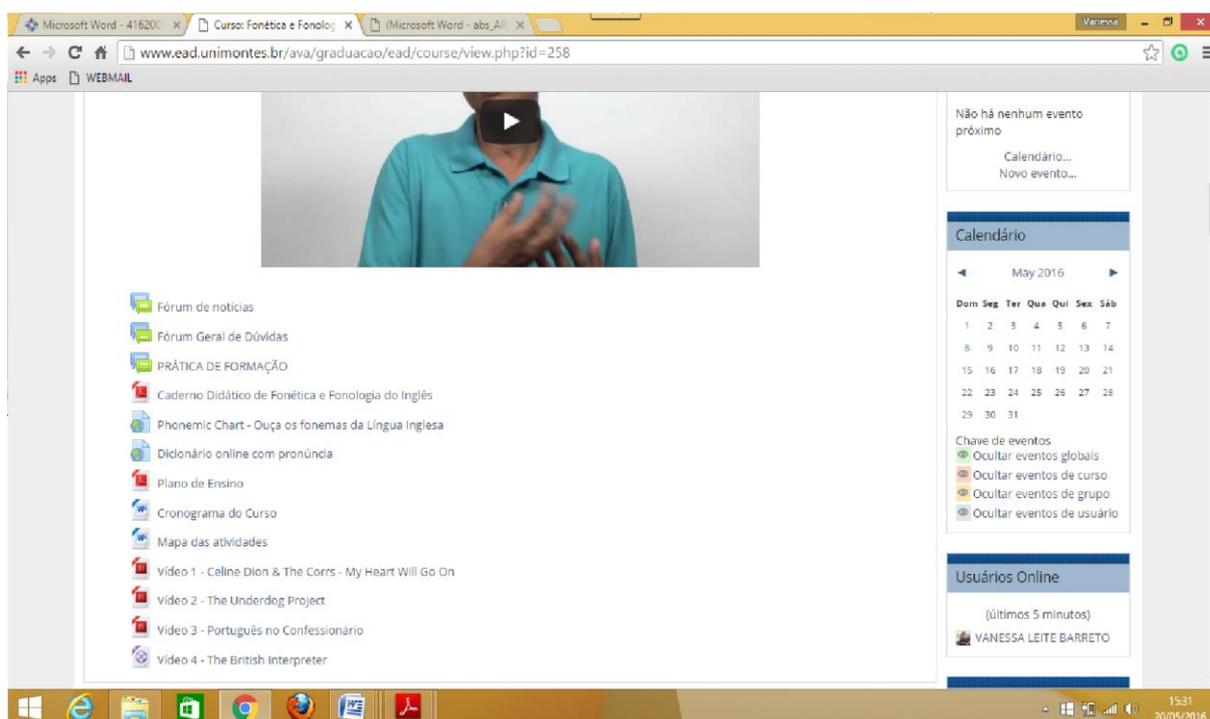
O participante assegura que todos os objetivos propostos para a disciplina trabalhada foram alcançados com a utilização das ferramentas tecnológicas disponíveis. Ele reitera que até mesmo as tarefas e atividades que propõe no AVA são enviadas pelos alunos, corrigidas por ele e avaliadas individualmente. Ressalta que é necessário ter um cuidado diferente com o aluno da EaD, pois a distância geográfica pode levar à evasão no curso.

Márcio: Eu observo na hora de avaliar individualmente cada acadêmico, eu olho o trabalho dele, vejo se ele respondeu todas as questões [...] você pode verificar isso lá na página, eu abro tudo, verifico, [...] eu olho um por um porque tem que dar nota individual. Então a nota dessa tarefa é individual. Eu vejo também o que ele acertou ou não, e aí eu posto lá [...] se ele alcançou os objetivos, regular ou não, faço uma graduação da nota dele em 03 itens e posto. Eu sempre dou uma resposta e ponho o gabarito lá para eles. Eu creio que o professor da EaD deve ter um cuidado extra com o aluno. O aluno está distante e nós podemos perder esse aluno se não damos uma assistência individualizada. Ele se sente esquecido pelo professor e pode desistir.

Então, eu faço questão de mostrar para o aluno que ele é importante para a UAB, que ele é importante para o curso, que ele é importante para mim. (Nar. 2: 29.09.14)

O discurso de Márcio corrobora sua conduta no AVA. No ambiente virtual gerenciado pelo professor há vários recursos tecnológicos, tais como fóruns, vídeos, dicionários e tarefas, conforme ilustra o *print* abaixo:

FIGURA 13: AVA de Márcio com uso dos recursos tecnológicos



Fonte: Produção da Autora, 2017.

O professor, em suas palavras, “lança mão dos recursos” que tem para desenvolver o conteúdo no AVA e tem seus objetivos de ensino por meio deles. O participante cita recursos online, como dicionário de pronúncia online, fóruns, links e vídeos para alcançar os objetivos da disciplina. Segundo ele, apesar de alguns problemas surgirem durante a disciplina, é possível solucioná-los com o intermédio das ferramentas disponíveis no AVA.

Márcio: Na hora que eles fazem uma pergunta para mim: "Professor porque a pronúncia dessa palavra não é assim?" Não é assim como? Não entendeu? Então esse tipo de problema eu tive. Mas assim, nada que a tecnologia, as ferramentas disponíveis no próprio AVA não pudessem nos ajudar. Eu trabalho com figuras em PDF. E como eu já falei para você na outra entrevista, eu uso o dicionário online com pronúncia, então eu os orientava a conferir a pronúncia no dicionário online, que eu postei na sala virtual. E o próprio dicionário que é recomendado no início da disciplina também... [...] Vanessa, é através dos fóruns, através das postagens, através dos links que tem lá... Há vídeos... Por exemplo, tem piadas fonológicas... Há uma série de recursos

disponíveis na sala para que consigamos atingir os objetivos da disciplina. (Nar. 2: 29.09.14)

A prática de Márcio converge com as ideias de Marcuschi (2005) e de Belloni (1999), quando ambos sugerem que a comunicação poder ocorrer com eficácia por meio de diferentes linguagens, orais, escritas e imagéticas, propiciando o entendimento do assunto, flexibilizando a informação e, conseqüentemente, acarretando um aprendizado bem-sucedido.

Para Márcio, o uso do AVA opera como espaço de compartilhamento de saberes e, em especial, como local apropriado para que o professor possa ministrar suas aulas desenvolvendo habilidades da língua inglesa. O professor ainda ressalta seu próprio crescimento viabilizado pela prática naquele ambiente e como consequência do sucesso na disciplina ministrada.

Márcio: Eles [os alunos] normalmente falam, ao final da disciplina, que eles conseguiram distinguir muitos sons, muitos fonemas que eles igualavam, ou eles nem percebiam que eram fonemas próprios do inglês, como por exemplo aqueles sons nasais do song ou do som escrito pelo ing ou ong, ou até mesmo o th, que é um som que todo mundo fala que é diferente, mas que na prática as pessoas não faziam essa diferenciação ao falar. Eles relatam predisposição com relação à disciplina e com a melhora da pronúncia. E isso me motiva ainda mais, obviamente. Quando eu vejo que o aluno está aprendendo, que ele está crescendo, isso é um incentivo para mim, para o meu próprio crescimento também. (Nar. 3: 10.10.14)

O participante salienta que o fórum é um dos mais importantes instrumentos do qual dispõe para trabalhar a disciplina com os alunos, que é a sala de aula propriamente dita. Ele afirma que é possível apresentar os conteúdos e, a partir daí, interagir de forma assíncrona com todos os estudantes, explorando os pontos importantes e ampliando o conhecimento. Os fóruns abertos por Márcio apresentam os tópicos que constam no Caderno Didático. É no fórum que o professor discute os assuntos referentes a cada unidade, esclarecendo dúvidas e suscitando a participação de todos no processo.

Márcio: O fórum é um espaço de interação, é a sala de aula virtual. E eu não estou falando apenas para um, porque sabemos que por trás de uma dúvida ou de um comentário de um, várias outras pessoas também podem estar com a mesma dúvida. Eu também aproveito o fórum e qualquer postagem que houver lá para expandir algum item que talvez não tenha sido percebido como importante, associando uma postagem a um item daquela unidade que eu estou trabalhando. E assim eu vou tentando inserir a maior quantidade de aspectos da unidade dentro dos fóruns. (Nar. 1: 18.09.14)

Na plataforma Moodle da UAB/UNIVX, a ferramenta comunicacional mais utilizada é, de fato, o fórum, cuja ação primordial consiste na discussão de determinadas temáticas,

normalmente introduzidas por um mediador (no caso o professor responsável pela disciplina) e o prosseguimento se dá por meio das interações entre os membros. A discussão proporciona a criação de uma inteligência coletiva (LÉVY, 1998), que é caracterizada pela colaboração de todos-todos. A concepção de fórum que Márcio possui é corroborada por Vaz (2009), que assevera que essa ferramenta é um recurso didático que encoraja o debate e o aprofundamento de tópicos que estão relacionados ao tema, além de permitir o registro das experiências dos integrantes do grupo. É um espaço de democracia do saber, no qual todos têm voz e podem se manifestar compartilhando informações e saberes em um debate que amplia e transforma o conhecimento.

Moran (2007) ratifica tal pensamento e defende que a cooperação dos alunos é enriquecedora, uma vez que eles costumam levar para os fóruns questões e respostas que aprimoram as discussões. Essas assertivas confirmam as narrativas e as ações docentes do participante que afirma, em relação a um comentário de um aluno sobre um tema discutido no fórum, que “todas as contribuições são válidas. Inclusive se ele [o aluno] não tivesse inserido essa postagem, talvez eu não tivesse essa oportunidade de expor para o grupo que há alguns *sites* para transcrição fonética”.

Para Márcio o fato de que o professor seja autor do Caderno Didático pode interferir em sua concepção a respeito do assunto, contudo ele não tece elogios nem críticas ao material e limita-se a mencionar tópicos abordados que auxiliam no processo de aprendizagem do aluno, além de informar que, algumas vezes, os alunos recebem a versão impressa, mas há a possibilidade de acessar virtualmente ou de fazer o *download* que ele disponibiliza no AVA.

Márcio: O Caderno Didático eles já têm... eu não sei se eles já receberam a versão impressa, mas de qualquer forma, se eles não tiveram acesso ao caderno impresso, todo mundo pode imprimir. Então eles já tinham aquilo ali impresso e tinham também o caderno virtual. Dentro da sala eles tinham a possibilidade de baixar. [...] Por que eu vou comentar algo que foi até eu inclusive que fiz? Fui eu quem escreveu o material didático. (Nar. 1: 18.09.14)

O material didático utilizado nos cursos a distância da UAB/UNIVX é predominantemente produzido por professores, chamados conteudistas, que normalmente são também professores formadores, como é o caso de Márcio. Os cadernos didáticos costumam ser impressos em formato de livro e entregues aos alunos no primeiro encontro presencial, quando acontece a apresentação das disciplinas, contudo, possuindo toda a tecnologia e legalidade necessária para sua produção, inclusive ISBN. O caderno didático auxilia o aluno nos estudos quando não é possível estar em contato com o professor, quando há problemas de

conexão com a internet ou mesmo para esclarecer dúvidas sobre os assuntos estudados. Ele continua sendo instrumento importante na EaD e, ainda que as plataformas ofereçam uma gama de recursos tecnológicos, é possível observar certa resistência dos alunos em abandonar o material impresso. Segundo Gonzales (2005),

Por não exigir nenhum tipo de equipamento sofisticado para ser usado, é a mídia mais simples de todas, no sentido que não compete com o conteúdo, a leitura é natural, dificilmente representa uma ameaça ou causa medo nos estudantes. É fácil de usar e portátil; o estudante pode voltar e avançar rapidamente de uma parte a outra do material (GONZALES, 2005, p. 58).

O público majoritário da UAB/UNIVX difere do curso de Letras-Inglês presencial da mesma universidade, em especial no que tange à faixa etária, poder socioeconômico e acesso à internet. Vários alunos são moradores da zona rural e só acessam a internet quando vão ao polo da UAB na cidade onde está instalado, e apesar do curso ter um suporte tecnológico com a utilização compulsória da internet, haja vista a existência de avaliações que só podem ser realizadas por meio desse suporte, quais sejam PAVA (Participação em Ambiente Virtual de Aprendizagem) e AO (Avaliação Online), muitos estudantes ainda não se sentem confortáveis para utilizar essa tecnologia e são “dependentes” do material impresso. A coordenação do curso orienta que o professor poste a versão digital em sua sala de aula, conforme mencionou Márcio e segundo observamos na figura anterior (Caderno Didático de Fonética e Fonologia do Inglês). A relevância do material impresso pode ser constatada pelas constantes solicitações dos alunos às coordenações de curso sempre que o mesmo não é entregue ou apresenta atraso na produção, podendo ser considerado como uma ferramenta substancial para a socialização do conhecimento e de direcionamento do processo de aprendizagem.

As experiências sociais observadas na análise da ação do professor chamam a atenção, particularmente, no que diz respeito à interação com estudantes. O professor se preocupa em estar perto dos alunos a despeito da distância imposta pela geografia. Ainda assim o professor afirma estar junto dos alunos a maior parte do tempo, reservando um período do dia, especificamente, para ministrar suas aulas no AVA.

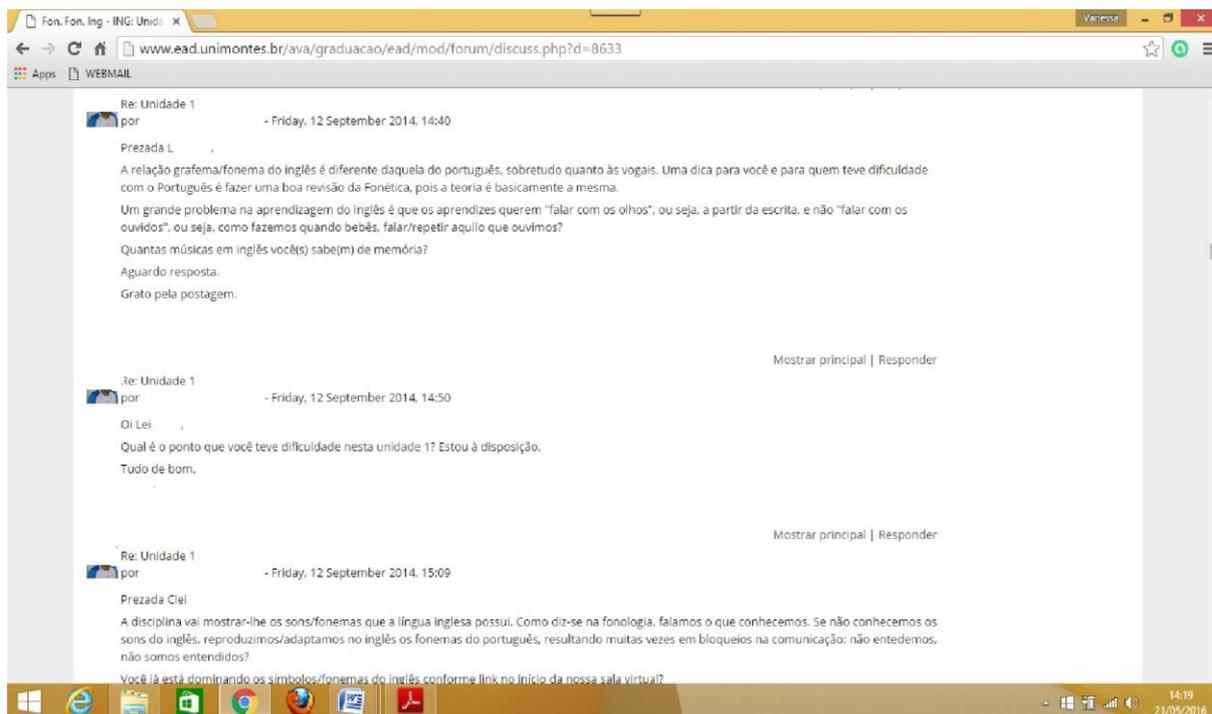
Márcio: Quando chego em casa, todos os dias, procuro acessar o AVA e dar total assistência a meus alunos, tirando dúvidas e orientando. Porque aquela é minha sala de aula como qualquer outra, é um trabalho e eu tenho que estabelecer um horário para dar aquela aula e atender meus alunos. Eu faço isso até aos domingos. (Nar. 2: 29.09.14)

A atenção que Márcio dispensa aos seus alunos resulta em uma aproximação entre professor e alunos, o que contribui para diminuir distâncias. O AVA é um canal condutor de conhecimento e espaço de preservação da comunicação entre alunos e professores, de forma que a interação passa a ter um papel primordial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, bem como na redução da evasão nos cursos a distância. A figura do professor como mediador nessa condução e facilitação da construção do conhecimento é essencial, e está literalmente em suas mãos o uso das teclas do computador com o fim de orientar, facilitar, gerenciar, liderar e interagir com o grupo. Constatamos que casos de evasão são decorrentes, em sua maioria, da falta de motivação dos alunos frente à responsabilidade por sua aprendizagem ou da limitada e insuficiente interação entre os atores do processo. Consideramos que uma postura que se pretende responsável e dedicada por parte do professor resulta em mais dinamismo no AVA e percepção de pertencimento ao grupo por parte dos estudantes.

O participante discorre sobre seus modos de interagir no AVA e destaca a atenção dada a cada participação dos alunos, independente da qualidade contida nas postagens, além de considerar importante chamar os alunos pelo nome.

Márcio: Essa interação, como já falamos, esse trato individual, chamar pelo nome, de levar em consideração qualquer postagem dos alunos, ainda que elas não sejam tão relevantes ou abrangentes, mas eu acho interessante [...]. Como eu te disse, eu não deixo postagens, intencionalmente, sem respostas. [...] Sobre os alunos, eles normalmente se dirigem ao professor, raramente eles se reportam aos colegas, nem sei se teria algum, eles se dirigem mesmo é a mim. (Nar. 2: 29.09.14)

FIGURA 14: AVA de Márcio – atenção individualizada aos estudantes



Fonte: Produção da Autora, 2017.

O professor, efetivamente, se faz presente na sua sala de aula gerenciando, mediando e liderando a construção do conhecimento. Márcio responde a cada comentário individualmente, dá explicações sobre o conteúdo e questiona os alunos sobre seus saberes. Ele interage com os estudantes demonstrando compromisso e tomando para si a responsabilidade de mediar a comunicação entre o grupo. O professor mostra-se consciente de que a aprendizagem não pode estar desvinculada das relações pessoais e afetivas, e isso é reforçado na EaD que, por não contar com os encontros face-a-face ou os tem em número reduzido, deve valer-se dos recursos tecnológicos, bem como de recursos humanos. Não se pode conceber a ausência de convívio social entre os atores do processo e isso é validado por Moran (2007), que assegura que a produção do conhecimento e a relação que envolve a aprendizagem não são fragmentadas, uma vez que há um elo entre “cérebro-mente-corpo”.

Ao tabularmos os dados quantitativos concernentes às interações de Márcio no AVA, foi possível comprovar que suas interações apresentavam consistência numérica e qualitativa. Na primeira unidade analisada, o professor apresenta um percentual de 25,7% do total de interações que incluem os estudantes e os tutores, das quais 81,5% referem-se ao aspecto cognitivo, em que o professor explica o conteúdo, esclarece dúvidas, dá orientações aos alunos e faz questionamentos e desafios. Na segunda unidade, esse percentual sobe para 37,5%, índice que supera a participação de quatro tutores no ambiente, cujo percentual foi de

11%. Desse total, 96,3% referem-se aos aspectos alusivos ao ensino e à aprendizagem, o que demonstra que o professor, apesar de aproximar-se dos alunos, no que tange à dimensão socioafetiva, pauta suas interações pela preocupação em desenvolver os conteúdos no AVA, fator que resulta em um sentimento de segurança e maior frequência dos alunos. Os dados da terceira unidade nos mostram que Márcio apresentou uma contração na frequência de suas interações com os alunos (22,5%). Ao ser questionado sobre essa redução e observando a tabulação dos dados realizada pela pesquisadora, o participante explica:

Márcio: Essa unidade se parece muito com a anterior, mas o percentual de dúvidas e dificuldades dos alunos diminui. Cai de 46% para 20,5%. Bem, é que na unidade anterior, não que ela seja mais difícil, mas como ela representava o desenrolar da disciplina, ela gerava muito mais dúvidas e a participação, tanto dos alunos quanto minha tentando lidar com isso, foi maior do que nesta unidade. (Nar. 2: 29.09.14)

É relevante ressaltar que Márcio, apesar de se preocupar em desenvolver o conteúdo no AVA recorrendo aos recursos tecnológicos disponíveis, não se furta à necessidade de cuidar dos aspectos socioafetivos do grupo. Tomando como exemplo a segunda unidade analisada, em que o professor interage com os alunos 27 vezes no fórum para comentar suas postagens, destacamos que, em pelo menos doze comentários, ele responde às dúvidas dos alunos e explica o conteúdo agregando valor afetivo às suas postagens, incentivando a participação e elogiando o desempenho dos alunos.

Conforme observamos na prática pedagógica de Márcio, há um percentual alto de explicações, compreensões em nível teórico e uma grande preocupação por parte do professor em elucidar as questões que se referem à disciplina, apresentando e debatendo o conteúdo com os alunos. Entretanto, é possível identificar que sua dinâmica não está desassociada dos aspectos social ou emocional. O professor ressalta a relevância de fatores afetivos durante o desenvolvimento da disciplina e pauta a comunicação com os alunos pelo respeito, atenção e afeto.

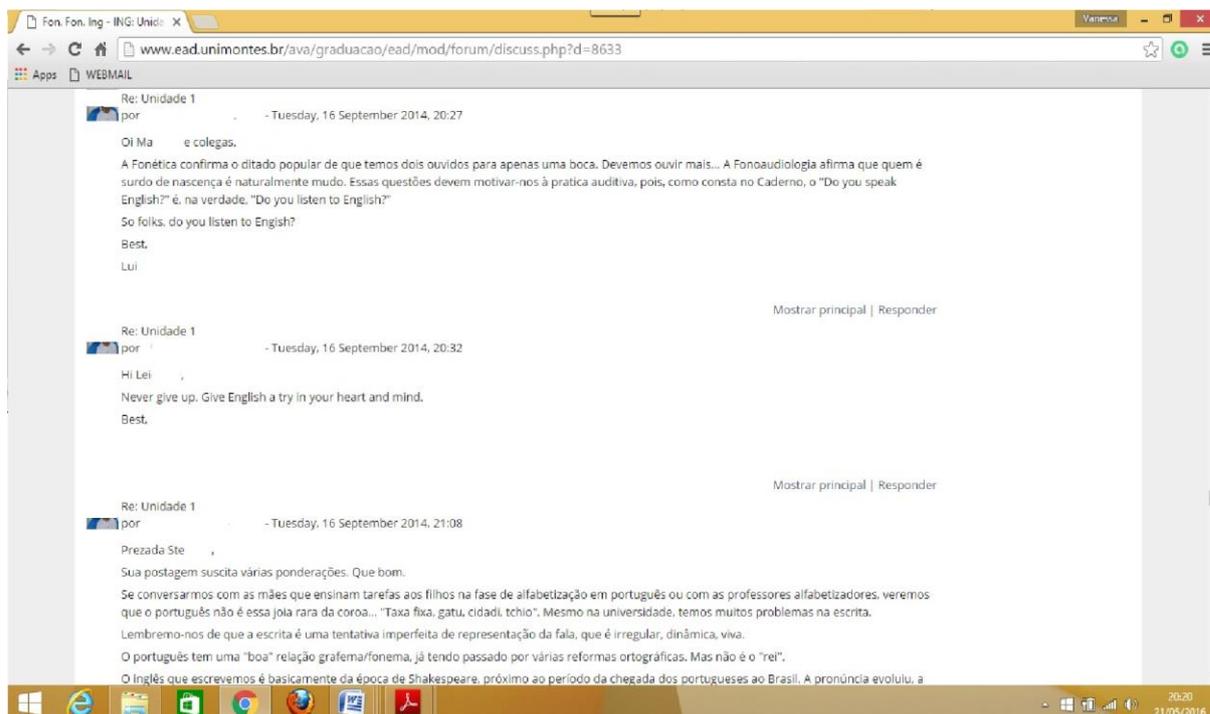
Márcio: Eu acho que essa questão humana também conta no trabalho do professor da EaD. Ele tem que se fazer humano nas relações com os alunos a distância. [...] Então eu gosto muito de ter esse trato pessoal pelo nome exatamente porque favorece. [...] Quando a pessoa está bem... digamos... se ela se sente bem-vinda no ambiente, ela vai ficar à vontade para entrar novamente, a gente comentar e dar continuidade. (Nar. 2: 29.09.14)

Concebendo o ser humano como um ser social, é imprescindível que haja uma conjugação entre os aspectos lógicos e os afetivos, sobretudo no processo de ensino e

aprendizagem. O cotidiano de Márcio no AVA revela a responsabilidade na formação de professores, ao mesmo tempo em que se ocupa das relações sociais que permeiam o ambiente. A vertente social implementada pelo professor aliada à sua gestão pedagógica da sala de aula está relacionada e é consequência das concepções do professor a respeito da EaD e, em particular, ao papel do professor nessa modalidade. Suas concepções relacionadas ao papel do professor formador englobam uma multiplicidade de tarefas e competências que, segundo ele, somente podem ser realizadas pelo professor.

Márcio: Eu creio que se o professor não der esse direcionamento no AVA, o aluno fica sem saber o que é essencial para ele estudar [...]. O meu papel na EaD, no AVA é esse: passar aquele conteúdo e expandir mesmo. Não tem como eu ficar só parabenizando. [...] Se o professor não fizer essas interações, essas intervenções, não mediar essa construção do conhecimento no fórum, aonde ele vai fazer? Não vai haver outro momento. [...] a responsabilidade de postar os conteúdos, de administrar o AVA, de mediar e facilitar a construção do conhecimento é do professor [...]. O professor não pode desconsiderar uma dúvida ou dificuldade do aluno [...]. Porque esse é o papel do professor aqui: mediar o conhecimento, facilitar a construção desse conhecimento [...]. O professor tem que motivar não somente em termos cognitivos, que é o que eu costumo fazer, mas em termos humanos, essa empatia humana é necessária. Eu penso que quando um professor despreza uma postagem ou não comenta, ele não está desempenhando seu papel adequadamente [...]. No fórum, como a gente está a distância, eu penso que o professor deve deixar bem claro aquilo que ele quer porque como você sabe, as possibilidades de construção de sentido dos nossos enunciados são múltiplas, então o professor deve ser o mais claro e exato possível [...]. O professor não pode deixar os acadêmicos conversando sozinhos e não interagir. Ele não pode jamais ter uma postura passiva no AVA. (Nar. 3: 10.10.14)

FIGURA 15: AVA de Márcio – Mediação da construção do conhecimento



Fonte: Produção da Autora, 2017.

O professor, em todo o tempo durante os depoimentos ou nas narrativas, demonstrou-se aberto a refletir sobre suas experiências no AVA, fato que nos permitiu questionar suas ações docentes e sugerir a contemplação do seu fazer pedagógico, fazendo uma autocrítica sempre que lia suas postagens e comentários diversos, e com responsabilidade, sinceridade e humildade, imputava a si próprio eventuais equívocos, assumia limitações e pontos fracos, bem como declarava seu desejo de mudança e crescimento enquanto profissional.

Márcio: Meu objetivo mesmo é ser um bom professor [...].Eu tentei me superar. Mas eu tenho certeza... não conheço outras salas de aula mas tenho certeza que há salas muito mais interativas, com muito mais recursos do que a minha. [...] É um reconhecimento do meu esforço. Não vou me desconsiderar, achar que minhas aulas são ruins, que minha sala é ruim. Não. Eu vou achar que ela está em uma média. [...]Eu sempre quero melhorar. Eu pretendo ser um professor melhor com o tempo. (Nar. 3: 10.10.14)

De acordo com o que foi analisado de seu cotidiano como docente, Márcio valoriza e utiliza as ferramentas disponíveis no AVA, atuando integralmente nesse ambiente; interage a todo momento com seus alunos de forma afetiva, acreditando que o conhecimento de forma autônoma ocorre por meio de seus incentivos; posiciona-se na linha de frente quanto à condução do ensino-aprendizagem, deixando os tutores como auxiliares desse processo;

oferece outras fontes de conhecimento aos seus alunos; acredita que sempre pode melhorar seu desempenho como docente e delimita horários diariamente para atender seus alunos.

Sua atuação atende à descrição de Lévy (1993), referendado por Ramal (2002) sobre a rede hipertextual, adequando sua prática docente, adquirida por experiências anteriores tanto no ensino presencial quanto na tutoria em EaD, ao AVA e suas ferramentas tecnológicas disponíveis. Com isso, podemos considerar que Márcio realizava um processo reflexivo, mostrando-se aberto a contemplar seu fazer docente e reconhecer a necessidade de aprimorar a sua prática.

Fechamos a parte desta tese que se refere aos resultados da análise feita com os dados coletados nas entrevistas. Ambos os participantes se olharam no espelho, narraram suas experiências enquanto docentes e estavam ambos dispostos a colaborar, tanto com a pesquisa quanto com seu processo de autoconhecimento e possíveis transformações. A pesquisa experiencial viabilizou o objetivo de compreensão da sala de aula virtual desses professores e contribuiu significativamente no processo de desvelar seus cotidianos. Ao esquadrinharmos cada uma das experiências, conhecemos de perto o cotidiano de Joana e Márcio no AVA e como eles atuam formando professores de LI em um contexto distinto daquele com o qual estavam adaptados.

Após analisar as experiências dos dois professores participantes desta pesquisa, desvelando seus cotidianos em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, passamos à conclusão desta pesquisa, respondendo às indagações oferecidas aqui, pontuando as contribuições da investigação, bem como propondo possibilidades de estudos posteriores.

CAPÍTULO V

5 CONCLUSÃO

Chegamos ao último capítulo, que apresenta os resultados das análises feitas com o suporte teórico que foi apresentado nesta tese. Aqui, discorreremos sobre como as ações docentes no AVA, o processo reflexivo dos professores e as experiências desses participantes contribuíram para que pudéssemos compreender suas práticas e seus cotidianos. Dessa forma, determinamos a natureza das experiências enquanto docentes em ensino a distância desses participantes, além de outras implicações que se referem ao ensino em EaD.

5.1 Resultados

Nesta seção, apresentamos as respostas encontradas às perguntas de pesquisa após o estudo, além do apontamento de limitações, bem como sugestões para novas investigações, de modo que esta tese qualifique-se como um passo inicial para outros estudos em Linguística Aplicada voltados à formação de professores de inglês na modalidade EaD, contribuindo para aprimorar a qualidade do ensino a distância.

5.1.1 As características da prática docente dos professores participantes em ambiente virtual de aprendizagem

A prática docente contempla aspectos e características que emanam tanto das competências adquiridas pelo professor ao longo de sua trajetória profissional, como de atributos e traços de sua personalidade. À vista disso, não é possível sustentar que haja um padrão de comportamento de docentes em AVA. Em virtude das lacunas na formação desses professores, vindos de uma educação presencial.

No que tange às competências, seria desnecessário nos atermos especificamente à conceituação de cada uma, uma vez que variam segundo as experiências de cada docente. As características pessoais do professor apresentam, similantemente, grande importância na prática docente, pois singularizam as ações do professor em sala de aula.

O QUADRO 6 ilustra a prática docente observada dos professores em ambiente virtual de aprendizagem:

QUADRO 6: Características da prática docente de professores em AVA

| PERFIL 1 da Prática Docente | PERFIL 2 da Prática Docente |
|---|--|
| Poucas evidências de interação com estudantes | Evidências de interação constante com estudantes |
| Críticas ao modelo da EaD (teletrabalho, ausência de qualificação adequada) | Confiança na formação pela EaD |
| Utilização limitada dos recursos interativos no AVA | Postagem de <i>links</i> , vídeos e atividades extras |
| Os tutores conduzem as discussões | O professor conduz as discussões |
| Os objetivos das atividades nem sempre são explícitos aos alunos | As atividades têm objetivos definidos e eles são informados aos estudantes |
| O Encontro Presencial é a sala de aula e o AVA um complemento | O AVA é a sala de aula e o Encontro Presencial um complemento |
| Utilização de redes sociais para estreitar os vínculos com os alunos | O AVA é o ambiente exclusivo de interação com os alunos |

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses dois diferentes perfis, bem como as experiências dos professores participantes no cotidiano do AVA, ensejam a demanda de uma formação em serviço que não se restrinja à mera capacitação tecnológica e padronização de ações. Uma formação em serviço, certamente, produzirá efeitos em suas ações, e ninguém, a não ser eles próprios, poderão realizar as transformações que se fizerem necessárias em suas práticas. Joana confirma essa necessidade de aperfeiçoamento de suas práticas neste excerto:

Joana: Eu acho que a gente tem muito o que caminhar ainda para fazer uma Educação a Distância de qualidade mesmo. E por mais que eu esteja trabalhando desde 2009, eu acho que eu preciso me aprofundar muito na Educação a Distância. (Nar. 2: 30.08.14).

É válido ressaltar que é preciso ter em mente, em relação à EaD, que a aprendizagem é a base da sua prática educativa e deve-se viabilizar o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem, por meio da busca, da pesquisa e da investigação, promovendo a autonomia. Por essa razão, mais do que ser ensinado, o discente deve ser incentivado a ser protagonista da sua aprendizagem. O excerto de Márcio explicita essa ação de deixar o aluno se sentir protagonista em seu processo de aprendizagem.

Márcio: O professor deve situar ou orientar o aluno nos estudos da Unidade, porque eu creio que se o professor não der esse direcionamento no AVA, o aluno fica sem saber o que é essencial para ele estudar [...] Eu creio que o professor da EaD deve ter um cuidado extra com o aluno. O aluno está distante e nós podemos perder esse aluno se não damos uma assistência individualizada. Ele se sente esquecido pelo professor e pode desistir. Então, eu faço questão de mostrar para o aluno que ele é importante para a UAB, que ele é importante para o curso, que ele é importante para mim. Entende? (Nar. 2: 29.09.14)

O professor, conforme já apresentado no Capítulo I, é um facilitador, mediando e gerenciando o AVA. Uma sala de aula virtual não consiste em um espaço fixo, geograficamente situado. Por essa razão, o professor deve atuar no gerenciamento desse ambiente, que é hipertextual, polifônico e não tem um centro. Interagir com os estudantes no AVA incentivando a participação de todos para uma construção coletiva e colaborativa dos saberes, levantando questionamentos, respondendo às dúvidas e orientando as atividades permite ao aluno da EaD melhor desempenho, sentindo-se valorizado e construindo seu conhecimento de forma autônoma, caso seja notado e perceba que é acolhido no AVA. Essa sensação de acolhimento por parte do aluno pode ser atingida quando o docente interage ativamente nos fóruns, não deixando que nenhum aluno fique sem resposta a seus questionamentos.

No que diz respeito à EaD, a postura afetiva e a adoção de medidas motivacionais não são meramente importantes, são fundamentais na condução de um AVA, uma vez que diminui a distância transacional e afasta a possibilidade de evasão nos cursos (BORBA, 2006). Portanto, é imprescindível, por não haver horário fixo de trabalho na EaD, que o docente organize seu tempo letivo e não-letivo no intuito de atender com qualidade os alunos virtuais. Além disso, perceber rapidamente as dificuldades dos alunos quanto à compreensão dos conteúdos estudados e enviar *feedbacks* constantes aos estudantes sobre seu desempenho na disciplina demonstra atenção às desigualdades não apenas cognitivas, mas socioculturais presentes no contexto da EaD, de forma a proporcionar uma formação de qualidade àqueles com mais dificuldades.

Essas atitudes vêm ao encontro do conceito de presença social de Gunawardena (1997). No contexto virtual, o professor deve promover um ambiente confortável para motivar os alunos, tornando esse lugar virtual atraente e estimulante para o aprendizado. Em uma sala de aula virtual, a heterogeneidade cultural é muito grande, os estudantes podem estar em continentes diferentes e fazer parte da mesma turma. Por essa razão, é também importante que o professor esteja atento às questões socioculturais, a fim de que elas não impactem de forma negativa o processo de formação.

Ainda que as práticas citadas nesta seção sejam de suma relevância para o bom desempenho do professor de EaD, o processo reflexivo colabora igualmente para que a experiência de ensino e aprendizagem seja bem-sucedida, tanto para o professor, quanto para o aluno. E é desse assunto que trataremos na próxima seção, numa tentativa de agrupar as respostas das perguntas feitas nesta investigação.

5.1.2 O processo reflexivo desenvolvido pelos professores formadores da pesquisa

O estudo das experiências de dois professores formadores de futuros professores de língua inglesa se deu a fim de compreender como eles atuam em seus AVAs, além de viabilizar um processo de reflexão de suas práticas. Os resultados desse estudo revelaram que, de forma distinta, ambos refletiram sobre suas atuações e se comprometem a buscar melhorias de suas práticas. A pesquisa com experiências viabiliza a descrição e a compreensão do ensino e da aprendizagem de língua inglesa em diferentes contextos, conforme pesquisas realizadas anteriormente (BAMBIRRA, 2009; ZOLNIER, 2011; LIMA, 2014; ARRUDA, 2014), tendo como base esse construto e que contribuíram para a reflexão sobre esse processo, promovendo transformações nas práticas discentes e docentes. Nesta pesquisa, as relações estabelecidas entre o professor e os alunos em AVAs foram analisadas por meio das experiências dos participantes e com o suporte teórico de Miccoli (2010). A autora afirma que

a importância das relações, das interações e das emoções no meio em que as experiências acontecem vêm à tona. Contudo, talvez, os resultados mais importantes das pesquisas com a experiência como construto sejam as mudanças e as transformações (MICCOLI, 2010, p.31).

O processo consistiu em mostrar ao professor suas ações no AVA e ouvir o que ele tinha a dizer após um período de contemplação dos dados. Vale ressaltar que a pesquisa não

se propôs a realizar um processo reflexivo de modo compulsório, haja vista o caráter espontâneo e consciente dessa prática. Trata-se de um exercício de dentro para fora e não de fora para dentro, que procura despertar a consciência de que um professor que simplesmente não reflete sobre sua prática, aceita com naturalidade aquilo que está a sua volta e tenta resolver problemas a partir das possibilidades já existentes, conformando-se e aceitando rapidamente os conceitos e os pontos de vista que lhe são apresentados.

Os professores tiveram a chance de refletir sobre suas ações no AVA, analisando-as individualmente ou sendo mediadas pela pesquisadora, fato que permitiu a confirmação de determinadas ações como adequadas para aquele contexto, ou gerou dúvida e suscitou questionamentos sobre outras. Assim, ainda que transformações efetivas nas práticas desses profissionais não tenham sido documentadas, é certo que as reflexões, por meio da análise das experiências, impactam seu pensar sobre elas e sobre o papel do professor de EaD. E isso é considerado positivo, se pensarmos na dimensão do ambiente de interação entre aluno e professor nessa modalidade.

Um processo reflexivo possibilita a instalação de condições para que tanto o professor quanto os alunos possam alcançar perspectivas distintas da realidade que, segundo Dewey (1933; 1997), só acontece caso o docente tenha três atitudes: abertura de mente, responsabilidade e dedicação. A abertura da mente resulta em uma postura atenta a diversos pontos de vista e à perspectiva de erro, que ainda era negada por Joana. O excerto exposto a seguir ilustra essa negação.

Joana: Eu tenho os tutores para fazer esse trabalho. Não aumentei mesmo o número de participações porque eu não vejo necessidade. [...] O material didático é deficitário. Eu mesmo nem vejo como trabalhar as quatro habilidades na Educação a Distância, Vanessa. Acaba que a gente fica mesmo na gramática. (Nar. 2: 30.08.14)

A conduta responsável demanda um compromisso na busca de respostas e possíveis soluções para eventuais problemas na sala de aula e uma reflexão sobre os efeitos da formação na vida daqueles alunos, seja no domínio pessoal, acadêmico, político ou social. Ao incluir a dedicação no processo reflexivo, Dewey (1933; 1997) refere-se a uma postura de autoanálise pela qual passa o professor, das suas concepções e dos impactos de suas ações. Enquanto Joana não conseguia identificar suas dificuldades e eventuais falhas, não atingia aquilo que Dewey destaca como sendo a transformação por meio da qualidade da experiência. O ato de refletir deve ter como finalidade a (re)construção de seus conhecimentos e ações para atingir o desenvolvimento de suas ações (ARAÚJO, 2004). E a reiterada prática, sem reflexão, leva ao aperfeiçoamento da rotina, não da prática docente.

O processo de investigação encontra nas experiências da professora uma inicial dificuldade na reflexão, possivelmente pelo conforto gerado pelo condicionamento ao contexto em que atua e pelos conhecimentos e competências que ainda não havia adquirido. Todavia, não é possível afirmar que a participante não possuía características essenciais para a realização do processo, que segundo Zeichner (1993), envolvem espírito aberto, responsabilidade e sinceridade.

Joana, a princípio, não enxergava que ainda poderia aprimorar sua performance docente, pois considerava que suas ações eram eficazes para o aprendizado. Com a reflexão, percebeu que uma mudança na forma de agir no AVA era necessária, conforme o excerto a seguir.

Joana: Agora, Vanessa, talvez se eu tivesse mais tempo para me dedicar, sei lá... É claro que vão dizer que o professor não pode pensar nisso, mas você acaba se envolvendo nas questões do dia-a-dia e deixa um pouco de lado o AVA. Porque eu não saio para ir trabalhar, para ir dar aulas... então fica uma coisa assim informal.

Pesquisadora: De que forma você vê sua performance no AVA, mediando as interações?

Joana: Eu penso que para as próximas vezes eu quero interagir mais nos fóruns. Eu pretendo rever até mesmo essa questão dos tutores, a forma de trabalho deles dentro do AVA que foi muito superficial. Agora, mesmo que minha prática não esteja sendo boa, eu acho que eu faço muitas coisas com eles. (Nar. 3: 09.09.14)

Quanto a Márcio, os resultados obtidos revelaram que o professor sempre busca melhorar sua prática como formador de professores, ainda que suas interações sejam constantes e presentes no AVA. Os excertos a seguir confirmam essa análise de seus resultados.

Márcio: Todo o conteúdo é trabalhado no AVA [...] o curso, a modalidade é virtual, a gente tenta alcançar todos os objetivos, não só por meio dos fóruns; tem as tarefas, tem também os vídeos que eu posto, [...] De um modo geral a intermediação para a gente conseguir alcançar os objetivos é através do ambiente virtual [...] Todos esses objetivos aí foram alcançados no AVA. Utilizando as ferramentas disponíveis lá, como os fóruns, as tarefas, as atividades... Esses são os recursos que eu tenho, então lanço mão deles para desenvolver o conteúdo. (Nar. 1: 18.09.14)

Márcio: Eu observo na hora de avaliar individualmente cada acadêmico, eu olho o trabalho dele, vejo se ele respondeu todas as questões [...] você pode verificar isso lá na página, eu abro tudo, verifico, [...] eu olho um por um porque tem que dar nota individual. Então a nota dessa tarefa é individual. Eu vejo também o que ele acertou ou não, e aí eu posto lá [...] se ele alcançou os objetivos, regular ou não, faço uma graduação da nota dele em 03 itens e posto. Eu sempre dou uma resposta e ponho o gabarito lá para eles. Eu creio que o professor da EaD deve ter um cuidado extra com o aluno. O aluno está distante e nós podemos perder esse aluno se não damos uma assistência individualizada. Ele se sente esquecido pelo professor e pode desistir. Então, eu faço questão de mostrar para o aluno que ele é importante para a UAB, que ele é importante para o curso, que ele é importante para mim. (Nar. 2: 29.09.14)

Consideramos pertinente trazer a definição de experiência elaborada por Zolnier (2011) para o entendimento das relações que se constroem entre as experiências desses professores e o processo reflexivo pelo qual passaram.

Ao conceber a “experiência como uma forma individual com que cada pessoa sente e interpreta os eventos que acontecem em suas vidas” (ZOLNIER, 2011, p.197), a autora explica que cada indivíduo atribui sentidos distintos a acontecimentos específicos e exemplifica com o “cair da chuva”, que pode representar alegria para alguns e tristeza para outros. Ou seja, o sentimento está aninhado a uma série de elementos contextuais e pessoais que determinam o significado daquele evento para a pessoa que o sente. Assim, Zolnier afirma que uma experiência, apesar de coletiva, tem sentido único para aquele que a experiencia.

A abertura de espírito foi uma questão difícil de ser trabalhada durante o período em que as narrativas foram coletadas. Por meio do acompanhamento sistemático do cotidiano dos professores no AVA, constatamos que o papel do professor formador vai muito além de alcançar os objetivos do conteúdo, tem implicações sociais, acadêmicas e políticas. Um professor reflexivo deveria se perguntar: “O que meu aluno fará com esse conhecimento?”, pois sendo um formador, deveria pensar até mesmo nos alunos de seus alunos.

Embora a modalidade de ensino, o contexto e a abordagem metodológica de inquirição tenham sido os mesmos para os participantes desta pesquisa, a maneira com que cada um deles percebeu o processo reflexivo é particular. O que temos para análise são os dados coletados nos fóruns de discussão e as narrativas dos participantes, todavia, ao conceber a experiência como vivência, somos impelidos a aceitar que as experiências, apesar de coletivas, têm um caráter individual. O sentido atribuído por Joana às suas próprias experiências está diretamente ligado às reflexões realizadas por ela, e o mesmo acontece com Márcio.

Não obstante todo o acompanhamento do trabalho docente dos participantes, enquanto atuavam ou mesmo narravam suas experiências, experienciavam também situações distintas que envolviam um exercício de percepção, criação, volição, reflexão, e, quiçá, de transformação. Entretanto, é propício salientar o que diz Miccoli (2010) acerca das relações estabelecidas entre experiência e processo reflexivo:

[...] para que a experiência tenha significado, exige-se reflexão; de outra forma, será apenas uma tentativa em um processo, sem que se perceba seu sentido. Quando a experiência é reflexiva, porém, há transformação. A experiência é, nesse sentido, uma

condição para uma ação futura transformante e transformadora (MICCOLI, 2010, p.22).

As palavras de Miccoli (2010), “ação futura transformante e transformadora”, reforça o quão relevante e proveitoso pode ter sido o trabalho que realizamos com os professores que participaram desta pesquisa. Os resultados apresentados aqui são satisfatórios, pois houve êxito quanto ao autoconhecimento.

Antes de finalizar as considerações sobre essa parte da pesquisa, salientamos uma questão no que tange à ilusão da reflexão crítica. Ora, não há que se rebuscar o termo conferindo ao professor que recebe o “título” de reflexivo um status superior ou um *upgrade* em sua carreira. Ser reflexivo é ser responsável por suas ações em sala de aula; é abrir espaço de diálogo em uma comunidade, seja ela presencial ou virtual, interagindo e propondo discussões, dando voz e oportunidades aos estudantes ao mediar uma construção coletiva, democrática e compartilhada de saberes. É reconhecer equívocos didáticos, metodológicos e interpessoais em meio à complexidade da sala de aula.

5.1.3 A natureza da experiência dos docentes participantes da pesquisa na EaD

As experiências do professor em AVAs para formação de professores de LI permearam todo o processo investigativo deste trabalho, desde a concepção do projeto, passando pelas narrativas dos participantes, sendo incluído no Marco de Referência para categorização de experiências de professores em EaD (MICCOLI & BARRETO, (nesta tese)) e, finalmente, sendo basilar para analisar quais implicações surgem a partir das experiências desse professor na EaD.

A análise experiencial realizada neste estudo revelou que determinadas experiências sobressaem no cotidiano do professor tornando-se parte do seu fazer docente, seja por meio de características que são inerentes à própria EaD ou mesmo por fazerem parte do universo de experiências anteriores do docente. As experiências sociais recebem destaque uma vez que as relações incursas em uma comunidade de ensino e de aprendizagem virtual se apresentam como imprescindíveis ao processo de formação a que se propõe. As subcategorias SOC.1 (Enquanto professor) e SOC. 2 (Perfil do estudante/turma de estudantes) implicam diretamente nas ações do professor no AVA ao refletir seu olhar sobre si mesmo e sobre seus alunos. SOC. 3 (Interação com estudantes) dá a tônica das relações no AVA, posto que esse envolvimento mútuo e

compartilhado, mediado pelo professor, mostrou-se fundamental para aumentar a sensação de presença social e diminuir a distância transacional entre professor e alunos.

No que tange às experiências pedagógicas e conceptuais, é possível concluir que as concepções interferem no fazer pedagógico. Assim, ainda que as experiências pedagógicas tenham expressividade, elas são permeadas pelas concepções dos professores. Destacam-se PED.1. (Procedimentos de ensino), PED.3. (Encontros presenciais), PED.4. (Atividades), PED.5. (Uso de ferramentas tecnológicas) e PED.7. (Estratégias de ensino) como bastante influenciadas por se acreditar ou não na possibilidade de se ensinar LI em contexto virtual.

Determinadas habilidades deixam de ser desenvolvidas e algumas ferramentas tecnológicas não são utilizadas pela descrença no processo com suporte tecnológico. A crença inversa igualmente é válida ao se analisar o cotidiano do professor. A eficácia dos encontros presenciais, com o objetivo de tornar o processo mais real do que virtual, também varia segundo a concepção que se tem a respeito de uma formação em EaD. Tais experiências se correlacionam com CPT.2. (Ensino/aprendizagem na EaD), CPT.3. (Concepções sobre o estudante) e CPT.4. (Concepções sobre o papel do professor).

Por se tratar de uma formação que se realiza em um contexto a distância, as experiências contextuais se apresentam fortemente ligadas às ações dos professores. CTX.2. (Institucionais) normatizam comportamentos no AVA e são proeminentes, uma vez que o professor pode se sentir confortável com formalizações ou não se adaptar a elas, complementando ou substituindo o AVA por outros canais de comunicação. CTX.3. (Constituição da(s) turma(s)) influencia as ações do professor que lida com estudantes de diferentes regiões e culturas agrupados em uma única comunidade. Vale ressaltar que CTX.4. (tempo) consiste em relevante experiência que remete ao teletrabalho e, por não ter critérios definidos, influencia no cotidiano do professor no AVA.

Outras experiências, as quais foram categorizadas nesta pesquisa, (afetivas, pessoais e futuras) também influenciam a prática docente em AVAs, todavia prevalecem as sociais, pedagógicas, conceptuais e contextuais, caracterizando a natureza da experiência de ser professor em EaD. Destacamos três pontos passíveis de discussão e observação preliminares: (1) as diferentes formas de ensinar e aprender; (2) os diferentes espaços de construção de saberes; e (3) a reflexão como premissa básica no cotidiano do professor.

Faz-se interessante lembrar que o domínio das tecnologias de comunicação e informação é atributo essencial para o sucesso da docência na EaD. Todavia, se rememorarmos a discussão dos dados coletados neste estudo, veremos que, embora uma familiaridade com as ferramentas tecnológicas disponíveis nas plataformas que hospedam

cursos na modalidade a distância seja requerida, expertise não consiste em uma exigência. Os AVAs podem ser descomplicadamente operados, bastando ao professor um treinamento elementar para postagem de documentos, abertura de fóruns, elaboração de atividades tais como *wikis*, *podcasts*, *links*, entre outros.

Demonstrar competência na comunicação com os estudantes por meio da utilização das TDICs é relevante para o processo de ensino e aprendizagem, todavia, na EaD sua utilização é imprescindível, uma vez que a mediação do processo é realizada por meio de tais ferramentas. O uso das TDICs em sua potencialidade e com competência influencia na qualidade do curso ofertado na modalidade a distância, entretanto, atitudes relacionadas à presença social, ao estímulo e à consciência de um fazer docente dedicado e responsável consistem em atributos que superam uma ampla e total competência tecnológica.

Moran (2002) assevera, como exposto no capítulo II, que a interação e a interlocução entre alunos e professores no ensino a distância constituem o cerne da metodologia e, uma vez que as tecnologias evoluem, o fazer-se presente no ambiente virtual também deve evoluir. Baptista (2013) corrobora com a ideia de Moran (2002) apresentada no parágrafo anterior, mas explicita que as práticas docentes podem não acompanhar essas mudanças e evoluções, uma vez que o professor formador, que veio de uma formação acadêmica e possui experiências anteriores em ambiente presencial, pode não conceber com naturalidade os diversos espaços de construção do saber que o lugar virtual proporciona.

Quando mencionamos os diferentes espaços de construção de saberes, nos referimos diretamente aos AVAs e suas infinitas possibilidades recursivas. Reforçamos que mesmo uma sala de aula presencial pode oferecer oportunidades de criação e compartilhamento de conhecimentos, quanto mais um ambiente de natureza hipertextual como um AVA. No capítulo II desta tese abordamos a temática dos AVAs ressaltando as características e propriedades dessa sala de aula que, sendo utilizada em sua potencialidade, otimiza as oportunidades de ensino e aprendizagem, viabilizando a construção de uma rede de conhecimentos que, sendo democrática, é tecida por todos os membros daquela comunidade, sem privilegiar ou desfavorecer inteligências e competências distintas. Um ambiente de aprendizagem configurado com essas características e propriedades consiste em um sistema vivo, de acordo com Soares e Rech (2009), promovendo a interação entre os que atuam no AVA, bem como a relevância de aspectos relacionados à presença social, à autonomia e à cooperação.

Destacamos a reflexão como premissa básica no cotidiano do professor com o propósito de implementação do que chamamos de autoformação continuada, processo que

pode complementar uma formação em serviço. O termo não demanda um processo solitário, ao contrário, salientamos o que afirma Zeichner (1993) sobre o tema ao ressaltar a relevância de pensar em conjunto sobre o seu trabalho. O autor afirma que pouco se fala da reflexão enquanto prática social, por meio da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros. Entendemos que a reflexão, em seu caráter social, permite que o professor compartilhe suas experiências não vendo os seus problemas como somente seus, mas inerentes à complexidade do ensinar e do aprender.

Discutindo a segunda pergunta que rege esta tese (Qual é, portanto, a natureza da experiência de ser professor na EaD?), sustentamos que já não mais é possível, não apenas na EaD, que o professor permaneça preso a convenções, métodos e sistemas que regulem a dinâmica da sala de aula (MORAN, 2002; BAPTISTA, 2013). Entretanto ainda há professores aprisionados aos grilhões de um ensino onde o professor meramente professa, fazendo uma alusão à etimologia da palavra *professus*, que tem sua origem no latim e significa “pessoa que declara em público”. Ora, o estudante não é um repositório de informações, no qual o professor pode inserir e do qual pode excluir tópicos, conceitos ou pontos de vista, apenas como difusor do conhecimento (LÉVY, 1999), sobretudo estudantes de licenciatura. Existe uma responsabilidade peculiar quando se forma professores. Talvez a internet o seja, mas não o estudante.

O professor na EaD não representa a figura central do processo e suas atribuições vão desde a seleção e organização dos conteúdos até a avaliação da aprendizagem. Entendemos que a EaD demanda uma postura do professor que seja parceiro dos alunos na construção dos saberes, viabilizando e mediando o processo de aprendizagem, por meio de sugestão de pesquisas, *links*, orientações em atividades e solução de dúvidas, permitindo assim que não somente os estudantes aprendam e adquiram autonomia, mas que o professor contribua para seu próprio crescimento e inovação na sua prática pedagógica. Há que se lembrar que existem inúmeras formas de acesso aos saberes e o que realmente importa não é a quantidade de informações adquiridas, mas como, onde e quando utilizá-las, compartilhando-as, ampliando-as e recriando-as. Ensinar e aprender são processos distintos e multifacetados. Aprendemos quando ensinamos, quando erramos e, essencialmente, aprendemos quando interagimos com o outro (FREIRE, 1997).

O acompanhamento dos alunos no AVA está associado ao “estar junto” virtual, que consiste em um efetivo acompanhamento, envolvendo a participação do professor no sentido de criar situações para que o processo seja colaborativo, incluindo professor, aprendizes e tutores, sendo que o primeiro deles deve acompanhar os alunos, experienciando, mediando e

auxiliando nas situações de conflito, sucessos e insucessos, de forma que possam encontrar suporte para a solução de problemas advindos das dificuldades cognitivas, sociais e emocionais. Valente (1999a) explica que a interação entre o professor e os alunos com o suporte da internet viabiliza a realização do ciclo descrição-execução-reflexão-depuração-descrição, por meio do qual o aprendiz, ao tentar resolver um problema, encontra amparo no professor. A solução do problema, que pode ser uma dúvida sobre o conteúdo ou um questionamento sobre procedimentos para realização de determinada atividade, promove um comportamento ativo no aluno e gera resultados que passam a funcionar como possibilidades de reflexão, novas perguntas e novas descobertas.

No caso dos professores participantes, verificamos que às vezes esse processo de retroalimentação não era observável, especialmente no cotidiano de Joana, que, nem sempre respondia às indagações dos alunos. Em vários momentos, Joana não se dava conta de que eles estavam com dificuldades, pois não “estava junto”, interrompendo um ciclo que poderia gerar autonomia no aprendiz para deixar de ser passivo e tornar-se agente da sua própria aprendizagem. Para que esse ciclo funcione, não se pode prescindir de ações diligentes e eficazes do professor.

É relevante destacar que, a despeito da não centralização do ensino na figura do professor, ele permanece como importante elemento no processo educativo e que suas atribuições, mesmo que tenham sido alteradas e diversificadas em relação ao Ensino Presencial, continuam tendo um caráter imprescindível para o êxito daquilo que se propõe a fazer na formação de professores.

Em um AVA onde não há uma efetiva interação entre os atores (MORAN, 2002), não podemos afirmar que há construção do conhecimento. Uma mera transposição da sala de aula tradicional para uma plataforma virtual não garante o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, que demanda a implementação de novas maneiras de explorar o conhecimento, cabendo ao professor a função de oportunizar, de forma criativa, a inclusão e interação entre os indivíduos pertencentes àquela comunidade.

Embora ferramentas tecnológicas estejam disponíveis na plataforma da UAB/UNIVX, verificamos que Joana não as utiliza potencialmente, ignorando as possibilidades de *chat*, *wiki*, *enquete*, *cyber café* e *videoaulas*, bem como abrindo o fórum, porém interagindo muito pouco com os estudantes. A participante alega que esses instrumentos não atendem aos objetivos e que os estudantes não gostam de determinadas atividades online. O excerto a seguir comprova a atitude de Joana quanto a isso.

Joana: Eu acho que para o ensino a distância essa construção coletiva é importante. Ir aprendendo com um, com outro [...] eu acho que fica uma coisa tão mecânica a dinâmica do AVA. O professor responde, fala... O aluno responde, fala... fala, responde, fala, responde... Eu acho que essa padronização do AVA deixa o ambiente muito frio [...] trabalhar a questão da oralidade dentro do AVA é algo inviável [...] é muito complicado trabalhar a questão da língua inglesa dentro da Educação a Distância [...] é uma forma de aprendizagem que tem muito o que se aprender, que tem muito o que se estudar [...] a Educação a Distância ainda é muito falha, disso eu não tenho dúvidas [...] Eu mesmo nem vejo como trabalhar as quatro habilidades na Educação a Distância, Vanessa [...] O AVA não é tudo. Eu não penso que devemos ficar só no AVA. Eu considero que minhas aulas acontecem mesmo no Encontro Presencial. (Nar. 2: 30.08.14)

Os instrumentos tecnológicos citados no parágrafo anterior ao excerto apresentado consistem em ferramentas interativas que viabilizam infinitas oportunidades de gerenciamento, facilitação e mediação pedagógica entre docente e estudantes, desenvolvendo nos alunos autonomia, independência e liberdade criadora. Sob essa perspectiva, é possível concluir que não basta que a plataforma seja repleta de possibilidades, mas que tais possibilidades sejam acionadas, implementadas e que seu uso seja efetivo.

Mesmo as tecnologias de informação e comunicação sendo abundantes na plataforma virtual, o trabalho do professor permanece relevante, mediando as interações por meio de ferramentas síncronas e assíncronas e fazendo-se presente no AVA. A orientação e mediação do processo pelo professor transmitem não apenas o conhecimento ao aluno, mas segurança e autonomia por meio de atividades que inspirem, motivem e movimentem o AVA.

Observadas essas questões e após incessante trabalho demandado por esta investigação, compreendemos, sem o intuito de esgotar o tema ou que se pense em um possível reducionismo da matéria, que todas essas práticas podem caracterizar a natureza das experiências de ensino da EaD. Tendo como pilares a fundamentação teórica desta tese, as narrativas colhidas dos participantes, a discussão e análise dos resultados e as reflexões desta pesquisadora, concluímos que os dados da investigação feita por nós revelam que a frequência da interação dos envolvidos nesse processo se deu nos fóruns de discussão, de formas e intensidades distintas, considerados de extrema importância para o aprendizado. Na próxima seção, discorreremos sobre as implicações para a formação docente, assunto ainda de infinitas concepções.

5.2 Implicações para a formação dos professores de LI em EaD

A formação inicial de professores de inglês na modalidade a distância apresenta desafios com dimensões se não maiores tão complexos quantos aqueles percebidos no ensino presencial, já que o ambiente virtual oferece inúmeras possibilidades de interação e de busca de conhecimento. O uso de diferentes mídias nas relações de ensino e de aprendizagem pode ser utilizado no AVA, viabilizando novas formas de construção do conhecimento mais democrático, coletivo e compartilhado. Com as inúmeras possibilidades de interação no ambiente virtual, vimos que o papel do professor na gestão desses ambientes é crucial para a qualidade da formação.

O papel dos professores na EaD está relacionado ao processo dinâmico e hipertextual do AVA, que altera as formas de ensinar e aprender, dando autonomia ao aluno para gerenciar sua formação. As dificuldades se concentram no fato de que, em muitos casos, o professor formador não está preparado para formar professores na modalidade da EaD, o que demanda uma capacitação adequada desses profissionais (seja pré-serviço, em serviço, ou mesmo uma autoformação continuada) com observância das competências didáticas, pedagógicas e tecnológicas imprescindíveis para a realização do trabalho docente nesse espaço. Essa demanda de contínua formação tem implicações na eficácia da atuação desses professores. Tomemos como exemplo os dados coletados nas análises de Joana.

No Gráfico 2, a natureza da experiência pedagógica de Joana é predominantemente contextual. Isso determina que a sala de aula virtual impacta o seu fazer docente, visto que Joana não interage muito com seus alunos no AVA, valorizando o encontro presencial. Além disso, Joana utiliza somente o material disponibilizado pela instituição, não oferecendo outros recursos de aprendizagem que estão disponíveis a todos na internet. Joana acredita que, com isso, incentivaria os alunos a serem mais autônomos na busca do conhecimento, ainda que sinta que eles não são motivados suficientemente para tal.

No caso de Márcio, a natureza de sua experiência como docente está pautada nas experiências pedagógicas, predominantemente (Gráfico 3). Com ações bem distintas de Joana, o participante acredita que estimula seus alunos oferecendo outros meios de aprendizagem com o recurso da internet. Além disso, o professor participa ativamente do processo de aprendizagem, interagindo com todos e a todo momento por meio das ferramentas disponíveis no AVA.

Em alguns casos, não somente o treinamento de ação no AVA basta, é preciso a adequação do fazer docente, distinto do que se apresenta na educação presencial, para a EaD. Um dos desafios desses professores é lidar com as ferramentas tecnológicas, se colocando como um aprendiz quanto à forma de ensinar, de interagir e de avaliar seus alunos. Toschi (2008) afirma que as duas modalidades de ensino -presencial e a distância- estão em um tempo físico e em outro imaginário e que, na EaD, a concepção de presencialidade professor, que favorece a troca de saberes com seus alunos.

Findada esta seção e tendo consciência de que se trata de uma investigação que não se encerra com esta tese, apontamos para a necessidade de investigar se essas práticas tão distintas serão encontradas em outros contextos e com outros professores de EaD. Passamos a discorrer sobre as limitações que este estudo tem, propondo, em seguida, novas pesquisas.

5.3 Limitações do estudo

Ao nos depararmos com dois perfis tão distintos de professores como os de Joana e Márcio, não é difícil vislumbrar a possibilidade de encontrarmos uma gama maior de perfis, cujas ações docentes sejam ainda mais diversas. Consideramos o número de participantes como um fator limitador dessa pesquisa, e, embora tenhamos pensado em um número maior, alguns deles desistiram de continuar. Parece-nos compreensível a desistência de alguns professores, posto que liberar o acesso aos seus AVAs implicou, ainda que suas identidades tenham sido preservadas, em mostrar sucessos e insucessos. Com isso, o constrangimento gerado pela tabulação dos dados que envolvia percentuais de interação, resposta dos alunos ao processo de ensino e de aprendizagem era, eventualmente, visível. Por outro lado, embora tenham sido dois professores apenas, fomos brindados com dois perfis cujas diferenças caracterizam seus cotidianos e dando sentido ao estudo, tendo em vista que não sabíamos, de antemão, como os participantes atuavam em seus AVAs.

Uma outra limitação que podemos apontar concentra-se na impossibilidade de não acompanharmos a trajetória dos participantes após a investigação. Uma vez que tiveram a oportunidade de autoconhecimento por meio de uma análise de seus AVAs, há a possibilidade de uma mudança em suas práticas. As narrativas dos mesmos sinalizam uma perspectiva de contínua formação ou de aperfeiçoamento de suas ações.

Este estudo, portanto, abre caminhos para novas possibilidades de investigação sobre experiências docentes em EaD, sobre a necessidade de uma formação continuada adequada aos desafios aqui levantados que devem ser vivenciados por outros professores dessa modalidade e, ainda, sobre a possibilidade de se traçar um perfil desejado de um formador de professores no contexto da EaD.

5.4 Sugestões para Novas Pesquisas

Partindo das limitações desta investigação, que diz respeito ao número de professores participantes e de dois perfis tão distintos, sugerimos outros estudos que investiguem a existência de outros perfis de professores na EaD e como se caracterizam seus cotidianos. No que concerne a esse dia-a-dia do fazer docente, observamos que ainda que várias pesquisas com foco na EaD tenham sido realizadas, carecemos de conhecer mais sobre os processos de ensino e de aprendizagem nesse contexto. Estudos sobre metodologias, docência em linhas gerais, bem como sobre plataformas virtuais têm sido realizados no país, o que contribui para a qualidade dos cursos oferecidos nessa modalidade. Contudo, outras pesquisas poderão contribuir para o avanço na qualidade dos cursos na EaD.

Também como sugestão de pesquisa, e baseando-se no processo reflexivo pelo qual passaram os professores, sugerimos um acompanhamento pós-estudo com docentes que tenham tido a oportunidade de autoconhecimento. Encerrada esta tese, paira a dúvida em relação a uma mudança em suas práticas, o que nos impele a pensar em uma pesquisa que investigue o cotidiano de professores que já tiveram essa oportunidade.

Por fim, vale ressaltar que muitas indagações suscitam após a realização de um estudo como este: Tais professores conseguem seguir sozinhos? Como se daria um trabalho de *coaching* contínuo realizado com professores que atuam na EaD? Como os estabelecimentos de EaD, tais como a UAB, podem se beneficiar de estudos como este? Respostas a esses questionamentos podem agregar qualidade aos cursos e regular os processos de seleção de docentes para atuar na EaD, assim como dar continuidade para pesquisas em Linguística Aplicada.

5.5 Considerações Finais

Esta pesquisa apresentou uma contribuição para o ensino a distância na formação de futuros professores de LI na EaD, buscando compreender como atuam os professores em suas salas de aula virtuais, conhecendo os cotidianos de dois professores no AVA por meio de um estudo de caso. Reiteramos a indispensabilidade de se pensar em uma formação que seja diretamente aplicada a uma contínua reflexão (ZEICHNER 1993), aprendizagem e transformação, de forma a tornar a EaD uma modalidade de ensino e aprendizagem mais eficaz e, porque não, mais prazerosa. O prazer, nesse caso, estimula a excelência das práticas docentes, facilitando o processo de reflexão e autorreflexão, que são de suma importância na prática docente de formação de professores.

Quanto a minha experiência como pesquisadora, foi um longo processo de muita dedicação, tanto ao escopo de pesquisa quanto à busca de fundamentação teórica para pautar esta tese e de abdicação, já que sou professora de língua inglesa e também já atuei como formadora de professores nos contextos presencial e a distância. Tentei, ao máximo, que minhas experiências não influenciassem minha pesquisa, atentando para as experiências vivenciadas pelos participantes. Os professores têm limitações quanto ao ambiente e muitas barreiras a serem transpostas. Não é possível normatizar plenamente a atuação docente em EaD, posto que o AVA é um ambiente hipertextual e polifônico, repleto de possibilidades de ensino e de aprendizagem, de forma que o perfil que caracteriza cada docente, é moldado segundo suas experiências, quais sejam sociais, pedagógicas, conceituais, contextuais, futuras, pedagógicas, pessoais ou afetivas.

Buscamos esclarecer quais as implicações, pessoais e profissionais, que tornam a formação de professores na EaD eficiente. Destaca-se que ainda há comparações entre ensino presencial e ensino a distância, o que é plausível se pensarmos que esta modalidade ainda tem em seu corpo docente formadores oriundos do ensino presencial e que esta transição demanda conhecimento das novas formas de ensino e aprendizagem, assim como intimidade com os aparatos tecnológicos. As experiências revelam que ainda há muito o que se pesquisar em EaD, sobretudo a respeito do cotidiano dos professores que atuam na formação de professores em AVAs, posto que não se gerencia um sistema vivo (SOARES; RECH, 2009) sem qualificação adequada e, singularmente, sem processos contínuos de reflexão.

O esforço foi demasiado, conquanto muito prazeroso, sobretudo por acreditar que se pode contribuir para a Linguística Aplicada e para a extensão da pesquisa acadêmica, por

meio da pesquisa experiencial e do acompanhamento do dia-a-dia do professor. Evidentemente, as investigações sobre o professor e sua sala de aula virtual não se extinguem com esta tese, que embora tenha viabilizado a compreensão das ações de dois professores, desvelando seus cotidianos de ensino no AVA, possibilita a abertura de caminhos para outras que também contribuirão para o fomento da pesquisa acadêmica.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALCÂNTARA, P. R.; SIQUEIRA, L. M. M.; VALASZI, S. Vivenciando a aprendizagem colaborativa em sala de aula: experiências no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.4, n.12, maio/ago, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 1ª. ed. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA, M.E.B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.2, 2003.
- ALVES, J. R. M. **Educação a Distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. [S.D.] Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/186_1700_alvesjoaoroberto.pdf Acesso em ago. 2017.
- ALVES, L.; NOVA, C. EaD: limites e possibilidades In: **Educação a Distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.
- ANDERSON, T.; ROURKE, L.; GARRISON, D. R.; ARCHER, W. Assessing teaching presence in a computer conference environment. **Journal of Asynchronous Learning Networks**. 2001. 5 (2). Online [Available] Disponível em: <<http://www.aln.org/alnweb/journal/jaln-vol5issue2v2.htm>>. Acesso em 20 Mar. 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre a formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v.1, p.41-56, ago/dez. 2009.
- ARAUJO DE OLIVEIRA, R. Complexidade: conceitos, origens, afiliações e evoluções. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Orgs.). **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p.187-203, 2009.
- ARAÚJO, D. R. **Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004, 183f.
- ARETIO, L. G. **Lá educación a distancia: de la teoria a la practica**. Barcelona: Ariel, 2001.
- AUTHIER, M. Le bel avenir du parent pauvre. In: **Apprendre à distance**. Le Monde de L'Éducation, de la Culture et de la Formation. France: Hors-série, 1998.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAPTISTA, L. M. T. R. O ensino da escrita em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). In:

ARAÚJO, J; ARAÚJO, N. (org.) **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013.

BARCELOS, A. M. F. A Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **O professor de língua estrangeira e sua formação**. Campinas: Pontes, 2005.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: J.C. RICHARDS; NUNAN, D. (Eds). **Second Language Teacher Education**. New York: Cambridge University Press, 1990. p.202-214.

BAZELEY, P. Issues in mixing qualitative and quantitative approaches to research. In: BUBER, R.; GADNER, J.; RICHARDS, L. (Orgs.). **Applying qualitative methods to marketing management research**. UK: Palgrave Macmillan, 2004.

BECKER, F.; MARQUES, T.B.I. Ensino ou aprendizagem a distância. **Educar**. Curitiba, n.19, 9, 2002.

BEHAR, P. A.; LEITE, S. M. Criando novos espaços pedagógicos na Internet: o ambiente. **Anais do IADIS**. v.1. p.3-10, 2005.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**, 6. ed.. Campinas: Autores Associados, 2012.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educ. Soc.**, Abr. 2002, v.23, n.78, p.117-142.

BELLONI, M. L. Mediatização: Os desafios das novas tecnologias de informação e comunicação. In: BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999, pp. 53-77.

BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.; HABERMAS, J. **Os pensadores**. São Paulo: Editor Victor Civita; 1975. p.63-82.

BORBA, J. M. A afetividade mediada por meio da interação na modalidade a distância como fator preponderante para a diminuição da evasão. **Anais do IV Seminário de Educação a Distância: tão longe, tão perto**. Belo Horizonte, 2012.

BORBA, J. M. **Seminário Apresentado no 4º Encontro da ABED**. 2006.

BRASIL. **Decreto n 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acesso em 24 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 2006.

Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm > Acesso em 3 Ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm > Acesso em 3 Ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf > Acesso em 01 Ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal no. 5.622, de 20 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm.> Acesso em 15 Out. 2016.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. S. **Doing second language research.** Oxford: Oxford University Press, 2002.

BRUNETTA, N; ANTUNES, E. D. D. Aprendizagem e construção de conhecimento em cursos EAD. In: RENOTE: Revista novas tecnologias na educação, 2013, Porto Alegre. RENOTE: Revista novas tecnologias na educação, 2013. v. 11. p. 1-10.

BRZEZINSKI, I. **Políticas de Formação de Professores:** dois mundos distintos traçam as Diretrizes Curriculares. Conferência proferida no I Seminário Científico Internacional de Educação do Estado de Roraima. Boa Vista: UFPR, 2011

BULLOUGH, R. V. J.; PINNEGAR, S. Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. **Educational Researcher**, v30, n3, p13-21, 2001.

BYAM, N. K. The emergence of community in computer-mediated communication. In S. G. Jones (Ed.), **Cybersociety: Computer-mediated communication and community.** Thousand Oaks, CA: Sage. 1995. p.138-163.

CABRAL, A. L. T.; OLIVEIRA, I. C. de A. de; TARCIA, R. M. de L. **Manual de Orientação dos Docentes.** [Online] 2007. Disponível em: <www.unicsul.br/nead.> Acesso em 29 fev. 2016.

CAMPOS, F. C. A. et al. **Cooperação e aprendizagem on-line.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAMPOS, R. C. P. R. **Pesquisa, Educação e Formação Humana:** nos trilhos da história. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CANTINI, M, C. et al. **O papel do professor frente às novas tecnologias.** In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA PUCPR, 6. 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2006. p.875-883. Disponível em:

<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-081-TC.pdf>>.

Acesso em: 10 Jun. 2016.

CELANI, M. A. A. (org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CELANI, M. A. A. Prefácio. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de Professores de Línguas**: Os desafios do formador. Campinas: Pontes Editores, p.9-14, 2008.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry**: Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Eds.; Orgs.). **Relatos de experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2003a.

CRESWELL, J. K. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto (2a edição). Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: Escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso, 2014.

CROPLEY, A. J.; KAHL, T. N. Distance education and distance learning: Some psychological considerations. **Distance Education**, v4, n1, p27-33, 1983.

D'ÁVILA, C. M. Pedagogia Cooperativa e Educação a Distância: Uma aliança possível. **Educação & Contemporaneidade**, São Paulo, v12, n20, p273-297, 2003.

DAWSON, C. **Introduction to research methods**: a practical guide for anyone undertaking a research project. Oxford: How To Books, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DEWEY, J. **How we think**. Dover Publications, Inc. Mineola, New York, 1997.

DEWEY, J. **How We Think**: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D. C. Heath, 1933.

DIAS, R. A.; DIAS, L. S. L. **Educação a distância**: da legislação ao pedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Disponível em: <http://www3.interscience.wiley.com/journal/120119971/issue> Acesso em Arb. 2016.

DÖRNYEI, Z. Mixed methods research: purpose and design. In: _____. **Research methods in applied linguistics**. Oxford : Oxford University Press, p163-175, 2007.

DUFF, P. A. **Case study in Applied Linguistics**. New York, London: Lawrence Erlbaum, 2008.

DUTRA, D. P. Professores em formação e a prática reflexiva. In: **Anais do III Congresso da APLIEMG**. Belo Horizonte. 2000.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. Refletindo sobre o processo de formação de professores de inglês: uma interpretação de abordagens, métodos e técnicas. In: _____. **O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias**, Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2001, p.147-56.

EDMAN, I. **John Dewey: Sua contribuição para a Tradição Americana**. Tradução de Stella C. L. Tostes. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1960.

ENGESTRÖM, Y. 1999. Activity theory and individual and social transformation. In: Y. ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R.L. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge, Cambridge University Press, 1999, p19-38.

FERREIRA, D. E. D. **Experiências de aprendizagem no contexto on-line: narrativas de estudantes do Projeto IngRede**. 2012. [Dissertação] Mestrado.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALL, M. D.; GALL, J. P.; BORG, W. R. **Educational research: An introduction**. 7th ed. Boston, MA: Allyn and Bacon, 2003.

GALVÃO C. Narrativas em Educação. **Ciência e Educação**. 2005. v11, n2, p.327-345.

GARRISON, R. An analysis and evaluation of audio teleconferencing to facilitate education at distance. In **American Journal of Distance Education**, v4, n3, 1990. p13-24.

GATTI, B.A. **Ensinando e aprendendo: avanços e desafios dos professores no Brasil**. UNESCO – Lançamento do Relatório de Monitoramento Global da Educação Para Todos – EPT – 2013 – 29/01/2014. Fundação Carlos Chagas. Disponível em: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_efa_presentati_on_elisabete_gatti_pt_2014.pdf Acesso em 20 Abr. 2017.

GERALDINE, A. F. S. **Docência no ambiente digital: ações e reflexão**. [Tese] Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2003.

GOFFMAN, E. **Frame analysis: an essay on the organization of experience**. 2th ed. Boston: Northeastern University Press, 1986.

GONZALES, M. Fundamentos da tutoria em Educação a Distância. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

GUAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M. **Educação a Distância sem segredos**. Curitiba: Editora IBPEX, 2009.

GUBA, E. G. **The paradigm dialog**. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

GUNAWARDENA, C. N. Social Presence Theory and Implications for Interactive and Collaborative Learning in Computer Conferences. **International Journal of Educational Telecommunications**, Charlottesville, v1, n2/3, p.147-166, 1995.

GUNAWARDENA, C. N.; ZITTLE, F. J. Social presence as a predictor of satisfaction with a computer-mediated conferencing environment. **American Journal of Distance Education**. Charlottesville, v.11, pp.8-26, 1997.

HACK, J. R. Audiovisual e Educação a Distância: aportes teóricos e reflexões sobre uma experiência. In: **Anais do XIII Congresso Internacional de Educação a Distância**. Curitiba: ABED, 2007.

HACK, J. R. Conhecimento mediatizado no Ensino Superior a Distância: uma proposta de ação [S.D.] Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/036tcb3.pdf>> Acesso em 23 abr. 2016.

HACKMAYER, M. B.; BOHADANA, E. Professor ou tutor: uma linha tênue na docência em EAD. RIED. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, 17(2), 223-240. 2014. Disponível em: <<http://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/files/file/archivo/volumen17-2/ried17-2.pdf>> Acesso em 12 Mar. 2017.

HAMILTON, M. L. **Mapping a terrain: Identifying and exploring self-study**. Trabalho apresentado no Encontro anual da American Educational Research Association, New York. 1996. Disponível em: <http://www.people.ku.edu/~hamilton/1996mapping.html>. Acesso em 18 Abr. 2016.

HARASIM, L. (et. al.). **Redes de Aprendizagem: Um guia para ensino e aprendizagem on-line**. Tradução de Ibraíma Dafonte Tavares. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

HEPP, A. As configurações comunicativas de mundos mediatizados: pesquisa da mediatização na era da “mediação de tudo”. **Matrizes**, São Paulo, v.8, n.1, p.45-64, jan./jun. 2014.

HOLMBERG, B. **Educación a distancia: situación y perspectivas**. Buenos Aires: Editorial Kapeluz, 1985.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. University of Arizona. New York: Longman, 1992.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J.; TURNER, L. A. Toward a definition of mixed method research. **Journal of Mixed Methods Research**, v.1, n.2, p. 112-133, 2007.

JOSSO, M.C.. Prefácio. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ações: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W., GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002.

KARLSSON, L. Turning the Kaleidoscope: EFL research as auto/biography. In.: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A.M.F. (Ed.). **Narratives of Learning and Teaching EFL**. London: Palgrave Macmillan, 2008.

KENSKI, V.M. **Educação e Tecnologias o Novo Ritmo Da Informação**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2011.

KENSKI, V.M. **Novas tecnologias**: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Caxambu: XX Reunião Anual da Anped, set, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991.

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v3, n1, p.21-30, 2005.

LEONTIEV, A.N. **Problems of the development of the mind**. Moscow, Progress Publishers, 1981.

LÉVY, P. **A Inteligência Colectiva**: para uma antropologia do ciberespaço, São Paulo: Instituto Piaget, 1994

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: O Futuro do Pensamento na Era da Informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. 208p.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. **Narrative Research**: Reading, analysis and interpretation. London: Sage Publications, 1998.

LIMA, Carolina Vianini Amaral. **“Eu faço o que posso”**: experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. 234f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18810/1/PDF%20FINAL.pdf> Acesso em Jul. 2017.

LINS, M. J. S. da C.; NEVES, M. C. B.; RIBEIRO, A. M. C.. **A aprendizagem e a tutoria**: Educação a Distância. SENAC, 2005.

LIRA, G. V., CATRIB, A. M. F.; NATIONS, M. K. **A narrativa na pesquisa social em saúde**: perspectiva e método. RBPS. 2003, p59–66.

- LOWENTHAL, P. The evolution and influence of social presence theory on online learning. In: KIDD, T.T. (org.). **Online education and adult learning: New frontiers for teaching practices**. Hershey: IGI GLOBAL, 2009.
- MACHADO, P. R. de A. C. Crenças e competências docentes em EaD em um contexto de formação de professores de Língua Espanhola. [Tese] Doutorado em Estudos Linguísticos. 2011. Disponível em: <https://pos.letras.ufg.br/up/26/o/patriciamachado_tese.pdf>. Acesso em 23 abr. 2016.
- MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros virtuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARSDEN, R. Time, space and distance education. **Distance Education**, v17, n.2., 1996.
- MASETTO, M. T. Docência universitária com profissionalismo. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MELLO, D. M. Pesquisa Narrativa: Fenômeno Estudado e Método de Pesquisa. In.: ROMERO, T. R. de S. (org.). **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas: Pontes, 2010.
- MERRIAM, S. **Qualitative research and case study applications in education**. 2 ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- MICCOLI, L. **Aproximando Teoria e Prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.
- MICCOLI, L. **Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom**. 1997. 279f. Doctoral (Dissertation) – Graduate Department of Education, University of Toronto, Toronto, 1997.
- MICCOLI, L. S. A evolução da pesquisa experiencial – uma trajetória colaborativa. In: MICCOLI, Laura. (org.) **Pesquisa Experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- MICCOLI, L. S. **Atividade, Complexidade e Colaboração: Observando e Ouvindo Lições, Histórias e Reflexões**. ACCOOLHER. Projeto de pesquisa. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008a.
- MICCOLI, L. S. e LIMA, C.V.A. Experiências em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v12, n1, p49-72, 2012.
- MICCOLI, L. S. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, L. S. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. In: **Revista de Estudos da Linguagem**, v.15, n.1, p.197-224, 2007c. Disponível em: <<http://relin.letras.ufmg.br/revista/consulta.php>>. Acesso em: 30 Abr. 2015.

MICCOLI, L. S. Experiências de professores no ensino da língua inglesa. In: **Linguagem & Ensino**. v.10, n.1, jan./jul., 2007. p.47-86.

MICCOLI, L. S. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v10, n1. p47-86, 2007. Disponível em: < <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/issue/view/11>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

MICCOLI, L. S.; VIANINI, C. Análise Experiencial: um marco de referência para pesquisar o ensino em sala de aula. In: SILVA, Kleber Aparecido da; MASTRELLA-de-ANDRADE, Mariana; PEREIRA FILHO, Cesário Alvim (orgs.). **A Formação de Professores de Línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p.153-170.

MICCOLI, L. Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade. **Linguagem & Ensino**, v9, n1, p. 129-158, 2006.

MILL, D. R. S. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC/SEED, 2007.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOLINA, Márcia A. G.; LACERDA, Sandra da Costa. **Educação a distância: ansiedade e encantamento**. 2008. [Online] Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/5112008123923PM.pdf>> Acesso em 18 Maio 2017.

MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. **Revista Brasileira de Educação a Distância**. v1, 2002.

MOORE, M. G. Theory of transaction distance. In: KEEGAN, Desmond (Ed.) **Theoretical principles of distance education**. London: Routledge, 1993.

MOORE, M. G. Towards a theory of independent learning and teaching. **Journal of Higher Education** 44, 1993.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada – Edição especial ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada** – Edição especial ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, M.G. Recent contributions to the theory of distance education. **Open Learning**, v.5, p.10-15, 1990.

MORAES, M. C. (Org). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: Unicamp/Nied, 2002.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. **Revista Portuguesa de Educação**. v20, p75-104, 2007b.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13.ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância**. Universidade de São Paulo, 1994. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>> Acesso em 28 ago. 2017.

MORAN, J.M. **O que é Educação a Distância**. 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em 01 maio 2016.

MORAN, José. **O que é educação a distância**. 2002. [Online] Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>> Acesso em: 01 Jun. 2017.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.274-289.

NAZAR, Rosa Maria Gasparini. **A formação do professor, a prática reflexiva e o desenvolvimento de competências para ensinar**. 2016. [Online] Disponível em: <<http://universidadebrasil.edu.br/portal/a-formacao-do-professor-a-pratica-reflexiva-e-o-desenvolvimento-de-competencias-para-ensinar/>> Acesso em: 31 Ago. 2017.

NEVADO, R. et al. Metarreflexão e a construção da (trans)formação permanente: estudo no âmbito de um curso de pedagogia a distância. In: VALENTE, J.A; BUSTAMANTE, S.B.V. (Orgs.) **Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009.

NOGUEIRA, L.L. Educação a distância. **Comunicação e Educação**, v5, pp. 34-39, 1996.

NOVA, C.; ALVES, L. Estação online: a “ciberescrita”, as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

NOVAIS, E. L. **Eles não querem nada x O professor não domina a turma: a construção discursiva da (in)disciplina.** Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

NOVOTNY, J.M. A model for collaboration: the Frances Payne Bolton School of Nursing and the frontier nursing services. **Perspectives on Community**, v.17 (5), pp. 247-249, 1996.

PAIVA, E. V. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, E. V. (Org). **Pesquisando a formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIVA, V.L.M.O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. **Calidoscópico.** São Leopoldo. v3, n1, p.5-12, jan/abr. 2005.

PAIVA, V.L.M.O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educação em Revista**, v.26, n30, p353-370, 2010.

PAIVA, V.L.M.O. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES et al. (Orgs) **Revisitações: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG.** Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999. p.41-57.

PAIVA, V.L.M.O. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: Mendes et al (Orgs) **Revisitações: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG.** Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999. p. 41-57. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/342422226/EAD-e-Ensino-de-LE-Vera-Menezes>> Acesso em 28 ago. 2017

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** 5 ed. Campinas: Pontes, 2008.

PEÑA, M. L. D. J.; SANTOS, A. A.; SILVA, E. M. PEC/Formação de professores: uma proposta de educação a distância. In: **Cadernos de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura.** São Paulo, v. 3, n. 1, p. 59-65, 2003. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Mestrado/Educacao_Arte_e_Historia_da_Cultura/Publicacoes/Volume3/PECFormacao_de_professores_uma_proposta_de_educacao_a_distancia.pdf Acesso em: 18 Maio 2017.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da educação.** 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PESSOA, R. R. **A reflexão interativa como instrument de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública.** 2002. 256f. [Tese] Doutorado em Linguística Aplicada – Pós- Graduação em Letras: Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PETTERS, O. **Learning and teaching in distance education: Analyses and interpretations from an international perspective.** Kogan Page Ltd., [S.D.]

PILKINGTON, R.; TREASURE-JONES, T.. KNESER, C. **An Investigation of Participant Roles in CMC Seminars Using Exchanging Structure Analysis.** Proceedings of the Analysing Educational Dialogue Interaction Workshop at AIED. 1999. Disponível em: <<http://cbl.leeds.ac.uk/~tamsin/dialogueworkshop/pilkington-tutorsrole.pdf>> Acesso em 09 abr. 2016.

PIMENTA, S. G. ; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMAL, A. C. **Por que o e-learning vem crescendo tanto?** Online. 2002. Disponível em: <<http://www.dce.ufscar.br/reforma/art08.htm>> Acesso em 23 maio 2016].

RENNER, W. Post-fordism visions and technological solutions: educational technology and the labour process. **Distance Education**, v16, n2, 1995.

RIBEIRO, B. T., PEREIRA, M. G. D. A noção de contexto na análise do discurso. **Ver. Est. Ling Juiz de Fora**. v6, n2, p49-67, jul/dez, 2002.

RIBEIRO; MENDONÇA, G.; MENDONÇA, A. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABED, 2007. 10p. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf>> Acesso em: 13 maio 2016.

RIOLFI, C. R. Formacriação. **Revista Línguas e Letras**, Unioeste, v2, n1, 2001, p13-18.

ROBSON, C. **Real world research: a resource for social sciences and practitioner-researcher**. Oxford: Blackwell, 1993.

RUMBLE, G. **The Planning and Management of Distance Education**. Nova York: St. Martins Press, 1986.

SÁNCHEZ, L. P. El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso. **Verista Quaderns Digitals**. n40, nov./2005. Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/homeroteca/r_l/nr_662/a_8878/8878.html> Acesso em 11 mar. 2016.

SANTOS, Aldenir Aparecida da Silva; FAGUNDES, Augusta Isabel Junqueira; OLIVEIRA, Cristiane das Graças; COSTA, Simone Gomes da. **Avaliação de polos de apoio presencial de EaD: um estudo comparado**. Simpósio Internacional de Educação a Distância. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. 2016. Disponível em: <<http://www.sied-enedp2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/download/1125/678>> Acesso em Jul. 2017.

SCHÖN, D. A. (Ed.). **The reflective turn: Case studies in and on educational practice**. New York: Teachers College Press, 1993.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** London: Cambridge Circus, 1983.

SEVIGNY, M. J. Triangulated inquiry: a methodology for the analyses of classroom interaction. **The School of Art**, Bowling Green State University, 1981.

SHAFFER, D. W.; SERLIN, R. C. **What good are statistics that don't generalize?** Educational Researcher, vol33, n9, p14-25, 2004.

SHAFFER, D. W.; SERLIN, R. C. What good are statistics that don't generalize? **Educational Researcher**, v.33, n.9, pp. 14-25. 2004.

SHORT, J.; WILLIAMS, E.; CHRISTIE, B. **The social psychology of communication.** New York: John Wiley, 1976.

SILVA, K. A. da. O futuro do professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006.

SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa.** 3 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, S. A. **Exclusão Digital: a miséria na era da informação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SOARES, E. M. S.; RECH, J. Refletindo sobre processos educativos em ambientes virtuais à luz da Biologia do Conhecer. **Revista Informática na Educação: teoria & prática**, v12, n2, 2009.

SOUZA, A. (org.). **Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede.** Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

SOUZA, Alba. SARTORI, Ademilde. ROESLER, Jucimara. Mediação pedagógica na educação a distância. In: **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v.8, n.24, p.327-339, maio/ago. 2008.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador/BA: UNEB, 2006a.

SOUZA, L. C. G. & EBERSPÄCHER, H. F. **Considerações referentes à cooperação em comunidades virtuais de aprendizagem.** 2003. Disponível em: <<http://www.lami.pucpr.br/lami/publicacoes.html>> Acesso em 08 abr. 2015.

SOY, S. K. **The case study as a research method.** Uses and users of information. LIS 391 D. 1. Spring, 1997. Disponível em: <www.utexas.edu>. Acesso em 27 abr. 2016.

- STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1995.
- SWAN, K., & SHIH, L. F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(3), 115-136.
- SZYMANSKI, H. A entrevista reflexiva. **Revista Psicologia da Educação**. 2001.
- TASHAKKORI, A. & TEDDLIE, C. **Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches**: Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.
- TAVARES, K. O papel do professor: do contexto presencial para o ambiente online. **Revista Conect@**, n.3, 12/11, 2000.
- TAYLOR, J. Fifth generation distance education – Higher education series. **Report**, 40, jun., 2001.
- THOMAS, H. Learning spaces, learning environments and the dis‘placement’ of learning. **British Journal of Educational Technology**, 2009. Online.
- THOMPSON, M.M. Distance delivery of graduate level teacher education: beyond parity claims. **Journal of Continuing Higher Education**, v44 (3), p29-34, 1996.
- TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.
- TORRES, P. L. **Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação**. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.
- TOSCHI, M. S. O tempo e o espaço e a Educação a Distância. **EccoS**, São Paulo, v10, n1. p23-38, jan/jun, 2008.
- UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)** [S.D.] Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br/index.php>> Acesso em 15 mar. 2016].
- VALENTE, J. A. Educação a distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA C. (Org.). **Educação a distância no Brasil na era da internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi Editora, 2000.
- VALENTE, J. A. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador**. MEC/SEED, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/3.pdf>> Acesso em: mar. 2016.
- VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. de. **Educação a distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- VALENTE, J.A. (Ed.) **Computadores na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: NIED – UNICAMP, 1999a.

VAN LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

VAZ, M. F. R. Os padrões internacionais para a construção de material educativo on-line. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VERGARA, S. C. **Estreitando relacionamentos na educação a distância**. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200013&lang=pt> Acesso em 30 Abr. 2017.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de Língua Estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. (org.). **Prática de ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, p131-152, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

VIGNERON, J. Do curso por correspondência ao curso *online*. In: VIGNERON, J.; OLIVEIRA, V. B. de (org.). **Sala de aula e tecnologias**. São Bernardo do Campo: Umesp, p55-69, 2005.

WALLACE, M. J. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge University Press. 1991.

WELLS, G. **Indagación Dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Barcelona: Paidós, 2001.

YIN, R. **Applications of case study research**. Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1993.

ZEICHNER, K. Becoming a teacher educator: a personal perspective. **Teaching and Teacher Education**, v21, p11-124, 2005.

ZEICHNER, K. **Educating reflective teachers for learner-centered education: possibilities and contradictions**. University of Wisconsin, Madison, nov. 2001.

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

ZEICHNER, K.; LISTON, D. **Reflective Teaching: an introduction**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ZOLNIER, M. C. A. P. **Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada**. [Tese] Doutorado. Belo Horizonte: UFMG-MG, 2011.

APÊNDICES



Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos Faculdade de letras – UFMG



Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado(a) Professor(a),

Tendo como premissa para o desenvolvimento de minha pesquisa de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, estou realizando um estudo sobre as experiências de professores na formação de professores de inglês, no intuito de buscar uma compreensão sobre como o professor formador do curso de Letras-Inglês atua em sua sala de aula virtual sob uma perspectiva reflexiva no contexto da Educação a Distância (EaD). Convido-o(a) a participar dessa pesquisa que propiciará uma reflexão a respeito das suas ações no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), bem como colaborar para a pesquisa na área de Linguística Aplicada, em especial para os estudos na modalidade da EaD.

Caso esteja de acordo, informo que os dados para a realização da pesquisa serão coletados no ano de 2014, durante a vigência da sua disciplina. No decurso da pesquisa, serão coletados dados que envolvem entrevistas individuais, com datas, horários e locais a sua escolha, bem como é necessário o acesso ao seu AVA, a fim de que eu possa acompanhar o desenvolvimento da disciplina, as postagens de documentos, bem como a interação nos fóruns. Além disso, alguns encontros presenciais poderão ser assistidos por mim, e, eventualmente, gravados para posterior análise.

Sua participação será fundamental para que possamos compreender as experiências de professores formadores em ambiente virtual, com foco na formação de professores de inglês pela UAB. Informo que todos os dados coletados, assim como as transcrições das entrevistas estarão disponíveis para sua consulta e análise ou para solicitação de esclarecimentos.

Suas informações pessoais estarão preservadas sendo garantido o seu direito ao anonimato, uma vez que os resultados deste estudo estarão limitados aos objetivos propostos na pesquisa, sem nenhum interesse que não seja acadêmico.

Ressalto que mesmo com seu consentimento para participar desta pesquisa, seu direito de desistir em quaisquer etapas está garantido, sem que isso implique em constrangimentos ou prejuízos a sua pessoa. Informo ainda que não há não haverá nenhuma despesa da sua parte ou qualquer compensação em termos de remuneração.

Segue o Termo de Consentimento Livre

Termo de Consentimento Livre

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, estando ciente do meu anonimato, da não percepção de recursos e do meu direito de deixar o estudo a qualquer momento. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do(a) participante

Data: ___/___/_____

Assinatura da pesquisadora
Vanessa Leite Barreto
Doutoranda em Estudos Linguísticos / UFMG