UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus Araraquara - SP

CIBELE CECILIO DE FARIA ROZENFELD

O USO DE FÓRUNS ONLINE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DA MANIFESTAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA/PELA LINGUAGEM

VOLUME I

ARARAQUARA - SP
2011

CIBELE CECILIO DE FARIA ROZENFELD

O USO DE FÓRUNS ONLINE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DA MANIFESTAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA/PELA LINGUAGEM

VOLUME I

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa

Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Profa. Dra. Ucy Soto

Bolsa: CNPQ

ARARAQUARA – SP

2011

DEDICO

este trabalho aos meus pais,
ao meu marido Henrique
aos meus filhos, Tales e Tati,
pessoas que alimentam minha alma de carinho,
amor, incentivo e compreensão!!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Profa. Dra. Ucy Soto, pelos incentivos desde o impulso inicial,
pelas reflexões, pelo entusiasmo, pela paciência,
pelas oportunidades, pela orientação e, de fundamental importância,
por sempre ter acreditado em mim e me apoiado
durante todo meu percurso, em todos os meus projetos!

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, funcionários e docentes, por todas as oportunidades que me ofereceram de crescer como pesquisadora e pessoa, por possibilitarem a realização deste trabalho e pelo apoio.

Ao CNPQ, pelo suporte financeiro e acadêmico, que contribuiu enormemente para a viabilização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, pai acadêmico, por me acompanhar do engatinhar como pesquisadora até esse momento, participando do processo com seu constante estímulo e com contribuições valiosíssimas nas bancas; um grande incentivador para que eu tivesse força (e coragem) para seguir adiante!

Às Profa. Dra. Anise de Abreu, pela paciência, disposição para conversas além dos muros acadêmicos e pelas valiosas contribuições, nas bancas e fora delas, que muito auxiliaram para o direcionamento e concretização deste trabalho.

À Profa Dra. Monica Ferreira Mayrink, pelas indicações, pela prontidão para ajudar, enviar trabalhos, dialogar e pelas sugestões preciosas na banca e fora dela!

À Profa Dra Maria Cristina R.G. Evangelista, pela leitura minuciosa do trabalho e valiosas contribuições na banca.

Ao Departamento de Didática, docentes e funcionários, com os quais pude me relacionar e contar com o apoio para o desenvolvimento do trabalho: à Sandra, ao Marcelo, à Ana Maria, às Profs. Maristela, Dulce, Cássia, Roseli, Letícia, Mauro, Tamoio, Francisco e outros, pelo apoio durante meu trabalho junto ao Departamento de Didática.

À Profa Dra. Luci P. Manzoli, que sempre me incentivou, acreditou em mim, valorizou minhas propostas, me deu seu apoio e por possibilitar a concretização deste projeto!

Aos alunos da disciplina que atuaram como participantes da pesquisa pela inestimável participação e contribuição neste trabalho!

Ao Jayme e Carminha, pelas preces, mentalizações, carinho, sempre atentos a e prontos para os momentos de repor energias!

Às minha grande amiga, Márcia Rozenfeld, que fez parte intensamente de mais essa história de minha vida, me orientando, aconselhando, incentivando sempre e pelo empréstimo de material valiosíssimo para compor este trabalho.

Ao meu irmão Sergio e meu pai, que já se encontram em outro plano, pelas vibrações, pela luz!

Aos meus irmãos Duda, Renato e suas famílias, pelo suporte e carinho, mesmo na distância!

À Nilda, cujo carinho, apoio e cuja dedicação, tornaram viável mais esta conquista!

À Kátia, pelos encontros, trocas, torcida e apoio.

À Ana Maria, pelo carinho e por me incentivar, desde o início, a adentrar (e me manter) no mundo da pesquisa!

À Sandra Kaneko, pelo auxílio com empréstimo de material precioso para este trabalho e pela constante torcida.

Às amigas Maria, Sandra, Vania, Renata (s), pelas risadas, palavras motivadoras e consoladoras, pela amizade.

Às amigas e colegas Cristina, Paula, Nildi, Glória, Celeste, pelos impulsos e incentivos!

Finalizo reiterando meu agradecimento especial às pessoas a quem também dedico este trabalho: ao meu pai (*in memorian)* e à minha mãe, que me ensinaram os reais valores da vida; ao Henrique, companheiro de tantos anos, incansável conselheiro e parceiro, pela paciência, carinho e apoio; e aos meus filhos queridos, preciosidades de minha vida, pelo incentivo e compreensão. Agradeço a essas pessoas, pois elas são (e/ou foram) meus catalisadores de forças, meu porto seguro, meu repositório de energias e possibilitaram que eu navegasse por tantos mares....

Sumário da Tese

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS 15

1.1. Justificativas 17

1.2. Objetivos e questões de pesquisa 20

1.3. Organização da tese 21

2. CONTEXTO TEÓRICO 22

2.1. O campo de estudos Formação de professores 22

2.1.1. Racionalidade técnica x Formação de professores 22

2.1.2. Paradigma reflexivo de formação de professores 24

2.1.3. Formação de professores no campo da LA 27

2.1.4. Abordagem pós-método no ensino de LE 35

2.1.5. Estágio supervisionado na formação de professores de LE: bases legais 39

2.2. Sociedade da Informação 48

2.2.1. Novas tecnologias no campo educacional e do ensino de línguas 49

2.2.2. Ambientes virtuais de aprendizagem 56

2.2.3. Fóruns online de discussão 61

2.3. Pensamento crítico e comunidade de investigação 66

2.3.1. As bases teóricas do pensamento crítico 66

2.3.2. Comunidades de investigação e seus elementos 73

2.4. Concepção de Linguagem: a Linguística Sistêmico-Funcional 86

2.4.1. Metafunção textual 88

2.4.2. Metafunção ideacional 89

2.4.3. Metafunção interpessoal 95

2.4.4. Funções do discurso: movimentos conversacionais (*moves*) 109

3. A PESQUISA: METODOLOGIA E ANÁLISE 114

3.1. Percurso Metodológico 114

3.1.1 Definição dos objetivos e perguntas de pesquisa 115

3.1.2. Contexto da Pesquisa: o AVA "Reflections..." 116

3.1.3. Participantes 125

3.1.4. Procedimentos e critérios para a análise dos fóruns 126

3.2. Análise do pensamento crítico nos fóruns 133

3.2.1. Temas dos tópicos 138

3.2.2. A manifestação do pensamento crítico nos fóruns: análises 1a e 1b 150

3.2.3. Investigação crítica, fases e indicadores: análises 2a e 2b 154
3.2.4.Proposta de representação do pensamento crítico: análises 3a e 3b..... 170
3.3. A discussão online na perspectiva dos participantes 194
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 201
ANEXOS E APÊNDICES 221

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas desenvolvidas por pesquisadores da área Ensino de línguas e Novas Tecnologias 30

Tabela 2- Características e/ou definições de pensamento crítico 70

Tabela 3 - Presença social: categorias, indicadores e exemplos..... 78

Tabela 4 - Investigação crítica: Evento Disparador..... 81

Tabela 5 - Investigação crítica: Exploração 82

Tabela 6 - Investigação crítica: Integração..... 83

Tabela 7 - Investigação crítica: Resolução..... 85

Tabela 8 - Metafunção ideacional e tipos de processos 91

Tabela 9 - Exemplos de tipos e modos de Processos Relacionais..... 93

Tabela 10 - Metafunção interpessoal: funções primárias do discurso..... 96

Tabela 11 - Modalização e Modulação..... 101

Tabela 12- Tipos de modalidade/Compromisso modal..... 102

Tabela 13- Expressões de modalidade..... 103

Tabela 14: Responsabilidade Modal 103

Tabela 15- Categorias de valoração..... 105

Tabela 16 - As funções do discurso: os movimentos conversacionais (*moves)* 110

Tabela 17 - Perfil dos participantes do AVA "*Reflections...*" 125

Tabela 18- Fóruns do ambiente virtual "*Reflections,...*" 127

Tabela 19 - Relação número de tópicos e mensagens por fórum 128

Tabela 20 - Tópicos abertos no Fórum 1..... 133

Tabela 21: Tópicos abertos no Fórum 2..... 135

Tabela 22: Tópicos abertos no Fórum 3..... 136

Tabela 23 - Evento Disparador: indicadores e elementos discursivos 155

Tabela 24 – Exploração: indicadores e elementos discursivos..... 158

Tabela 25 - Integração e elementos discursivos 161

Tabela 26 - Resolução e elementos discursivos 163

Tabela 27 - Mensagens evento disparador: tipo/número 173

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Recorte do Ambiente Virtual “Reflections...Überlegungen...Dúvidas” 20

Figura 2 - O modelo de comunidade de investigação e seus elementos..... 75

Figura 3 - Modelo de Investigação Crítica 79

Figura 4- As metafunções da linguagem 107

Figura 5- A metafunção ideacional 107

Figura 6- A metafunção interpessoal..... 107

Figura 7- A metafunção interpessoal: sistema de modalidade 108

Figura 8 - Recorte/organização do Ambiente Virtual "Reflections..." 117

Figura 9 - Ambiente Virtual "Reflections..": wikis 119

Figura 10 - AVA "Reflections...": o módulo introdutório..... 120

Figura 11 - AVA "Reflections...": o módulo 1: Situações de sala de aula 123

Figura 12 - AVA "Reflections...": o módulo 2: Reflexões e/ou dúvidas sobre o estágio de observação 124

Figura 13 - AVA "Reflections...": o módulo 3: Reflexões e/ou dúvidas sobre o estágio de regência..... 124

Figura 14 - Uma proposta de experiência social cognitiva: representação da manifestação do pensamento crítico em fases..... 171

LISTA DE ABREVIATURAS

LA: Linguística Aplicada

LE: Língua Estrangeira

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem

AV: Ambiente Virtual

EAD: Educação à Distância

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

CI: Comunidade de Investigação

ED: Evento Disparador

E: Fase de exploração

I: Fase de Integração

R: Fase de resolução

ROZENFELD, C.C.F. **O uso de fóruns online na formação inicial de professores de língua estrangeira: uma proposta de análise da manifestação do pensamento crítico na/pela linguagem**. f. 215. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus Araraquara (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa).
Orientadora: Profª. Drª. Ucy Soto, 2011.

RESUMO

Esta investigação focaliza a formação inicial de professores de língua estrangeira (alemão e inglês) e lança luzes sobre seus estágios obrigatórios do quarto ano, considerando a possibilidade que os fóruns online de um ambiente virtual oferecem para a manifestação do pensamento crítico dos futuros professores. Inicialmente, buscamos entender de que forma o uso de fóruns pode favorecer esse processo. Em seguida, focalizamos mais especificamente a manifestação do pensamento crítico no trabalho com essa ferramenta. Com esse intento, analisamos mais atentamente os temas abordados e desenvolvidos em tópicos de três fóruns com base em conceitos distintos de pensamento crítico e no modelo de investigação crítica de Garrison, Anderson e Archer (2000; 2001). Para uma melhor compreensão das fases nos tópicos do modelo, identificamos também alguns marcadores discursivos característicos de cada uma delas, com base nos pressupostos da Linguística Sistêmico Funcional, (HALLIDAY, 1994) e nos tipos de movimentos conversacionais (*moves*) propostos por Eggins e Slade (1997). A partir dos subsídios teóricos selecionados e de nossas análises, foi possível concluir que o fórum online pode ser considerado uma importante ferramenta para a manifestação do pensamento crítico de professores e para uma formação crítico-reflexiva, em um contexto marcado por especificidades da sociedade de informação.

ROZENFELD, C.C.F. **O uso de fóruns online na formação inicial de professores de língua estrangeira: uma proposta de análise da manifestação do pensamento crítico na/pela linguagem** f.215 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus Araraquara (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa).

Adviser: Profª. Drª. Ucy Soto, 2011.

ABSTRACT

This research focuses on the initial training of foreign languages teachers (German and English) and it sheds light over the required internships in the fourth year, considering that online forums provide a virtual environment for developing critical thinking of future teachers. Initially, we sought to understand how using forums can support this process. Afterwards we focus more specifically on the development of critical thinking resulted from working with this tool. With this intent, we look more closely at themes treated and developed in topics of three online forums based on different concepts of critical thinking and on the practical model inquiry of Garrison, Anderson and Archer (2000; 2001). For a better understanding of the phases in the topics, we have also identified some characteristic discourse elements of each of them, based on the assumptions of systemic functional linguistics (Halliday, 1994) and on the conversational moves types proposed by Eggins and Slade (1997). From the selected theoretical basis and our analysis, we concluded that the online forum can be considered an important tool for developing teachers' critical thinking and for a critical-reflexive education in a context marked by information society specificities.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As transformações que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea em diferentes setores são tidas hoje como incontestáveis. Em decorrência disso, verificamos a existência da consonância entre estudiosos do campo educacional e da lingüística aplicada, de que é necessário que ocorram mudanças na formação inicial de professores, a fim de que esta possa estar alinhada com os novos desafios impostos pela sociedade atual.

Ao começar a fazer parte do processo de formação inicial de professores de língua estrangeira como docente, assumindo as disciplinas "Pratica de Ensino de Língua Estrangeira I e II (inglês e alemão)" [1], pude testemunhar que, de fato, as mudanças clamadas por pesquisadores são notórias. Minhas reflexões acerca de algumas dificuldades e necessidades inerentes, em especial, ao contexto específico da disciplina Prática II (disciplina da estrutura antiga, que previa a realização de atividades de estágios) me intrigaram e me motivaram a analisar mais profundamente alguns aspectos do processo de formação de professores de Língua Estrangeira (doravante LE).

No semestre seguinte, após os primeiros meses de atividades, ocorreu uma mudança estrutural da disciplina, passando a ser denominada "Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Estrangeira (alemão e inglês)". Essa alteração trouxe como grande dificuldade, o fato de não ser previsto, no âmbito da nova estrutura, um horário na grade curricular para encontros destinados especificamente à discussão de situações dos estágios. Apesar de haver encontros entre professor e estudantes, semanais e regulares, ao longo do semestre, eles tinham como objetivo a apresentação e discussão de conteúdos teóricos sobre aspectos do processo de ensino e aprendizagem de LE. Embora o programa tenha também como propósito promover um espaço de articulação entre teoria e prática, o número elevado de alunos em sala não permitia um aprofundamento na reflexão crítica das práticas vivenciadas em estágios por cada um deles.

Diante desse quadro, senti uma grande distância entre mim, docente responsável e supervisora dos estágios, e os alunos, bem como a necessidade de maior proximidade

[1] Durante parte do período de desenvolvimento da presente investigação, a pesquisadora atuou também como responsável pela disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, na Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara, curso de Letras (alemão e inglês) na função de bolsista didática.

entre nós para a troca de experiência, informação, para esclarecimentos e de espaço para a reflexão sobre as práticas vivenciadas. Veremos em nossas discussões teóricas, que, de acordo com estudiosos da área, o processo de reflexão crítica durante a atuação profissional é imperativo.

Optamos, então, por focalizar esta investigação na formação inicial e no potencial de um ambiente virtual como espaço de aproximação docente-alunos e aluno-aluno, e como forma de promover melhor acompanhamento das atividades realizadas por eles em suas primeiras experiências com a prática docente e de favorecer a reflexão e a manifestação do pensamento crítico.

Paiva (2001c), ao abordar o tema "comunidades virtuais de aprendizagem", inicia seu trabalho com uma epígrafe de Paulo Freire, que nos alerta para o fato de que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Nessa perspectiva, a autora postula metaforicamente que os espaços online são criados para "derrubar as paredes da sala de aula tradicional". Em tais espaços, os envolvidos educam entre si, incluindo o professor, mediados pelo computador.

Em consonância com a autora, partimos da idéia de que o ambiente virtual poderia viabilizar maior interação entre alunos para discussão das situações de estágio e com o docente responsável, contribuindo para a construção do conhecimento e favorecendo a manifestação do pensamento crítico.

Como docente responsável pelos estágios, tivemos como mola propulsora a noção de que o papel do professor formador é o de apoio, de mediador, de esclarecedor, de provocador, e o de acompanhar a prática dos licenciandos em todas as suas incertezas, bem como o de questionar suas verdades, incentivando a reflexão, contribuindo para uma prática consciente, crítica e reflexiva. Partimos, assim, da hipótese de que um ambiente virtual poderia cumprir o papel de "extensão" de sala de aula.

O foco desta investigação centrou-se, então, na compreensão do processo reflexivo no meio virtual. Tomamos especificamente os fóruns online como objeto de análise, focalizando-os como ferramenta com potencialidades para a manifestação do pensamento crítico e nossa busca teórica foi direcionada para esse objetivo.

1.1. Justificativas

Acreditamos que a relevância desta pesquisa esteja ancorada em três pilares principais.

O primeiro se relaciona ao fato de ser dada hoje grande importância para a formação de profissionais críticos reflexivos, evidenciada em diferentes estudos do campo educacional (SCHÖN, 1983, 1987; ZEICHNER e LISTON, 1996; PERRENOUD, 2002; FREIRE, 1979; GHEDIN, 2002; PIMENTA, 2002, entre outros) e de formação de professores de língua estrangeira (GIL, 2005; MOITA LOPES, 1996; CASTRO, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2007a, 2007b; LIBERALI, 1999; CELANI, 2003 e outros). Sendo assim, a constituição do ambiente nos pareceu uma alternativa pertinente para alcançar tais objetivos.

O segundo relaciona-se às próprias bases legais da disciplina Estágio Supervisionado e Pratica de Ensino[2]. Para os cursos de licenciatura, a resolução CNE/CPI de 18 de fevereiro de 2002, intitulada Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, explicita o que se entende por atividades práticas e estágio supervisionado e seus objetivos, enfatizando a correlação teoria e prática e salientando que o estágio supervisionado deve envolver observação, reflexão e ação direta no contexto de atuação futura, podendo ser enriquecido com tecnologias de informação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007b).

Como elucida a autora (op. cit.), as novas resoluções visam possibilitar ao aluno:

1) Vivenciar o contexto real da escola e da sala de aula;
2) Observar como se dá a construção da prática de sala de aula pelo professor formador, considerados os contextos pragmáticos e mentais e com ele aprender;
3) Colocar em prática as competências (cf. ALMEIDA FILHO, 1993) desenvolvidas na universidade, buscando construir a ponte entre teoria e prática;
4) Aprender a refletir de forma sistemática sobre a prática (cf. ZEICHNER e LISTON, 1996) e desenvolver trabalhos de natureza colaborativa.

A nova resolução traz importantes transformações e aspectos positivos para a formação inicial dos professores. Todavia, o cumprimento das exigências nela previstas

[2] No item 2.1.5 discorreremos mais detalhadamente sobre as bases legais da disciplina.

encontra uma série de obstáculos para a implementação de uma prática coerente com alguns princípios.

Como mencionamos anteriormente, uma das dificuldades encontradas diz respeito à forma de acompanhamento e supervisão dos alunos em estágio. No caso específico de nosso contexto, não existiam locais pré-determinados pela instituição acadêmica para a realização dos estágios, ficando a cargo de cada aluno, juntamente com o professor docente da disciplina, a responsabilidade de buscar um espaço para a realização dos estágios de observação e regência. Em conseqüência desse fato, tampouco existiam professores supervisores nas instituições concedentes de estágio, como prevê a resolução, ficando a função de supervisão também exclusivamente sob a responsabilidade do professor formador da Instituição de Ensino Superior.

Apesar de considerarmos difícil a supervisão de todos os graduandos por um único professor, no caso, pelo professor formador, consideramos ser pouco realista a prescrição da resolução, de se dispor de um coordenador de estágio na instituição concedente. Tal fato é também apontado e discutido por Vieira Abrahão (2007b, p.160).[3]

Por não serem previstos horários de encontros para as discussões sobre a prática na grade curricular, essas deveriam ocorrer ou durante as aulas teóricas ou deveria ser agendado horário extra-grade com os alunos com essa finalidade. No entanto, o agendamento de horário fora da grade mostrou-se inviável.

Tais dificuldades se configuraram como as molas propulsoras para o desenvolvimento de um ambiente virtual como um instrumento de utilidade no processo de supervisão de estágios.

Como último pilar de sustentação para o desenvolvimento desta pesquisa encontra-se o fato de considerarmos de grande relevância o desenvolvimento de habilidades de futuros professores para o manejo de ferramentas digitais, já durante suas atividades em pré-serviço. É verdade que muitos professores de línguas em formação inicial já utilizam regularmente alguns recursos tecnológicos como email, e-groups, chats e buscadores eletrônicos. Todavia, observamos que ainda existe uma subutilização

[3] Uma possibilidade oferecida para solucionar esse impasse vem sendo desenvolvida pela proposta do PED (Capes), mas essa ainda é uma experiência pontual no âmbito maior da prática docente pré-serviço.

de recursos tecnológicos para a prática docente, muitas vezes, em decorrência do desconhecimento de suas potencialidades como canal pedagógico. Em consonância com Fischer (2007), acreditamos que a questão central não seja usar ou não o computador, mas saber *quando* e *como* fazer uso dele para fins pedagógicos.

É necessário também que se intensifiquem as pesquisas voltadas para os efeitos do uso do computador em processos educacionais. Garrison, Anderson e Archer (2000) afirmam que existem ainda poucas evidências empíricas que possam sugerir que uma comunicação com base em textos em ambientes virtuais pode, de fato, apoiar e encorajar o desenvolvimento do pensamento educacional reflexivo. Tal fato nos leva a acreditar que o desenvolvimento desta investigação poderá contribuir para os estudos desse campo.

Sob essa perspectiva, tomamos como objetivo principal para a elaboração do ambiente virtual, criar um espaço para:

a) Possibilitar esclarecimento de dúvidas dos alunos;

b) Facilitar a discussão acerca de situações da prática do ensino de línguas;

c) Promover possibilidade de manifestação do pensamento crítico e favorecer a discussão e reflexão coletiva entre os alunos sobre temas relevantes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas;

d) Promover maior interação entre professor-aluno e aluno-aluno;

e) Promover o acompanhamento *contínuo* pelo professor das atividades realizadas pelos alunos, por meio dos diários reflexivos on-line, fóruns de discussão, mensagens individuais ou chat;

f) Levar alunos/futuros professores a uma maior familiarização com alguns recursos tecnológicos, como as ferramentas disponíveis na plataforma *moodle* e sites da Web específicos para aperfeiçoamento lingüístico e/ou utilização pedagógica.

A fim de se atingir tais objetivos, elaboramos o ambiente virtual na plataforma de ensino e aprendizagem *Moodle* da Faculdade de Ciências e Letras Virtual (doravante AVA da FCLAr/Unesp), intitulado *Reflections...Überlegungen e Dúvidas*, que é apresentado na Figura 1. O recorte apresentado é da visão do aluno do ambiente virtual, a qual é diferente daquela do professor.

Figura 1- Recorte do Ambiente Virtual "Reflections...Überlegungen...Dúvidas"

Fonte: FCLVirtual/Unesp – AVA: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado 2009.1

1.2. Objetivos e questões de pesquisa

Diante das justificativas apresentadas anteriormente, foi elaborado o ambiente virtual REFLECTIONS...ÜBERLEGUNGEN E DÚVIDAS. Por tratar-se de uma tecnologia bastante nova no cenário educacional contemporâneo, como veremos nas discussões teóricas, e de um campo bastante amplo, optamos por fazer um recorte em nossa pesquisa e investigar e problematizar o uso de uma única ferramenta do ambiente. Com este intuito, estabelecemos como objetivo geral do trabalho:

ANALISAR A MANIFESTAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) EM FORMAÇÃO INICIAL NA UTILIZAÇÃO DE FÓRUNS ONLINE EM UM AMBIENTE VIRTUAL.

Para atingirmos este objetivo, elaboramos as seguintes questões de pesquisa:

1) EM QUE MEDIDA A UTILIZAÇÃO DE FÓRUNS ONLINE PODE FAVORECER A MANIFESTAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM FORMAÇÃO INICIAL?

2) DE QUE FORMA SE MANIFESTA O PENSAMENTO CRÍTICO NESSE NOVO MEIO DE COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO?

Com o intuito de responder à primeira questão de pesquisa, foram analisados os temas abordados nos tópicos e as características das mensagens e das discussões, com vistas às diferentes conceitualizações de pensamento crítico. Buscando responder à segunda, analisamos mais minuciosamente as mensagens de cada tópico de três fóruns selecionados, valendo-nos de teorias que permitiram um melhor entendimento do pensamento crítico neste novo meio de comunicação.

1.3. Organização da tese

Nos capítulos que se seguem são apresentadas a revisão da literatura, a metodologia e a análise dos dados da pesquisa.

No capítulo 2 apresentaremos as teorias relacionadas à formação de professores no campo educacional, passando em seguida para uma análise dos trabalhos sobre o tema na LA. Na segunda seção deste capítulo abordaremos as características da sociedade de informação e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), pois constituem aspectos contextuais relevantes para a elaboração de nossa proposta de trabalho. A terceira seção será dedicada à apresentação do modelo de comunidade de investigação, o qual será utilizado para a análise do corpus de pesquisa, e a quarta à discussão de algumas teorias que se inserem na Linguística Sistêmico Funcional.

No capítulo 3 nosso olhar estará voltado mais especificamente para esta investigação: a linha metodológica em que se insere, os objetivos da pesquisa, o contexto, os participantes, o corpus e, por fim, apresentamos a análise realizada a partir das lentes das teorias discutidas no trabalho.

2. CONTEXTO TEÓRICO

Neste capítulo serão apresentados os principais eixos teóricos que darão sustentação à pesquisa, distribuídos em cinco seções: 1) o campo de estudos “Formação de professores”; 2) A sociedade de informação; 3) pensamento crítico e comunidade de investigação; a Linguística sistêmico-funcional e 4) as funções do discurso (*moves*).

2.1. O campo de estudos Formação de professores

Iniciamos este tópico apresentando uma breve epistemologia dos estudos no campo de formação de professores, partindo da diferenciação das concepções de formação de professores como “treinamento” e como “formação” em seu sentido mais amplo, discussão que originou o paradigma reflexivo de formação de professores.

Em seguida, nos deteremos um pouco mais na discussão acerca do conceito de professor reflexivo e apresentaremos alguns estudos que abordam a forma como o campo formação de professores vem sendo percebida e investigada na área específica da LA.

Finalizaremos este item discorrendo sobre as bases legais da disciplina Estágio Supervisionado, que constituem não só dados importantes de justificação da pesquisa, mas também norteiam o perfil ideal de professores segundo o Ministério da Educação.

2.1.1.Racionalidade técnica x Formação de professores

Desde o início dos anos 1990, a expressão “professor reflexivo” encontra-se já bastante sedimentada no campo de formação de professores. Sua gênese nos remete especialmente a Donald Schön (1983), que exerceu forte crítica à formação de professores baseada na aplicação de técnicas e deu um importante impulso às pesquisas no campo de formação de professores. Schön (1983, 1987), por sua vez, teve sua obra influenciada pelos autores como Tolstoy, Dewey, Schulz, Lewin, Piaget, Wittgenstein e Howkins, Luria, Polanyi e propôs a epistemologia da ação: o conhecimento em ação. (REALI e MIZUKAMI,1996, p.61).

O autor inicia seus postulados descrevendo o início de um processo de crise na confiança em profissionais especializados durante o final da década de 70 e início de 80 (SCHÖN, 1983, p. 3-4). Segundo o autor, apesar da grande importância adquirida por

aqueles que eram treinados para exercer determinadas funções e de seu reconhecimento, era possível observar sinais de uma crise na confiança neles depositadas, decorrente de fatos que não necessariamente se relacionavam com seu conhecimento da área, mas com outros que evidenciavam desvios éticos, corrupção ou devido à percepção de suas falhas. Tal fato não apenas levou a uma insegurança frente às práticas de especialistas, mas também disseminou o sentido de complexidade de fenômenos com os quais cientistas vinham lidando (SCHÖN, 1983, p. 11).

Notou-se a existência de dificuldades para lidar com o sentido de incerteza, com a escolha entre diferentes paradigmas, quando algo não parecia evidente em determinadas situações. A formação era fortemente calcada na racionalidade técnica, que marcava o pensamento de todos, a educação, a prática, as pesquisas científicas. Essa racionalidade tinha como concepção de atividade profissional a resolução instrumental de problemas por meio da aplicação de teorias e técnicas científicas (op.cit., p. 20-21), movimento que marcou o positivismo, filosofia dominante até o final do século 19. Todavia, a racionalidade técnica foi reconhecida por Schön como incompleta.

Na visão tradicional de racionalidade técnica existe uma separação entre teoria e prática. Nela está imbuída a noção de que teorias são exclusivamente para ser produzidas nas universidades e em centros de pesquisa e que a prática apenas existe em escolas. Segundo essa visão, o papel do professor é tomar as teorias e aplicá-las à sua prática escolar.

Todavia, o autor reconhece que em nossas ações docentes estão imbuídos conhecimentos tácitos, implícitos em nosso padrão de comportamento e em nosso sentimento diante das coisas, com as quais estamos lidando. Ele postula que nosso conhecimento está *em nossa ação* e propõe assim uma formação baseada na epistemologia da prática, ou seja, na valorização da atuação profissional como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise, problematização e do reconhecimento do conhecimento tácito, que se encontra presente nas soluções que especialistas encontram em ato (PIMENTA, 2002)

Assim, apoiado nos postulados de Dewey sobre a experiência e a reflexão na experiência e no conceito de CONHECIMENTO TÁCITO, postulado por Luria e Polanyi, Schön valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização das situações. Dessa forma, o autor

propõe as noções de CONHECIMENTO EM AÇÃO, REFLEXÃO EM AÇÃO E REFLEXÃO SOBRE AÇÃO (SCHÖN, 1987, p. 23- 40), que serão descritos mais detalhadamente no próximo item.

De acordo com Pimenta (2002, p.20), “encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação de profissionais, mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, de incerteza e indefinição” e por essa razão a autora postula que os currículos de formação de professores deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir.

Essa idéia é bastante difundida atualmente no campo educacional de formação de professores. Observa-se que existe um consenso entre os pesquisadores acerca da necessidade de haver uma reconcepção de programas de formação de professores, a fim de promover aos futuros docentes, não apenas a capacidade de aplicação de técnicas, mas um melhor preparo para a realidade de sala de aula contemporânea, em toda a sua complexidade e imprevisibilidade. (cf. COLE A.L. e KNOWLES, G., 1996; FLECHA e TORTAJADA, 1999; IBERNÓN, 1999; SCHÖN, 1987; NÓVOA, 1992; REALI e MIZUKAMI, 1996; ALARCÃO, 2008).

O professor passa de mero executor de pacotes pedagógicos a professor transformador, analista, mediador e incentivador no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a real protagonista de uma escola de qualidade, um professor-pesquisador de sua prática. Passa-se, assim, a considerar um novo paradigma nos estudos acerca da formação de professores: o paradigma reflexivo. (DIAS DA SILVA, 2002).

2.1.2. Paradigma reflexivo de formação de professores

Como mencionamos anteriormente, o paradigma reflexivo de formação de professores tem origem nos estudos de Dewey (1959a,1959b) e foi expandido por Schön (1983, 1987), Zeichner e Liston (1996), Perrenoud (2002), Nóvoa (1992), bem como Freire (1979) e Pimenta (2002) no Brasil, e diversos outros. Zeichner e Liston (1996, p.13) afirmam que historicamente e conceitualmente, Dewey forneceu o fundamento para nossa compreensão de ensino reflexivo.

Dewey (1959a, 1959b) valorizou a experiência como elemento fundamental para a constituição do sujeito. De acordo com o autor, o processo de reflexão de professores se inicia no momento em que eles experienciam uma dificuldade, um evento

problemático ou experiência que não pode ser resolvida imediatamente. Movidos pelo sentido de incerteza, os professores recuam, a fim de analisar suas experiências (ZEICHNER e LISTON, 1996, p. 8-9). Dewey distingue entre uma ação de rotina, movida pelo impulso, pela tradição, e uma ação reflexiva. A última é definida pelo autor como a que envolve consideração ativa, cuidadosa e persistente das crenças e prática à luz das razões que deram origem a ela e das conseqüências que elas podem ter.

Baseado nos trabalhos de Dewey, Schön (1983, 1987) dá continuidade ao desenvolvimento do conceito. Apoiado em seus estudos e no conceito de "conhecimento tácito" de Polanyi (1967, citado por SCHÖN, 1987, p. 22), ou seja, aquele conhecimento que não sabemos explicar que sabemos ou como sabemos.

Schön (1987, p. 18) postula que as instituições educacionais deveriam repensar a epistemologia da prática e os pressupostos pedagógicos, segundo os quais seus currículos estão baseados e tomar a "prática reflexiva" como elemento-chave para a educação profissional. Ele define a prática reflexiva como aquela que ajudará profissionais a adquirir os tipos de arte essenciais para as competências em zonas indeterminadas de prática[4], se referindo ao termo "arte profissional" *(Professional artistry)* como conjunto de competência que os profissionais possuem em situações únicas, incertas e conflituosas da prática. O autor advoga que tais competências se relacionam aos princípios do "conhecimento-em-ação" e "reflexão-em-ação" (op.cit. 1987, p.22-40)

O conhecimento em ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado que se encontra na ação. No entanto, ele não é suficiente, e por meio da reflexão em ação o profissional poderá tentar compreender o conhecimento que está implícito durante a ação e esse processo poderá influenciar próximas ações, criando novos caminhos, novas soluções e criando assim um repertório de experiências que poderá ser mobilizado em situações similares futuras. Esse processo de reflexão-em-ação é central para a forma pela qual profissionais lidam com situações de instabilidade, de singularidade e de conflito de valor (SCHÖN, 1983, p. 49-50). As novas situações demandarão, por sua vez, novas análises, contextualizações, possíveis explicações, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação. A esse processo o autor denomina "reflexão

[4] No original:…*a practicum aimed at helping students acquire the kinds of artistry essential to competence in the indeterminate zones of practice.*

sobre a ação". De acordo com ele, refletimos sobre ação, pensando sobre ações passadas, sobre o que fizemos, a fim de descobrir como nosso conhecimento em ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. (SCHÖN, 1983, p. 26)[5]

Pimenta (2002, p.20) afirma que as idéias de Schön "foram rapidamente apropriadas e ampliadas em diferentes países". Como conseqüência, passou-se a problematizar temas relacionados aos currículos necessários para a formação de professores reflexivos e ganhou força a noção de formação contínua de professores inseridos em escolas.

No entanto, a autora tece críticas à apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, que transforma muitas vezes o conceito professor reflexivo em um "mero termo, expressão de uma moda" (op.cit., 2002, p. 45), devendo haver uma análise crítica contextualizada do conceito, que requer uma investigação de políticas públicas para sua efetivação. Ela advoga o deslocamento da perspectiva de professor reflexivo para "intelectual crítico reflexivo", ou seja, da dimensão individual da reflexão ao seu caráter público e ético.

Diante das discussões acerca do termo, Ghedin (2002) identificou uma tripla compreensão do conceito de professor reflexivo: o primeiro movimento vai do prático ao reflexivo, proposto por Schön. O segundo movimento parte da epistemologia da prática e deve levar o professor à autonomia emancipadora crítica por meio do movimento intelectual, da reflexão crítica e tem caráter mais amplo e social. O terceiro movimento parte da epistemologia da prática docente à prática da epistemologia crítica, entendendo-a como "modelo explicativo e compreensivo do trabalho do professor como profissional que dá sentido e significado ao seu fazer num dado contexto histórico". Nessa perspectiva, o conhecimento é resultado de reflexão sistemática, é construção social, auto-conhecimento, é a construção de sentidos em um determinado contexto histórico e a reflexão tem como ponto de chegada, não ela própria, mas a construção de uma sociedade democrática, a transformação. Neste sentido, educação e reflexão são indissociáveis.

Nesse terceiro momento inserem-se as idéias de Freire (1979, p.8) segundo o qual "reflexão e ação são partes inseparáveis da práxis" e estão intrinsecamente

[5] No original: *We reflect on action, thinking back on what we have done in order to discover how our knowing-in-action may have contributed to an unexpected outcome.*

relacionadas aos sentidos de homem e realidade. É por meio de suas experiências nessa relação (homem-realidade) que o homem desenvolverá sua ação-reflexão.

Finalizamos este tópico, nos filiando a esse terceiro momento postulado por Ghedin e buscaremos em nosso trabalho entender como se manifesta o pensamento crítico do professor de LE em formação em um ambiente contemporâneo, o virtual, característico da sociedade de informação. Visamos, dessa forma, desenvolver sua capacidade de refletir criticamente sobre sua prática, seu contexto e suas ações, desenvolver sua autonomia e contribuir para que ele possa promover transformações sociais.

2.1.3. Formação de professores no campo da LA

Ao voltar o olhar para nossa área específica de estudo, verificamos que a Formação de Professores se configura como um novo campo de investigação da Lingüística Aplicada, que adquire força, sobretudo, a partir da década de 90. Com base em pressupostos da área da educação, tal fato é justificado pelo reconhecimento de pesquisadores da existência de um descompasso entre as ações dos profissionais e as complexas situações cotidianas de sala de aula, apontando para lacunas na formação de professores de línguas.

Gil (2005) desenvolveu um trabalho, no qual faz um delineamento das pesquisas no campo da formação de professores de línguas e observou que existe uma “primazia dos estudos com foco na prática reflexiva”. Esses estudos concluem, na sua maioria, “que através da reflexão pode haver modificações leves nas práticas dos professores, já que se comprova que a tradição cristalizada de práticas didáticas impõe sérios obstáculos para as mudanças”. (op.cit., 2005, p.175)

Em 1996, Moita Lopes (1996) ressaltou a relevância de uma formação teórico-crítica, a fim de problematizar aquela visão dogmática, segundo a qual os professores de línguas são simplesmente “treinados” a usar técnicas acabadas de ensino, sob forma de “manuais”, a serem aplicadas em sala de aula em qualquer contexto. O autor reafirma que “para que o professor deixe de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros pesquisadores, que estão fora de sua sala de aula, é necessário que em sua formação ele se envolva na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho”.

Essa visão de formação de professores implica uma visão de conhecimento como processo e pressupõe a sala de aula como espaço em que professores e alunos têm papel central na prática social de construção do conhecimento. Ocorre, assim, um deslocamento do foco de atenção dos processos de sala de aula, para a formação de professores, que dá origem à linha com foco na formação de profissionais críticos e reflexivos. (MOITA LOPES, 1996, p. 183-184).

O referido campo de pesquisa vem despertando o interesse de inúmeros pesquisadores e demonstrando ser terreno fértil de investigação.

Mayrink (2007) buscou descrever e interpretar o fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes. Os dados demonstraram que, nesse contexto, o fenômeno da formação crítico-reflexiva se estrutura em torno de quatro temas principais: a) conceitos, b) questionamentos, c) busca de relações entre os filmes e a realidade e d) transformações, as quais sinalizam as novas percepções dos alunos de si e de processos pedagógicos.

As autoras Gil (2005) e Castro (2006) apresentam um mapeamento das pesquisas de formação de professores de LE.

A primeira buscou, inicialmente, caracterizar e sistematizar a complexidade do campo de investigação referido. Essa "complexidade" referida é apontada como "advinda do amplo repertório de objetos com diferentes naturezas que dele fazem parte". A autora discorre sobre a origem da linha de pesquisa Formação de Professores de LE e analisa os principais focos das investigações já realizadas e suas abordagens metodológicas. Ela divide os principais temas abordados em (GIL, 2005, p. 175-177):

a) FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA REFLEXIVA/CRÍTICA: os trabalhos com esse foco demonstram que, por meio da reflexão, é possível que ocorram modificações nas práticas tradicionais de professores, comumente já cristalizadas. Os referenciais teóricos mais utilizados nesse tipo de pesquisa são: o conceito Prática Reflexiva (SCHÖN, 1983; WALLACE, 1991), o sócio-interacionismo discursivo (BRONCKART, 1999) e a reflexão crítica (FREIRE, 1979; ZEICHNER e LISTON, 1996).

b) FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CRENÇAS: o foco dos estudos realizados no âmbito dessa temática são as crenças e mitos de professores em relação a aspectos do

processo de ensino e aprendizagem de línguas. Existe forte consenso sobre a relação entre as crenças de professores e aluno e a cultura de ensinar (exemplos de trabalhos com este foco são os de Gimenez, 1994 e Barcelos, 2000).

c) FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE PROFISSIONAL*:* o interesse principal destes trabalhos é verificar de que forma a identidade profissional é construída. Aqui a autora destaca os trabalhos de Reis, Gimenez, Ortenzi e Mateus (2001) e Telles (1997, 1998).

d) FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NOVAS TECNOLOGIAS: segundo a autora, o número de trabalhos neste campo está crescendo muito e eles buscam, em sua maioria, descrever como as novas tecnologias, como emails, chats ou cursos de formação via computador, podem auxiliar na formação do professor. Entre os trabalhos nesta área a autora elenca diferentes trabalhos de Paiva (2001) e Motta-Roth (2001).

e) FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GÊNEROS TEXTUAIS*:* As pesquisas que se inserem no âmbito dessa temática buscam analisar o impacto que o conhecimento de gêneros textuais pode exercer nos processos de formação de professores como, por exemplo, a investigação realizada por Cristovão (1999).

f) FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LEITURA/LETRAMENTO: Nesse contexto inserem-se as investigações que ressaltam a pesquisa crítica dos processos de formação de professores alfabetizadores e de leitura, como por exemplo, a de Kleiman (2001).

g) FORMAÇÃO DE PROFESSORES E IDEOLOGIAS: As investigações dessa natureza são apontadas pela autora como de caráter mais sociológico, visto que analisam os processos de formação de professores a partir de perspectivas ideológicas, identificáveis nos diferentes discursos.

No âmbito desta pesquisa, interessam-nos especialmente as pesquisas do *grupo d,* por tratarem de investigações que focalizaram o uso de novas tecnologias na formação de professores de línguas. Kfouri-Kaneoya (2008, p.25-26 e p. 35-36) elenca várias pesquisas que tiveram como foco o uso de novas tecnologias para/no ensino e aprendizagem de LE no cenário internacional e no Brasil, tendo algumas delas como

eixo central a formação de professores (continuada e/ou inicial). Na Tabela 1[6] apresentamos uma representação sintética de algumas das pesquisas realizadas no Brasil que consideramos se inserir neste *grupo d*, tomando por base o levantamento realizado pela autora.

Tabela 1 - Pesquisas desenvolvidas por pesquisadores da área Ensino de línguas e Novas Tecnologias

Fonte: baseado em Kfouri-Kaneoya, 2008, p.35-36

UNIVERSIDADE	AUTOR	EIXO TEMÁTICO DA PESQUISA DESENVOLVIDA
	TESES	
LAEL PUC-SP	Carelli (2003)	Professores de língua inglesa em processo de formação continuada sobre leitura estratégica em meio virtual e a atividade sócio-cultural de estudo on-line.
	Quevedo (2005)	Atuação de professores de inglês da rede pública paulista em curso de formação continuada on-line.
	Lopes (2005)	O processo de formação tecnológica de professores e multiplicadores de um curso de Letras.
	Sprenger (2004)	Processo de conscientização e desenvolvimento da autonomia de professoras-alunas em um curso de formação continuada
	Geraldini (2003)	Experiência de uma professora de perfil reflexivo em um curso de leitura instrumental em inglês via internet
	Ifa (2006)	A formação pré-serviço de professores de inglês em uma sociedade em processo de digitalização (foco na disciplina Prática de Ensino de inglês:desenvolvimento de reflexão crítica sobre questões do letramento digital).
	Fischer (2007)	Formação tecnológica: explorando níveis de letramento digital do professor de inglês.
IEL-UNICAMP	Buzzato (2007)	Letramento e linguagem na inclusão digital.
IBILCE-UNESP-S.J.Rio Preto	Kfouri-Kaneoya (2008)	A formação inicial para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): crenças, discurso e reflexão profissional.
	DISSERTAÇÕES	
LAEL PUC-SP	Malacrida (2006)	Análise das contribuições de um programa de língua inglesa via internet para professores de inglês da escola publica tendo como base uma professora egressa.
	Lang (2004)	Contradições presentes no processo de letramento digital e o fornecimento de subsídios para o design de futuras versões do curso de leitura instrumental em inglês via internet.
	Oliveira (2004)	Representações de licenciandos em letras sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa e do uso do computador na educação.

[6] Seria possível ampliar a enumeração realizada na tabela 1 inserindo, por exemplo, os trabalhos de Gabrielli (2010) e Barbosa Paiva (2010), da Unesp-Araraquara e/ou outros autores de outras instituições. No entanto, não nos aprofundaremos no grande número de pesquisas da área. A recente criação do GT Linguagem e Tecnologia na ANPOLL (2010) é suficiente para ilustrar a grande produtividade dessa área de pesquisa.

UNIVERSIDADE	AUTOR	EIXO TEMÁTICO DA PESQUISA DESENVOLVIDA
	Terzian (2004)	Funcionamento do discurso de negociações on-line via chat entre professores de inglês em serviço da rede estadual inseridos no "Programa Teachers Links"
	Rezende (2003)	A formação tecnológica de professores que fazem uso do computador pela primeira vez no ensino.
IEL-UNICAMP	Buzato (2001)	O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de línguas na formação de professores.
FALE-UFMG	Pordeus (2004)	Formação de professores em meio digital, caracterizando a formação de um *ciberprofessor*.

Inferimos que esta presente pesquisa insere-se no grupo *d* das temáticas indicadas pela autora Gil (2005) e apresentada anteriormente, que trata da formação de professores e o uso de novas tecnologias. Consideramos, no entanto, que ela amplia este foco, na medida em que buscamos constituir uma comunidade de investigação on-line para o desenvolvimento de processos reflexivos de licenciandos durante suas primeiras práticas de sala de aula.

Diferentemente de Gil, o foco do estudo de Castro (2006, p.295), de caráter exploratório, está nos trabalhos que contemplaram o desenvolvimento de competências de futuros professores de inglês e que se apoiaram no conceito de competência postulado por Perrenoud (2002), tido como "a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação". Ao analisar os processos educacionais em estabelecimentos de ensino e ao refletir sobre a formação dos profissionais que neles irão atuar, Castro (2006) advoga a necessidade de desenvolvimento de competências linguístico-discursivas e competências docentes na formação pré-serviço e no curso de Letras.

Além de Castro, um grande número de autores vem discutindo o desenvolvimento de competências de professores de línguas estrangeiras, sendo sua maioria, pesquisadores da área de língua inglesa.

Almeida Filho (1993, p. 20-21) apresentou um modelo de competências de professores de línguas que se tornou referência para vários estudos. Segundo o autor, "as concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma língua-alvo se mantêm como a matéria-prima das competências dos professores", as quais podem ser divididas em: competências implícita (constituída pelas intuições, crenças e experiências do professor), aplicada (aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que

sabe conscientemente), lingüístico-comunicativa (relacionada à compreensão e à capacidade de uso da língua-alvo, envolvendo conhecimento sobre a sua estrutura e seu funcionamento enquanto código lingüístico e código social para produção e interpretação de sentidos) e a profissional (aquela que permite conhecer seus deveres, potencial e importância social de seu trabalho docente).

Em 2005, o mesmo autor organizou uma coletânea de textos de pesquisadores brasileiros, que focalizaram a formação de professores de línguas em uma sociedade multifacetada. Segundo o autor, os trabalhos visam:

> [...] 1) a busca de teorização a partir de pesquisa aplicada...2) a vinculação do conhecimento ao fazer do professor em seu lugar de trabalho e 3) a perspectiva de formar professores como sujeitos pensantes, que agem a partir de uma filosofia ou abordagem de ensinar e de competências intercomplementares que precisam ser conhecidas para que nelas se possa atuar rumo a possíveis mudanças". (ALMEIDA FILHO, 2005, p.8)

Ainda com foco nas competências de professores de LE, Consolo e Teixeira da Silva (2007) discutem aspectos das competências de professores de línguas estrangeiras no que se refere a sua formação e atuação profissional. Para os autores, a formação de professores é multifacetada, implicando o desenvolvimento de diferentes competências necessárias para a docência em escolas regulares, cursos de línguas e universidades.

Após experiência de vários anos no campo de ensino e aprendizagem de inglês e na formação de professores (em pré-serviço e continuada), Celani (2003) observou que o professor de inglês está frequentemente pouco preparado para desempenhar seu papel docente. Segunda a autora, tal fato se deve a várias razões, mas em especial, à má qualidade da formação do docente e à compreensão equivocada do que deve ser a formação do profissional de ensino de LE. Nesse aspecto, a autora alinha-se às idéias de Schön, afirmando que as universidades priorizam de um lado o teórico, de outro, o técnico, ou seja, ou dá-se muita atenção a teorias de aprendizagem "mal digeridas", ou ao repasse puro e simples de técnicas de ensino. (op.cit., 2003, p. 20).

Consideramos as análises da autora bastante pertinentes e destacamos uma observação feita por ela, que vem ao encontro de nossas propostas nesta pesquisa. Após observar com criticidade o contexto atual de formação de professores, ela verificou que:

> [...] pouco era feito no que diz respeito à criação de um ambiente de reflexão para que o professor se desse conta da natureza social do trabalho em sala de aula de LE e da função social desse trabalho, na escola brasileira.(CELANI, 2003, p.20)

Apesar dos avanços possibilitados pelo desenvolvimento da pesquisa-ação, do desenvolvimento na área de formação docente como processo contínuo que envolve reflexão e crítica, cuja história possui mais de meio século, a autora alerta para o fato de que apenas mais recentemente as pesquisas vêm dando atenção a questões de formação docente com enfoque na formação e não no treinamento. A necessidade de se desenvolverem programas de formação docente adequados é notória, tanto na fase pré-serviço, quanto na de atuação profissional.

Magalhães (2009), em recente trabalho no campo da formação de professores de LE, discute a formação continuada de professores como possibilidade de constituição de agentes críticos e reflexivos sobre sua prática didática.

Vieira-Abrahão (2007a) aponta para o fato de que "se concordamos que no paradigma reflexivo há um maior comprometimento do professor com a compreensão e o aprimoramento de suas práticas, assim como com seu desenvolvimento profissional**".** É necessário que se selecione instrumentos e procedimentos capazes de estimular e iniciar o aluno em práticas reflexivas e que se encontre formas para o desenvolvimento da autonomia do professor, com o intuito de possibilitar a busca de caminhos em sala de aula em diferentes contextos.

Compartilhamos a visão da autora e acreditamos que as universidades não podem dar as costas aos estudos teóricos do campo de formação de professores e devem sempre buscar nortear suas práticas para o aprimoramento da formação docente inicial.

Gil e Vieira-Abrahão (2008), em consonância com outros autores da área, afirmam que o movimento das pesquisas no campo da formação de Professores de LE é crescente e advogam que tal crescimento é decorrente das demandas impostas pela nova ordem mundial e ao papel das línguas estrangeiras em um mundo globalizado. A Linguística Aplicada, por seu caráter interdisciplinar, desencadeou uma aproximação das áreas da Educação, Psicologia e da Sociologia e a Formação de professores perpassa, necessariamente, questões relacionadas a políticas educacionais e legislações.

A partir da revisão bibliográfica apresentada e da participação em eventos da área de formação de professores de línguas, alguns fatos chamam a nossa atenção e merecem ser sistematizados:

1) É possível reafirmar o movimento crescente no número de pesquisas no campo de formação de professores de línguas. Grande parte das publicações analisadas são bastante atuais e foram realizadas por renomados pesquisadores de distintas universidades do Brasil;

2) Diversas pesquisas evidenciam a relação existente entre a má qualidade de programas de formação inicial de professores com práticas inadequadas de professores em serviço e alertam para a conseqüente necessidade de expansão de pesquisas na área;

3) Os autores de pesquisas que evidenciam a relevância de uma **formação** de professores, em detrimento da mera aplicação de modelos, advogam, de forma uníssona, a necessidade de formação de professores com foco no desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo;

4) Existe um grande número de investigações da área realizadas com professores de língua inglesa (em pré-serviço e em formação contínua), denotando a necessidade de realização de pesquisas no campo de formação de professores de outras LEs,

5) Alguns autores apontam para a discussão de questões político-educacionais como parte inerente à área.

6) É importante que sejam desenvolvidos novos estudos com foco na análise do processo reflexivo no espaço virtual, por tratar-se de ambiente amplamente utilizado na contemporaneidade.

Os aspectos elencados constituíram importantes diretrizes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Finalizando, por estarmos em consonância com a visão de interdependência da prática docente com as políticas educacionais e a legislação de cursos de licenciatura nas universidades brasileiras, abordaremos mais adiante tais aspectos (item 2.1.5).

Porém, consideramos pertinente discutir, primeiramente, algumas questões importantes sobre as abordagens atuais de ensino de línguas.

2.1.4. Abordagem pós-método no ensino de LE

O paradigma reflexivo de formação de professores se mostra ainda mais pertinente ao analisarmos os estudos acerca das abordagens contemporâneas de ensino de LE.

Ao lançarmos um breve olhar pela história das metodologias de ensino de línguas, verificamos que até o início da década de 80, a Linguística Aplicada era fundamentada em paradigmas positivistas, prescritivos, nos quais as técnicas de ensino eram pré-definidas, cabendo ao professor apenas aplicá-las em sua sala de aula. Tal fato pode ser evidenciado nos estudos que descrevem, por exemplo, as Abordagens de Gramática e Tradução, Direta ou Audiolingual, paradigmas vigentes seqüencialmente até a década de 80.

A partir desse período, surgem os primeiros questionamentos acerca da eficácia de tais métodos e passa-se a valorizar o ensino que leve em conta o *processo* de aprendizagem do aluno em detrimento do **produto**. A ênfase passa a ser dada na comunicação em situações significativas para o aprendiz, levando-se em conta também questões afetivas e tomando-se uma concepção mais ampla de linguagem para a elaboração de suas diretrizes. Este movimento foi conhecido como o comunicativismo, que se apoiava nos preceitos da Abordagem Comunicativa. (cf. WIDDOWSON, 1990 e ALMEIDA FILHO, 1993).

O ensino comunicativo foi bastante difundido no campo de ensino de línguas estrangeiras e ainda o é fortemente. Todavia, ele também foi/é alvo de duras críticas.

Nesse contexto, notadamente nos últimos anos, surge uma nova vertente para o ensino e aprendizagem de línguas, denominada por alguns autores como a Pedagogia ou Abordagem Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006; TUDOR, 2001; BROWN, 2002). Os autores que se filiam a essa concepção têm em comum a insatisfação com um único método de ensino, por acreditarem que todo contexto é singular, não sendo possível a elaboração de uma forma de ensino que se adapte a todos eles.

Nessa perspectiva, esses estudos evidenciam a grande importância do preparo do professor, no sentido de serem capazes de ajustar opções metodológicas à sua própria situação de ensino.

Segundo Brown (2002, p.11):

> É o corpo cumulativo de conhecimentos e princípios que capacita professores como "técnicos" na sala de aula, a diagnosticarem as necessidades dos alunos, tratarem os alunos com técnicas pedagógicas bem sucedidas e avaliarem o resultado desse tratamento.[7]

O autor postula que abordagem não é conjunto estável de princípios, mas uma combinação dinâmica de energias que se modifica com a experiência de ensinar e aprender. Ele apresenta doze princípios que podem integrar a abordagem dos professores e orientar suas práticas: automaticidade, aprendizagem significativa, a antecipação da recompensa, motivação intrínseca, investimento estratégico, ego lingüístico, autoconfiança, aceitação de riscos, a conexão língua-cultura, o efeito da língua nativa, a interlíngua e a competência comunicativa.

Tudor (2001) reitera que cada contexto é único e que as opções metodológicas devem ser feitas à luz de fatores humanos e contextuais específicos a cada situação de ensino e, portanto, as tomadas de decisão devem ser locais e de acordo com o contexto.

Alinhado a Tudor e Brown, Kumaravadivelu (2003) aponta para o fato de todos os métodos apresentarem limitações, uma vez que são baseados em conceitos idealizados, para contextos idealizados. Eles tomam os aprendizes como clientela comum, sem considerar as especificidades e necessidades de cada grupo. Assim, o autor caracteriza a noção de método como inadequada e limitada para explicar satisfatoriamente a complexidade das operações de ensino de línguas.

À luz de tais pressupostos, o autor descreve a "condição pós-método", ou "pedagogia pós-método", que prevê a interrelação de três atributos (Kumaravadivelu, 2003, p.32-33)

1) a busca por uma alternativa ao método, mais que a um método alternativo, visto que os métodos alternativos são produto de processos *top-down* (já pré-

[7] No original: *It is the cumulative body of knowledge and principles that enables teachers as "technicians" in the classroom, to diagnose the needs of students, to treat students with successfull pedagogical techniques and to assess the outcome of those treatments*. (BROWN, 2002. p.11)

estabelecidos), enquanto alternativas a método são processos *botton-up* (originados contextualmente). Nesse sentido, a condição pós-método permite aos professores construir suas teorias pessoais sobre a prática.

2) a condição pós-método significa autonomia do professor;

3) o terceiro atributo diz respeito ao pragmatismo, ou seja, utilizar práticas de diferentes métodos. O princípio do pragmatismo evidencia como pode ser formada a aprendizagem em sala de aula e reconfigurada por professores, como resultado da sua observação, auto-análise e auto avaliação. Um caminho que professores podem seguir para desenvolver o pragmatismo é o que Prahbu (1990) denominou “senso de plausibilidade”, ou seja, sua compreensão subjetiva sobre o ensino que dão. O “senso de plausibilidade” não é ligado ao conceito de método; uma importante preocupação não é se um método é bom ou ruim, mas, mais basicamente, se ele é ativo, vivo ou operacional suficiente para criar um senso de envolvimento para ambos, professor e aluno. A proposta de Prahbu é transformar os professores em pensadores, pesquisadores e em exploradores de estratégias.

Kumaravadivelu (2006) elenca alguns dos pesquisadores que já haviam questionado a aceitação acrítica de um método, como Allwright (1991); Pennycook (1989), Prabhu (1990), Stern (1992) e verifica que já nos anos 60 foram feitas menções às limitações do método.

Ainda nessa perspectiva, Vieira Abrahão (2007a) discorre sobre as diferentes abordagens, priorizando em sua discussão os métodos de Gramática e tradução, abordagem direta, áudio lingual, comunicativa. A autora enfatiza a importância de métodos mais humanistas, até chegar no aparecimento de abordagens pós-metodo, discorrendo sobre as idéias dos autores Tudor (2001) , Brown (2002) e Kumaravadivelu (2003). Segundo ela, as propostas desses autores, que envolvem a desconsideração de um método, propiciam maior autonomia ao professor, mas ao mesmo tempo lhe conferem maior responsabilidade e lhe atribuem várias outras funções: responsável pelo diagnóstico da situação de ensino, pela seleção de material, conteúdos, técnicas, e estratégias pelo processo avaliativo, tudo isso de forma negociada com os alunos, por meio de situações que lhe sejam relevantes, significativas e motivadoras. Para usufruir

de tais vantagens ele necessariamente deve ser adequadamente formado, fato que aumenta a responsabilidade dos docentes formadores.

Além da competência lingüístico-comunicativa, ele necessita de uma base teórica que lhe permita: compor um repertório para ações futuras, ser iniciado em uma prática reflexiva que lhe possibilite fazer opções metodológicas adequadas para um dado contexto, avaliar as ações desempenhadas, buscando compreender suas origens e conseqüências e fazer as adequações necessárias para atingir os objetivos estabelecidos pelos integrantes do contexto de ensino.

Apoiada nas idéias de Eraut (1994) e Larsen Freeman (2000), Vieira-Abrahão (2007a) sintetiza que o importante na formação de professores é:

1) Usar teorias pessoais na prática;
2) Teorizar a partir da prática;
3) Usar e reconstruir teorias públicas;
4) Gerar teorias pessoais de teorias públicas;
5) Gerar teorias públicas de teorias pessoais;

Em suma, é a reflexão sobre a prática que permite que teorias pessoais sejam construídas.

Assim, é necessário se repensar cursos de formação de professores, de forma que eles sejam capazes de formar um profissional analítico, reflexivo, crítico, que prioriza o ensino adequado aos seus grupos e às necessidades específicas de seus alunos. Isso requer alto grau de autonomia do professor e uma capacidade para fazer sentido das teorias e das práticas reais.

Diante das evidencias científicas sobre a necessidade de formação de um professor crítico-reflexivo, foi previsto nas bases legais do programa da disciplina Estágio Supervisionado o desenvolvimento de capacidade de autonomia do professor, como veremos no item a seguir.

2.1.5. Estágio supervisionado na formação de professores de LE: bases legais

Para falarmos sobre o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores, iniciamos com uma breve análise das bases legais da disciplina, partindo do momento de criação do currículo mínimo para os Cursos de Letras, que "vigorou por 34 anos e que, até hoje, ainda exerce influência nesses cursos". (PAIVA, 2003, s/n).

Em 19 de outubro de 1962 foi aprovada a primeira proposta de currículo mínimo para os cursos de Letras pelo então Conselho Federal de Educação, a partir do parecer nº283 de Valnir Chagas. Este currículo mínimo dava às Instituições de Ensino Superior a opção de escolher algumas das disciplinas que deveriam compor o currículo em conjunto com as obrigatórias definidas por lei e previa apenas uma língua estrangeira, em forma de licenciatura dupla, visto que a licenciatura em português também era obrigatória. Segundo Paiva (2005), essa visão de currículo mínimo influencia até hoje os projetos pedagógicos, uma vez que não se consegue ainda pensar em uma estrutura curricular que não seja baseada em disciplinas.

Somente após sete anos, em 10 de outubro de 1969, incluiu-se a formação pedagógica na legislação.

No entanto, Paiva (2005 s/n) observa que, apesar de as disciplinas pedagógicas serem contempladas pela lei, "rara era a instituição que se preocupava com a formação profissional."

Além disso, em todas as licenciaturas prevalecia o conhecido sistema 3+1, ou seja, um modelo, segundo o qual os futuros professores cursavam ao longo de três anos disciplinas de caráter teórico e apenas um ano era destinado para as disciplinas pedagógicas. Esse modelo sofreu fortes críticas (cf. CHAGAS, 1967; PAIVA, 2003, 2005; VIEIRA-ABRAHÃO, 2007b), visto que o espaço reservado para a vivência com a prática de sala de aulas era reduzido ao último ano, durante a disciplina Prática de Ensino. Essa estrutura mostrou-se insuficiente para uma formação que contemplasse teoria, prática e sua interrelação. Os graduandos saíam das licenciaturas pouco preparados para atuar em sala de aula, tendo em vista que sua vivência ficava restrita a algumas poucas horas de regência e supervisão em seu último ano acadêmico.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) determinou que fossem implementadas as Diretrizes Curriculares, em lugar da obrigatoriedade de currículos mínimos, elaboradas com base em princípios, objetivos e metas (PAIVA, 2005). De acordo com as novas diretrizes, o currículo é entendido segundo o conceito de atividades curriculares, abrindo espaço para que o graduando conclua seus créditos com atividades como iniciação científica, atividades de extensão, participação em eventos, etc. Propõe-se a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como condição necessária para a implementação de um currículo flexível. Entre as competências e habilidades previstas, está incluído o domínio da língua, a preparação profissional atualizada, o domínio dos conteúdos básicos e o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas. (PAIVA, 2003).

Ainda preocupado com a qualidade do ensino nas escolas, o MEC começa a buscar novas alternativas para o sistema vigente. Assim, o Conselho Nacional de Educação aprovou, em 18 de fevereiro de 2002, a resolução N º 1 (CNE/CP 1), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior em cursos de licenciatura. A resolução traz uma explicitação dos objetivos e propósitos das diretrizes e das atividades práticas, enfatizando a correlação contínua entre teoria e prática. No dia seguinte, 19 de fevereiro de 2002 é aprovada a Resolução Nº 2, que institui a duração e a carga horária desses cursos.

No mês seguinte, em 13 de março de 2002, é aprovada a Resolução Nº 18 da Câmara de Ensino Superior, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, com base nos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1363/2001, destinadas a orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Apresentamos a seguir alguns artigos da Resolução nrº 1 de 2002[8] considerados relevantes no âmbito de nossa pesquisa, fazendo alguns destaques e reflexões:

> Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena,

[8] CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf. Acesso em: 11 de setembro de 2009.

> constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.
>
> Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente**, entre as quais o preparo para:
> I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
> II - o acolhimento e o trato da diversidade;
> III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
> IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
> V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
> VI - **o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;**
> VII - **o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.**

De grande destaque no artigo nº 2 é o fato de ser dada à IES (Instituição de Ensino Superior) a autonomia para a elaboração de projetos pedagógicos, de acordo com sua situação contextual e quadro docente e com vistas às diretrizes e os princípios da resolução. Essa autonomia é reafirmada no artigo 9, que enfatiza ser de competência da ISE o projeto pedagógico do curso, de acordo com legislação própria.

Um outro aspecto do artigo referido a ser enfatizado é a grande importância dada à utilização de novas formas de intervenção pedagógica na formação de professores. Destaca-se o uso de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, de materiais inovadores, de práticas colaborativas, formas que vem ao encontro da prática proposta por nós para o trabalho docente e que tornou-se o foco desta pesquisa.

A Resolução nº CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, em seu artigo 11 a 13, define ainda que:

> Art.11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:
> I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
> II - **eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional**;
> III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
> IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
> V - **eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;**
> VI - **eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.**
> Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento

> sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Podemos verificar nos excertos destacados, que a resolução, além de dar ênfase à articulação entre conhecimentos teóricos e a prática e aos conhecimentos multidisciplinares, também ressalta a necessidade de desenvolver a autonomia do aluno, tanto intelectual quanto profissional, por meio da interação e da comunicação. Desse fato decorre a grande necessidade de se repensar formas e meios, pelos quais se trabalham as disciplinas pedagógicas na formação inicial. Faz-se necessária a elaboração de programas com foco na autonomia dos futuros professores, na interação, na comunicação, em detrimento daqueles conteudistas e tecnicistas.

> Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.
> § 1º **A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso**.
> § 2º **A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.**
> § 3º **No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática**.

Os excertos destacados ressaltam a dimensão da prática segundo as novas diretrizes. Diferentemente do sistema 3+1, discutido anteriormente, as novas diretrizes estabelecem a grande importância de uma formação permeada pela prática desde o início do curso, não ficando restrita ao momento de estágio como acontecia anteriormente. Esse aspecto das diretrizes representou, sem dúvida, um grande avanço, que há muito urgia no campo das licenciaturas.

> Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.
> § 1º A prática será desenvolvida **com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão**, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e **a resolução de situações-problema**.
> § 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, **poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador** e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.
> § 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio**.**

Ainda de grande relevância no âmbito de nossa pesquisa é o artigo 13 da Resolução CNE/CPI de 2002. Nos excertos destacados podemos verificar o caráter de obrigatoriedade dado à observação e à *reflexão* durante a prática dos professores em formação, por meio da discussão de situações, de ações diretas em contextos específicos. Além disso, ressalta-se a importância dos registros dessas observações e reflexões.

No parágrafo 2 enfatiza-se não apenas o caráter imprescindível da observação e da ação direta durante os estágios, como também aponta-se para as tecnologias como instrumentos que poderão *enriquecer* a prática profissional, fato que reafirma a relevância de nossa investigação.

Ainda no artigo 13, no parágrafo 3, fica estabelecido como período de início de estágio a segunda metade do curso, reservando-se um período para a docência compartilhada, ou seja, sob a supervisão da escola de formação e de campo de estágio.

Vale ressaltar, que o artigo 15 da mesma resolução concede o prazo de dois anos para que os cursos de formação de professores elaborem seus projetos pedagógicos adaptados a essa Resolução e enfatiza que nenhum curso novo será autorizado sem um projeto organizado segundo os termos da mesma.

Como mencionamos, a Resolução nº CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Os artigos 1º e 2º estabelecem que:

> Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:
>
> **400 (quatrocentas) horas de prática** como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
>
> **400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado** a partir do início da segunda metade do curso;
>
> 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
>
> 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

> Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.
> Art. 2° A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos-ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

A nova resolução determina um aumento considerável do número de horas de prática e estágio.

Além disso, salienta-se ainda no Parecer CNE/CP 27/2001[9] a necessidade de existência de um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e pelas escolas campo de estágio, incluindo as tarefas a serem desempenhadas por cada participante, que deverão/poderão contar com auxílio mútuo entre as instituições formadora e concedente.

O estágio supervisionado é entendido segundo o parecer CNE/CP 28/2001 (p.10) [10] como:

> [...] o tempo de aprendizagem que através de um período permanente, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso esse momento se chama estágio curricular supervisionado .

Sobre a relação teoria, prática e reflexão, o mesmo parecer retoma o Parecer CNE/CP 9/2001):

> Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional.“(Parecer CNE/CP 9/2001, p. 22)

A partir das novas diretrizes curriculares, é possível observar que saímos de uma perspectiva positivista de formação de professores, com normas pré-definidas, em direção a outra mais orientada para o processo, na qual são definidos princípios e objetivos pedagógicos. Cabe hoje à instituição formadora encontrar as melhores formas para se atingir aos objetivos, tendo em vista os elementos específicos de seu contexto.

---

[9] Parecer disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13272%3Aparecer-cp-2001&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866. Acesso em 12 de setembro de 2009.
[10] Parecer disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf. Acesso em 12 de setembro de 2009.

Essa nova visão e as novas diretrizes certamente levam a melhores resultados, mas inúmeros desafios devem ser enfrentados.

Tal fato nos remete à mudança na concepção de instituição, de professor e de aluno, de ensino, que pode ser observada também na história das abordagens de ensino de línguas, como vimos no item 2.1.4.

No caso do professor de língua estrangeira, é importante que ele tenha tido uma boa formação para que tenha a autonomia e o embasamento teórico necessário para a elaboração de seus planejamentos pedagógicos.

Por sua vez, para que este professor de LE tenha uma boa formação, a IES deve ter um projeto pedagógico bem elaborado, que forneça embasamento para que o futuro professor seja bem formado para a nova realidade.

Em síntese, observamos que as novas resoluções e pareceres trazem uma série de vantagens e aspectos positivos para a formação do professor, como por exemplo: a importância (e obrigatoriedade) dos estágios, a prática iniciando-se mais precocemente na formação dos professores, a ênfase na constante relação prática – teoria e na reflexão como parte do processo educacional, a autonomia dada às IES para a elaboração de seus projetos pedagógicos, o aumento na carga horária de disciplinas pedagógicas, a valorização da utilização de novas tecnologias como instrumento pedagógico. Todavia, para a implementação das novas diretrizes é necessário vencer uma serie de obstáculos.

Vieira Abrahão (2007b) elencou alguns deles. Com base no trabalho da autora, buscaremos sintetizá-los, relacionando-os, em seguida, com a nossa vivência como responsáveis pela disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado:

A) ORIENTADOR DE ESTÁGIO NA INSTITUIÇÃO CONCEDENTE- A instituição concedente de estágio deve, segundo as resoluções, dispor de um profissional que oriente o aluno em estágio. Sobre este aspecto, a autora levanta as seguintes questões: “como selecionar este profissional? Que competências são necessárias para receber e orientar um estagiário?” Além destas questões, algumas questões de caráter mais prático: “O que ganha este profissional com o acréscimo de tarefas a ele impostas? Sua carga horária de aula continua a mesma e a ela são acrescidos tempo de conversa e orientação do estagiário? Será fácil encontrar tanta gente engajada, que se disponha a trabalhar sem receber nada em troca?”

B) O COORDENADOR DE ESTÁGIOS- a autora ressalta que para que as atividades práticas como componente curricular tenha caráter transdisciplinar é necessário que haja um coordenador de estágios na IES, pois ele buscaria assessorar os docentes nas disciplinas e no planejamento das atividades. Ela chama ainda a atenção para o fato de que a maioria das instituições não tem este profissional, ficando as atividades práticas desconexas entre si e com o próprio estágio.

C) CARGA HORÁRIA- A autora levanta também questionamentos sobre a carga horária, estabelecida em 400 horas de estágio: "As 400 horas devem ser desenvolvidas em escola de ensino básico? Como fica o componente teórico da disciplina Estágio Supervisionado se ele desaparece da grade curricular? Como ficam as orientações de estágios em termos de carga horária? São extraídas das 400 horas? Onde serão realizadas?". Frente às questões referentes a este aspecto, a autora afirma ser preocupante a exclusão de conteúdo teórico do curso e de transferência de responsabilidades de formação para a escola concedente de estágio e propõe que pelo menos um terço desta carga horária seja realizada na universidade, a fim de promover discussões de casos, situações de sala de aula, dificuldades, etc. Lembramos aqui, que nas licenciaturas duplas a carga horária é dividida entre cada uma delas, ficando um total de 200 para cada uma.

D) A SITUAÇÃO DO PROFESSOR DE PRÁTICA DE ENSINO- Além disso, a autora discute a situação do professor de Prática de Ensino: considerando-se que, em muitas universidades, há um único professor para mais de 50 alunos, que condições terá esse profissional para dar conta de acompanhar tantos estagiários e discutir individualmente as questões levantadas por eles nas escolas de campo de estágio? Além disso, a autora julga que as horas destinadas à orientação deveriam ser computadas como horas/aula, seja para contagem de horas nas universidades públicas, seja para remuneração nas particulares.

E) OS ESTÁGIOS DE LICENCIATURAS EM OUTRAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS- Um questionamento que a autora levanta, bastante importante no contexto em que se desenvolveu esta pesquisa é: como fica o estágio supervisionado para a licenciatura em outras línguas que não o português e o inglês? (como, por exemplo, em nosso caso específico, em língua alemã). A autora sugere como alternativa a realização de mini-cursos em escolas de ensino básico.

F) ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE CURSOS NOTURNOS- a questão que permeia este tema se relaciona àqueles alunos de cursos noturnos que trabalham durante o dia e estudam a noite. Como fazer com uma carga horária tão extensa, se tais alunos mal conseguiam cumprir a carga horária menor? Isso se agrava ainda mais no caso das licenciaturas em outras línguas estrangeiras, que não são oferecidas em instituições de ensino aos sábados.

Frente às dificuldades elencadas pela autora, ela conclui que "de nada adianta o aumento de carga horária do componente prático dos cursos de licenciatura, se não houver um planejamento e um bom aproveitamento dessas horas" (VIEIRA ABRAHÃO, 2007b, p. 165). Diante disso, a autora propõe que sejam criadas "tanto pelas universidades, quanto pelas instâncias educacionais superiores" condições para que se viabilize o cumprimento das diretrizes.

Na condição de professora responsável pela disciplina Estágio Supervisionado, foi possível verificar que as dificuldades elencadas pela autora se confirmam e foram percebidas também em nosso contexto específico. Vale refletir, assim, se não seria necessário se repensar as diretrizes, de forma a poder elaborar parâmetros condizentes com a sua aplicabilidade.

Dentre as dificuldades encontradas em nossa situação, salientamos ainda a seguinte: como vimos anteriormente, as novas resoluções valorizam o desenvolvimento de processos reflexivos durante a prática dos alunos. Porém, como viabilizar isso, se o diálogo entre alunos e professor formador durante a prática foi dificultado pelo aumento de carga horária e pela exclusão da grade de encontros presenciais para a discussão dos estágios?[11]

A idéia de criação do ambiente virtual "Reflections...Überlegungen...Dúvidas" surgiu como alternativa para suprir essa dificuldade, bem como outras descritas, e como instrumento para possibilitar a manifestação do pensamento crítico. Buscamos elaborar um ambiente com características de um "local de encontros", destinado a reflexões, discussões, esclarecimentos, questionamentos. Diante das diferentes disponibilidades de horários de alunos e professor, o uso do ambiente nos pareceu oferecer grande vantagem, pois os encontros aconteciam, via de regra, assincronamente, ou seja, em tempos distintos entre alunos e professor. Dessa forma, tornou-se mais praticável o

[11] Como é o nosso caso, mas também de muitas IES no Brasil.

incentivo ao processo reflexivo dos alunos e o acompanhamento individual de cada um deles. Além do mais, o uso de um ambiente virtual vem ao encontro daquilo que está previsto nas diretrizes da resolução, no que concerne a importância de inclusão de novas tecnologias em processos de formação de professores.

A grande relevância do uso de novas tecnologias em processos educacionais tem nascedouro nas características da sociedade contemporânea. Tal sociedade, fortemente marcada pelas novas tecnologias, é o foco de nosso próximo item.

2.2. Sociedade da Informação

As possibilidades oferecidas pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), importante marca da sociedade de informação contemporânea, e as mudanças acarretadas por seu uso, são hoje abordadas em inúmeras investigações de diferentes campos de estudo.

O uso da internet amplia as possibilidades de interação, cria novos espaços, novos gêneros discursivos (ARAÚJO, 2007, p. 15), rompe barreiras de tempo, permite fácil acesso a novos conhecimentos e informações, acarretando transformações sociais vertiginosas. Por essa razão, alguns autores caracterizam o fenômeno como o "segundo dilúvio" (ROY SCOTT apud LEVY, 1999, p.13) ou o "tsunami digital" (ARAÚJO, 2007, p.17), visto que desafia instituições, transforma estruturas, impõe verdadeiros desafios à vida cotidiana, profissional, pessoal.

Na sociedade contemporânea ficam evidentes as marcas multiformes ocasionadas pela expansão de fronteiras, pelos encontros interculturais, pela rápida troca de informação. Tal fato nos remete ao pensador canadense Herbert Marshall Mc Luhan, que cunhou, já na década de 60, termos como "aldeia global", "era eletrônica", (MCLUHAN, 1969, 1971 apud ALMEIDA, 2005), em referência à influência dos meios de comunicação na sociedade. No cenário globalizado atual, marcado pelo rápido desenvolvimento dos meios de comunicação, esses conceitos se revelam mais pertinentes do que na época em que foram postulados. (ALMEIDA, 2005).

Entre suas muitas contribuições, McLuhan alertou para a necessidade de instituições escolares não darem às costas aos meios de comunicação disponíveis na sociedade vigente, a fim de promover um diálogo educacional entre escola e vida cotidiana (op. cit, 2005).

Acreditando na legitimidade do pensamento macluhiano, estudiosos da área da educação vêm desenvolvendo trabalhos que analisam as diferentes possibilidades, os desafios, limites e as conseqüências da inclusão das TICs em processos educacionais, de maneira crescente.

Prosseguiremos nossa discussão analisando mais profundamente de que forma as características dessa sociedade atual influenciam nosso campo específico de estudo, a saber, o campo educacional, do ensino e aprendizagem de línguas e de formação de professores.

2.2.1. Novas tecnologias no campo educacional e do ensino de línguas

Litto e Formiga (2008) reuniram trabalhos de grande importância, abordando as inovações tecnológicas e metodológicas voltadas para o campo educacional. Segundo os autores, por meio das NTICs, o processo de aprender ocorre não somente em espaços institucionais, mas também, fortemente, além deles. Por sua vez, o processo de ensinar é muito mais que a mera transmissão de informações; é refletir, ouvir, entender, respeitar, aceitar, facilitar, provocar, motivar, promover reflexão, mediar, interagir, etc.

Dentre os trabalhos reunidos pelos autores, destacamos o de Araújo Jr. e Marquesi (2008), que discorrem sobre as atividades em ambientes virtuais de aprendizagem, tendo em vista parâmetros de qualidade. Os autores afirmam que

> [...] as atividades realizadas em ambiente virtuais podem ser utilizadas como um caminho para promover a autonomia, sistematizar o conhecimento, possibilitar a exploração de espaços virtuais e recursos virtuais e avaliação formativa. (op.cit., 2008, p.358)

Balzan (1996, p.48) afirma que, o momento atual, em que os termos globalização e pós-modernidade já se tornaram de uso freqüente, acabou gerando um verdadeiro paradoxo:

> [...] nunca tivemos tantas informações disponíveis, mas ao mesmo tempo, não temos possibilidade de assimilar sequer uma fração reduzida daquilo a que poderíamos ter acesso [...] A rapidez com que os conhecimentos se duplicam, em nível mundial, nos deixa ao mesmo tempo maravilhados e aturdidos, pois não dispomos de tempo para nos atualizar em nossa própria área de conhecimento. (BALZAN, 1996, p.48)

O autor focaliza um aspecto importante da sociedade de informação, que diz respeito ao fácil acesso a um grande volume de conhecimento, produzido e transmitido em curto espaço de tempo, e ao mesmo tempo, a uma dificuldade de processamento de tantas informações.

Hargreaves (2004) analisa a natureza, a importância e as conseqüências da sociedade da informação e do conhecimento, na qual se encontra imbuída uma economia do conhecimento, estimulada e movida pela criatividade, pela inventividade. Todavia, o autor postula que é também essa economia que, paradoxalmente, cerceia a criatividade, decorrente da busca incansável de lucro e interesse próprio, e desgasta e fragmenta a ordem social, levando a uma sociedade de insegurança generalizada. Essa insegurança generalizada atinge também o mundo escolar.

. De acordo com Hargreaves (2004) é possível observar, na escola atual, que os professores frequentemente não são capazes de dotar os jovens de inventividade, solidariedade, aprendizagem e profissionalismo, mas atuam de forma prescritiva, e que "em lugar de aprendizagem, tem havido desempenho superficial" (op.cit., 2004, p.96). Para o autor, isso decorre do fato de o professor se encontrar "em um triângulo informal de pressões e expectativas contraditórias na sociedade do conhecimento" e advoga que "quando o tempo dos professores lhes é roubado, uma das coisas mais preciosas que se perdem são os períodos para aprender e pensar" (op. cit., 2004, p.123).

Kenski (2008) também reitera a importância de haver profissionais que tenham oportunidades de aumentar seu conhecimento e de refletir sobre sua identidade pessoal como professor, seus estilos e anseios. É necessário que eles tenham tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e seus limites, para que, na prática, façam escolhas conscientes acerca de formas mais adequadas ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, em contexto específico.

O objetivo de professores deverá estar sempre voltado para o preparo de seus alunos para ter melhores chances de sucesso na "economia do conhecimento e para o incentivo da inventividade, da criatividade, da flexibilidade, da cooperação, da capacidade de desenvolver redes e de lidar com mudanças e o compromisso com a aprendizagem para toda a vida" (HARGREAVES, 2004, p.215). Para que isso ocorra, é

necessário que mudemos padrões de ensino e concepções de educação que se encontram presentes na sociedade atual. Segundo o autor é necessário que se busque:

> [...] transformar mais uma vez o ensino em uma profissão moral e visionária, na qual professores conhecem e se preocupam com seu mundo e com seu trabalho, que eles reconquistem seu status e sua dignidade entre os principais intelectuais da sociedade e não serem meros técnicos, instrumentos e aplicadores das agendas de outras pessoas. Significa serem ativos em um mundo de adultos, bem como comprometidos com as crianças (HARGREAVES, 2004, p. 216).

Em consonância com Hargreaves, também Moran (2007) aponta para a grande necessidade de mudanças estruturais na educação. O autor alerta para o fato de que a escola, da forma como hoje está constituída, é pouco atraente. Tal fato foi apontado em pesquisa realizada pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais-realizada em 2005, publicada em 2007). Os dados obtidos evidenciam que 40% das crianças entre 5ª e 8ª série se afasta da escola devido ao desinteresse e apenas 17% pela necessidade de trabalhar. A escola é frequentemente compartimentada, os conteúdos são apresentados desconectados da vida cotidiana do aluno, os professores estão desmotivados, a infraestrutura está comprometida, gerando um grande distanciamento entre a escola necessária na sociedade do conhecimento e a real (op.cit., 2007, p. 7).

Kenski (2008) reafirma a necessidade de mudanças, alertando para o fato de que nossos "espaços escolares tradicionais já não conseguem suprir as necessidades e anseios das pessoas e da realidade contemporânea". A autora advoga a grande relevância de transformações radicais na organização educacional, na forma como se ensina e como a escola se relaciona com o conhecimento, a fim de se poder acompanhar o ritmo em que a sociedade se encontra na atualidade. Ela postula que a sociedade apresenta avanços muito maiores que a escola, que não tem apresentado mudanças profundas consistentes. No entanto, nossa vida caminha cada dia mais para uma interligação entre situações reais e digitais, serviços físicos e conectados, contato físico e virtual, aprendizagem presencial e virtual.

> O mundo físico e o virtual não se opõem, mas se complementam, integram, combinam numa interação cada vez maior, contínua, inseparável. Ter acesso contínuo ao digital é um novo direito de cidadania plena. Os não conectados perdem uma dimensão cidadã fundamental para sua inserção no mundo profissional, nos serviços, na interação com os demais. (KENSKI, 2008, p. 9).

A escola deve caminhar para ser um espaço em que se aprende e ensina de novas maneiras, ajudando seus alunos na aprendizagem ampla e contínua. Essa mudança ocorre na relação pedagógica, pois ela é o centro do processo de ensino e aprendizagem. “Bons professores são as peças chave na mudança educacional” (op.cit., 2008, p.18). A autora afirma que é comum alguns professores culparem os alunos, a escola, o salário, as políticas públicas pela má condição em que se encontra a educação.

No entanto, ela salienta que muitas vezes esses mesmos professores não conhecem seus alunos e sempre dão aulas do mesmo jeito, propõem os mesmos tipos de exercícios, de avaliação, não inovam, acomodam-se às exigências mínimas da instituição e apenas reproduzem modelos.

Com as escolas cada vez mais conectadas à internet, os papéis do educador se modificam consideravelmente, se multiplicam, complementam, exigindo dos professores grande capacidade de adaptação, criatividade diante de novas situações, propostas e atividades. Os professores precisam aprender a “trabalhar com tecnologias simples e sofisticadas” (KENSKI, 2008, p.35), precisam se adaptar às suas condições tecnológicas institucionais, ter flexibilidade para adaptar-se a situações muito diferentes e sensibilidade para escolher as melhores soluções possíveis.

No entanto, a autora observa que existe certa tensão entre os adeptos tecnólogos e humanistas no campo educacional. Ela descreve tal tensão da seguinte forma:

> Os humanistas focam a comunicação, a interação, a construção do conhecimento, a criação de comunidades de aprendizagem. Os tecnólogos ressaltam o avanço dos *softwares*, a velocidade de transmissão, as soluções telemáticas.
> Os que conhecem as tecnologias têm nos prometido soluções, facilidades, grandes mudanças. Os que focam mais as dimensões humanas do ensino e aprendizagem falam mais do olho no olho, de comunicação afetiva, de valores.
> Os humanistas dizem que as tecnologias são importantes, mas, em geral, resistem o quanto podem à sua utilização mais ampla, inovadora. Permanecem ancorados na sala de aula como espaço de resistência, fora do qual não vale a pena avançar.
> Os educadores tecnológicos, impulsionados por administradores em busca de resultados, ampliam mais e mais o número de alunos atendidos simultaneamente, focam predominantemente o conteúdo, a auto-aprendizagem e limitam a interação ao mínimo, porque ela eleva dramaticamente os custos (KENSKI, 2008 p. 38-39).

Para que ocorra uma mudança no cenário educacional, o simples uso de novas tecnologias não basta. É necessário que haja um professor mediador, orientador da aprendizagem e assim, a mediação pedagógica assume papel fundamental em um

processo inovador de ensino e aprendizagem. Todavia, para que ele possa agir dessa forma, é necessário que tenha tido uma formação que o prepare para isso.

Em consonância com as discussões apresentadas, Valente e Bustamante (2009) apresentam uma coletânea de artigos de extrema relevância, no qual pesquisadores da área de educação à distância discutem a necessidade, originada pelo advento da internet, de uma abordagem crítica na formação profissional de educadores, envolvendo consciência crítica, reflexão sobre a prática, como ferramenta de transformação significativa da atuação pedagógica. Os trabalhos discutem a EaD na formação do profissional reflexivo, destacando o ciclo da ação-reflexão e a prática reflexiva como campos de investigação. Valente (2009, p. 45) propõe a abordagem do "estar junto virtual" como possibilidade para a formação de profissionais reflexivos. Ela se baseia nas interações aluno-professor que acontecem no ambiente de aprendizagem presencial, com acompanhamento das práticas realizadas no dia-a-dia, porém, o aprendiz encontra-se separado fisicamente do professor.

Pesquisadores do campo do ensino e aprendizagem de línguas (materna e estrangeira) também vêm se interessando pelo tema do uso de TICs no ensino-aprendizagem de forma crescente (cf. LEFFA, 2005, 2006a, 2006b, 2009; MARQUESI, ELIAS e CABRAL, 2008; ARAÚJO, 2007; PAIVA, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2005, 2008; COLLINS e FERREIRA, 2004; MARQUES, 2006).

Paiva contribui com uma série de trabalhos acerca do uso de novas tecnologias em sala de aula de LE.[12] Em 2008, ela faz uma retrospectiva histórica da utilização de tecnologias desde o livro, como "velha", até o computador como "nova" tecnologia. Ela afirma que a primeira informação sobre a utilização de livro por um aprendiz data de 1578 e se deu com a publicação de uma gramática do hebraico. Compreendia-se ensinar línguas como oferecer descrições lingüísticas, e aprender uma língua, como aprender sua sintaxe. Segundo ela, mudam-se os suportes textuais, alteram-se as práticas de leitura e escrita e, assim, faz-se necessário o desenvolvimento de novas pesquisas neste campo. No entanto, o uso do computador como instrumento pedagógico ainda encontra alguma resistência. Sobre essa questão, Kenski (2008) afirma que:

[12] A relação das publicações da autora encontra-se disponível em http://www.veramenezes.com/publicacoes.html.

> [...] já é possível observar uma mudança gradual de muitos que rejeitaram por princípio as inovações trazidas pelo computador e pela Internet, apesar de que essa tecnologia continua a ser vista por uns como cura milagrosa e por outros como algo a ser temido (KENSKI, 2008, p. 38-39).

Paiva (2001a) relata uma nova experiência desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais, na qual ela utiliza o "ciberespaço", ou seja, textos on-line, e ferramentas computacionais para o desenvolvimento da leitura e escrita de alunos, postulando o princípio da "desterritorialização não só da biblioteca, mas também da sala de aula" e defendendo o uso de comunidades virtuais de aprendizagem. No mesmo ano (op. cit., 2001b, s/p) a autora organiza uma coletânea de trabalhos que trata da interação e a aprendizagem em ambientes virtuais.

Relatando experiências com o ensino de leitura e escrita por meio de ferramentas como chats, www e emails, a autora postula metaforicamente, que é necessário "derrubar as paredes" da sala de aula e construir comunidades virtuais para construir-se um novo conceito de aula, na qual não há horários pré-fixados e nem espaços físicos pré-determinados (Paiva, 2001c). No mesmo ano, a autora discorre ainda sobre algumas diferenças entre a sala de aula virtual e a tradicional (op.cit., 2001d).

Com base nas reflexões acerca da relevância da utilização das TICs em sala de aula, a autora discute ainda o novo perfil dos cursos de Letras e afirma ser imperativa a determinação de um percentual de carga horária mínima a ser dedicada ao ensino de língua estrangeiras em cursos de licenciatura com o uso da internet. A autora afirma que:

> A utilização da Internet é outro imperativo, pois ainda é tímido o uso de novas tecnologias que podem propiciar, ao aluno de Letras, experiências de interação não simulada com falantes ou aprendizes da língua estrangeira. O componente de educação a distância, que muito pode contribuir para a flexibilização do currículo e para a autonomia do aprendiz, é praticamente inexistente. O tradicionalismo e o medo do novo embalado pelo preconceito impedem que alguns cursos mudem de perfil e proporcionem aos alunos ambientes de construção de conhecimento adequados ao novo milênio. (PAIVA, 2005, s/p)

Leffa (cf. 2005, 2006a, 2006b, 2008, 2009), outro importante pesquisador favorável à utilização das TICs em sala de aula de LE, apresenta uma série de trabalhos abordando temas como: as diferenças entre texto, hipertexto e interatividade em sala de aula (LEFFA, 2008), a importância da sala de aula como ambiente aberto aos

emergentismos da sociedade (op. cit., 2009), os aspectos envolvidos na aprendizagem de línguas mediada pelo computador (op. cit. 2006a) ou uma análise das diferenças entre as interações face a face em relação à interação virtual (op. cit. 2005).

O autor advoga que o professor não é mais o centro, o detentor de saberes e não deve dar as costas às transformações educacionais decorrentes do uso das novas tecnologias e à expansão das fronteiras. Ao contrário, ele deve entender o seu papel fundamental de guia, orientador e/ou de "animador de interações". (op.cit, 2005).

Araújo (2007) apresenta trabalhos que tratam do papel da internet no ensino e aprendizagem de língua materna. O autor buscou reunir pesquisadores que discutem questões como os gêneros utilizados nos meios digitais, os seus produtores e consumidores, a visão da escrita digital pela escola, da internet como provocadora de prejuízos na aprendizagem lingüística dos adolescentes ou da web como ameaça para a língua.

De grande relevância é o trabalho das autoras Collins e Ferreira (2004), que traz relatos de experiências com o ensino e aprendizagem de línguas à distância e discute o desenho e a implementação de cursos, o ensino, a aprendizagem e a formação de professores à distância no âmbito da internet.

Soto (2009) destaca que a relação entre tecnologias e ensino-aprendizagem não é nova e que cada época implementa suas ferramentas, que criam novas possibilidades e restrições. Na mesma obra, Vergnano-Junger (2009) propõe desenvolver reflexões em torno da questão da leitura em tela, enfatizando que por ser uma prática relativamente nova, os procedimentos a ela relacionados ainda estão em construção. Rangel (2009) analisa a intensidade de interação professor-aluno, aliada à natureza interativa das tarefas online e Gregolin (2009) discute as possibilidades de utilização de recursos tecnológicos no ensino de LE, enfatizando o papel do professor neste contexto. Mayrink (2009) apresenta ainda o relato de uma pesquisa realizada com professores da rede pública em uma universidade pública do estado de São Paulo, investigando de que forma as novas tecnologias estão inseridas nas salas de aula de língua espanhola.

Como vimos na Tabela 1, Kfouri-Kaneoya (2008, p. 25) apresenta um quadro sintético das diversas pesquisas desenvolvidas na área de ensino de línguas mediado pelo computador, indicando também o ano de produção, país de origem e eixo temático

específico dos trabalhos. A partir do quadro apresentado pela autora foi possível verificar o número notável de pesquisas voltadas para o uso de novas tecnologias para o ensino de línguas, grande parte delas focalizam a aprendizagem *tandem ou in-tandem*. Tal processo ocorre por meio da utilização de meios digitais como emails, skype, MSN, etc.

Benedetti, Consolo e Vieira-Abrahão (2010), em trabalho recente, apresentam pesquisas que discutem a aprendizagem de línguas com o auxílio do programa *in-tandem*, prática que envolve pares nativos de diferentes línguas, que trabalham de maneira colaborativa na aprendizagem da língua um do outro.

Com base no exposto neste item, é possível verificar que o crescimento de trabalhos e pesquisas na área do ensino de línguas por meio do uso de novas tecnologias é notório. Nessa perspectiva, e diante dos resultados apresentados nos trabalhos, inferimos que a inserção das TICs na formação inicial de professores de línguas, além de atender às orientações das Diretrizes Curriculares, é tão necessária quanto urgente.

Em consonância com Leffa (2009, p. 26), entendemos que "a sala de aula não é uma redoma de vidro, um sistema fechado, impermeável ao que acontece lá fora; ao contrário, ela é um sistema aberto, vulnerável às influências do mundo externo". Assim, as pesquisas acerca do uso de tecnologias em sala de aula de línguas devem se estender à área de formação de professores, para que as universidades sejam capazes de preparar, de forma adequada, profissionais capazes de atuar em uma sociedade marcada pelos recursos digitais, por grandes transformações, pelo conhecimento a ser adquirido incansavelmente e pelo fluxo contínuo de informações. A universidade não pode desconsiderar essa realidade e continuar formando seus alunos como os formava em décadas anteriores.

No próximo item, analisaremos algumas características específicas do recurso digital que utilizamos em nossa pesquisa, o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e a ferramenta fóruns de discussão.

2.2.2. Ambientes virtuais de aprendizagem

Um Ambiente Virtual de Aprendizagem é definido por Araújo Jr. e Marquesi (2008) como aquele que simula o ambiente presencial de aprendizagem com o uso da TIC.

Os AVAs permitem troca de mensagens, estando os participantes em diferentes localidades ou tempos, troca de significado sobre determinado assunto por um número variável de participantes, em diversos contextos, muitas vezes em culturas distintas (ARAÚJO JR. e MARQUESI, 2008, p. 360).

Em conformidade com as características das TICs, os AVAs permitem novas e potencialmente diferentes experiências de aprendizagem que não devem ser desconsideradas pelo professor, "é necessário ter em mente, que essas novas e diferentes experiências só poderão existir se forem bem orientadas e moderadas pelo professor." (ARAÚJO JR. e MARQUESI, 2008, p.360)

Na sociedade da informação e do conhecimento, os AVAs permitem um redimensionamento do ensinar e do aprender, que antes eram realizados apenas no espaço escolar e modificam os papéis de aluno e de professor: o aluno deve ter mais autonomia, e o professor, maior capacidade de mediação e atuação como facilitador do processo de aprendizagem:

> [...] as atividades realizadas em ambiente virtuais podem ser utilizadas como um caminho para promover a autonomia, sistematizar o conhecimento, possibilitar a exploração de espaços virtuais e recursos virtuais e avaliação formativa. (op.cit., p. 358).

Compartilhamos as reflexões dos autores. Todavia, consideramos que este não é um caminho fácil. Do ponto de vista do aluno, ele muitas vezes não está adaptado a aprender a aprender, pois não vem de uma cultura de ensino e aprendizagem, na qual a autonomia foi desenvolvida de forma adequada. Do ponto de vista do professor, ele e sua forma de mediação poderão ser a chave para o sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem. O professor como mediador e provocador está constantemente diante de incertezas e de desafios acerca da forma de apresentação de conteúdos, de sistematização do conhecimento, de exploração de espaços virtuais e recursos virtuais e avaliação formativa, ou ainda, acerca da melhor forma de se relacionar com e responder ao aluno.

Na modalidade de ensino por meio do uso de ambientes virtuais, ocorre comumente uma mera transposição do presencial para o virtual, ou seja, simplesmente uma mudança do lugar onde ocorre uma aula. Assim, os primeiros AVAs foram utilizados apenas como uma extensão da sala de aula: um outro/novo espaço, no qual poderiam ser disponibilizados materiais para acesso dos alunos e por meio do qual os

alunos encaminhavam suas atividades. Isso já representou uma primeira mudança, porém, as possibilidades oferecidas pelas ferramentas dos AVAs ficavam subutilizadas. Os AVAs permitem experiências de ensino e aprendizagem diferentes das presenciais. No entanto, eles por si só não garantem essa diferenciação: o papel do professor como mediador é fundamental para que isso ocorra. Além disso, a forma de interação dos alunos no ambiente também é determinante o trabalho se configure como uma experiência educacional de qualidade.

Acreditamos que para haver um bom entendimento do papel de mediação do professor, deve haver também um bom entendimento das características dos AVAs.

Primeiramente é necessário compreender as questões técnicas: ter ou desenvolver as competências e habilidades para seu uso, não apenas no sentido mecânico ou técnico do funcionamento das ferramentas e suas possibilidades, mas também no sentido de desenvolver habilidades para saber buscar informações, dados, avaliar e construir significados. Dudziak (2003, apud ARAÚJO JUNIOR e MARQUESI, 2008, p. 362) denominou tal habilidade de *information literacy*, ou letramento digital.

Além disso, é importante compreender que a internet introduziu uma nova forma de comunicação e interação: uma comunicação sem fronteiras de tempo e espaço, que gerou proximidade entre pessoas advindas até mesmo de várias partes do mundo. Por ocorrer em tempos e espaços distintos, a comunicação entre essas pessoas tem características próprias, que irão alterar consideravelmente o tipo de interação e as ações no ambiente. Por essa razão, algumas das diferenças entre a interação virtual e a face a face e o tipo de linguagem em cada uma deles merecem destaque.

Leffa (2005) ressalta que a interação virtual pressupõe um movimento pessoal, uma iniciativa, que se inicia pelo simples ligar do computador, inserir uma senha, até chegar à busca por contato com as pessoas, enquanto na situação presencial a interação já é dada pela própria presença física. Todavia, ele observou que alunos, que em situações presenciais possuem uma participação tímida, sentem-se mais a vontade para interagir virtualmente. Isso provavelmente ocorre devido às particularidades inerentes à comunicação virtual e também ao fato de que o momento para a participação em debates, como p.ex. em fóruns de discussão, pode ser escolhido pelo participante. Um tema de discussão pode estar aberto há alguns dias, mas é o participante que decidirá o

momento em que está pronto para expressar sua opinião sobre o tema[13], além do fato de ele poder ter tempo para a elaboração de seu texto. Tal característica não está presente em um debate presencial, no qual o aluno pode, por vezes, sentir-se intimidado pela presença dos outros participantes e optar por não se manifestar em uma discussão.

Araújo-Junior e Marquesi (2008, p. 363), reiteram que "é importante assegurar a interação em situações virtuais", pois ela irá garantir a "presença social", enquanto na situação presencial, a interação se inicia pela própria presença física, mesmo que se dê apenas por meio do silêncio, dos gestos e de olhares.

No entanto, Garrison, Anderson e Archer (2000) salientam que a mídia em si não é o fator determinante da presença social (no item 2.3.2. discutiremos mais especificamente o posicionamento dos autores e o conceito de presença social), mas se alinham com os demais autores, afirmando que em um AVA é necessário estimular a interação por meio de estratégias que permitam ao professor se fazer presente e motivar os alunos a se socializarem e a participarem.

Em um AVA, o papel do professor é central; o da linguagem, fundamental, pois a interação é caracterizada pela centralidade na escrita, mesmo que haja a integração de recursos visuais e sonoros, enquanto na situação presencial ela é predominantemente oral. Essa linguagem escrita possui características especiais, constituindo-se nos fóruns, como um novo gênero digital (ARAÚJO, 2007) e tem um caráter híbrido, pois é mais informal que a linguagem de textos escritos (acadêmicos, por exemplo), na medida em que as pessoas se utilizam dela para aproximação.

Vários outros autores apontam para o caráter especial da linguagem digital como, Souza (2007, p. 197), que se refere a ela como "a fala por escrito", Marcuschi (2005), que ressalta o hibridismo entre fala e escrita ou ainda Xavier (2007), que defende a característica enunciativa, híbrida e inédita do hipertexto online, o qual exigirá do usuário outro tipo de comportamento cognitivo.

Como vimos, uma peculiaridade dessa linguagem é a possibilidade de poder ser planejada, elaborada, reformulada, características menos comuns na linguagem oral do diálogo cotidiano.

[13] No entanto,vale ressaltar que o professor também poderá influenciar a decisão de tal participação, visto que ele pode estabelecer prazos para realização da atividade.

Um outro aspecto importante do tipo de linguagem utilizada em AVAs é que ela deve ser clara, educada, simples, uma vez que não se conta com recursos da situação presencial como a gestualidade, a relativa aproximação física e a postura para contribuir para o bom entendimento. Além disso, na situação presencial existe sempre a possibilidade de reformulação dos enunciados, em função da resposta do interlocutor e pelo fato de não haver seu registro permanente. Em um AV, por outro lado, a linguagem fica retida no espaço virtual, devendo, portanto, ser utilizada com cautela, de forma a evitar mal-entendidos.

Com foco nesse tema, Gregolin (2008) desenvolveu um estudo que analisa as estratégias de cortesia utilizadas em AVA (em fóruns de discussão) em determinados atos de fala em língua espanhola, como nas situações cumprimentar-se, despedir-se, pedir algo, desculpar-se. A autora observou que não houve nenhuma ocorrência de uso de palavra ofensiva ou de termos que expressassem algum tipo de preconceito. Ela atribui o fato de essa regra de "netiqueta" ser seguida em contexto online, à "durabilidade da escrita". Apesar da sensação de rapidez que o meio proporciona, os usuários sabem que tudo o que escreverem ficará registrado e, portanto, apesar de escreverem "com pressa", tendem a cuidar da forma de seus registros. Além disso, há um contrato pedagógico vigente que também deve ser respeitado.

Muito vem se discutindo também sobre o papel do professor no ensino e na aprendizagem virtual: enquanto em situações do ensino presencial tradicional o professor ocupa papel central, ministrando aulas expositivas, em um AVA que busca promover reflexão, participação e trabalho colaborativo, o professor irá ser um provocador e motivador das interações, sairá do centro das interações, dando espaço e voz aos participantes.

O deslocamento do papel do professor do centro do ensino favorece a aprendizagem colaborativa, ou seja, a partir de uma interdependência positiva entre os participantes, eles se tornam responsáveis, não apenas pela própria aprendizagem, mas também pela dos demais integrantes do grupo, e podem se ajudar mutuamente, trocar informações, refletir, trabalhar cooperativamente. Porém, para que isso ocorra, devem ser criadas as condições adequadas e, nesse aspecto, é revelado novamente o importante papel do professor como mediador.

Leffa (2005) observou que em um AVA ocorre um contato maior e mais freqüente de cada participante com o professor, com seus *feedbacks* virtuais, bem como com aqueles dos colegas, e verificou que esses distintos *feedbacks* são mais bem aceitos que os dados na situação presencial.

Um outro aspecto apontado pelo autor (op. cit., 2005) é o fato de que, diante de tantas e rápidas transformações dos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade contemporânea, os meios para interação podem mudar rapidamente, podendo ser sempre reavaliados e reconfigurados pelo professor.

Consideramos pertinente ressaltar a grande importância da mediação pedagógica na elaboração de atividades, seleção de recursos e na mediação pedagógica durante as interações. O papel do professor no sucesso ou fracasso do processo de ensino e aprendizagem em um AVA está diretamente relacionado ao tipo de mediação realizada.

Além de considerar a mediação pedagógica, parece-nos relevante salientar em que medida o processo cognitivo poderá ser influenciado pelo trabalho no ambiente virtual.

Por essa razão, estamos em consonância com o modelo de Garrison, Anderson e Archer (2000) de "comunidade de investigação", como proposta de análise da comunicação mediada por computador, visto que abarca tanto a perspectiva do aluno (presença cognitiva), quanto a do professor (presença de ensino) e da interação (presença social).[14]

2.2.3. Fóruns online de discussão

Neste tópico, iremos abordar o "fórum de discussão" como ferramenta comumente utilizada em AVAs e que ocupa papel central no âmbito deste trabalho.

A palavra "fórum" significa, de maneira geral, lugar de reunião e discussão e é encontrada em diferentes contextos: nos tempos romanos, o Fórum era a região central da localidade do Império Romano, onde costumavam se situar edifícios administrativos e judiciais, além dos principais estabelecimentos de comércio, ou seja, importantes centros de reunião. No Brasil é o nome que se dá hoje ao prédio que abriga as instalações do poder Judiciário em uma determinada comarca. Além disso, no campo da

14 Dedicaremos o item 2.3.2.para a discussão do modelo dos autores

política e economia, encontramos hoje o Fórum Econômico Mundial, o Fórum Social Mundial, Fórum Internacional de Software Livre, entre outros, todos com o objetivo comum de reunir pessoas em um local para a discussão de determinado tema.

Da mesma forma, os fóruns de discussão como ferramenta digital tem o objetivo de promover discussões. Vários autores reconhecem hoje os fóruns online como um novo gênero textual, que pode ser utilizado para se atingir objetivos comunicativos diversos e estabelecidos pelos membros que constituem uma comunidade discursiva virtual. Vale ressaltar, que entendemos gêneros textuais como a estruturação interna e específica e a organização de um determinado tipo de texto, que se efetiva na própria materialidade de um evento comunicativo.

O gênero textual se refere a formas textuais materializadas em situações comunicativas recorrentes. Trata-se de textos que encontramos em nossa vida diária e que correspondem a padrões sócio-comunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Alguns exemplos de gêneros textuais são: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, etc. Os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

De acordo com Marcuschi (2005), os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano e funcionam como formas de ação social em situações comunicativas distintas. Por terem caráter de plasticidade, eles surgem de necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. O autor afirma não serem as tecnologias em si que originam os gêneros, mas a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, a presença marcante de meios de comunicação como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, e fortemente hoje a internet, por terem uma grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos.

Em especial a partir do aparecimento das novas tecnologias de comunicação,

presenciamos uma verdadeira explosão de novos gêneros textuais: surgem formas discursivas como telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais, aulas virtuais e, conforme mencionamos, também os fóruns. As formas de comunicação escrita, assim como surgem, podem desaparecer, ou serem substituídas por outros gêneros textuais, como é o caso do telegrama, por exemplo.

O fórum de discussão online se caracteriza tanto pela função de ferramenta, como também pela função de espaço para reunião de pessoas de uma mesma comunidade discursiva, situadas em tempos e espaços distintos, com a finalidade de realizar debates sobre determinado assunto de interesse comum, constituindo o novo gênero.

Seu funcionamento baseia-se na execução de alguns passos gerais: abre-se um fórum em um AVA, tendo em vista um tema a ser discutido e a objetivos específicos, e nele serão abertos tópicos (subtemas). Nos fóruns gerais os participantes do ambiente podem responder às postagens de um colega ou do professor ou abrir um novo tópico de discussão. Ele possibilita dessa forma a ocorrência de interações aluno-aluno e aluno-professor, em tempos distintos, em diferentes espaços.

O fórum online tem como característica a possibilidade de realização de atividade assíncrona, ou seja, a troca de mensagens entre os participantes ocorre em tempos distintos. As mensagens enviadas ficam armazenadas nos fóruns gerais, podem ser visualizadas por todos os participantes e são respondidas em momentos distintos pelos alunos e/ou pelo professor.

Nos ambientes virtuais de aprendizagem, os fóruns são de grande utilidade para tirar dúvidas, trocar informações, para a discussão de temas específicos e para a troca de experiência entre os participantes.

Segundo Paiva e Nascimento (2009), eles trazem à tona um elenco variado de discursos e, na medida em que os participantes enunciam seus discursos, estrutura-se uma rede discursiva híbrida levando à uma formação intertextual de enunciados.

A noção de rede discursiva da autora nos remete a Bakhtin (1986) e sua concepção de linguagem dialógica. O conceito do autor se refere à idéia de que

enunciados produzidos sempre respondem a enunciados anteriores, constituindo uma cadeia de enunciados, na qual co-participantes se inserem.

Bakhtin (1986, p. 144) postula que o "discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso e uma enunciação sobre a enunciação". O discurso de outrem pode entrar no discurso como uma unidade integral da construção.

Diante dos estudos apresentados, é possível afirmar que os fóruns online são caracterizados fortemente pela marca dialógica que acompanha os variados discursos produzidos por seus participantes, e por constituir-se em um novo gênero discursivo de característica híbrida: com traços da escrita e da oralidade[15].

Paiva e Rodrigues Jr. (2007, p. 148) apontam para o fato de que tal característica decorre da tríplice ruptura causada pelo mundo eletrônico, que "propõe uma técnica de difusão da escrita nos fóruns online, incita uma nova relação entre os textos e impõe-lhes uma nova forma de inscrição". Um texto é composto por escolhas e essas escolhas vão depender do contexto sócio-cultural em que o usuário da língua se insere e do conteúdo semântico apropriado para cada tipo de texto. No caso dos fóruns online, antecipando de forma breve um resultado de análise, notamos a presença de traços de oralidade em enunciados mais curtos, com menor índice de nominalizações na frase, propiciando escrita mais amigável e mais próxima da informalidade de situações cotidianas.

Com base nos autores (op. cit. 2007, p. 150) e em Paiva e Nascimento (2009), sintetizamos algumas características discursivas dos fóruns educacionais online:

a) Sua forma de interação assíncrona;

b) Sua característica de gênero textual híbrido;

c) Sua organização em seqüências ou turnos comunicativos;

d) Um tópico discursivo é geralmente apresentado como o ponto de partida para a interação, que determina o assunto da discussão. A partir dele é dada ao participante a possibilidade de fazer escolhas entre responder um turno (tópico) do colega ou professor, ou iniciar outro,

[15] Ressaltamos que "oralidade" aqui não se refere à materialidade. O termo é tomado tal como postulado na literatura de LA, em referência à situação prototípica de diálogo oral informal.

e) Sua forma de organização, a qual permite agrupar vários tópicos discursivos de uma só vez;

f) Sua linguagem híbrida: escrita, mas com traços da oralidade;

g) A importância do cuidado com a polidez e clareza da linguagem a ser utilizada pelos participantes;

h) A possibilidade dada ao participante de escolher o momento que deseja interagir;

i) O caráter da *durabilidade da escrita*, ou seja, as produções discursivas ficam armazenadas, sendo possível aos participantes voltarem a elas sempre e quando desejarem.

j) Dada sua constituição dialógica, os fóruns educacionais online exigem de seus interagentes a construção de estruturas discursivas que necessariamente levam à manifestação de suas intenções comunicativas, como os desdobramentos interacionais.

k) Epítetos, advérbios, pronomes de tratamento, letras maiúsculas, palavras abreviadas, são elementos significativos na interação online, para compreender como o participante se coloca.

l) Finalmente, e de grande relevância para esta pesquisa, os autores advogam que a léxico-gramaticalização, mais especificamente, o sistema de transitividade, da forma apresentada por Halliday, tem papel importante na identificação de como o participante se posiciona e sua participação ativa influencia a construção de outros posicionamentos em fóruns educacionais. Discutiremos tal relevância mais adiante, no item 2.4.

Diante do exposto, concluímos que tais características conferem aos fóruns de discussão propriedades bastante particulares que devem ser bem analisadas e investigadas, pois alteram substancialmente a situação discursiva e lhe conferem grande valor para contextos educacionais.

2.3. Pensamento crítico e comunidade de investigação

2.3.1. As bases teóricas do pensamento crítico

Para iniciar nossas discussões sobre a manifestação do pensamento crítico, acreditamos ser pertinente voltar nosso olhar inicialmente aos pressupostos de Vygotsky (1984,1991), por sua importante contribuição na compreensão da relação entre linguagem e pensamento.

Para o autor, os símbolos são os elementos de mediação simbólica ou semiótica, ou seja, são elementos interpostos na relação entre o eu-objeto e o eu-mundo de forma não concreta. A relação nesse caso não se dá mediada por um instrumento, mas por um mediador simbólico ou semiótico, ou seja, um signo dentro do psiquismo.

Segundo Vygotsky (1984, p. 59-60):

> [...] o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, escolher, etc.) é análogo à invenção e uso de instrumentos, só que no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho.

A grande diferença entre os instrumentos e os signos se encontra no fato de que os instrumentos se situam externamente ao indivíduo; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza (OLIVEIRA, 1993). Por sua vez, os signos, chamados por Vygotsky de instrumentos psicológicos, têm a função de provocar mudanças no interior do indivíduo, controlar ações psicológicas e são orientados para o interior do sujeito. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas como os instrumentos.

Sob essa perpectiva, Vygotsky (1991, p.132) examinou o papel da linguagem na mediação do crescimento das habilidades cognitivas da criança. Com base em suas análises, ele postula que “as palavras desempenham um papel central, não apenas no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo” e conclui que “uma palavra é um microcosmo da consciência humana”.

A mediação semiótica da atividade prática se dá primeiramente pela fala, além de transformar os homens e constituir a sociedade humana.

A teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky e seu conceito de mediação nos permite entender o importante papel do outro, da linguagem como signo e instrumento no desenvolvimento do psiquismo humano, pois é a partir da ação compartilhada que se constrói o conhecimento. Por essa razão, compartilhamos os preceitos vygotskyanos e os tomamos como pressupostos em nosso trabalho, na medida em que a interação entre alunos e professores no ambiente virtual acontece por meio da linguagem e possibilita a construção de conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo e o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Sobre a importância do "pensamento reflexivo" encontramos na teoria de Dewey os fundamentos necessários para a compreensão do termo, bem como para o entendimento do modelo teórico de Garrison, que será utilizado nas análises dos dados.

Dewey (1959a, p. 14) distingue três sentidos diferentes do pensamento. O primeiro sentido do pensar corresponde a um curso desordenado de idéias, que nos passam pela cabeça, automática e desregradamente. O segundo sentido restringe-se ao que não é percebido diretamente e aplica-se a coisas não sentidas ou percebidas diretamente pelos sentidos. O terceiro equivale ao sentido de "crença". Ele abrange todas as temáticas sobre as quais não temos conhecimento seguro, mas acreditamos nele para basear nossas ações.

Em contraposição ao primeiro sentido, o segundo traz um propósito, deve levar a algum lugar, deve tender a uma conclusão capaz de se constituir uma substância exterior à corrente de imagens do pensar e o terceiro é aquele que se relaciona às crenças.

A noção de "pensamento reflexivo" se contrapõe à de "pensamento" na medida em que ele é visto como uma cadeia:

> As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vem confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro[...]. Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum.(DEWEY, 159a, p.14).

De acordo com o autor, o pensar reflexivo abrange: a) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, que originam o pensar e b) um ato de pesquisa, de indagação, a fim de encontrar material que resolva a dúvida e esclareça a perplexidade.

Dewey atribui grande valor ao ato de pensar reflexivo, partindo de uma situação de problematização, como forma de nos tornar capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de acordo com propósitos específicos. Além disso, ele irá conferir um valor muito diferente aos objetos e fenômenos físicos, maior do que eles possuem para um ser que não reflete.

O autor define o pensamento reflexivo como "uma espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente um assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva" e divide o ato de pensar reflexivamente em cinco fases (op. cit,1959a, p.13):

> (1) as sugestões, nas quais o espírito salta para uma possível solução; (2) uma intelectualização da dificuldade ou perplexidade que foi sentida (diretamente experimentada) e que passa então a constituir um problema a resolver, uma questão cuja resposta deve ser procurada; (3) o uso de uma sugestão em seguida a outra, como idéia-guia ou hipótese, a iniciar e guiar a observação e outras operações durante a coleta de fatos; (4) a elaboração mental da idéia ou suposição (raciocínio, no sentido de parte da inferência e não da inferência inteira) e (5) a verificação da hipótese, mediante ação exterior ou imaginativa (DEWEY, 1959a , p. 111-112).

De acordo com Dewey, as cinco fases, termos ou funções do pensamento, não seguem uma a outra em ordem estabelecida. Ao contrário, cada aperfeiçoamento da idéia conduz a novas observações que fornecem novos fatos ou dados, o que irá auxiliar a pessoa a julgar mais acuradamente a relevância dos fatos. O pensamento reflexivo traz "um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega." (Dewey, 1959a, p.18).

O autor fundamenta sua teoria, ainda, na importância da *experiência* para a construção do conhecimento. Assim, além do pensamento reflexivo, também a noção de "experiência" ocupa papel central nas teorias de deweyanas (DEWEY, 1959b). Conforme o autor, a experiência, "o agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação", irá se integrar à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros. (op.cit, 1959b, p. 1). A experiência educativa é aquela que se relaciona ao pensamento, por meio do qual é possível percebermos relações e continuidades antes não percebidas.

> Todas as vezes que a experiência for assim, reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus trabalhos naturais (op.cit, 1959b, p. 7).

De acordo com Garrison, Anderson e Archer (2000), Dewey já identificou, há um século, que o processo educacional tem dois lados: um psicológico e um sociológico e nenhum deles pode ser subordinado ao outro ou negligenciado.

A educação é um processo colaborativo da experiência e é definida por Dewey como "o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras." (op.cit, 1959b, p.8).

O pensamento deweyano constituiu o fundamento para a conceitualização e o movimento moderno de pensamento crítico na educação já no início do século 20 (GARRISON, 1991; GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000; 2001; GARRISON e ANDERSON, 2003; GARRISON E ARCHER, 2000).

Em consonância com Dewey (1933), Garrison e colaboradores (1991; 2000; 2001; 2003) utilizam a noção de **pensamento reflexivo** de maneira coerente com o que chamam de **pensamento crítico** (GARRISON, 1991; GARRISON e ARCHER, 2000). De acordo com os autores, o desenvolvimento do pensamento crítico é central para a aquisição e o surgimento do conhecimento e fundamental em processos educacionais.

Garrison e Archer (2000) advogam que o interesse no termo pensamento crítico remonta já mesmo a Sócrates: dele podem derivar os elementos essenciais para o conceito. Esses elementos essenciais consistem em um método de questionamento e início de diálogo com o propósito de examinar racionalmente a base do conhecimento.

Uma definição precisa do termo é tarefa bastante difícil, conforme advogam Anderson e Garrison (1995), e se origina com a discussão sobre a conceitualização de "pensamento" iniciada por Dewey, retomada por McPeck e também por Halpern e Brookfield (apud GARRISON, 1991). Outra dificuldade decorre do fato de que pensamento crítico é um processo interno, que deve, portanto, ser examinado e observado de forma indireta. Garrison e Archer (2000) afirmam ainda que os termos "pensamento" e "crítico" são marcados ambos por conotações populares, fato que gera confusão considerável.

Apesar da dificuldade na conceitualização do termo “pensamento crítico”, Garrison e colaboradores elencam, em diversos trabalhos, suas distintas caracterizações, as quais apresentamos de forma sintética na Tabela 2.

Tabela 2- Características e/ou definições de pensamento crítico

Fonte: baseado em Garrison, 1991; Garrison e Arscher, 2000; Anderson e Garrison (1995) e Garrison, Anderson e Archer, 2001)

Características do pensamento crítico	
Mc Peck (1981)	Distingue o “pensamento” de voluntário (direcionado) do involuntário (que simplesmente acontece). Contrapõe “pensamento” a “pensamento crítico”, a partir da noção de que uma das características principais do pensamento crítico é o “ceticismo”, ou seja, o não tomar as coisas como certas, mas refletir sobre alternativas e possibilidades. Uma forma mais proativa do pensamento. É a procura por um *insight* mais satisfatório ou pela resolução de uma situação-problema. Refere-se ao pensamento crítico como uma certa combinação do que poderíamos pensar como uma vontade, ou disposição (que podemos chamar de" atitude "), juntamente com os conhecimentos e competências adequadas para exercer uma atividade ou problema com ceticismo reflexivo. Conhecimento é dependente de boas razões e não de obediência irrefletida à autoridade. É o meio para a aprendizagem significativa.
Lipman (1991)	Pensamento crítico pressupõe habilidades e atitudes que se desenvolvem de acordo com quatro categorias: conceitualização, racionalização, generalização e pesquisa. Os principais critérios do pensamento crítico são: a) uso de critérios particulares, b) auto-correção e c) sensibilidade diante do contexto específico.
Thayer-Bacon (1993)	O pensamento crítico pode ser considerado um processo constituído por atividades individuais e sociais ou atividades externas. O autor propõe um modelo de pensamento crítico que enfatiza o pensamento construtivo, que inclui cuidados como um elemento essencial (“cuidados” implica respeitar o outro como independente, autônomo, digno de cuidar e de ouvir). Para ele a colaboração ocupa papel central.
Siegel (1988)	A concepção de Siegel de pensamento crítico reflete as habilidades gerais e as específicas. O autor sugere que um pensador crítico é movido apropriadamente por razões e possui uma atitute ou espírito crítico. Além disso, ele deve ser capaz de acessar razões para justificar suas crenças, pretensões e ações adequadamente. A disposição crítica ou atitude representa uma série de "paixões racionais”.

Características do pensamento crítico	
Brookfield (1989)	O autor observou que pensamento crítico também inclui o compromisso, e o ceticismo reflexivo. Expandiu o conceito de Dewey de pensamento reflexivo com a proposta de pensamento crítico. Além das cinco fases de pensamento reflexivo propostas por Dewey[16], Brookfield incluiu a fase de integração, na qual noções desenvolvidas recentemente são integradas em nossa existência. O autor percebe o pensamento crítico como mais que um questionamento indiscriminado de idéias e atividades. Propõe duas atividades centrais do pensamento crítico: 1) identificar e desafiar pressupostos e 2) explorar e imaginar alternativas. Ele vê claramente o pensamento crítico como uma atividade muito construtiva com o propósito central de gerar *insights* com a finalidade de mudar as coisas para a melhor.
D´Ángelo (1971)	O pensamento crítico consiste em mais habilidades que são usadas na abordagem de resolução de problemas, e alguns desses passos incluem elementos intuitivos e criativos que não envolvem qualquer avaliação ou justificação.
Kurfiss (1988)	Diante da visão recorrente de que o pensamento crítico está relacionado à solução de problemas, Kurfiss contrapõe que ele pode implicar questões mais complexas e menos o objetivo de encontrar instrumental e execução de solução para um problema particular.
Perkins (1986)	A criatividade também tem sido descrita não como uma habilidade, mas mais como um estilo de pensamento, no qual o indivíduo freqüentemente redefine problemas em seus próprios termos, ao invés de aceitar as definições dos outros. Para ele o bom pensamento crítico é perpicaz.
Passmore (1972)	O pensamento crítico conjuga imaginação e crítica em uma única forma de pensar.

Daniel et al. (2004) afirmam que a noção de pensamento crítico de Lipman baseia-se no fato de que indivíduos utilizam processos de pensamento crítico em determinados contextos com a finalidade de poder distinguir, dentre as informações que eles recebem, aquelas que são mais ou menos relevantes para os objetivos desejados. Ser capaz de estabelecer uma posição crítica em relação aos fatos protege o indivíduo da alienação que ocorre quando outras pessoas querem nos fazer acreditar em algo, sem ter a oportunidade de investigar os fatos pessoalmente. O pensamento crítico ajuda as pessoas a fazerem julgamentos mais adequados e tem a finalidade de melhorar a experiência pessoal e social.

Diante das distintas conceitualizações, Garrison (1991, p. 300) conclui que o pensamento crítico tomado de forma ampla: 1) abarca a solução de problema; 2) tem implicações importantes para processos educacionais; 3) envolve capacidade de correr riscos e de ser aberto e comunicativo; 4) ocupa papel central na educação de adultos.

[16] Ver página 68 deste trabalho

Garrison (1991, citado por ANDERSON e GARRISON, 1995) toma os componentes de avaliação de Dewey e inclui a fase "integrativa" proposta por Brookfield para desenvolver um modelo do processo de pensamento crítico de compreensão mais fácil. Em sua proposta, ele distingue entre as atividades reflexivas (particulares) e colaborativas (compartilhadas), que constituem o processo de pensamento crítico. Além disso, os autores, em consonância com Dewey, postulam que não há pensamento crítico sem imaginação, criatividade e *insight*.

Assim, com base nos autores apresentados, tomamos o pensamento crítico como aquele que surge no momento em que as pessoas não percebem as coisas como certas, mas as questionam, refletem sobre elas e buscam soluções ou alternativas a elas. Parte-se geralmente de uma situação-problema, mas também de uma questão intrigante, da necessidade de compartilhar socialmente a percepção de determinado fato pertinente. Por surgir da reflexão interior, ele é uma atividade interna, mas que é perpassada pelo campo social e envolve comunicação, criatividade e *insights*. Os movimentos entre o mundo interno e externo e a troca social ajudam as pessoas a entender e reelaborar ou justificar suas crenças, a fazer julgamentos mais adequados e a melhorar a experiência pessoal e social. Por essa razão o pensamento crítico é tomado como essencial em processos educacionais.

De grande relevância para esta pesquisa é o modelo de presença cognitiva e desenvolvimento do pensamento crítico de Garrison e colaboradores (2000, 2001, 2003).

Os autores identificaram a "presença cognitiva", a "presença social" e ainda a "presença de ensino" como os elementos constitutivos de uma comunidade de investigação para fins educacionais. Tais elementos são necessários para estimular ou inibir a qualidade da experiência educacional e do produto da aprendizagem sendo a presença cognitiva diretamente relacionada com o desenvolvimento de pensamento crítico[17].

A base dos conceitos de Garrison e colaboradores de presença cognitiva e de pensamento crítico na educação de adultos é sustentada fortemente pelas concepções de pensamento reflexivo de Dewey e de pensamento crítico de Lipman (1991), Mc Peck

[17] Discutiremos a presença cognitiva e sua relação com o pensamento crítico mais detalhadamente adiante, no subitem Presença Cognitiva deste tópico.

(1981), Brookfield (1987), entre outros. Tais conceitualizações são amplamente discutidas em seus trabalhos.

Tendo discutido algumas concepções de pensamento crítico, passaremos para a discussão do modelo de comunidades de investigação de Garrison, Anderson e Archer. (2000; 2001).

2.3.2. Comunidades de investigação e seus elementos

De acordo com Garrison, Anderson e Archer (2000), o uso de Comunicação Mediada por Computador (doravante CMC) vem se tornando cada vez mais freqüente em campos educacionais, por tratar-se de modalidade versátil para o acesso a programas de ensino a qualquer momento, de qualquer lugar. Todavia, os autores sustentam que a criação de uma comunidade de investigação crítica em ambiente virtual representa ainda o grande desafio para educadores que buscam o uso de comunicação mediada por computador (op. cit., 2000). Por essa razão, eles apontam para a necessidade de se investigarem seus efeitos, compreender as formas de interação, percepções e produtos dos participantes engajados no uso da CMC para fins educacionais.

Nessa perspectiva, e buscando contribuir para melhor compreensão dos tipos de interação em ambientes educacionais online, Garrison e colaboradores (2001, 2003) elaboraram o modelo conceitual de Comunidade de Investigação (Figura 2), originado a partir dos trabalhos inicias de Garrison (1991), que buscam categorizar os tipos de interação em fóruns utilizados em Instituições de Ensino Superior. Os referidos autores sugerem que a construção do conhecimento ocorre em fases de aprendizagem e em um processo de construção crítica.

Os pesquisadores identificaram elementos considerados requisitos cruciais para uma experiência educacional bem sucedida em contexto virtual. Como suporte teórico para a elaboração do modelo, além de Dewey, os autores utilizam os preceitos de a) Lipman (1991), que verificou a importância de comunidades de investigação com o intuito de problematizar, racionalizar, conectar, deliberar, desafiar e desenvolver técnicas de solução de problemas e b) de Ramsden (1988), que discute a oportunidade de negociação de sentidos, de diagnosticar concepções distorcidas e de desafiar crenças arraigadas, sendo que ambos apontam para tal experiência como essencial para vivências educacionais significativas.

A elaboração do modelo parte da premissa de que a linguagem escrita e a falada possuem diferentes efeitos no processo do pensamento, sendo necessário salientar as características da comunicação escrita voltada para o discurso crítico.

Tradicionalmente, as interações educacionais vêm sendo realizadas com base na comunicação oral entre alunos e professores. A comunicação oral é mais rápida, espontânea e menos estruturada que a escrita.

No entanto, uma grande vantagem da comunicação escrita, é o fato de ela possibilitar a existência de tempo para se pensar, refletir, antes de se expressar. Por essa razão, é adequado que ela seja privilegiada quando o objetivo pedagógico é o desenvolvimento do pensamento cognitivo. De fato, alguns autores já reconheceram esse potencial da comunicação escrita e sugeriram que ela está conectada de forma muito próxima ao pensamento criterioso e reflexivo (APPLEBEE, 1984; FULWILER, 1987; WHITE, 1993 apud GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000).

Segundo Garrison, Anderson e Archer (2000) é a natureza explícita e reflexiva da palavra escrita que encoraja a disciplina e o rigor em nossa comunicação e em nosso pensamento. Para os autores, quando o objetivo é facilitar o pensamento sobre temas complexos e a aprendizagem significativa, o uso da linguagem escrita pode ser determinante.

Com base em tais premissas, Garrison e colaboradores (2000, 2001, 2003) advogam que a comunidade de investigação para construção do conhecimento e desenvolvimento de pensamento crítico apenas pode atingir seus objetivos se incluir três elementos essenciais: presença social, presença de ensino e presença cognitiva.

O referido modelo de comunidade de investigação como experiência educacional é apresentado na Figura 2 e seus elementos constituintes serão discutidos nos próximos itens.

Figura 2 - O modelo de comunidade de investigação e seus elementos

Fonte: baseado em Garrison, Anderson e Archer (2000) e Garrison e Anderson (2003, p.28)[18]

Comunidade de Investigação (*community of inquiry*)

A Presença de Ensino

O ambiente virtual oferece um grande número de caminhos para o professor influenciar o desenvolvimento da presença social e cognitiva, por meio do manejo das ferramentas e gestão do ambiente. O papel do professor na promoção deste desenvolvimento é fundamental e envolve três campos considerados essenciais: o design e organização do ambiente (*Instrucional design and organization*), a facilitação do discurso (*Facilitating discourse*) e a instrução direta (*Direct Instruction*). (GARRISON e ANDERSON, 2003; ANDERSON e GARRISON, 2001).

Anderson e Garrison (2001) elaboram três quadros descritivos referentes a esses campos de atividades da presença de ensino.

[18] A figura representativa do modelo em sua versão original encontra-se no Anexo 1.

O primeiro quadro refere-se aos indicadores da função de “design e organização”, e compreende:

a) apresentação do programa e do planejamento das atividades, por exemplo, apresentando as discussões que serão realizadas;

b) definição de métodos, por exemplo, explicitando a maneira como devem ocorrer os debates;

c) estabelecimento de parâmetros de tempo, por exemplo, estipulando prazos para a realização das atividades;

d) utilização eficiente das mídias, por exemplo, explicitando como devem ocorrer as postagens em fóruns;

e) estabelecendo a netiqueta, por exemplo, dando instruções acerca do tamanho das mensagens.

Os indicadores para a “facilitação do discurso” são elencados como:

a) Identificar áreas de concordância e discordância entre os participantes;

b) Procurar atingir consenso e compreensão;

c) Encorajar, compreender ou reforçar as contribuições dos participantes;

d) Estabelecer clima propício para a aprendizagem;

e) Direcionar comentários;

f) Avaliar a eficácia do processo;

Finalmente, os indicadores para a “instrução direta”:

a) Apresentação de conteúdos ou questionamentos;

b) Foco na discussão de assuntos específicos;

c) Apresentação de síntese da discussão;

d) Confirmação do entendimento por meio de feedbacks avaliativos e exploratórios;

e) Diagnóstico de mal-entendidos;

f) Apresentação de informações de outras fontes, como por exemplo, de um livro texto, jornal, internet, experiências pessoais;

g) Auxílio em problemas técnicos.

Gervai (2007) analisou a presença de ensino, focalizando as mediações pedagógicas de três professores em fóruns de discussão de um curso online sobre Práticas de Leitura e escrita de formação continuada. Apoiando-se nos pressupostos de comunidade de investigação de Garrison e na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, a autora verificou que as mediações e a presença de ensino podem ter grande influência no tipo de participação e no envolvimento dos alunos com as atividades.

Com base em e em consonância com o modelo dos autores, Barbosa (2006) realizou uma investigação sobre o processo de formação de comunidades de aprendizagem[19] em curso on-line. A autora afirma que a presença de ensino é fundamental para que os laços sociais se consolidem e para que a comunidade de aprendizagem se estabeleça.

A Presença Social

Garrison, Anderson e Archer (2000, p. 94) definem presença social como a "habilidade dos participantes de uma comunidade de investigação de se projetar social e emocionalmente como pessoas reais, ou seja, projetar sua personalidade, pelo meio de comunicação que está sendo utilizado[20]". Contrariamente a alguns teóricos da comunicação, os autores não acreditam que o efeito da mídia por si é o fator mais considerável na determinação do grau de presença social que os participantes desenvolvem e compartilham por meio de discursos mediados. Ao contrário, eles acreditam que o contexto criado pela familiaridade, habilidades, motivação, comprometimento organizacional, atividades e duração de tempo no uso da mídia influenciam diretamente o desenvolvimento da presença social.

A presença social é fundamental para o trabalho colaborativo e para uma aprendizagem crítica. Os autores elencam três categorias de presença social em uma

[19] A autora discute o modelo de "comunidade de investigação" de Garrison e colaboradores, mas focaliza a constituição de uma "comunidade de aprendizagem".

[20] No original: *We define social presence as the ability of participants in a community of inquiry to Project themselves socially and emotionally, as "real" people (i.e. their full personality), through the medium of communication being used.*

comunidade de investigação: Afetiva, Comunicação Aberta e Coesão (GARRISON e ANDERSON, 2003). Os elementos de cada categoria são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 - Presença social: categorias, indicadores e exemplos

Fonte: baseado em Barbosa, 2006

CATEGORIA	INDICADORES	EXEMPLOS
AFETIVO	a) Expressão de emoções	Uso de emoticons, caixa-alta, repetição de pontuação, expressões de emoção, etc.
	b) Uso do humor	Uso de carinhas, provocar, fazer ironias, etc.
	c) Revelar-se	Apresentar dados da vida fora da classe
COMUNICAÇÃO ABERTA	a) Continuação de um tema	Dar continuidade a um tema, respondendo às mensagens e não começando outro tema
	b) Citação de outras mensagens	Citar mensagens, ou copiar/colar
	c) Referir-se explicitamente a outras mensagens	Referencia às mensagens e aos conteúdos dos colegas
	d) Fazer perguntas	Perguntas direcionadas aos outros colegas e não apenas ao moderador
	e) Elogiar, demonstrar apreciação	Elogiar os colegas ou os conteúdos
	f) Expressar concordância	Expressar concordância com os colegas ou os conteúdos
COESÃO	a) Uso de vocativos	Referir-se ao colega pelo nome
	b) Referir-se ao grupo usando pronomes inclusivos	Dirigir-se ao grupo como nós, nosso, etc.
	c) Saudações fáticas	Uso de cumprimentos, fechamentos

A Presença Cognitiva

A presença cognitiva é o elemento do modelo de maior relevância no âmbito desta investigação. De acordo com Garrison, Anderson e Archer (2000, p. 87), esse é o elemento fundamental do modelo para o sucesso da experiência educacional.

O termo “Presença Cognitiva” é tomado pelos autores em referência à capacidade dos participantes de uma comunidade de investigação de construir sentidos por meio de uma comunicação sustentada. Esse elemento é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, como processo e como produto, tomado comumente como objetivo da Educação Superior. Sua criação e sustentação em uma

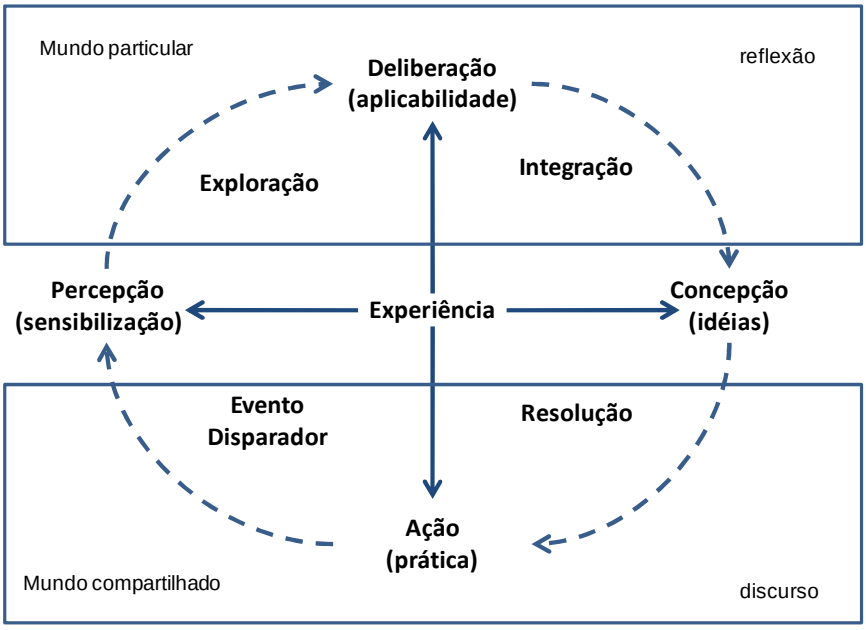
comunidade de investigação é fortemente determinada pela forma como a comunicação é restringida ou encorajada pelos membros da comunidade, incluindo o professor.

A presença cognitiva, como aquela associada ao pensamento crítico, envolve atividades reflexivas e compartilhadas, de caráter central na aprendizagem em meio digital (GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2001).

Orientados pela transição entre o mundo concreto e o mundo abstrato; entre percepção e concepção, Garrison e Anderson (2003) entendem que a integração entre o mundo público e privado dos aprendizes é central para a criação da Presença Cognitiva para fins educacionais. Os autores propõem o modelo de "Investigação Crítica" (*Critical Inquiry*), apresentado na Figura 3, para o entendimento do processo de construção da presença cognitiva.

Figura 3 - Modelo de Investigação Crítica

Fonte: basedo em Garrison, Anderson e Archer, 2001 e Garrison e Anderson, 2003, p.59. [21]



Investigação crítica em um ambiente baseado no texto

(Critical inquiry in a text-based environment)

[21] A figura representativa do modelo em sua forma original encontra-se no Anexo 2.

O modelo de investigação crítica dos autores teve como fundamento a concepção do termo de Dewey (1959), que inclui três situações: pré-reflexão, reflexão e pós-reflexão, sendo a reflexão o núcleo do processo do pensamento. Ele foi baseado nas fases pré e pós- reflexivas e na experiência que emerge da prática, ao mesmo tempo que dá forma a ela. Partindo do reconhecimento dos mundos compartilhados e particulares dos alunos, os autores entendem que a integração do mundo público e privado dos aprendizes é o cerne para a criação de Presença Cognitiva.

Os dois eixos que estruturam o modelo são ação-deliberação e percepção-concepção. O primeiro eixo, um contínuo ação-deliberação, corresponde à reflexão na prática e o segundo, à dimensão percepção-concepção, à transição entre os mundos concreto e abstrato, e à assimilação da informação e à construção de sentido. Juntos, os dois eixos constituem os mundos compartilhado e particular. Os quadrantes refletem a seqüência lógica ou idealizada para a investigação prática, ou seja, para o pensamento crítico e correspondem às categorias da Presença Cognitiva. Esses são os processos cognitivos que associam fatos e idéias. (GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000; 2001).

O modelo de investigação crítica define quatro fases essenciais para descrever e compreender a presença cognitiva em processos educacionais, as quais correspondem ao processo de pensamento crítico. No entanto, os autores alertam para o fato de que as fases não devem ser vistas como imutáveis.

Descreveremos a seguir cada fase, apresentando também os descritores (*descriptors*) que caracterizam o processo que está ocorrendo em cada uma delas, os indicadores e o processo sociocognitivo envolvido. Vale ressaltar, que os indicadores referem-se a exemplos concretos de como os processos sociocognitivos ocorrem em cada uma das fases em um ambiente assíncrono de CMC, que tem como meio uma troca ou diálogo escrito.

PRIMEIRA FASE (quadrante inferior à esquerda): reflete a fase inicial de prática de investigação e é marcada por um Evento Disparador (*triggering event*). Aqui é reconhecido um problema, um tema, um dilema, que emerge da experiência. Em um contexto educacional, frequentemente o professor explicita desafios de aprendizagem ou uma atividade e estes poderão se tornar o evento disparador. No entanto, no contexto de CMC qualquer membro do grupo de participantes pode adicionar um evento disparador

ao discurso, de forma proposital ou indireta. Vale ressaltar, que o professor aqui tem o papel importante de iniciar, aperfeiçoar o evento, ou mesmo descartá-lo, caso julgue que ele é um potencial fator de distração do foco. A Tabela 4 apresenta o descritor, os indicadores e exemplos de processos cognitivos dessa fase.

Tabela 4 - Investigação crítica: Evento Disparador

Fonte: baseado em Garrison , Anderson e Archer, 2001, Garrison e Archer (2000) e Garrison e Anderson, 2003[22]

EVENTO DISPARADOR		
DESCRITOR	**INDICADOR**	**PROCESSO SOCIOCOGNITIVO**
EVOCATIVO (Indutivo)	Reconhecimento de um problema	Apresentação de informação importante que culmina em uma questão.
	Sentimento de perplexidade ou surpresa	Elaboração de perguntas. Mensagens que conduzem a discussão em uma nova direção
Detalhamento: -tema , dilema ou problema que emerge da experiência e é reconhecido; -estado de curiosidade ou dissonância; -a pessoa adentra essa fase com um corpo de conhecimento e perspectiva sobre o mundo (GARRISON, 1991); -após a reflexão sobre uma experiência, ocorre geralmente o reconhecimento de um problema (GARRISON; ARCHER, 2000); -o descritor é evocativo e indutivo porque é associado à concepção de um problema ou assunto/tema. Os processos educacionais incluem informações que se apresentam, que dão origem à curiosidade e a questões. (GARRISON; ANDERSON, 2003).		

SEGUNDA FASE (quadrante superior à esquerda): Nessa fase, denominada Exploração (*exploration*) os participantes se deslocam entre o mundo particular, reflexivo e o mundo social de exploração de idéias. No início desta fase, os alunos são estimulados a perceber a natureza de um problema e a buscar a exploração de informações relevantes sobre ele. Ao final da fase, os alunos começam a se tornar mais seletivos com relação ao que é relevante para o tema ou problema. Essa fase é caracterizada por um *brainstorming*, por questionamentos e troca de informação. Nesse momento eles são estimulados a refletir e a compartilhar idéias colaborativamente.

[22] Os textos das próximas tabelas são traduções do original em inglês realizadas por nós para este trabalho.

A Tabela 5 apresenta o descritor dessa fase, os indicadores e exemplos de processos sociocognitivos.

Tabela 5 - Investigação crítica: Exploração

Fonte: baseado em Garrison, Anderson e Archer, 2001, Garrison e Archer (2000) e Garrison e Anderson, 2003 e Garrison, 1991

DESCRITOR	INDICADORES	PROCESSO SOCIOCOGNITIVO
INQUISITIVO (Divergente)	Divergência entre a comunidade	Contradição infundada de idéias prévias
	Divergência acerca de uma única mensagem	Muitas idéias diferentes ou temas apresentados em uma única mensagem
	Troca de informação	Narrativas pessoais/descrições/fatos (não usadas como evidência para apoiar uma conclusão)
	Sugestões de considerações	O autor caracteriza explicitamente a mensagem como exploração (p. ex: Está certo isso?)
	Brainstorming	Adiciona pontos de vista, mas não defende, justifica, desenvolve adição sistematicamente
	Pulos para conclusões	Não oferece opiniões embasadas

Detalhamento:

-significa, pela primeira vez entender a natureza do problema e então buscar por informação relevante e explicações possíveis. Pode ser feito por atividades do grupo e *brainstorming* e/ou por atividades mais individuais, como buscas na literatura. Nessa fase os estudantes vão experienciar alternância entre o mundo reflexivo e compartilhado, uma vez que as idéias são exploradas colaborativamente e indivíduos tentam produzir sentidos sobre o que parece confuso e complexo. O difícil desta fase é focalizar pontos divergentes em um único foco, a fim de preparar para a próxima fase (GARRISON; ANDERSON, 2003);

-é um processo inquisitivo e divergente, pois é a busca por informações e idéias relevantes. O processo educacional inclui a associação de idéias (*brainstorming)*, o oferecimento de apoio, de conceitos contraditórios, a solicitação de narrativas de perspectivas relevantes ou experiências, o estímulo para comentários ou respostas sobre o valor da informação ou das idéias (op. cit., 2003);

-nessa fase, os participantes circulam entre o mundo particular, reflexivo do individuo e a exploração social das idéias (entre a reflexão critica e o discurso). No inicio desta fase, os participantes são chamados a perceber a natureza do problema e a mover-se para a exploração de idéias relevantes. No final desta fase os estudantes começam a ser seletivos em relação ao que é relevante no problema ou tema. Fase caracterizada por *brainstorming*, questionamento e troca de informação (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2001);

-é a fase na qual predomina o processo do pensamento criativo (GARRISON, 1991);

-ocorrem *insights* durante essa fase: o *insight* é uma clara percepção de uma solução ou hipótese, porém, sem confiança nas razões conscientes (GARRISON; ARCHER, 2000)..

TERCEIRA FASE (quadrante superior à direita): chamada de Integração (*integration*). Essa fase é caracterizada pela construção de significado para as idéias geradas na fase

exploratória. Na transição da fase exploratória, os alunos passarão a refletir sobre a aplicabilidade das propostas. Mais uma vez, os aprendizes estarão em movimento entre reflexão e discurso e buscarão tomar decisões para integrar as idéias. Essa fase é apontada como a mais difícil de ser percebida, seja pelo professor, ou pelo pesquisador, pois as evidências de integração de propostas e de construção de significados devem ser inferidas da comunicação na comunidade de investigação. Garrison, Anderson e Archer (2001) alertam para o fato de que, frequentemente, os alunos se sentirão mais confortáveis continuando nessa fase; todavia, a presença de ensino poderá possibilitar que os alunos se desloquem para outros estágios do processo reflexivo e desenvolvimento cognitivo.

A Tabela 6 apresenta o descritor dessa fase, os indicadores e exemplos de processos sociocognitivos.

Tabela 6 - Investigação crítica: Integração

Fonte: baseado em Garrison e Archer, 2000; Garrison, Anderson e Archer (2001) e Garrison e Anderson (2003)

DESCRITOR	**INDICADOR**	**PROCESSO SOCIOCOGNITIVO**
EXPERIMENTAL (Convergente)	Convergência entre os membros do grupo	Referencia a uma mensagem anterior seguida de termos de concordância como “eu concordo, porque...”
	Convergência com uma única mensagem	Justificado, desenvolvido, defendido, mas ainda hipóteses experimentais
	Conectando idéias, síntese	Integrando informação de várias fontes-textos, artigos, experiência pessoal
	Criando soluções	Caracterização explícita da mensagem como solução do participante
Detalhamento: -vai em direção a uma fase de construção de sentido mais focada e estruturada e a tomadas de decisão sobre a integração de idéias e sobre como uma ordem pode ser criada de forma parcimoniosa. É uma fase **altamente reflexiva,** porém os estudantes estão intimamente engajados em um discurso crítico que irá formar a compreensão (GARRISON; ANDERSON, 2003); - fase de construção de solução e explicação significativas. Uma tentativa de conexão de idéias capaz de promover sentido e oferecer soluções potenciais. Processos educacionais incluem: integração de informação, oferecer mensagem de consonância, construção com base nas idéias dos outros; promover racionalização ou justificação e EXPLICITAMENTE oferecendo uma solução (GARRISON; ANDERSON, 2003); -construção de sentidos a partir das idéias originadas na fase de exploração. Na transição da fase anterior para esta, os estudantes irão começar a acessar a aplicabilidade de idéias em termos de quão bem eles conectam ou descrevem o assunto ou evento em consideração. Essa é a mais difícil de detectar de uma		

DESCRITOR	INDICADOR	PROCESSO SOCIOCOGNITIVO
perspectiva de ensino ou pesquisa, pois as evidências de construção de sentido deverão ser inferidas da **(cont. Detalhamento)** comunicação. Ela exige uma presença de ensino ativa para diagnosticar más concepções, para levantar questionamentos, comentários e informações adicionais em um esforço de assegurar o desenvolvimento cognitivo continuado e de modelar o processo de pensamento critico. Além disso, ela é fundamental para a mudança para estágios mais avançados de pensamento critico; -corresponde à fase de aplicação: as idéias são exploradas por meio de pensamentos abstratos, para determinar com maior certeza a aplicabilidade de uma proposta para resolver um problema. Neste ponto podem emergir ceticismos e questionamentos fortemente. Uma idéia pode ser apresentada como hipótese (GARRISON; ARCHER, 2000).		

QUARTA FASE (quadrante inferior à direita): A última fase é a chamada Resolução (*resolution*) de um dilema ou problema por ação direta ou indireta. Configura-se pela confirmação de solução, teste ou aplicação direta. Em contextos não educacionais essa fase significa a implementação de uma solução proposta ou um teste de hipótese. No campo educacional, o final dessa fase pode significar voltar-se para um novo problema, assumindo-se que os alunos adquiriram conhecimento relevante. Nessa situação, é possível pensar que se está pulando fases, mas de fato pode-se estar iniciando um novo ciclo, com um novo evento disparador. Garrison e Anderson (2003) advogam que, se na primeira fase o problema não está evidenciado, dificilmente se chegará nessa última fase.

A Tabela 7 apresenta o descritor dessa fase e os indicadores.

Tabela 7 - Investigação crítica: Resolução

Fonte: baseado em Garrison e Archer (2000); Garrison, Anderson e Archer (2001) e Garrison e Anderson (2003)

DESCRITOR	INDICADORES	P. SOCIOCOGNITIVO
COMPROMETIDO (dedutivo)	Aplicação ao mundo real	Nenhum
	Testando soluções	Codificado
	Defendendo soluções	

Detalhamento:

-resolução de um problema pela construção de um quadro significativo ou a descoberta de uma solução contextual significativa (GARRISON; ANDERSON, 2003);

-acessa criticamente a viabilidade da solução proposta por meio de aplicação direta ou indireta. Resolução requer um compromisso para testar a solução dedutivamente, talvez, por meio de uma implementação indireta ou experimento do pensamento (op.cit., 2003);

-em contextos não educacionais essa fase corrersponde à implementação de uma solução ou ao teste de hipóteses. No entanto, em um contexto educacional, tal prática é mais difícil de ocorrer. Ela geralmente ocasiona um teste indireto pelo uso de experimentos mentais e pela construção de consensos na comunidade. A progressão para a quarta fase requer claras expectativas e oportunidades para aplicar conhecimento criado recentemente. No campo educacional, o final desta fase pode requerer mover-se em direção a um novo problema assumindo-se que os estudantes adquiriram conhecimento válido (GARRISON;ARCHER, 2001).

É importante reiterar, que Garrison, Anderson e Archer (2000, p.88) afirmam que os "indicadores das diferentes presenças consistem na ocorrência de certas palavras-chave, frases ou sinônimos delas"[23]. No entanto, tais ocorrências não são fornecidas pelos autores.

Diante de tal fato, e para a realização de uma análise mais minuciosa dos indicadores, consideramos pertinente buscar respaldo teórico em estudos da Lingüística Sistêmico Funcional, cujos subsídios poderão nos auxiliar na determinação mais precisa dos indicadores para as análises dos dados.

Tendo elencado as características das diferentes fases da investigação crítica, passamos à apresentação dos conceitos e autores da Linguística Sistêmico-Funcional, que serão utilizados para o estabelecimento dos marcadores discursivos de cada uma das fases em nosso corpus.

[23] No original: [...] *we look for indicators of cognitive presence, social presence, and teaching presence. These indicators consist of the occurrence of certain key words or phrases, or synonyms thereof.*

2.4. Concepção de Linguagem: a Linguística Sistêmico-Funcional

Caracterizar o funcionalismo é uma tarefa bastante difícil, pois no âmbito do que vem sendo denominado como “funcionalismo”, existem modelos muito distintos. No entanto, qualquer abordagem funcionalista tem como foco comum e central o interesse na verificação de como se dá a comunicação em uma língua, ou seja, a verificação do modo como os usuários da língua se comunicam eficientemente. Considera-se as estruturas das expressões lingüísticas como configurações de funções tomadas como um modo diferente de significação na oração (NEVES, 1997).

Dentre os modelos funcionalistas, encontra-se o funcionalismo de Michael A.K. Halliday e sua Linguística Sistêmico-Funcional.

A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) de Halliday foi embasada pela tradição européia funcional e fundamentada fortemente na teoria de sistema-estrutura de Firth, com inspiração também em Malinowski e Whorf. Além disso, ela deriva de princípios mais abstratos dos estudos de Hjelmslev e possui muitas idéias da escola de Praga (HALLIDAY, 1994).

A principal razão por termos optado pela LSF como aparato teórico de suporte à pesquisa foi o fato de ela ser uma corrente que não se fundamenta unicamente em elementos formais, estruturais, mas em funções e sentidos, que são tomados como escolhas, pelas quais uma língua (ou qualquer outro sistema semiótico) é interpretada.

O quadro conceitual apresentado em Halliday (1994) nos pareceu pertinente para o escopo desta pesquisa, visto que está fundamentado em três importantes premissas, que vão ao encontro dos objetivos traçados para este trabalho. As três premissas são:

1. Todo texto, tudo aquilo que é falado e/ou escrito, é tomado como discurso e nesse sentido, deve ser entendido em seu contexto de uso. A questão central está em como ele é usado, pois é o uso da língua que, ao longo de muitos anos, configurou o sistema;

2. Em conseqüência disso, os componentes fundamentais do sentido na linguagem são funcionais. Todas as línguas são organizadas ao redor dos eixos de sentido principais: o ideacional (ou reflexivo) e o interpessoal (ou ativo). Esses

componentes são denominados “metafunções” na teoria de Halliday e são as manifestações no sistema lingüístico dos propósitos gerais de uso da língua: a metafunção ideacional é voltada para a compreensão do contexto e a interpessoal, da ação sobre os outros por meio dela.

3. Aliado a essas duas metafunções encontra-se um terceiro componente: a metafunção textual. Sua relevância está ancorada no âmbito das outras duas. Halliday postula que todo elemento de uma língua é explicado em referência a sua função no sistema lingüístico total .

A questão central na gramática funcional de Halliday é a maneira como os significados são expressos, colocando as formas de uma língua “como meios para um fim, não como um fim em si mesma” (NEVES, 2002, p. 73). Segundo a autora:

> Quando diz que a língua é um sistema semântico, Halliday não se refere apenas ao significado das palavras, mas a todo o sistema de significados da língua. A linguagem adulta construiu estruturas semânticas que permitem pensar sobre a experiência, isto é, interpretá-la construtivamente; porque são plausíveis, elas fazem sentido e o homem pode agir sobre elas (op.cit, 2002, p. 73).

Painter (1994) ressalta que o quadro sistêmico funcional de Halliday toma a natureza da linguagem como um sistema simbólico, como recurso para a construção de sentidos. Isso significa que, seja na leitura, escrita, audição, ou produção oral, o indivíduo sempre está engajado em construir sentidos em um contexto específico. Para compreender como isso acontece, deve-se analisar como o sistema lingüístico é organizado para construir sentidos, buscando-se uma visão clara daquilo que se busca expressar em determinado contexto e de como a língua é organizada para responder a ele.

De acordo com Hasan e Martin (1989), a língua é vista por Halliday como ação, cultura, e a gramática, como gramática para construção de sentidos.

Eggins (2004) sintetiza como principais propósitos da LSF, explorar como as pessoas usam a língua em diferentes contextos e como a língua é estruturada para seu uso como sistema semiótico. A autora evidencia que o aspecto que diferencia a LSF de outras teorias funcionais é que ela busca desenvolver tanto uma teoria sobre a língua como processo social, quanto uma metodologia analítica que permite a descrição detalhada e sistemática de padrões lingüísticos.

O modelo de Halliday abarca, além das três metafunções relacionadas anteriormente, ainda as noções de “registro” e “gênero” (Eggins, 2004).

A noção de “registro” está relacionada ao contexto da situação textual e o termo “gênero” relaciona-se ao contexto da cultura no texto. Eggins (2004) elenca como gêneros em nossa cultura: gêneros literários, ficção popular, ficção não popular, gêneros educacionais ou ainda os gêneros que fazem parte do cotidiano: comprar e vender coisas, pedindo e fornecendo informações, contando histórias, marcando compromissos, conversando no *chat* com amigos, etc.

Para a análise dos dados da presente pesquisa, nos pareceu relevante focalizar as metafunções ideacional e interpessoal. No próximo item, descreveremos mais detalhadamente cada uma delas e justificaremos nossa escolha.

2.4.1. Metafunção textual

Visto que não tomaremos a metafunção textual como aparato para auxiliar a análise do corpus desta pesquisa, a abordaremos neste item de forma breve.

Trata-se da terceira metafunção do modelo de Halliday para a construção de sentidos textuais, ou seja, uma teoria para a compreensão sobre como o discurso se apresenta em sua forma composicional, sobre sua forma organizacional.

Se por um lado na metafunção ideacional a oração é organizada segundo o “processo, participantes e os significados”, a metafunção textual se articula em dois eixos principais: “tema” e “rema”.

De forma geral o “tema” pode ser reconhecido como aquele elemento que vem em primeira posição na oração, ele é o ponto de partida para a mensagem, a base para sua formação. Todavia, sua definição é funcional, da mesma forma como o são todos os elementos nessa interpretação de estrutura gramatical. Por “rema” entende-se todos aqueles elementos que se seguem ao tema.

Exemplos de temas/remas:

Tema	**Rema**
meu tio	deu o bule para minha tia
aquele bule	foi dado para minha tia pelo meu tio
minha tia	recebeu aquele bule do meu tio

O tema se refere àquela parte do texto que o autor busca dar maior destaque e contextualiza o rema.

A diferenciação entre o “tema/rema” pode ser evidenciada não apenas em orações isoladas, mas em textos, fato que aponta para sua relevância para trabalhos com foco no fluxo de informação ao longo de um texto.

Neste trabalho, centralizamos nossas lentes de análise dos textos primeiramente na metafunção interpessoal, pois essa é a que trata das questões relativas às trocas entre os interlocutores de uma comunicação. Em segundo lugar, nos centramos na metafunção ideacional, por acreditarmos ser importante perceber, por meio dos mecanismos linguísticos, os propósitos, as atitudes e as intenções que ficam marcados durante as interações, no momento em que os interlocutores desempenham e projetam papéis.

De acordo com a LSF, por meio da modalização e da modulação, que, para Halliday, constituem a modalidade (discutida no item 2.4.3 deste trabalho), os enunciados mostram-se carregados de força opinativa que nos permitem expressar os graus de obrigação, comprometimento, diferentes probabilidades, entre outras possibilidades.

As seleções lexicais expressam fortemente os sentidos atitudinais dos interagentes diante do outro e do mundo. Por esta razão descreveremos também dois sistemas semânticos: a valoração (*appraisal*) e envolvimento (*involvement*), que fornecem importantes subsídios para mobilizar, construir e sinalizar graus de solidariedade e intimidade nas relações.

2.4.2. Metafunção ideacional

A metafunção ideacional está relacionada com o sentido da oração como **representação,** como função experiencial, seu aspecto como um caminho para representar modelos de experiência. Compreende-se a língua como aquela que capacita o ser humano a formar um quadro da realidade, a construir sentidos sobre as coisas que se passam ao seu redor e em seu interior (HALLIDAY, 1994). Nesse sentido, a oração ocupa um papel central, porque concretiza um princípio geral de modelação de experiência: o princípio de que a realidade é feita de **processos**.

A metafunção ideacional está centrada no conteúdo do discurso, nas atividades que se realiza, em quem e em como são os participantes dessas atividades e identifica quatro tipos de processos principais: o de fazer, sentir, dizer e ser. Ela representa um procedimento de reflexão, de organização do fluxo de eventos. O sistema gramatical, que torna isso possível é denominado processo de "transitividade".

O processo de transitividade nos permite responder às seguintes questões:

- Que tipo de processo é esse?
- Quais os participantes envolvidos?
- Em que circunstâncias ocorre o processo de comunicação?

O sistema de transitividade reconstrói o mundo das experiências em dois tipos de processos: as experiências do mundo exterior constituem o processo material e as do mundo interior, o processo mental. As experiências exteriores são constituídas de ações ou eventos, de pessoas ou de outros atores que realizam coisas. Já a experiência interior é uma reação ao processo das vivências exteriores, que são gravadas e que refletem sobre ela: ela é uma conscientização de nosso estado e forma de ser.

Existe ainda um terceiro componente para se compor uma teoria da experiência: o processo relacional, pois é constituído na relação de um tipo de experiência com outra.

Os processos material, mental e relacional compõem, assim, os três tipos principais de processos do sistema de transitividade.

Entre o processo mental e material, Halliday (1994) reconhece ainda o comportamental, que representa manifestações exteriores em elaborações interiores, a ação a partir de conscientização e estados fisiológicos, e o verbal, que consiste nas relações simbólicas construídas na consciência humana e expressas em forma de língua, como "dizer" e "significar".

No limite entre o processo mental e relacional está ainda aquele que se preocupa com a existência, ou seja, o processo existencial, por meio do qual um fenômeno de todos os tipos é reconhecido como ser, existir, acontecer, fechando-se assim o círculo.

Com base no trabalho de Gervai (2007) e de Thompson (2004, p.143), elaboramos a Tabela 8, na qual sintetizamos os tipos de processos, seus significados e participantes.

Tabela 8 - Metafunção ideacional e tipos de processos

Fonte: baseado em Thompson, 2004 e Gervai, 2007

TIPO DE PROCESSO	SIGNIFICADO PRINCIPAL	PARTICIPANTES
MATERIAL de ação, de evento	fazer, acontecer	ator.....meta
MENTAL de percepção, de cognição de afetividade	ver, ouvir (percepção) gostar, temer (afetividade) pensar, saber, compreender (cognição)	experienciador.....fenômeno, fato
RELACIONAL de atribuição, de identificação	ser, atribuir, identificar	portador, atributo identificado, identificador
VERBAL de linguagem	dizer significar	dizente, recebedor palavreado e alvo
COMPORTAMENTAL de ação a partir de conscientização	atuar	comportante
EXISTENCIAL de ser	existir, ser, acontecer	existente

PROCESSO MATERIAL

O processo material é aquele relacionado ao fazer, ele envolve ações como comer, beber, pegar e expressa a noção de que alguém faz algo. Por conseguinte, existe um agente e uma meta. O agente é denominado por Halliday (1994) "ator" e aquele a quem é direcionado o processo é a "meta".

Para uma melhor compreensão do conceito, utilizaremos os exemplos apresentados por Thompson (2004, p.90), que resumem a noção de processo material e seus elementos constituintes[24]:

Actor	Process:material	Goal	Circumstance
He The young girl Edward Her mother	has been shaving bounded was sawing smashed	- - wood. the glass	- out of the gate. - -

A representação do processo pode ser feita tanto na forma ativa (ex: o leão [ator] pegou o turista [meta]) ou passiva (o turista foi pego pelo leão). No caso das representações do processo por meio da voz passiva, muitas vezes o ator é omitido da

[24] Mantivemos os exemplos em sua língua original (inglês) com o intuito de preservar os sentidos dados pelo autor.

ação ou evento, o que não quer dizer, porém, que esse ator não exista, ele apenas se encontra implícito na oração. A escolha da omissão do ator é ideológica, ou seja, ela tem um significado e é denominada “processo de impessoalização” (GERVAI, 2007, p.60).

Exemplo:

Meta	**Processo**
O cachorro	foi ferido

Sabe-se que o cachorro foi ferido, mas não se sabe quem é o ator, ou quem feriu o cão. Ao fazermos a escolha pela omissão do ator, temos essa intenção por alguma razão.

Halliday (1997) ressalta que os processos materiais não são necessariamente concretos, como no caso de eventos físicos. Ele pode representar acontecimentos, feitos abstratos, por exemplo: “o prefeito renunciou”, ou “o prefeito desfez a comissão”.

Em alguns casos, quanto mais abstrato é o processo, mais difícil se torna a distinção entre ator e meta.

PROCESSO MENTAL

O processo mental é aquele que considera a percepção de alguém sobre algo e podem ser constituídos por “sentir, pensar e ver”. Dessa forma, ele é subdividido em: 1) Percepção (ver, ouvir, etc.); 2) Afetividade (gostar, temer, etc.) e 3) Cognição (pensar, saber, compreender).

Esse é um processo que não envolve atores, como no material, mas um “experienciador” (*senser*), ou seja, aquele que percebe algo. Aquilo que é percebido por ele é denominado “fenômeno” ou “fato”:

Exemplo 1:

Experienciador	**Processo: cognição**	**Fenômeno**
Eu	acredito	em você

Exemplo 2:

Experienciador	Processo: afetividade	Fenômeno
Eu	não gosto	disso

Exemplo 3:

Experienciador	Processo: cognição	Fato
Ele	sabe	a matéria

PROCESSO RELACIONAL

Se os processos materiais são aqueles do "fazer" e os mentais os do "sentir", o processo relacional é visto como aquele do "ser". Por exemplo: Sarah é sábia (HALLIDAY, 1994, p. 119). Ele pode estar relacionado a dois modos distintos: o "modo atributivo" e o "modo de identificação". Ambos podem, por sua vez, ser do tipo 1) Intensivo, 2) Circunstancial ou 3) Possessivo, conforme ilustram os exemplos apresentados na Tabela 9.

Tabela 9 - Exemplos de tipos e modos de Processos Relacionais

Fonte: basedo em Halliday, 1994

Modo / Tipo	atributivo	de identificação
Intensivo ('x é a')	Sarah é sábia (*portador...atributo*)	Tom é o líder; O líder é Tom. (*Identificado...identificador*) *Ordem pode ser alterada
Circunstancial ('x está em/com/acima/como a')	A festa é na terça-feira	Amanhã é dia 10. Dia 10 é amanhã.
Possessivo ('x tem a')	Pedro tem um piano.	O piano é do Pedro. É do Pedro o piano.

Como vimos, nos enunciados intensivos de identificação temos um *identificador* (p. ex. o líder) e um "identificado" (Tom). Uma diferença importante é que no modo de identificação os elementos podem ser invertidos, sem que o sentido seja alterado, enquanto no atributivo não. Como implicação dessa característica, temos o fato de que as orações identificadoras fazem opção pela voz passiva ou ativa.

Nos processos circunstanciais a relação entre os dois elementos é de tempo, lugar, causa, papel, maneira ou ângulo. O elemento circunstancial pode ser o processo ou o atributo.

No tipo possessivo, a relação entre os dois termos é de posse.

PROCESSO COMPORTAMENTAL

O Processo Comportamental é parte do material e parte do mental, do comportamento humano psicológico e do fisiológico. Por ser típico do comportamento humano, seu reconhecimento é mais complexo. Halliday (1994, p. 138) elenca como algumas de suas características, os processos:

a) da consciência, representado como formas de comportamento como olhar, assistir, escutar, pensar, sonhar, respirar;

b) verbais como comportamento, como falar, murmurar, etc.;

c) fisiológicos, que manifestam estados de consciência como chorar, rir, sorrir, etc.;

d) fisiológicos, como dormir, respirar, tossir, etc.

e) corporais, como cantar, dançar, deitar, sentar, levantar, etc.;

O participante desse processo é denominado comportante *(behaver)*, que é aquele que se comporta, e a estrutura básica do enunciado é: comportante + processo

Exemplo:

Comportante	**Processo comportamental**
O menino	riu.

PROCESSO VERBAL

O processo verbal relaciona-se aos processos caracterizados pelo “dizer”, que não requer um participante consciente como no processo mental. O emissor (*Sayer)* pode ser qualquer um que expresse um sinal. Por essa razão, processos verbais poderiam ser denominados processos simbólicos (HALLIDAY, 1994).

A oração pode ser uma proposição (ex: ele me falou que é na terça), ou uma proposta (ela disse para ele ir por este caminho).

Além do emissor (*sayer*), que projeta a ação, existem ainda três funções no processo: o receptor (*receiver*), verbiage e a meta *(target)*. Verbiage é correspondente ao que se diz e o receptor é aquele a quem se diz de forma direta.

Exemplo:

Paulo (*emissor*) me (*receptor*) relatou (*processo*) um acontecimento (*verbiage*).

PROCESSO EXISTENCIAL

É o processo que representa que algo aconteceu ou existe, como no caso do inglês com as expressões *there is/are*, ou em português, há, existe/existem.

O participante principal é o "evento", a "entidade existente" (*existent event* ou *entity*) ou aquilo/aquele que existe. Além desses elementos na oração, pode haver ainda a "circunstância" (*circumstance*), como ilustram os exemplos:

Houve (processo) uma tempestade (evento existente).

Tem (processo) um homem (entidade existente) na porta (circunstância).

Nas discussões em fóruns, os processos existências são observados com bastante frequência em relatos de experiências.

2.4.3. Metafunção interpessoal

Conforme a perspectiva da linguística hallidayana, um dos principais propósitos da comunicação é interagir com outras pessoas e manter ou estabelecer contatos com elas. A língua não pode ser analisada como uma via de mão única, pois isso nos levaria a ter uma visão distorcida sobre o funcionamento da linguagem.

A metafunção interpessoal é definida como o sistema que estabelece os papéis da fala. Esses papéis se referem às identidades que as pessoas tomam para si no momento das interações. Ao serem assumidos, determinarão uma relação entre os participantes. Sempre que usamos a língua, nós a usamos para a troca, para a interação e nossa primeira escolha deve ser a de decidir se assumiremos o papel de iniciador ou de receptor. Esses papéis se resumem basicamente em oferecer ou pedir algo.

Assim, os tipos mais fundamentais de papéis no discurso são: dar (*giving*) e pedir (*demanding*). Ambos têm como objetivo expressar significados interpessoais. O emissor, além de estar no papel de fazer algo para si mesmo, também está solicitando algo do receptor. Dessa forma, um ato de fala é algo que pode ser chamado de "interato", visto que, aquele que fala, não faz nada sozinho: é uma troca, na qual "dar" implica "receber" e "pedir" implica "dar" em resposta. (HALLIDAY, 1994).

Ao mesmo tempo em que estamos nos papéis de dar ou pedir, temos também o "objeto de troca" (*commodity*). De acordo com Halliday (op. cit.) a natureza do objeto de troca pode ser de duas categorias: "bens e serviços" (*goods and services*) e "informação". Essas duas variáveis definem quatro funções primárias do discurso: "oferecimento" (*offer*), "ordem" (*command*), "declaração" (*statement*) e "pergunta" (*question*). Essas por sua vez, se relacionam a algumas respostas desejadas (como aceitar uma oferta, atender a um comando, confirmar uma afirmação e responder a uma questão) ou não. Assim, em um sentido mais restrito, identifica-se como propósitos fundamentais de troca na comunicação **dar** (e tomar) ou **pedir** (e ser dado) algo de alguma natureza. Do ponto de vista lingüístico, o objeto de troca de pedir ou dar é a **informação** (exemplos na Tabela 10).

Tabela 10 - Metafunção interpessoal: funções primárias do discurso

Fonte: baseado em Halliday, 1994

OBJETO DE TROCA / **PAPEL NO DISCURSO**	**BENS E SERVIÇOS**	**INFORMAÇÃO**
DAR	Oferta Ex: Eu mostrarei a você o caminho	Afirmação Ex: Nós estamos quase lá
PEDIR	Ordem Ex: Me dê sua mão	Questão Ex: É este o lugar?

Essas funções básicas estão relacionadas com as seguintes estruturas gramaticais: afirmações são geralmente expressas por orações **declarativas**; questões por orações **interrogativas** e comandos por orações **imperativas**.

Destaca-se no âmbito da metafunção interpessoal a importância de perceber os propósitos, atitudes e intenções do falante no momento da interação, as quais serão determinadas pelas escolhas léxico-gramaticais e pelos mecanismos lingüísticos que ele

dispõe no momento em que desempenha e projeta papéis. Tais escolhas estarão sempre relacionadas a seus interesses e ao que quer alcançar (GERVAI, 2007).

A escolha de papéis no discurso e o objeto de troca são expressos gramaticalmente por meio de escolhas da estrutura de **modo** da oração.

Assim, a função interpessoal da linguagem considera fatos como o de que uma oração pode ser interrogativa, pode expressar uma avaliação de probabilidades feita pelo falante ou uma atitude e ela explicita uma negociação com o interlocutor. As ações irão nos permitir analisar a forma como os interlocutores expressam suas atitudes.

Os eixos "dar/pedir bens e serviços" e "dar/pedir informações" formam juntos o que Halliday define como **sistema de modalidade**, que irá enquadrar sinais de opinião do falante/escritor do texto. Essas funções da linguagem estão imbuídas na oração e são descritas na LSF por meio do Modo *(mood)*, da Modalidade *(modality)*, Valoração *(appraisal)* e Negociação *(negotiation)* (THOMPSON, 2004).

MODO (*MOOD*)

O Modo tem um papel vital na função interpessoal da sentença como troca (op.cit., 2004).

Existem três estruturas básicas interpessoais para qualquer oração: interrogativa, declarativa e imperativa, que são as opções primárias do chamado sistema de MODO. A princípio, a escolha de cada uma dessas opções possui um sentido inicial atrelado a ela: com a interrogativa o falante usa a linguagem para solicitar algo, como uma informação ou opinião, com uma declarativa ele passa um esclarecimento e com uma imperativa ele convida ou convoca o interlocutor a realizar uma ação (THOMPSON, 2004).

Existem ainda algumas variações quanto à forma. Há, por exemplo, interrogativas, que expressam, de fato, ordens matizadas.

Por exemplo: Você poderia assinar aqui?

O MODO, obrigatório nas orações independentes, representa a organização dos participantes na situação da fala. Por meio dele, o falante escolhe entre declarar, perguntar, ordenar, pedir, oferecer, confirmar, pedir confirmação, persuadir, etc, isto é, por meio dele o falante define seu papel em relação ao interlocutor e à interlocução com a pretensão de obter um tipo de uma resposta lingüística. O falante se insere na situação

de fala compondo orações para as quais escolhe o sujeito que pode ser ele próprio (primeira pessoa), o ouvinte (segunda pessoa) ou nenhum dos interlocutores (não pessoa; terceira-pessoa) (NEVES, 2002, p.71).

Eggins e Slade (1997, p. 75)[25] sintetizam os tipos básicos do modo que ocorrem em uma conversação casual da seguinte forma:

a) Declarativa cheia: Ele toca contrabaixo.
b) Declarativa elíptica: Este ano.
c) Imperativa cheia: Olhe aquele homem andando lá em cima!
d) Imperativa elíptica: Olhe!
e) Q-interrogativa cheia: Quando você vai sair de casa?
f) Q-interrogativa elíptica: Quem?
g) Interrogativa polar cheia: sim, mas o que é isso?
h) Interrogativa polar elíptica: Ele fez?
i) Exclamativa cheia: Que bobagem você falou, Brad!
j) Exclamativa elíptica: Que bobagem!
k) Orações Menores: certo.

O modo possui como componentes principais o sujeito e o finito. O sujeito é o participante central na oração, a pessoa ou a coisa, com a qual a proposição está preocupada e sem a presença da qual não haveria argumento ou negociação. “Finito” é o primeiro elemento funcional do grupo verbal. Ele expressa a parte do processo da oração, que torna possível argumentar sobre o participante sujeito. Ele é sempre um elemento verbal e é sempre reconhecido por meio de um grupo verbal (EGGINS e SLADE, 1997).

O grupo verbal na oração é uma sequência de palavras que indicam o processo, a ação ou o estado, nos quais o sujeito está envolvido. Os grupos verbais podem consistir apenas de uma palavra ou de mais de uma palavra. Por exemplo:

Ele toca contrabaixo.

Eles devem ter obtido boa nota na prova.

[25] As traduções dos exemplos foram feitas por nós para este trabalho.

Além do “sujeito” e do “finito”, a oração é composta pelo “resíduo”. O resíduo é a parte da oração que não faz parte do modo, podendo ser predicado, complementos ou adjuntos.

Exemplo de estrutura de oração:

SUJEITO	**FINITO**	**RESÍDUOS (predicado, complementos e adjuntos)**
Ela	foi	caminhar pela manhã

O **predicado** é expresso pelo resto do grupo verbal afora do finito. Ele expressa um processo, uma ação, um acontecimento ou estado presentes na oração e nos quais o sujeito está envolvido. Pode exercer três funções: especificar um tempo secundário; especificar vários outros aspectos do processo, como começar, tentar, alcançar ou continuar um processo; especifica se a voz é ativa ou passiva. Ele expressa o conteúdo ou sentido representacional do processo, no qual o sujeito está envolvido. Além do predicado, uma oração pode incluir um ou dois **complementos**. Esse é o elemento do resíduo tipicamente realizado por um grupo nominal, o qual poderia ter sido eleito sujeito, mas não o foi. A função dos complementos no diálogo é capacitar a expansão do campo de negociação. Os **adjuntos**, como o próprio nome sugere, são elementos adicionais, não essenciais na proposição. Sua função é tipicamente desempenhada por um grupo adverbial ou uma frase preposicional. Existem três tipos de adjuntos, todos contribuem para o sentido experiencial da sentença. Eles nos dão informações sobre “quando, como, onde, porque” o evento aconteceu (THOMPSON, 2004).

Por meio do finito o falante sinaliza três tipos básicos de necessidade sobre a validação da proposição, sendo que cada um deles está aberto para aceitação ou rejeição pelo interlocutor: se a proposição é válida para o presente, passado ou futuro (TEMPO); se a proposição é sobre validade positiva ou negativa (POLARIDADE) ou para qual extensão a proposição é valida (MODALIDADE). (op.cit., 2004, p.53).

POLARIDADE

Toda oração possui um dos dois tipos de polaridades: positiva ou negativa. Se a polaridade é positiva, não haverá uma marca explícita dessa característica na oração. Por exemplo: Ele toca contrabaixo (*He plays the double-bass)* (**EGGINS e SLADE**, 1997)

No entanto, se a polaridade é negativa, encontraremos como marca um morfema negativo (por exemplo, a negação não-*not*).

Exemplo: Ele não toca contrabaixo (*He does**n´t** play the double-bass)*.(op.cit.,1997)

A polaridade sempre é considerada parte constitutiva do finito e não como um elemento separado da oração.[26]

MODALIDADE

De acordo com Eggins e Slade (1994), no nível da oração, os principais padrões que aprovam os papéis e relações de papel são os de **modo**, associados aos subsistemas da **polaridade e modalidade**. A polaridade é absoluta em um sentido: uma mensagem é positiva ou negativa. Todavia, do ponto de vista semântico, existem estágios intermediários, pontos entre o sim e o não, como o "pode ser", ou "às vezes" ou "supostamente", que são expressos pela **modalidade.**

Uma definição simples e inicial de modalidade é que se trata do espaço entre o sim e o não. A modalidade refere-se a uma série de diferentes formas, por meio das quais falantes podem qualificar suas mensagens (EGGINS e SLADE, 1997).

Existem dois tipos de modalidade: modalização e modulação. Na Tabela 11 apresentamos um quadro sintético de ambos, conforme descrito por Halliday (1994).

[26] Visto que o modelo de Halliday foi elaborado para a língua inglesa, verificamos que nem todos os exemplos se adequam à língua portuguesa, como por exemplo, a polaridade em português não se expressa no finito, mas no resíduo:

Em inglês :He (sujeito) didn´t (finito) go (predicado) out early (adjunto)

Em português: Ele (sujeito) não (adjunto) saiu (predicado) cedo (adjunto)

Tabela 11 - Modalização e Modulação

Fonte: baseado em Halliday,1994, p.91

OBJETO DE TROCA	FUNÇÃO DO DISCURSO		TIPO DE MODALIDADE		EXEMPLO
Informação	Proposição	afirmação/ questão	Modali-zação	Probabilidade: (é possível, provável, certo)	Eles deviam saber. Eles certamente sabiam.
				Freqüência (frequentemente, sempre, às vezes)	Sempre acontece Deve sempre acontecer
Bens e Serviços	Proposta	comando	Modu-lação	Obrigação (você deve, tem que,...)	Você tem que ser paciente!
		oferta		Inclinação Ter vontade, estar determinado a)	Eu tenho que ganhar Estou determinado a fazer isso.
				Capacidade Ser capaz de; poder; saber	Ele é capaz de tocar piano; Ele sabe tocar piano

A modalização refere-se aos graus de probabilidade e freqüência a que o termo modalidade pertence e a modulação às escalas de obrigação, inclinação (HALLIDAY, 1994, p.89) e capacidade (EGGINS E SLADE, 1997, p.106)

Compromisso modal

Conforme mencionamos anteriormente, as proposições podem expressar dois tipos de polaridade: negativa ou positiva. No entanto, frequentemente elas exprimem algo entre esses dois extremos, variando entre um grau de alta ou baixa probabilidade, frequência, inclinação, obrigação ou capacidade.

O compromisso modal refere-se ao grau de certeza ou incerteza, de acordo com o qual o falante se compromete com a validação do que está dizendo (THOMPSON, 2004, p.69). No propósito de dar informação, é possível analisar se a informação está certa ou se deixa dúvida. Por outro lado, na situação de dar conselhos ou ordem, o falante pode julgar se ele está fazendo pressão na outra pessoa. Os graus de certeza ou incerteza podem ser alto, médio ou baixo.

Apresentamos na Tabela 12 alguns exemplos dos tipos de modalidade e compromisso modal.

Tabela 12- Tipos de modalidade/Compromisso modal

Fonte: baseado em EGGINS e SLADE, 1997, p.100-106[27]

Compro-misso Modal	Tipos de Modalidade				
	MODALIZAÇÃO		MODULAÇÃO		
	Probabi-lidade	**Frequência**	**Obrigação**	**Inclinação**	**Capacidade**
ALTO	*He must definitely play the double bass* *I´m sure, he …* *It´s certain that he…*	*He always plays the double-bass* *It is typical for him to play the double-bass.*	*You must get a degree.* *You are required to …* *It´s required that you…*	*I´m determined to study…* *It´s a conviction that,…*	*He can play…*
MÉDIO	*He may perhaps play the double-bass* *I think/In my opinion, he…* *It is likely that…*	*He usually plays the double-bass.* *It is usual for him to play the double-bass.*	*You will…* *You are supposed to…* *It´s expected that you…*	*I´m keen to study…* *It´s a pleasure for me to study…*	*He is able to play…*
BAIXO	*He might possibly play the double-bass* *I suspect, he…* *It is probable that…*	*He sometimes plays the double-bass.* *It is rare for him to play the double-bass.*	*You may…* *You are allowed…* *It´s permitted that…*	*I´m willing to study…* *It´s a commit-ment for me to…*	*He is capable of playing…*

Na Tabela 13, sintetizamos alguns sentidos e exemplos de expressões de modalidade.

[27] Os exemplos foram mantidos propositalmente na língua inglesa para que possamos buscar transmitir o sentido original atribuído pelo autor.

Tabela 13- Expressões de modalidade

Fonte: baseado em EGGINS e SLADE, 1997, p.107

TIPO DE MODALIDADE	SENTIDO	EXEMPLOS
MODALIZAÇÃO: PROBABILIDADE	*How likely?* *How obvious?* *Incongruently*	*may/will/must* *probably, possibly, certainly, perhaps,maybe,of course, surely, obviously* *I´m sure/certain; in my opinion; it is sure/certain/likely/probable*
MODALIZAÇÃO: FREQUENCIA	*How often?* *How typical?*	*usually, sometimes, always, never, for the most part, seldom, often.*
MODULAÇÃO: OBRIGAÇÃO	*How required?*	*will/should/must; required to/permitted to*
MODULAÇÃO: INCLINAÇÃO	*How willing?*	*will;* *gladly; willingly, readily*
MODULAÇÃO: CAPACIDADE	*How able?*	*can; is able to;* *capably, ably*

Responsabilidade Modal

Refere-se ao grau de responsabilidade que o falante expressa em relação àquilo que está sendo dito. Essencialmente os falantes podem expressar seus pontos de vista de forma a tornar claro que é um ponto de vista subjetivo ou objetivo (THOMPSON, 2004, p. 69). Apresentamos na Tabela 14 alguns exemplos de responsabilidade modal subjetiva e objetiva.

Tabela 14: Responsabilidade Modal

Fonte: baseado em Thompson, 2004, p.69

	MODALIZAÇÃO	MODULAÇÃO
SUBJETIVA EXPLÍCITA	*I´m sure we should sell this place*	*I don´t advise you to drink it*
SUBJETIVA IMPLÍCITA	*She might have written to me.*	*I mustn´t go there anymore*
OBJETIVA IMPLÍCITA	*We probably won´t repay it.*	*A cathedral is supposed to be old*
OBJETIVA EXPLÍCITA	*It´s likely that they´ve heard by now.*	*It´s essential that you leave at once.*

VALORAÇÃO (*appraisal*)

Ao se discutir o sistema de modalidade, passa-se de assuntos estritamente gramaticais (por exemplo, operadores modais com a função de finito) em direção a áreas mais difíceis de medir em termos estruturais.

Com a valoração são expressas muitas avaliações, por meio de escolhas lexicais, pois existem poucas estruturas gramaticais que podem ser vistas como estando envolvidas em uma função primariamente avaliativa.

A valoração é uma parte central do sentido de qualquer texto e toda análise de sentidos interpessoais de um texto deve levá-la em conta. A valoração pode ser definida simplesmente como a indicação de que o falante tem uma opinião boa ou ruim a respeito de um assunto, evento, de uma pessoa, coisa, ação, situação, idéia, etc.

Martin (2000, apud THOMPSON, 2004, p.76) afirma que é possível agrupar os tipos de valoração que realizamos em um número pequeno de categorias, a fim de podermos chegar a um mapa geral dos valores em nossa cultura. No primeiro nível ele distingue entre três categorias: afetividade (*affect*), julgamento (*judgement*) e apreciação (*appreciation*). Afetividade é a forma mais natural de falar sobre como nos sentimos sobre as coisas e refere-se à expressão de nossas respostas emocionais.

Enquanto a afetividade focaliza o sentimento do avaliador, o julgamento e a apreciação colocam em destaque as qualidades do avaliado.

Exemplos (MARTIN, 2000):

Emoção (afetividade): *"I love her"*
Julgamento: "*She is lovely*".
Apreciação: "*It´s lovely*"

Os simples exemplos mostram que a diferença entre julgamento e apreciação está em avaliar uma pessoa ou outra coisa qualquer, como uma ação, um evento, etc. Entretanto, é possível ocorrer que uma valoração seja, por vezes, tomada como julgamento ou apreciação, pois as categorias nem sempre são de fácil reconhecimento.

Eggins e Slade (1997) distinguem quatro categorias de valoração, que apresentamos na Tabela 15, juntamente com os exemplos dados pelas autoras.

Tabela 15- Categorias de valoração

Fonte: baseado em Eggins e Slade, 1997, p.129-137

	CATEGORIAS	SENTIDO	EXEMPLOS
APRECIAÇÃO (o que você pensa disso?)	reação	o que você pensou disso? processo mental de cognição: eu penso/sei/entendo que foi...	+ (maravilhoso, prazeroso, fascinante...) - (repulsivo, horrível, irritante, etc...)
	composição	como foi acompanhar isso?	+ (harmônico, simples, restrito...) - (complexo, polêmico,...)
	valor	como você julga isso?	+ (profundo, desafiador, profundo, relevante,...) - (insignificante, irrelevante, sem sentido, ...)
AFETO (o que você sente sobre isso?)	alegria/tristeza	você ficou feliz?	+ (demais, muito, ...) - (nem um pouco, fiquei péssimo, muito mal...
	in/segurança	quão seguro/a você se sentiu?	+ (me senti confiante, acolhido,...) - (me senti ansioso, preocupado, tenso,...)
	in/satisfação	quão satisfeito/a você se sentiu?	+ (interessado, absorvido, envolvido, ...) - (cansado, esgotado, odiei,...)
JULGAMENTO	aprovação social	é ético? é confiável?	+ (é moral, ético, correto,...) - (imoral, errado, cruel,...)
	estima social	está fortemente comprometido? é comum/usual? É capaz?	+ (abençoado, extraordinário, competente....) - (incompetente, fraco, covarde, imoral, errado, cruel, desonesto,...)
AMPLIFI-CAÇÃO	enriquecimento	fusão de um item lexical ao processo adicionando elemento comparativo	
	intensificação	intensificando a avaliação	repetição (correr e correr), uso de muito, realmente, totalmente, todos, todo mundo....
	relativização	diminuindo a força de uma avaliação	Conversa vagas; so de apenas, só, não muito, na verdade....

INTERAÇÃO E NEGOCIAÇÃO

Olhar para um enunciado por uma perspectiva interpessoal nos leva a considerar vários pontos de forma mais ampla: a idéia de oração como troca implica a existência de no mínimo dois componentes (por exemplo, dar implica receber).

Os tipos de respostas esperadas foram sintetizados por Thompson (2004, p.79) da seguinte forma:

Dar bens e serviços.....oferta.....resposta: aceitação / rejeição
Pedir bens e serviços.....ordem..... resposta: obedecer/recusar
Dar informação.....afirmação.....resposta: conformidade/contradição
Pedir informação.....questão.....resposta: responder/desafiar

Thompson (2004) alerta para o fato de que algumas das funções discursivas iniciadas não necessitam uma resposta verbal, por exemplo, uma ordem possui uma resposta positiva se a ação for executada. Além disso, se o tipo de reposta for negativa, isso irá retardar ou cancelar a troca. No entanto, o autor salienta que na linguagem escrita isso é um pouco diferente, pois a interação não é face-a-face e a resposta do leitor não terá a mesma função na contribuição para a troca como no discurso oral síncrono: com enunciados escritos espera-se que esses sejam lidos.

Podemos olhar para o efeito na linguagem escrita, tomando como exemplos as orações interrogativas. Uma pergunta pode ser expressa pela escolha do modo interrogativo. Todavia, uma oração declarativa pode ser planejada e interpretada como uma questão, ou seja, como **queclarativa** (op.cit., 2004).

As diferenças entre escolher uma queclarativa e uma interrogativa em um contexto específico podem ser exploradas com base no sentido tipicamente associado às estruturas declarativas e interrogativas em geral. Da mesma forma, uma interrogativa em um texto escrito pode não pretender o recebimento de resposta realmente, mas sua função de pedir-resposta se mantém e é uma das razões pelas quais o autor escolheu uma interrogativa ao invés de uma declarativa naquele ponto.

Os pressupostos da LSF descritos neste item, mais especificamente, aqueles relacionados às metafunções ideacional e interpessoal, irão contribuir para este trabalho com referências, que nos auxiliarão no reconhecimento de elementos discursivos característicos das diferentes fases que constituem o pensamento crítico que se manifesta nos fóruns selecionados em nosso recorte.

Para finalizar este tópico, sintetizamos o modelo hallidayano de linguagem nas Figuras 4, 5, 6 e 7[28].

Figura 4- As metafunções da linguagem

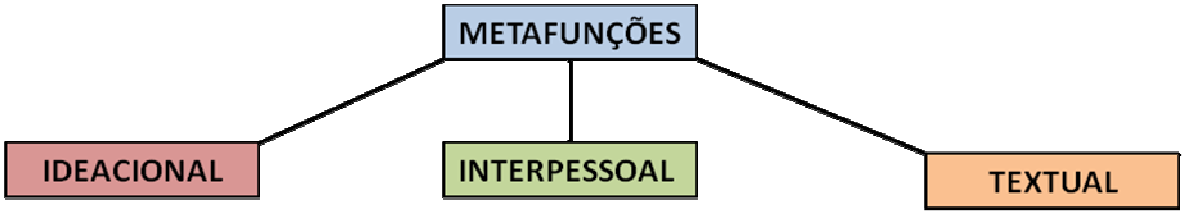


Figura 5- A metafunção ideacional

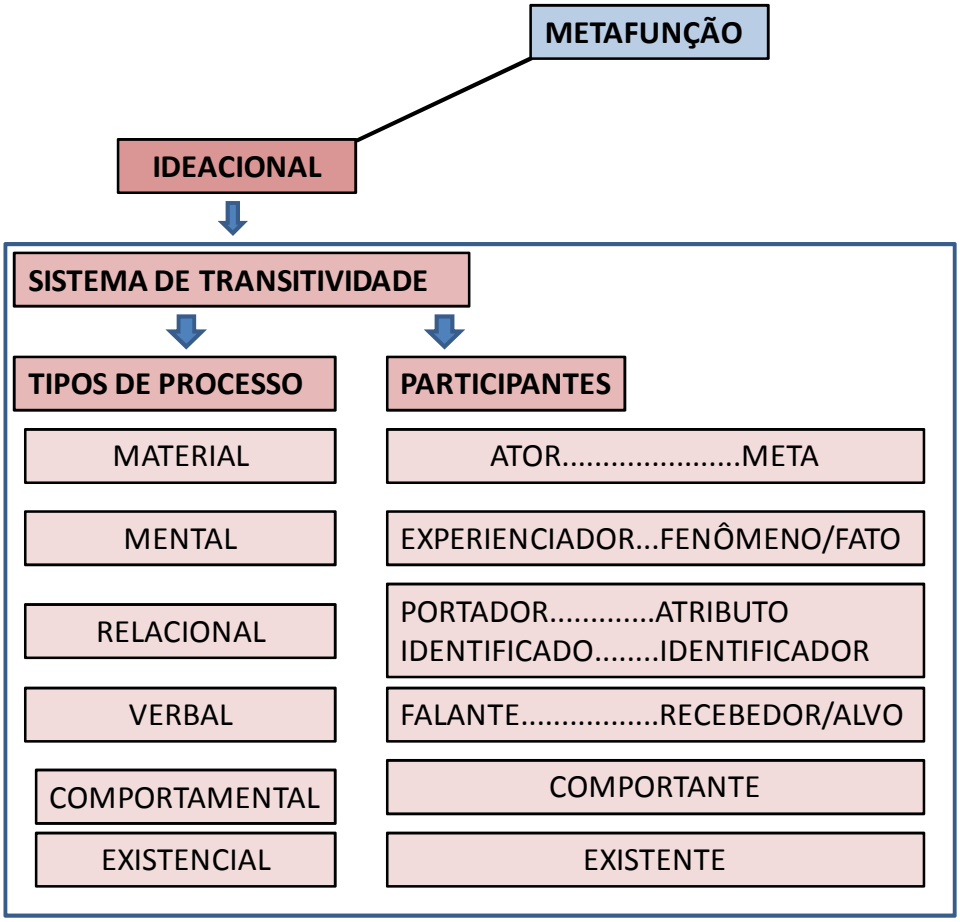


Figura 6- A metafunção interpessoal

[28]As figuras 4, 5, 6 e 7 foram elaboradas por nós para apresentação neste trabalho e baseadas em Hallyday, 1994; Thompson, 2004 e Eggins e Slade, 1997.

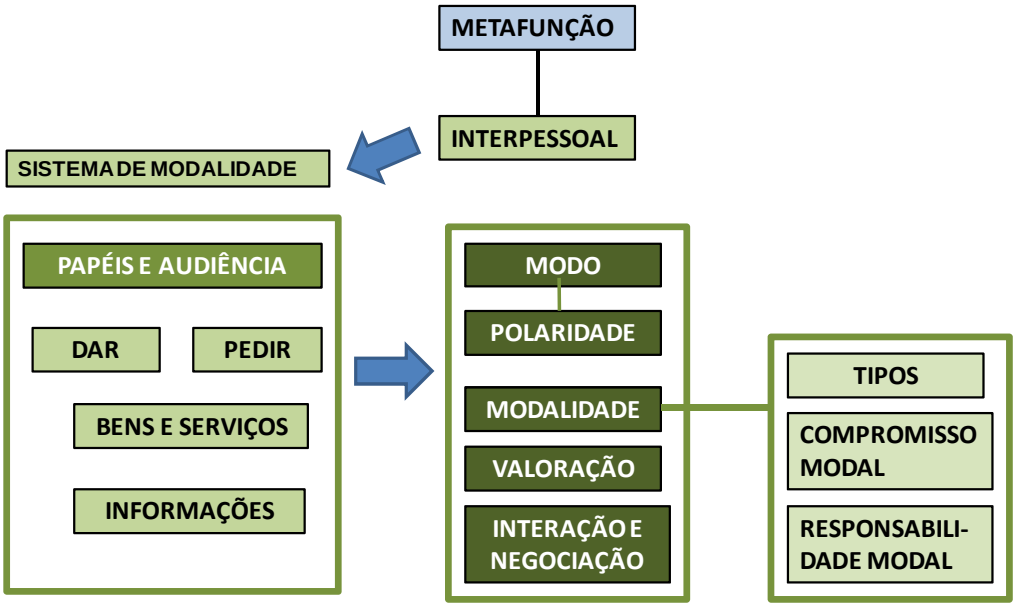
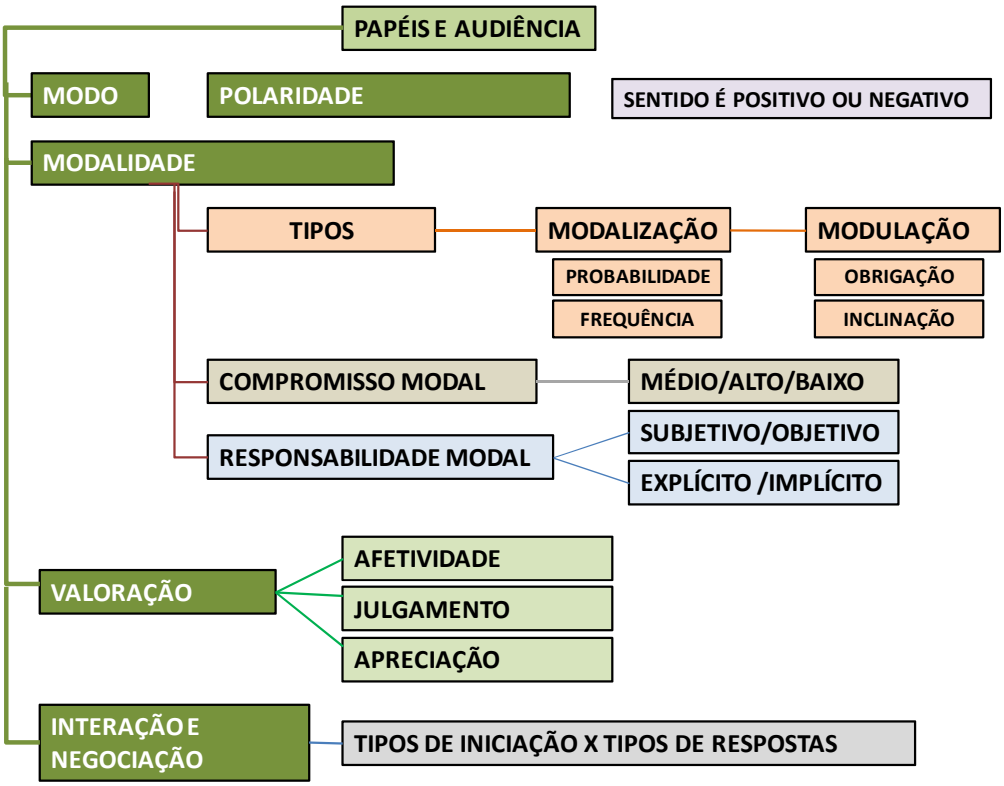


Figura 7- A metafunção interpessoal: sistema de modalidade



Além dos pressupostos de Halliday, julgamos pertinente considerar os estudos das autoras Eggins e Slade (1997), da LSF, por poderem contribuir com novos subsídios para as análises. No próximo item, abordaremos a proposta de funções discursivas das autoras.

2.4.4. Funções do discurso: movimentos conversacionais (*moves*)

Partindo dos pressupostos da LSF, em especial do modelo de Halliday, as autoras Eggins e Slade (1997) observaram que para analisar a interatividade é necessário que gramática e semântica sejam consideradas pela perspectiva dos tipos de movimentos conversacionais (*moves*), que são denominados pelas autoras como funções do discurso *(speech functions*).

As autoras advogam que não há uma única correspondência entre uma estrutura gramatical particular e uma função do discurso, pois uma mesma estrutura gramatical pode exercer funções interativas distintas. Ao mesmo tempo, diferentes orações, com tipos estruturais diferentes, podem atingir funções interativas semelhantes. Nessa perspectiva, é necessário fazer uma distinção entre estruturas gramaticais da oração e a função no discurso que elas exercem em um determinado contexto conversacional.

Por essa razão, é necessário olhar para um diálogo por duas perspectivas distintas: pela da gramática, que constitui a estrutura de modo, e pela do discurso, que se relaciona aos tipos de movimentos realizados no contexto interativo. A primeira nos dá informações sobre os papéis sociais e a segunda sobre como os participantes estão constantemente negociando sentidos e relações de solidariedade e intimidade. As duas formas juntas contribuem para a compreensão de como os participantes concretizam suas diferenças interpessoais em uma conversa informal e, assim, de como o poder é negociado através das falas correntes (EGGINS E SLADE, 1997).

Partindo dessa premissa, as autoras identificam os movimentos conversacionais (*moves*) em situações informais, considerando-os como intimamente relacionados à organização dos turnos da conversação. Elas consideram o movimento conversacional uma reinterpretação semântico-funcional da unidade de construção dos turnos[29]. O movimento conversacional representa a unidade de organização do discurso e não da gramática e é, portanto, uma unidade separada da oração. Todavia, na maior parte dos casos, as orações são movimentos e a maioria dos movimentos são orações.

[29] No original: *We regard move as a functional-semantic reinterpretation of the turn-constructional unit (TCU).*(EGGINS e SLADE, 1997, p. 186)

Para determinar se, em uma situação, uma oração é um movimento conversacional, é necessário que se considerem dois critérios: a dependência ou independência de uma oração e os fatores prosódicos.

De acordo com os critérios de dependência entre as orações, essas podem ser caracterizadas como: a) orações dependentes e oração principal, da qual as primeiras dependem; b) oração embutida, que opera no interior de outra oração, c) oração de citação ou notificação (quando uma oração inclui um verbo como pensar ou dizer e a seguinte ou anterior inclui o que foi dito ou pensado). Nos três casos, as orações possuem juntas a função de um movimento, uma vez que as orações são dependentes entre si.

Para representar os modelos de funções do discurso, Eggins e Slade (1997) apresentam uma rede, na qual as categorias ao lado esquerdo são as mais centrais, inclusivas e as do lado direito são suas subclassificações, indicando maior detalhamento na descrição.

Os critérios para estabelecer as categorias das funções do discurso são lingüísticos: cada classe de função pode ser estabelecida funcionalmente, gramaticalmente (modo e modalidade) e semanticamente (em termos de escolhas de valoração e envolvimento).

Apresentamos na Tabela 16 o modelo de rede de movimentos conversacionais das autoras.

Tabela 16 - As funções do discurso: os movimentos conversacionais (*moves)*

Fonte: baseado em Eggins e Slade, 1997, p- 192-209)[30]

[30] Os termos apresentados na Tabela 16 encontram-se em português, tendo sido sua tradução realizada por nós para este trabalho, com base não apenas no paralelismo semântico, mas também na caracterização dos movimentos conversacionais feita pelas autoras. O detalhamento de cada função, suas realizações gramaticais, exemplos, bem como os termos originais (em inglês) encontram-se sistematizados no Apêndice 1.

Movimentos conversacionais (*moves*)	**Abrir**	**Preparar-se** (prepara para a interação: ex: saudações, chamar alguém)				
		Iniciar	Dar : Bens e serviços ou Informação (fato ou opinião)			
			Pedir Bens e serviços ou Informação (fato ou opinião)		Aberto	
					Fechado	
	Manter	**Continuar** (mesmo falante)	Monitorar (lembra?)			
			Prolongar		Elaborar (p.ex; quer dizer)	
					Estender (mas, ou...)	
					Deatalhar (então, porque)	
			Anexar (mesmo falante coloca apendices em outras falas)		Elaborar	
					Estender	
					Detalhar	
		Reagir (outro falante/)	Responder (reações q levam a interação a conclusões, mas ainda possibilita resistencia)	Apoiar (diferenciam no grau de negociação entre si.)	Desenvolver (Alto grau de aceitação da proposição anterior)	Elaborar (expande proposição do falante anterior, clareando, exemplificando)
						Estender adiciona novo apoio ou detalhes contrastantes: *... e, mas, por outro lado...*
						Intensificar (dar qualificação temporal, causal ou condicional: porque, então)
					Engajar-se (minimamente negociável)	(Apenas concorda, troca concordante, geralmente por orações menores)
					Registrar	Incentiva falantes a interagir, não introduz novo material
					Corresponder (reação mais negociável. Tipica por frases elípticas e dependentes	Aceitar freq. N-verbal
						Estar de acordo freq. N-verbal
						Concordar
						Responder
						Validar oh, Jet. All right.
						Afirmar
				Confrontar	Não se comprometer (recusa a participar. p.ex: silencio	
					Responder adversamente	Declinar
						Não estar de acordo
						Discordar
						Negar/recusar
						Desaprovar
						Contradizer
			Replicar (reações que levam a interrupção da sequencia de funções discursivas iniciadas)	Apoiar	Caminho (checa, verifica, confirma, experimenta o que foi falado)	Checar (straight into what?)
						Confirmar-verificar o q foi falado eliptica-wh
						Clarear busca informações adicionais
						Testar busca confimação de uma elaboração
					resposta	Resolver eliptica declarativa
						reparar
						consentir
				Confrontar confronta fala anterior atacando-a em vários frontes	Desafiar obriga o falante anterior a responder (como caminho)	Desligar-se termina interação
						Ressoar devolve interação ao 1º falante
						Opor-se confrontar oferecendo alternativa-não eliptica
					resposta	Não resolver
						Refutar declarativa eliptica
						Re-desafiar interrogação eliptica

O modelo de rede de funções das autoras nos parece pertinente para a análise dos dados deste estudo, uma vez que compartilhamos a noção das autoras de que não há uma única correspondência entre uma função gramatical e uma função do discurso.

Analisaremos o diálogo em fóruns pela perspectiva do discurso, considerando que existe uma relação de dependência entre as mensagens de cada tópico. Nesse sentido, buscaremos tanto na teoria hallidayana quanto na noção de movimentos conversacionais de Eggins e Slade, os subsídios teóricos necessários para nos auxiliar em uma melhor compreensão das mensagens em fases, nos levando a perceber com maior clareza as fases da manifestação do pensamento crítico nos fóruns.

Não nos deteremos à análise de cada uma das orações nas mensagens ou de seus elementos de forma isolada e do ponto de vista estrutural. Procuraremos entender suas principais marcas com vistas às funções discursivas (metafunções de Halliday e movimentos conversacionais), como por exemplo, no caso de uma das mensagens:

> F1T5M1: MAÍRA: Acho importante discutirmos sobre o uso de exercícios de compreensão auditiva (os chamados listening e Hörverstehen). Especialmente em língua estrangeira, acho que esse tipo de atividade é muito importante. Podemos propor diferentes tipos de exercícios. O que vocês sugerem?

Notamos que a mensagem de Maíra nos fornece dados relevantes, quando analisados pelas lentes de nossos pressupostos teóricos.

- a mensagem não possui dependência em relação a outras mensagens do tópico, uma vez que ela é a primeira e abre o tópico de discussão.
- os elementos discursivos que nos parecem relevantes são: a presença de processo da metafunção mental (acho...), itens que expressam uma valoração, mais especificamente, de apreciação e valor (importante) e um alto grau de compromisso modal (**muito** importante). De grande relevância ainda é a presença de uma questão ao final da mensagem, que marca um processo da metafunção interpessoal, expressando um pedido de opinião.
- Por ser a primeira mensagem do tópico, ela possui a função discursiva de *iniciar* discussão, com pedido aberto de opinião dos participantes.

No caso dessa mensagem, o fato que mais se destaca para sua classificação em fase, é a independência que apresenta em relação a outras mensagens, a sua posição no

tópico (mensagem que abre a discussão) e a presença de pedido de opinião ao final. Tais características já nos possibilitam defini-la-la como um evento disparador.

Buscamos com essa breve antecipação da análise, tornar mais compreensível a forma como procederemos, adiante, com todas as mensagens dos Fóruns 1, 2 e 3, dos cursos diurno e noturno, conforme detalharemos no próximo capítulo.

3. A PESQUISA: METODOLOGIA E ANÁLISE

3.1. Percurso Metodológico

Tendo em vista os objetivos, o contexto, os participantes e os procedimentos utilizados neste estudo, procederemos uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa e interpretativa, pois esse tipo de pesquisa permite ver e conhecer o contexto natural investigado.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa possui cinco características principais: 1) tem como fonte de coleta de dados, o ambiente natural, sendo o investigador, o instrumento principal; 2) é descritiva, ou seja, os dados são obtidos em forma de palavras ou imagens e não números; 3) o processo é mais importante que o produto; 4) os dados são analisados de forma indutiva e 5) o significado é de importância vital nesse tipo de abordagem, ou seja, os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Na perspectiva dos procedimentos adotados por nós, a investigação se caracteriza como uma pesquisa-ação, uma vez que a pesquisadora está diretamente envolvida no contexto da investigação em um processo de auto-monitoração do que acontece em sala de aula. (MOITA-LOPES, 1996)

Corey (1953), citado por André (2000, p.31-33) caracteriza a pesquisa-ação como "o processo pelo qual os práticos objetivam estudar cientificamente seus problemas de modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões". O autor aponta para a existência de várias vertentes que discutem a pesquisa-ação, porém todas envolvem sempre um plano de ação, que se baseia em objetivos pré-estabelecidos, "em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e relato concomitante desse processo".

Thiollent (1986) define a pesquisa-ação como uma abordagem metodológica da pesquisa social, na qual está envolvida interação ampla e explícita entre o pesquisador e as pessoas envolvidas na situação investigada. Dessa interação resulta a priorização dos problemas a serem pesquisados e as soluções a serem encaminhadas em ações concretas. O autor sugere que o objeto de investigação não se constitui em pessoas, mas

em situações sociais e seus problemas; o objetivo da pesquisa-ação é resolver ou esclarecer os problemas identificados na situação observada.

Advogando a grande importância da pesquisa-ação no campo do ensino e aprendizagem de LE, Viana (2007, p.251) afirma que:

> A pesquisa-ação significa investigar, iluminar problemas e proporcionar novas possibilidades de atuação no ensino/aprendizagem, bem como uma compreensão mais ampla dos aspectos contextuais de inserção sócio-política do professor e possibilita que este se torne cada vez mais dono de seu fazer, cada vez mais ator-crítico, investigativo e participativo.

Nesta pesquisa, a pesquisadora foi também a professora responsável por ministrar a disciplina Estágio Supervisionado, durante a qual se deu a constituição do corpus. Assim, ela pôde estar em situação de interação com o contexto de sala de aula, com os alunos e intervir nos processos educacionais e reflexivos. A proposta da pesquisa surge a partir da percepção inicial de dificuldades, problemas existentes na situação específica e contextual da disciplina, muitas delas já abordadas neste trabalho. Por essas razões, acreditamos que esta investigação está de acordo com os pressupostos da pesquisa-ação apresentados.

3.1.1 Definição dos objetivos e perguntas de pesquisa

Com o objetivo de analisar de que forma o uso de fóruns online pode favorecer a manifestação do pensamento crítico de professores de Língua Estrangeira (LE) em formação inicial na/pela linguagem, elaboramos as seguintes questões de pesquisa:

1) EM QUE MEDIDA A UTILIZAÇÃO DE FÓRUNS ONLINE PODE FAVORECER A MANIFESTAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM FORMAÇÃO INICIAL?

2) DE QUE FORMA SE MANIFESTA O PENSAMENTO CRÍTICO NESSE NOVO MEIO DE COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO?

Para responder a essas questões, foram utilizados os seguintes expedientes:

a) Criação do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) disponibilizado na plataforma Moodle da FCLAr/Unesp: "*Reflections...Überlegungen e Dúvidas*" . O AVA foi duplicado para atender a dois grupos distintos: um grupo dos alunos do curso diurno e um do noturno. Cada grupo conduziu

discussões independentes daquelas do outro grupo. Na constituição do AVA foram utilizadas diversas ferramentas que serão apresentadas a seguir;

b) Aplicação de um questionário inicial (Apêndice 6) para conhecer o perfil dos alunos;
c) Aplicação de uma avaliação final sobre a utilização do ambiente (Apêndice 7);
d) Diário de bordo da professora/pesquisadora para registro das impressões durante o trabalho com o uso do AV. No entanto, este não foi utilizado como instrumento para coleta e análise exaustiva de dados.

3.1.2. Contexto da Pesquisa: o AVA "Reflections..."

O corpus da pesquisa foi constituído durante a disciplina Estágio Supervisionado de Prática de Ensino, no primeiro semestre do ano de 2009, tendo como participantes os alunos do curso de Letras (licenciatura de alemão e inglês) do curso diurno e do noturno da FCL-Unesp-Araraquara e a própria professora/pesquisadora. No âmbito da referida disciplina, um ambiente virtual foi desenhado com a finalidade de acompanhar os alunos pela docente responsável e de favorecer a manifestação e desenvolvimento do pensamento crítico. Denominamos o ambiente virtual REFLECTIONS...ÜBERLEGUNGEN...E DÚVIDAS, em referência às três línguas que estiveram envolvidas no trabalho: inglês, alemão e português, bem como aos propósitos do ambiente virtual (reflexão e esclarecimento de dúvidas).

No próximo sub-item apresentamos uma visão geral do AVA "Reflections...".

3.1.2.1. A constituição do AVA *"REFLECTIONS..."*

Conforme mencionamos, o AVA "REFLECTIONS..." foi constituído na plataforma de aprendizagem Moodle e utilizado prioritariamente para a troca de informações entre alunos e alunos-professor, a organização dos estágios e as discussões e reflexões sobre práticas de sala de aula.

O ambiente do curso é dividido em três partes (Figura 8): o bloco da esquerda é destinado ao gerenciamento do ambiente virtual, o bloco central à apresentação das atividades do curso e o bloco da direita é o local onde se encontram alguns informativos para os alunos, como calendário, registro de eventos, prazos, notificação dos

participantes que se encontram online, de mensagens individuais recebidas e atividades realizadas recentemente. Tal organização já é dada pela própria plataforma de ensino.

Figura 8 - Recorte/organização do Ambiente Virtual "Reflections..."

Fonte: AVA da FCLAr/Unesp, 2010

(visão do aluno do AVA)

Os módulos do AV foram criados pela professora-pesquisadora, com base na análise das características das ferramentas disponibilizadas pela plataforma Moodle e na reflexão sobre os objetivos de utilização do AV. Partindo de tais ponderações, priorizamos na constituição dos módulos as ferramentas que acreditávamos mais contribuir para a interação, a troca de idéias e informações entre os alunos e alunos-professor, o trabalho colaborativo, a reflexão e para a manifestação do pensamento crítico acerca de aspectos metodológicos, questões lingüísticas da LE, papel do professor, políticas educacionais, etc..

OS TIPOS DE FERRAMENTAS UTILIZADAS NO AMBIENTE "REFLECTIONS..."

FÓRUNS*:* Os fóruns nos ambientes virtuais de aprendizagem proporcionam a discussão de temas diversos durante o curso e são de grande utilidade para tirar dúvidas e para trocar informações e experiências entre os participantes. Foram usados com bastante

frequência no ambiente virtual *"Reflections..."* e essa ferramenta configurou-se como foco de nossa investigação.

GLOSSÁRIO*:* O glossário permite a criação de uma lista de termos ou assuntos, que, ao ser acessado, possibilita a busca por títulos (ou vocábulos) por ordem alfabética ou visão geral. Essa ferramenta foi utilizada em nosso ambiente para a construção de uma "lincoteca", visando a organização de links interessantes na área de ensino e aprendizagem de alemão e inglês.

CHAT: O Chat é uma atividade síncrona, ou seja, de comunicação simultânea, na qual os alunos se encontram em tempo real para discutir um determinado assunto. Ele é comumente utilizado por pessoas para entretenimento. No caso de nosso ambiente, por questões organizacionais e tendo em vista os objetivos do ambiente, ele foi pouco utilizado.

DIÁRIO*:* Os diários funcionam exatamente como os tradicionais "diários" de viagem ou de registro de atividades do dia: neles são armazenadas todas as impressões, análises, avaliações, etc. O acesso aos diários é dado apenas ao professor, que pode também enviar *feedback* individual aos alunos, não sendo possível a visualização desse diálogo pelos demais participantes do grupo. No ambiente "REFLECTIONS...", os diários foram utilizados para o registro das reflexões aula a aula, tanto das observadas quanto das ministradas. Como explicitamos anteriormente, durante as leituras dos relatos, o professor identificava alguns pontos pertinentes para discussões em grupo e sugeria, então, ao aluno a inclusão destes como temas dos fóruns de reflexão de observação e/ou de regência.

TAREFAS: As tarefas permitem aos professores dar notas eletronicamente a materiais enviados pelos alunos. A ferramenta foi utilizada no "REFLECTIONS..." para envio da avaliação pessoal sobre o uso do ambiente.

LINK A UM ARQUIVO OU SITE: Qualquer arquivo pode ser disponibilizado no ambiente de aprendizagem pelo uso do recurso *link a um arquivo ou site*. Dessa forma, é possível disponibilizar filmes, sites, músicas ou documentos em Word, PowerPoint, PDF, etc. A ferramenta foi utilizada para a disponibilização de arquivos diversos.

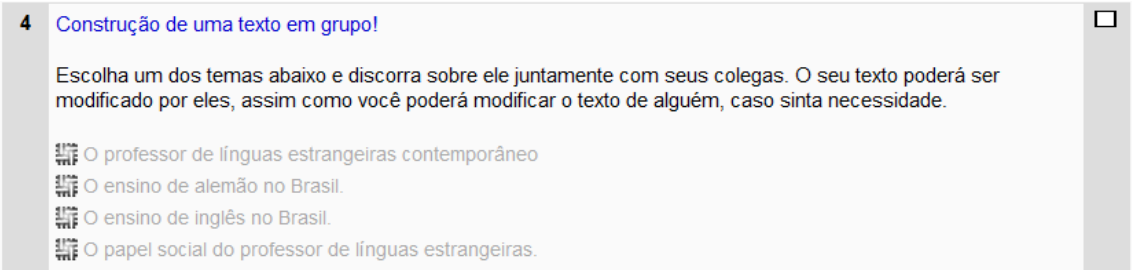
PESQUISA DE AVALIAÇÃO: é uma ferramenta de acesso a questionários disponibilizados pela plataforma para reflexão sobre o processo de aprendizagem, a interação com colegas, os professores, etc. A avaliação foi realizada pelos alunos, mas

ela não foi utilizada como instrumento de coleta de dados, por não ter contribuído com registros relevantes no âmbito desta investigação.

Havia sido planejada a utilização da ferramenta Wiki para a construção de textos conjuntos pelos alunos. Os temas foram elaborados e encontram-se disponíveis no módulo 4 (Figura 9) do ambiente. Todavia, as atividades não foram apresentadas aos alunos, por considerarmos tratar-se de um excesso de tarefas.

Figura 9 - Ambiente Virtual "Reflections..": wikis

Fonte: FCLVirtual/Unesp – AVA: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado 2009.1



Tendo descrito as ferramentas utilizadas no curso, passaremos agora para a apresentação dos módulos.

O MÓDULO INTRODUTÓRIO

O módulo introdutório (Figura 10) foi organizado de forma a disponibilizar uma atividade ou um material que poderia ser de utilidade para alunos e professor durante todo o período da disciplina. Com este intento, foram inseridas atividades distintas, que serão apresentadas a seguir.

Figura 10 - AVA "Reflections...": o módulo introdutório

Fonte: FCL-Virtual: AVA: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado 2009.1

A) TEXTO DE SAUDAÇÃO AOS ALUNOS: abrimos o ambiente com uma figura que teve o objetivo de simbolizar a intenção do uso do ambiente: questionar, afirmar, indagar, expressar surpresa, fazer ressalvas, etc. Em seguida, redigimos um texto de saudação aos alunos (A), incluindo uma epígrafe de Paulo Freire, que expressa a grande importância que existe em discutir o óbvio, refletir, mesmo sobre temas que pareçam carecer de necessidade de discussão. O autor ressalta a importância da reflexão, mesmo sobre aquilo que nos parece óbvio. Dessa forma, tivemos o objetivo de incentivar os alunos em suas atividades reflexivas.

B) TERMO*:* o termo foi um recurso empregado para solicitar a autorização eletrônica dos alunos para a utilização dos dados do ambiente para fins de pesquisa, com preservação de identidade. Ele foi preenchido na aula presencial de apresentação do ambiente e depois ocultado novamente dos alunos.

C) PROGRAMAÇÃO DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: texto em PDF contendo os devidos esclarecimentos sobre as atividades do curso. O intuito da disponibilização do documento foi facilitar o acesso

dos alunos às diretrizes da disciplina, deveres, prazos, conteúdo, critérios de avaliação, etc.

D) QUADRO DE AVISOS (ferramenta: fórum). Com o intuito de criar um espaço para a transmissão de avisos importantes, foi criado este fórum, no qual o professor responsável poderia postar informações distintas e relevantes. Nesse tipo de fórum, as mensagens só podem ser lidas, ele não permite respostas.

E) HILFE! HELP! FÓRUM DE DÚVIDAS E CONTRIBUIÇÕES: Fórum destinado a postagem de qualquer tipo de dúvida que pudesse surgir durante a disciplina e a realização dos estágios. Os alunos foram encorajados desde o início a utilizá-lo, em lugar das mensagens individuais ao professor, uma vez que a questão de um aluno poderia ser também a de um colega. Esse procedimento teve como objetivo levar os alunos ao trabalho colaborativo, no qual um poderia ajudar ao outro no esclarecimento de dúvidas e na solução de problemas que surgissem.

F) USO DO AMBIENTE VIRTUAL NA DISCIPLINA (ferramenta: tarefa): atividade disponibilizada apenas ao final do curso, com o intuito de fazer um levantamento das impressões dos alunos acerca da utilização do ambiente virtual na disciplina. Os resultados serão comentados e analisados posteriormente.

G) AUTOAVALIAÇÃO (pesquisa de avaliação do tipo *"colles"*): o objetivo da inclusão dessa atividade foi incentivar a reflexão acerca da aprendizagem no ambiente virtual. Os dados não foram utilizados em nossa análise.

H) TEXTOS COMPLEMENTARES (ferramenta: pasta de arquivos). Este recurso possibilita a disponibilização de textos, roteiros, arquivos em Word e PDF e Power Point aos alunos. Assim, foram selecionados alguns textos que abordam temas sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE, que poderiam ser pertinentes aos alunos. Além disso, todo material distribuído e necessário na disciplina (por exemplo, os roteiros de estágios) eram armazenados nessa pasta, além dos PCNs, que poderiam ser consultados a qualquer momento pelos alunos e que seriam utilizados nas aulas teóricas.

I) LINCOTECA (ferramenta: glossário): A Lincoteca tinha como objetivo disponibilizar sites interessantes para o ensino e aprendizagem de alemão e inglês, organizados por temas na ferramenta glossário. Alguns *links* foram inseridos pela professora/pesquisadora, mas a atividade possibilita que os próprios alunos incluam

suas sugestões, caso queiram compartilhar um material com os colegas, favorecendo a aprendizagem colaborativa. A concepção desta atividade teve como objetivo, além de promoção de atividade colaborativa, levar os professores à rede, por indicação de sites interessantes para a própria aprendizagem e para a atividade docente.

Exemplos de alguns dos sites indicados na lincoteca:

http://www.dw-world.de/
http://www.goethe.de/z/jetzt/deindex.htm
http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/
http://firenze.paukerin.com/pauker
http://www.aufgaben.schubert-verlag.de/
http://www.deutschseite.de/inhalt.html#grammatik
http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=1
http://dictionary.cambridge.org/
http://www.englishclub.com/grammar
http://www.educacao.sp.gov.br/
http://www.owl.english.purdue.edu/handouts/grammar
http://www.livemocha.com
http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/bochum-deu.html

Os últimos dois sites possibilitam a aprendizagem *Tandem*, que ganha força a partir da década de 90 como uma modalidade para a aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras e que vem se destacando por implicar colaboração, simultaneidade e comunicação intercultural. Foi interessante observar que muitos alunos contribuíram na composição da lincoteca, inserindo comentários sobre os sites disponibilizados e acrescentando ainda outras sugestões bastante interessantes e que puderam, assim, ser compartilhadas com os colegas.

J) COMENTANDO OS SITES DA LINCOTECA (fórum): Apesar de a própria ferramenta glossário permitir a realização de comentários dos alunos, consideramos pertinente abrir um fórum voltado para este fim, de forma a poder organizar melhor os comentários em temas. Além disso, tal procedimento possibilitaria uma maior familiarização com a ferramenta Fórum, que seria utilizada posteriormente para as reflexões sobre a prática de sala de aula.

K) TEMAS RELEVANTES PARA DISCUSSÃO (fórum): Como já mencionado, este fórum teve o duplo objetivo de levar os alunos a uma maior familiarização com o funcionamento da ferramenta e fazer um inventário dos temas acerca do processo de ensino e aprendizagem de LE que se caracterizavam como relevantes para discussão previamente ao início de sua prática, ou seja, dos estágios. Reiteramos que esse fórum

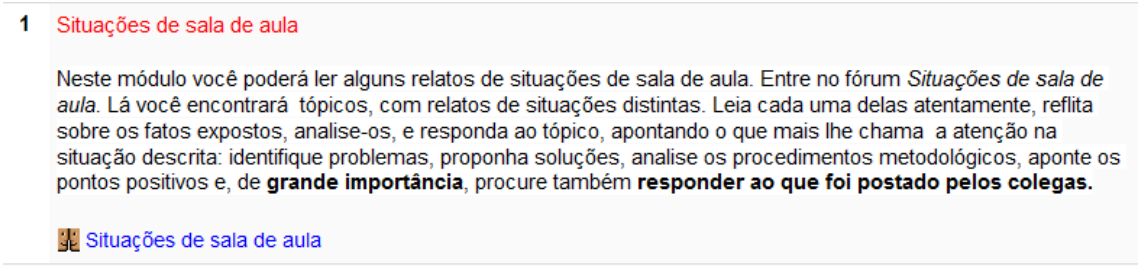
se configurou como o primeiro de nosso corpus (ver Tabela 21: Tópicos abertos no Fórum 1).

O MÓDULO 1: "SITUAÇÕES DE SALA DE AULA"

O fórum "Situações de sala de aula" (Figura 11) teve como objetivo promover a discussão acerca de situações de sala de aula, que foram relatadas em diários reflexivos de licenciandos da mesma disciplina no semestre anterior[31]. Para tanto, foram selecionados alguns relatos que nos pareceram abordar temas importantes para reflexão, como a utilização de tradução em sala de aula, o ensino em escolas públicas e o ensino da gramática.

Figura 11 - AVA "Reflections...": o módulo 1: Situações de sala de aula

Fonte: FCL-Virtual: AVA: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado 2009.1



Previamente ao início dos estágios, os alunos deveriam refletir sobre seis situações distribuídas em tópicos, analisá-las, problematizá-las, propor alternativas de ações e caminhos possíveis para o professor.

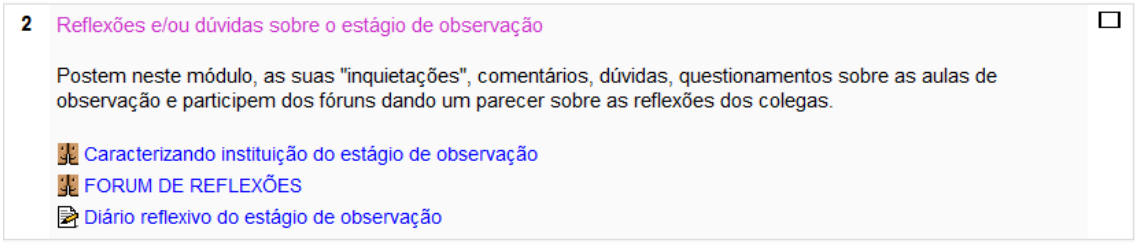
O MÓDULO 2: REFLEXÕES E/OU DÚVIDAS SOBRE O ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

Este módulo foi destinado aos diferentes registros sobre o estágio de observação (Figura 12). No primeiro fórum os alunos deveriam postar a caracterização das escolas concedentes de estágio, no segundo, as reflexões sobre as observações. Por último foi disponibilizada a ferramenta Diário (vide página 120 deste trabalho), na qual cada aluno deveria postar o diário reflexivo das aulas observadas.

[31] Pedimos a autorização aos alunos do semestre anterior, cujos relatos foram selecionados para ilustrar uma situação de sala de aula nesse fórum, para a realização dessa atividade. Eles autorizaram a utilização dos dados e tiveram suas identidades preservadas.

Figura 12 - AVA "Reflections...": o módulo 2: Reflexões e/ou dúvidas sobre o estágio de observação

Fonte: FCL-Virtual: AVA: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado 2009.1



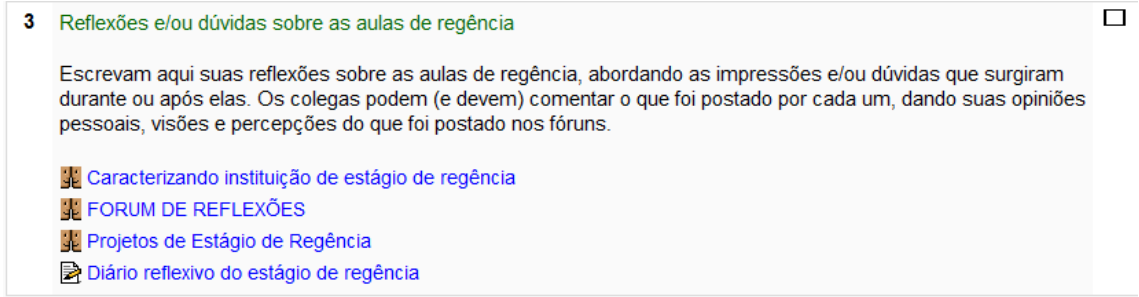
O FÓRUM DE REFLEXÕES desse módulo constituiu o segundo fórum de análise deste trabalho e por isso apresentaremos mais adiante, na Tabela 22, um quadro dos temas nele abordados.

O MÓDULO 3: REFLEXÕES E/OU DÚVIDAS SOBRE O ESTÁGIO DE REGÊNCIA

O módulo 3, de forma semelhante ao anterior, era destinado às postagens acerca do estágio de regência (Figura 13). Em relação à estrutura do módulo anterior, o único fórum acrescentado foi o "Projetos de estágio de regência". Tendo em vista que um grande número dos licenciandos faria sua regência em forma de mini-curso em instituições de ensino, eles deveriam postar neste item seu projeto, para apreciação dos colegas e do professor responsável. A disponibilização dos projetos de regência nos fóruns visou estimular a troca de sugestões e idéias entre colegas, estimular a aprendizagem colaborativa e também possibilitar avaliação do professor dos mini-cursos propostos.

Figura 13 - AVA "Reflections...": o módulo 3: Reflexões e/ou dúvidas sobre o estágio de regência

Fonte: FCL-Virtual: AVA: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado 2009.1



Assim como o "Fórum de reflexões" das observações, o da regência configurou-se como fórum de análise deste trabalho (Fórum 3). Seus tópicos encontram-se representados na Tabela 22.

3.1.3. Participantes

No início do curso foi solicitado aos participantes que preenchessem um questionário, a fim de conhecermos melhor o perfil dos alunos, sobretudo no que se refere às experiências prévias com um ambiente virtual e sua aceitabilidade. Vale ressaltar que, do total de 42 participantes (23 do diurno, 18 do noturno e um professor), 7 não entregaram seus questionários respondidos para a professora/pesquisadora.

A partir das respostas dos questionários pudemos obter os dados apresentados na Tabela 17 sobre os participantes (incluímos os dados do professor, como participante da pesquisa).

Tabela 17 - Perfil dos participantes do AVA "*Reflections...*"

PERFIL DO ALUNOS DO AVA: *Reflections...Überlegungen...e Dúvidas*	
Número de participantes	Total: **42**, dos quais: **23** eram do diurno (6 do alemão; 17 do inglês); **18** noturno (6 do alemão; 12 do inglês) e o professor
Gênero	35 mulheres, 7 homens
Faixa etária	**30** entre 20-26 anos **4** entre 30 e 39 anos **1** acima de 39 **7** sem dados
Já havia utilizado AVA em outras disicplinas?	**27** não **8** sim **7** sem dados
Possui computador em casa?	**30** sim **3** não **2** sim, mas sem acesso à internet **7** sem dados
Forma frequente de utilização do computador	Pesquisas na web, emails, entetenimento (música, vídeos), Word, power point, dicionários eletrônicos, banco, contato com pessoas

Os dados evidenciam que a maioria dos participantes se encontra entre 20 e 26 anos e nunca havia utilizado um AVA anteriormente. O uso do computador é feito majoritariamente para realização de atividades acadêmicas, como edição de textos em Word, apresentação Power Point, pesquisa na *web* para trabalhos e para entretenimento. Apenas sete alunos (e o professor) possuíam experiência anterior com ambientes virtuais. Concluímos que para a maioria, tratava-se de uma experiência pioneira, fato que pode ter alguma influência nos resultados.

3.1.4. Procedimentos e critérios para a análise dos fóruns

Procederemos nossa análise visando responder às nossas duas questões de pesquisa. Para tanto, realizamos a análise dos dados em duas fases distintas: inicialmente buscamos responder a primeira questão desta investigação, a saber, EM QUE MEDIDA A UTILIZAÇÃO DE FÓRUNS ONLINE PODE FAVORECER A MANIFESTAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM FORMAÇÃO INICIAL.

Com esse intento, analisamos inicialmente de que forma o ambiente virtual foi constituído, considerando as ferramentas utilizadas, as justificativas para suas escolhas e os propósitos da professora/pesquisadora para a organização do ambiente. Além disso, foi dada voz aos alunos participantes do AVA, que puderam expressar suas impressões sobre o trabalho no ambiente, a fim de analisarmos a potencialidade da ferramenta fórum para favorecer o pensamento crítico pela perspectiva dos licenciandos/usuários do ambiente. Como último passo, realizamos a triangulação dos resultados de nossas análises iniciais com aqueles obtidos nas avaliações finais dos participantes (professor e alunos) sobre o uso do ambiente e dos fóruns.

Na segunda fase, e visando responder à segunda questão de pesquisa, a saber, DE QUE FORMA SE MANIFESTA O PENSAMENTO CRÍTICO NESSE NOVO MEIO DE COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, refletimos inicialmente sobre os propósitos dos dez fóruns existentes no ambiente, os quais são apresentados na Tabela 18.

Tabela 18- Fóruns do ambiente virtual "*Reflections,...*"

	Nome do Fórum	Localização no AVA (Módulo)
I	Quadro de avisos	Módulo Introdutório
II	Hilfe!Help! Fórum de Dúvidas e Contribuições	
III	Comentando os sites da lincoteca	
IV	**Temas relevantes para discussão**	
V	Situações de sala de aula	Módulo 1
VI	Caracterizando instituição do estágio de observação	Módulo 2
VII	**Fórum de Reflexões (estágio de observação)**	
VIII	Caracterizando instituição do estágio de observação	Módulo 3
IX	**Fórum de Reflexões (estágio de regência)**	
X	Projetos de estágio de regência	

A partir de tal análise, selecionamos três deles (Fóruns 1, 2 e 3, respectivamente IV, VII e IX da Tabela 18), uma vez que eram os que objetivavam essencialmente promover a reflexão e a manifestação do pensamento crítico sobre situações vivenciadas na prática dos estágios e sobre aspectos do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. O número de tópicos e de mensagens desses três fóruns se encontra representado na Tabela 19.

É importante ressaltar que a participação dos alunos no trabalho dos fóruns foi ativa e influenciou fortemente os resultados finais.

Tabela 19 - Relação número de tópicos e mensagens por fórum

Nr.	NOME DO FÓRUM	NÚMERO DE TÓPICOS	NÚMERO TOTAL DE MENSAGENS NO FÓRUM
1	Temas Relevantes para Discussão	31	201
2	Fórum de Reflexão do Estágio Observação	28	172
3	Fórum de Reflexão do Estágio de Regência	13	54
	NÚMERO TOTAL:	**72**	**427**

As tabelas que apresentam os tópicos abertos nos três fóruns selecionados encontram-se disponíveis no corpo do texto deste trabalho (Tabelas 20, 21 e 22) e também no Apêndice 3. Além disso, todas as mensagens de cada um dos tópicos dos três fóruns, tanto do grupo do diurno quanto do noturno, encontram-se disponíveis no Apêndice 5.

Concluindo, analisaremos as mensagens dos grupos do diurno e do noturno em três fóruns, sendo que em ambas as turmas sua denominação é a mesma. São eles:

Fórum 1: *Temas Relevantes para Discussão,*

Fórum 2: *Fórum de Reflexão* do Estágio de Observação e

Fórum 3: *Fórum de Reflexão* do Estágio de Regência.

Tendo em vista que os temas de discussão eram elaborados e inseridos prioritariamente pelos alunos, os fóruns são constituídos por tópicos distintos em cada turma.

Como última etapa para respondermos à segunda questão de pesquisa, as mensagens postadas em cada tópico, nos três fóruns (dos grupos diurno e noturno), foram lidas (seis leituras que serão descritas mais adiante), analisadas minuciosamente e caracterizadas, de forma a podermos compreender o processo de manifestação do pensamento crítico nesse meio virtual.

Conforme já esclarecemos, a docente responsável pelas disciplinas foi a própria pesquisadora, que, juntamente com os alunos participantes, constituíram os sujeitos da pesquisa. Reiteramos ainda, que os licenciandos, participantes do curso e do ambiente, autorizaram a futura utilização de seus registros para fins de pesquisa e foi esclarecido

que suas identidades seriam preservadas. Assim, para a análise dos dados, os nomes dos alunos foram alterados e foram atribuídos nomes fictícios aos participantes.

O início do trabalho com o AVA e com os fóruns ocorreu da seguinte forma: uma das primeiras aulas da disciplina foi ministrada no laboratório de informática da FCL-Araraquara, para que o professor pudesse apresentar o ambiente virtual aos alunos e para que os procedimentos para sua utilização e os objetivos da proposta pudessem ser elucidados. Nessa mesma aula, a primeira atividade realizada foi o esclarecimento sobre a possível utilização dos dados para a pesquisa e foi pedida a autorização eletrônica de cada um dos participantes dos grupos (Apêndice 2).

Em seguida, esclarecemos o funcionamento do ambiente virtual e seus propósitos. Ressaltamos ainda que, dada a importância atribuída à atividade e diante dos objetivos e do contexto específico da disciplina, determinou-se que a participação nas atividades do AVA seria um dos critérios de avaliação sobre o desempenho individual dos alunos.

Ainda nesse primeiro encontro, foram realizadas duas atividades no ambiente: na primeira, os participantes preencheram seus perfis, incluindo uma pequena biodata, que deveria ser elaborada na língua-alvo do licenciando. Na segunda atividade, que constituiu o primeiro trabalho com fóruns *online* para muitos alunos, foi pedido que eles refletissem sobre temas que considerassem relevantes no campo do ensino e aprendizagem de LE e que os inserissem como tópico no fórum “Temas relevantes para discussão”. Essa segunda atividade teve duplo objetivo: primeiramente, fazer um inventário dos temas acerca do processo de ensino e aprendizagem de LE considerados, aos olhos dos alunos, pertinentes para reflexão. Como segundo objetivo, pretendemos inicializá-los no trabalho com fóruns *online*, com o intuito de esclarecer aspectos sobre suas funcionalidades e de sanar dúvidas de caráter técnico. Enfatizamos a eles que a ferramenta fóruns *online* oferece tanto a possibilidade de abrir novos tópicos de discussão, como também de responder a tópicos iniciados por colegas. Para conhecer tal funcionamento na prática, iniciamos, assim, o trabalho com o Fórum 1, que configurou-se como o Fórum 1 do corpus da pesquisa.

Esse Fórum 1 foi elaborado, inicialmente, como ferramenta para ser utilizada apenas previamente ao início dos estágios, sendo sua disponibilização (supostamente) de caráter temporário. Todavia, notamos que os alunos o utilizavam mesmo após o

início de suas práticas, como espaço tanto para reflexão sobre temas gerais do processo de ensino e aprendizagem de LE, como sobre aspectos vivenciados nas práticas. Ao percebermos que o espaço estava sendo utilizado também para postagens sobre as práticas vivenciadas nos estágios, optamos por fechar o fórum. Todavia, uma aluna do grupo noturno pediu sua reabertura, justificando que seu tema se enquadraria melhor naquele espaço. Assim, julgamos interessante mantê-lo aberto. O fórum foi reaberto em ambos os grupos e, de fato, bastante utilizado ao longo de todo o período em que se estendeu a disciplina.

O Fórum 2, o segundo do corpus da pesquisa, foi destinado às reflexões sobre as práticas vivenciadas nos estágios de observação e o Fórum 3, nos estágios de regência.

Os tópicos dos três fóruns foram abertos prioritariamente pelos alunos, tanto na turma do diurno quanto do noturno (do total de 72 tópicos, apenas quatro foram abertos pelo professor).

Como esclarecemos de forma breve no item que discorre sobre as ferramentas utilizadas no AV, a abertura de tópicos pelos licenciandos decorreu de duas razões: por uma vontade/necessidade/desejo espontâneo e individual de compartilhamento de temas e idéias com o grupo ou por recomendação da docente. No segundo caso, a professora indicava, por meio de *feedback* nos diários reflexivos, a pertinência de abertura de um tópico de discussão sobre uma situação, um questionamento ou um aspecto abordado no relato. Destacamos que a abertura de tópicos por indicação não era obrigatória; no entanto, ela era frequentemente realizada.

Com o intuito de compreender a manifestação do pensamento crítico nos fóruns, foram então analisadas as mensagens dos tópicos dos três fóruns dos ambientes dos dois grupos (lembramos que o AV foi criado e duplicado, a fim de destinar um para cada turma, um ao diurno e outro ao noturno).

Realizamos um total de seis leituras distintas (Análise 1a e 1b; 2a e 2b e 3a e 3b), procedimento que foi se delineando ao longo das análises e das dificuldades encontradas para a classificação das mensagens em fases.[32]

Para a realização das análises, estabelecemos os seguintes critérios:

[32] A classificação das mensagens em fases, realizada durante as seis leituras, pode ser visualizada no Apêndice 4: As seis análises das mensagens.

Nr de tópicos lidos	Análise 1a	Análise 1b	Análise 2a	Análise 2b	Análise 3a	Análise 3b
72 Tópicos	**X**		**X**		**X**	
10 Tópicos		**X**		**X**		**X**

Inicialmente todas as mensagens do total de 72 tópicos (dos Fóruns 1, 2 e 3, dos dois grupos), foram lidas uma vez (Análise 1a) e classificadas em fases. Sua classificação foi realizada unicamente com base nos indicadores de Garrison e colaboradores (2001, 2003), que foram apresentados anteriormente nas Tabelas 4, 5, 6 e 7.

A fim de nos certificarmos da coerência da classificação da primeira análise, procedemos uma nova leitura (Análise 1b). No entanto, selecionamos para esta apenas 10 do total de 72 tópicos, tendo em vista os seguintes critérios:

- Dois tópicos com grande número de interações na análise 1a (F1NT5[33]*:* EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO E F2NT5: A INCLUSÃO QUE EXCLUI)
- Seis tópicos com menor número de interações (entre 5 e 8), dos quais: um com predomínio da fase de integração, segundo classificação na primeira leitura *(*F1DT16: ENSINO DE PRONÚNCIA*;)*, um de *exploração (*F2DT5: HETEROGENEIDADE ENTRE ALUNOS*)*, dois com predomínio de fases de resolução (F3DT2: CONHECIMENTO DO PROFESSOR E F3DT5: COMO ENSINAR VOCABULÁRIO) e dois tópicos com poucas interações, mas com diversificação de fases (F3DT8: PRECONCEITO EM SALA E F1DT17: FLUÊNCIA EM ALEMÃO?).

[33] Ao longo de todo o trabalho, iremos identificar com letras e números os Fóruns, grupos, Tópicos e Mensagens a que nos referimos. Exemplo: F1dT1M1=ver no Fórum 1, do grupo diurno, o Tópico 1, a primeira mensagem, ou, Mensagem 1

- Dois tópicos com algumas mensagens, cuja classificação não foi facilmente realizada e deixou dúvidas quanto ao melhor enquadramento da fase (F2DT20: FALTAS EM VÉSPERA DE FERIADO; F2DT1: SIMULAÇÃO DE DIÁLOGOS OU SITUAÇÕES).

Durante as duas leituras, encontramos grande dificuldade para realizar a classificação das mensagens em fases. Conforme já mencionamos, Garrison, Anderson e Archer (2001) afirmam que os indicadores das fases da Investigação Crítica se encontram na ocorrência de palavras ou frases específicas. Porém, os autores não definem tais marcadores, ficando a classificação das fases no campo interpretativista e conteudista, podendo ser essa uma razão das dificuldades de classificação.

Após essas duas primeiras leituras e diante de tal fato, analisamos os indicadores fornecidos pelos autores para cada fase e definimos alguns elementos discursivos que os compõem, tomando como referência as metafunções ideacional e interpessoal (HALLIDAY, 1994 e THOMPSON, 2004*)* e as funções discursivas *(speech functions)* (EGGINS & SLADE, 1997). O objetivo desse procedimento foi identificar os principais elementos lingüístico-funcionais envolvidos nas diferentes fases da investigação crítica, a fim de podermos obter maior clareza para a classificação das mensagens e, consequentemente, uma melhor visão do processo de desenvolvimento do pensamento crítico. Como resultado dessa análise, elaboramos novas tabelas, nas quais associamos aos indicadores propostos pelos autores, alguns marcadores discursivos nas diferentes fases (cf. Tabelas 23, 24, 25 e 26 no item 2.2.3 deste trabalho)*.

Tomando como referência as novas tabelas foram feitas duas novas leituras (Análises 2a e 2b). Para realizar a análise 2a, lemos mais uma vez todas as mensagens, de todos os tópicos. Para a realização da análise 2b, selecionamos os mesmos 10 tópicos da análise 1b, porém, utilizamos como base as referências das novas tabelas. Notamos que a atribuição de fases às mensagens feita na análise 2a e na 2b foi mais convergente. No entanto, ainda houve divergências de classificação. Por essa razão, nos distanciamos um pouco do modelo utilizado nas quatro primeiras leituras e elaboramos uma nova proposta de referência, a qual será apresentada e discutida no próximo item.

Da mesma forma que procedemos anteriormente, foi realizada então primeiramente a leitura e análise de todas as mensagens dos 72 tópicos (**Análise 3a**) e

selecionamos os mesmos 10 tópicos das análises 1b e 2b para a realização da **análise 3b**.

No próximo item apresentamos os resultados do percurso descrito, visando vislumbrar um panorama que nos permita responder às nossas duas questões.

3.2. Análise do pensamento crítico nos fóruns

Neste item, pretendemos focalizar as formas de manifestação do pensamento crítico dos alunos/futuros professores nos três fóruns, à luz das teorias apresentadas anteriormente. Nessa perspectiva, apresentaremos as observações, considerações e os resultados de nossas análises durante as seis diferentes leituras.

Inicialmente, apresentamos as tabelas com os tópicos abertos nos Fóruns 1, 2 e 3 (diurno e noturno) e o número de postagens em cada um deles (Tabelas 20, 21 e 22), a fim de obtermos uma melhor visualização dos temas que constituíram o corpus desta investigação. Reiteramos que essas tabelas encontram-se também como apêndice neste trabalho (Apêndice 3: Tabelas de tópicos dos fóruns selecionados e número de mensagens/tópico), a fim de facilitar a visualização geral dos tópicos durante a leitura.

Tabela 20 - Tópicos abertos no Fórum 1

FÓRUM 1: Temas relevantes para discussão – DIURNO (F1d)	
TÓPICOS ABERTOS (T)	**NÚMER0 DE MENSAGENS NO TÓPICO**
F1dT**1**: A culpa da má qualidade do ensino	6
F1dT**2**: Gramática Indutiva	4
F1dT**3**: A situação do Ensino	3
F1dT**4**: Desvio de conduta	3
F1dT**5**: A importância dos meios digitais na educação	2
F1dT**6**: Aprendizado de outra língua para crianças de ¾ anos	10
F1dT**7**: O ensino de LE na escola pública	13
F1dT**8**: Texto (*trabalho com...*)	6
F1dT**9**: Interação em sala de aula	5
F1dT**10**: Qual a abordagem mais eficiente no ensino de LE?	4
F1dT**11**: Ensino de gramática de LE	6
F1dT**12**: Provas	3

Cont. FÓRUM 1: Temas relevantes para discussão – DIURNO (F1d)	
F1dT**13**: Inovar	7
F1dT**14**: Conversação em língua estrangeira em sala de aula	4
F1dT**15**: Aprimorando instruções	2
F1dT**16**: Ensino de Pronúncia	5
F1dT**17**: Fluência em alemão?	6
F1dT**18**: Ser criativo em sala de aula	8
F1dT**19**: A importância da formação acadêmica para professores de Língua estrangeira	2
F1dT**20**: Interação aluno-professor	2
NÚMERO DE MENSAGENS NESTE FÓRUM (diurno)	**101**
...NOTURNO	
FÓRUM 1: Temas relevantes para discussão – NOTURNO (F1n)	
F1nT**1**: Interesse dos alunos	10
F1nT**2**: *False Friends*	8
F1nT**3**: Importância da utilização de meios digitais na educação	6
F1nT**4**: Decorar ou não?	23
F1nT**5**: Exercícios de compreensão	17
F1nT**6**: Violência em sala de aula	10
F1nT**7**: Interação em sala de aula de LE (questionamentos)	19
F1nT**8**: Jogos em sala de aula	2
F1nT**9**: Didática	9
F1nT**10**: Relatividade e complexidade ("*descaso com a pronúncia*")	10
F1nT**11**: Pronúncia e Leitura	16
NÚMERO DE MENSAGENS NESTE FÓRUM (noturno)	**130**
NÚMERO TOTAL DE MENSAGENS: FÓRUM 1	**231**

Tabela 21: Tópicos abertos no Fórum 2

FÓRUM 2: Fórum de Reflexões-Estágio de Observação –DIURNO (F2d)	
TÓPICOS ABERTOS (T)	**NÚMER0 DE MENSAGENS NO TÓPICO**
F2dT**1**: Simulação de diálogos ou situações	06
F2dT**2**: Ensino em escola pública	08
F2dT**3**: Como ser um professor de abordagem contemporânea em instituições com regras estruturalistas pré-estabelecidas?	05
F2dT**4**: Aluno como construtor do seu conhecimento	05
F2dT**5**: Heterogeneidade entre alunos	05
F2dT**6** Como lidar com alunos que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizado da sala?	07
F2dT**7**: Para escolas de ensino médio e cursinho: os objetivos e o foco devem ser os mesmos das escolas de idiomas?	05
F2dT**8**: Tradução em sala de aula	11
F2dT**9**: Como despertar nos alunos o interesse pelo alemão?	04
F2dT**10**: Situações desagradáveis	12
F2dT**11**: Ser um professor compreensivo ou autoritário?	09
F2dT**12**: Como lidar com o desinteresse	04
F2dT**13**: Como lidar com alunos portadores de necessidades especiais em sala de aula?	06
F2dT**14:** Ser professor?	05
F2dT**15**: Sistema de avaliação	06
F2dT**16**: Observação é uma experiência indispensável	07
F2dT**17**: Problemas com a rotina seguida nas aulas de inglês	05
F2dT**18**: Professor Substituto	12
F2dT**19**: Como motivar o interesse dos alunos nas aulas de inglês?	09
F2dT**20**: Faltas em véspera de feriado	07
F2dT**21**: Problemas durante a correção das tarefas	05
F2dT**22**: Observação também é aprendizado	04
NÚMERO DE MENSAGENS NESTE FÓRUM (diurno)	**147**
.....NOTURNO (F2n)	
F2nT**1**: Falar ou não a língua materna em aula?	08
F2nT**2**: Lição de casa	06
F2nT**3**: Gramática na língua estrangeira	07
F2nT**4**: O erro no processo de ensino e aprendizagem da LE	06

Cont. NOTURNO (f1n)	
F2nT**5**: A inclusão que exclui?	17
F2nT**6**: A leitura em voz alta por alunos em sala de aula é uma prática interessante?	08
NÚMERO DE MENSAGENS NESTE FÓRUM (noturno)	**52**
NÚMERO DE MENSAGENS: FORUM 2	**199**

Tabela 22: Tópicos abertos no Fórum 3

FÓRUM 3: Fórum de Reflexões do Estágio de regência- DIURNO (F3d)	
TÓPICOS ABERTOS (T)	**NÚMER0 DE MENSAGENS NO TÓPICO**
F3dT**1**: Material inglês para criança	04
F3dT**2**: Conhecimento do professor	06
F3dT**3**: Atividades em grupo	08
F3dT**4**: Banco de Jogos II	06
F3dT**5**: Como ensinar vocabulário	08
F3dT**6**: Mensagem-reflexão	04
F3dT**7**: Alunos que não participam da aula	06
F3dT**8**: Preconceito em sala	05
F3dT**9**: Tempo de aula	06
F3dT**10**: Jogos e Músicas	09
NÚMERO DE MENSAGENS NESTE FÓRUM (diurno)	**62**
... NOTURNO	
F3nT**1**: Pronúncia nas aulas de LE	02
F3nT**2**: Interatividade nas aulas de LE	1
F3nT**3**: Atrair o alunos para participar	02
NÚMERO DE MENSAGENS NESTE FÓRUM (noturno)	**05**
NÚMERO TOTAL DE MENSAGENS: FÓRUM 3	**67**

Para compreendermos analisar o processo de manifestação do pensamento crítico em fóruns *online* e avaliarmos as formas de uso dos fóruns pelos participantes, consideramos relevante focalizar primeiramente os temas abordados nos diferentes tópicos.

3.2.1.Temas dos tópicos

Ao longo de todo o período em que a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado foi ministrada, a professora-pesquisadora incentivou a utilização dos fóruns como forma de promover a reflexão sobre a prática de sala de aula e o desenvolvimento do pensamento crítico acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Lembramos que o Fórum 1 foi aberto previamente ao início das práticas de estágio, localizava-se no módulo introdutório (que se manteve sempre disponível durante o período de oferecimento da disciplina). Ele foi fechado ao início dos estágios, porém, reaberto posteriormente a pedido de uma aluna. O Fórum 2, por sua vez, foi pensado como espaço para a reflexão sobre aspectos relativos às experiências durante o estágio de observação (módulo aberto apenas ao início desta etapa) e o Fórum 3 foi destinado às reflexões acerca das vivências ou das inquietações originadas durante o estágio de regência.

Analisaremos neste item os temas dos tópicos dos fóruns 1, 2, e 3 em três perspectivas. Com relação:

a) à repetição de temáticas nas mensagens que abrem o tópico;

b) ao tipo de linguagem utilizada nos temas dos tópicos;

c) ao campo temático em que as discussões se inserem.

Tais critérios se delinearam ao longo de nossa análise, tendo em vista algumas observações e o propósito da pesquisa de melhor caracterizar a forma como o pensamento crítico se manifesta em fóruns nesse contexto. Consideramos que a repetição de campos temáticos, a necessidade de elaboração de um “assunto” do tópico e o tipo de linguagem utilizada para isso, bem como o campo temático em que ele se insere, podem fornecer um panorama mais amplo das características do trabalho com fóruns nesse contexto.

Em relação à repetição dos temas, notamos que alguns deles, que já haviam sido abordados previamente por outros participantes, eram reiniciados em outros tópicos. A conseqüência da recorrência de uma mesma questão é que a discussão não fica centralizada em um único local, prejudicando a continuidade e o fluxo da reflexão sobre um mesmo tema e dispersando o debate.

No Fórum 1 (diurno) encontramos, por exemplo, as seguintes repetições:

1) A CULPA DA MÁ QUALIDADE DE ENSINO (F1dT1) e O ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA (F1dT7): ambos tratam das dificuldades e reflexões sobre o ensino em escolas públicas.

2) GRAMÁTICA INDUTIVA (F1dT2) e ENSINO DE GRAMÁTICA EM LE (F1dT11): discutem o tratamento da gramática em sala de aula.

3) INTERAÇÃO EM SALA DE AULA (F1dT9) e INTERAÇÃO ALUNO-PROFESSOR (F1dT20): sobre as formas de interação em sala de aula.

No Fórum 2, apesar de os alunos nessa fase já terem adquirido maior experiência com a utilização da ferramenta durante o uso do Fórum 1, e de eles já demonstrarem maior familiaridade com a ferramenta, ainda notamos certa dificuldade de organização dos debates, no sentido de não repetirem temas com a abertura de novos tópicos, mas de darem continuidade à uma discussão iniciada anteriormente. Encontramos no Fórum 2 (do diurno) as seguintes repetições:

A. ENSINO EM ESCOLA PÚBLICA (F2dT2) e SITUAÇÕES DESAGRADÁVEIS (F2dT10): em ambos são discutidas as dificuldades encontradas em escolas da rede pública, sendo o segundo sobre uma situação constrangedora ocorrida durante uma observação de aula.

B. HETEROGENEIDADE ENTRE ALUNOS (F2dT5) e COMO LIDAR COM ALUNOS QUE NÃO CONSEGUEM ACOMPANHAR O RITMO DE APRENDIZADO DA SALA? (F2dT6): tratam da presença de diferentes níveis de conhecimento em sala de aula.

C. OBSERVAÇÃO É UMA EXPERIÊNCIA INDISPENSÁVEL (F2dT16) e OBSERVAÇÃO TAMBÉM É APRENDIZADO (F2dT22): neles os participantes tecem reflexões sobre a importância da observação de aulas durante os estágios.

Acreditamos que a presença de repetições de temas está relacionada, de um lado, à pouca habilidade dos participantes para lidar com as funcionalidades da ferramenta fórum e com a organização das discussões. Tal fato foi observado e descrito também por Rozenfeld, Gabrielli e Soto (2010). As autoras afirmam que um dos grandes obstáculos no uso de fóruns educacionais está relacionado à composição das unidades e

dos fóruns, fato que leva muitos participantes a utilizar a ferramenta de forma inadequada, na medida em que não dão continuidade a uma discussão já iniciada, mas abrem novo tema de debate (ROZENFELD, GABRIELLI E SOTO, p.265). Por outro lado, consideramos também a possibilidade de que alguns alunos podem não ler com atenção as postagens dos colegas, considerando mais fácil falar (abrir tópico) do que ouvir (ler atentamente as postagens dos colegas).

No Fórum 3 do diurno, bem como nos três fóruns do grupo do noturno, não houve ocorrência de repetição de temas, fato que pode indicar uma maior compreensão sobre e habilidade para o uso da ferramenta dos participantes. A partir de algumas avaliações dos licenciandos sobre os pontos positivos da utilização do AVA e dos fóruns, como as que apresentamos a seguir, pudemos ratificar nossa inferência:

> LARA: disponibilidade de ser usado em qualquer lugar, uma vez que é acessado pela internet; facilidade de observar as idéias dos colegas, e contribuir com essas; ser mais uma nova experiência, uma vez que não havíamos usado um ambiente virtual.
>
> LEA: os pontos positivos do ambiente virtual é o fluxo de informação entre os alunos e também a troca de experiência.
>
> MONICA : poder interagir com a professora, tirar dúvidas, ect, mesmo não estando em sala de aula; poder interagir com os colegas, mesmo não estando em aula; poder fazer reflexões sobre o que acontece nos estágios;poder expor reflexões para os outros colegas, sobre o que acontece nos estágios.
>
> MAIRA: Confesso que no começo eu fiquei apreensiva com o uso do ambiente virtual, pois achei que seria muito complicado e talvez não desse certo. Eu tive uma experiencia de uso deste ambiente em outra disciplina de língua estrangeira e não funcionou nada bem, mas em Prática de LE foi muito bom, realmente. Tudo fica muito mais acessível e quem tem internet em casa pode verificar o andamento da disciplina com muita facilidade. é ótimo porque tem sempre dicas interessantes, e a troca de experiência é muito boa mesmo. Me habituei a acessar o ambiente toda semana, as vezes várias vezes na semana, e sempre tem coisa nova, algum comentário ou dica, etc. facilita também a comunicação entre os alunos e a professora.
>
> SARA : Possibilidade de saber a opinião dos colegas e, consequentemente, de debates a respeito de conteúdos do curso.

Nota-se, a partir dos excertos apresentados, um maior entendimento da função do AVA e dos fóruns para a troca de informação, de experiências e de opiniões entre os participantes e uma valorização da possibilidade oferecida pela assincronia da comunicação. Além disso, os autores dos excertos destacados expressam o interesse em

conhecer a opinião dos participantes do grupo sobre temas distintos, fato que pode favorecer uma leitura atenta das mensagens postadas por colegas.

Na perspectiva do segundo foco dessa etapa de análise, ou seja, pela perspectiva do tipo de linguagem utilizada nos temas dos tópicos, observamos alguns aspectos pertinentes: os temas são idéias centrais de orações que representam as observações, reflexões e análises dos alunos.

De acordo com as noções de processos de Halliday (1994), do ponto de vista da oração como representação, a oração é um modo de reflexão, de colocar ordem na infinita variedade e fluxo de eventos (op. cit., p.106).[34] Ela é a manifestação do princípio de que a realidade é composta por processos. Esses processos, como vimos, são constituídos na oração por três elementos: o tipo de processo em si, os participantes e as circunstâncias associadas ao processo.

No caso dos temas dos tópicos, nota-se que em sua maioria não são contemplados os três componentes de uma oração, sendo priorizados apenas um ou dois elementos centrais (geralmente sintagmas nominais), os quais denominamos NÚCLEOS DA ORAÇÃO. Atribuímos ao sentido de NÚCLEOS DE ORAÇÕES as representações da reflexão interior dos licenciandos acerca da/de experiência/s com o mundo exterior.

O que os alunos vivenciam externamente corresponde aos eventos, às ações, ao que pessoas e atores realizam ou às coisas que acontecem no ambiente escolar observado. A experiência interior (processo mental) é a reflexão sobre a exterior (processo material), sua reconstrução e reação a ela. Assim, os processos envolvidos na elaboração dos temas dos tópicos correspondem a um processo mental, componente do sistema de transitividade que reconstrói o mundo das experiências. As reflexões resultantes da articulação dos dois mundos (exterior e interior) são expressas primeiramente nos temas dos tópicos.

Na formulação do tema do tópico fica delineada uma reflexão (processo mental) sobre o mundo exterior, mais especificamente em nosso caso, sobre o campo educacional e do ensino e aprendizagem de línguas, como por exemplo: **F1dT1**: A CULPA DA MÁ QUALIDADE DO ENSINO; **F1dT2:** GRAMÁTICA INDUTIVA; **F1dT3**: A SITUAÇÃO DO ENSINO; **F1dT4**: DESVIO DE CONDUTA; **F1dT5:** A IMPORTÂNCIA DOS

[34] No original: [...] *the clause is also a mode of reflection, of imposing order on the endless variation and flow of events.*

MEIOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO; **F1dT6**: APRENDIZADO DE OUTRA LÍNGUA PARA CRIANÇAS DE ¾ ANOS*;* **F1dT7**: O ENSINO DE LE NA ESCOLA PÚBLICA; **F1dT8**: TEXTO (trabalho com...); **F1dT9**: INTERAÇÃO EM SALA DE AULA; **F1dT12**: PROVAS; **F1dT14**: CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA EM SALA DE AULA; **F1dT20**: INTERAÇÃO ALUNO-PROFESSOR e muitos outros.

Observamos a predominância de temas formulados por meio de sintagmas nominais. Porém, existem alguns elaborados em forma de oração interrogativa (questão explícita), ou de sintagma nominal associado a um ponto de interrogação (questão implícita). Do total de 72 tópicos abertos nos três fóruns (nos dois grupos), apenas 12 são tópicos com temas formulados em forma de orações interrogativas, como por exemplo: **F1dT10:** QUAL A ABORDAGEM MAIS EFICIENTE NO ENSINO DE LE?; **F2dT3**: COMO SER UM PROFESSOR DE ABORDAGEM CONTEMPORÂNEA EM INSTITUIÇÕES COM REGRAS ESTRUTURALISTAS PRÉ-ESTABELECIDAS? **F2dT13**: COMO LIDAR COM ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS EM SALA DE AULA?; **F2dT19**: COMO MOTIVAR O INTERESSE DOS ALUNOS NAS AULAS DE INGLÊS?

Nas questões implícitas verificamos a omissão de elementos de uma oração interrogativa. Por exemplo*:* **F1dT17:** (como obter...) FLUÊNCIA EM ALEMÃO? **F1nT4**: (os alunos devem) DECORAR OU NÃO?; **F2dT14**: (o que é.....) SER PROFESSOR?; **F2nT5**: (a inclusão da forma como vem sendo realizada não é...) A INCLUSÃO QUE EXCLUI?

Como terceiro foco de análise, ou seja, com relação ao campo temático das discussões dos tópicos e aos aspectos do processo de ensino e aprendizagem de línguas problematizados pelos alunos, sintetizamos os seguintes grupos (em parênteses encontram-se as indicações dos fóruns e tópicos):

a) QUESTÕES METODOLÓGICAS: discussões sobre a forma de tratamento de textos em LE (F1dT8; F2nT6), de erros (F2nT4:.), da gramática (F1dT2; F1dT11**;** F2nT3], da lição de casa (F2dT21; F2nT2), do uso da língua materna em sala de aula (F2dT8; F2nT1), da pronúncia (F1dT16; F1nT11; F3nT1.; F1nT10); o uso de simulação de diálogos (F2dT1), questões referentes à afetividade como o interesse e a motivação (F2dT9, F2dT12, F2dT19), sistema de avaliação (F1dT12; F2dT15), procedimentos metodológicos (F2dT17; F2dT3; F2dT17), conversação **(F1dT14),** interação em sala de aula (F1dT9; F1dT20; F3dT3;

F3nT3), o uso de jogos e músicas (F1nT8.; F3dT4; F3dT10**)**, a importância dos meios digitais em sala de aula (F1nT3), didática (F1nT9), entre outros.

De forma geral, notamos que os temas dos tópicos foram bastante diversificados, mas foi possível verificar a predominância de reflexões relativas ao campo temático "questões metodológicas". Apresentamos, a seguir, alguns exemplos de mensagens desse grupo:

> F1dT2M1: PAULA (09/05): (Tema: Gramática Indutiva). Em uma das aulas que eu assisti a professora fez o seguinte: primeiramente, ela distribuiu tiras de papel que continham uma pergunta que envolvia algum tipo de futuro (will, going to ou fututo com present continuous). Os alunos tinham que discutir entre eles aquelas perguntas, dar o feedback da discussão e, em seguida, levantar e "colar" as tiras em colunas que estavam nas paredes e divididas da seguinte forma: 1) a coluna "futuro-will" tinha o nome de PREDICTION/PROMISES/OFFERS; 2) "futuro-going to" tinha o nome de PLANS/INTENTIONS; 3) "futuro present continuous" tinha o nome de ARRANGEMENTS. Só depois disso é que ela começou a explicar os futuros e seus contrastes, sempre pedindo para que eles formulassem as regras e os usos. O que vocês acham dessa atividade? É uma maneira válida e produtiva de ensinar gramática?
>
> F1dT12M1: PAULA (26/04): (Tema: Provas). Em uma das aulas que assisti, a professora, após devolver uma das provas que os alunos tinham feito na aula anterior, pediu para que eles se dividissem em grupos/pares para discutir questão por questão. Feito isso, ELA corrigiu a prova inteira, explicando o porque de uma e não outra alternativa ser a correta. O que vocês acham? Com esse feed-back vocês acreditam que os alunos conseguem compreender mais claramente um determinado assunto que havia ficado confuso?
>
> F1dT14M1: EDVALDO (18/03): (Tema: Conversação em língua estrangeira em sala de aula). Gostaria de exemplos de dinâmica, envolvendo conversação em língua estrangeira na sala de aula. Para quem já tem experiência no assunto: Como trabalhar com isso? O material didático fornece meios eficientes e criativos para estimular a conversação?
>
> F3dT10M1: GABRIELA (20/04): (Tema: Jogos e música). olá...bom, esta semana fiquei horas pensando e preparando uma atividade com música para trabalhar com os alunos. Para mim, foi um pouco difícil pois como são adolescentes que nunca tiveram contato com o alemão,eu selecionei algumas músicas de crianças, com um vocabulário básico e montei a atividade. porém, quando terminamos os alunos se queixaram dizendo que eles já eram "maduros" para escutar estes tipos de músicas. Eu disse que por ser um idioma diferente, teríamos que começar do básico para depois mudarmos de estágio. o que vocês fariam nesta situação?abraços

b) ABORDAGEM DE ENSINO: esse tema perpassa as questões metodológicas, mas é tratado explicitamente (de forma breve) no tópico F1dT10, como podemos verificar na seguinte mensagem:

> F1dT10M1: MARISA (08/04): (Tema: qual a abordagem mais eficiente no ensino de LE). Qual abordagem vcs[35] consideram mais eficiente? Nos anos em que lecionei percebi que a abordagem natural é mais eficiente que as outras quando o objetivo é alcançar a comunicação. O aluno aprende de forma inconsciente e aos poucos.

Apesar de o tema "Abordagens de Ensino de LE" ser bastante relevante no âmbito da formação de professores e da disciplina, e de ter sido exaustivamente debatido em sala de aula, notamos que a discussão sobre ele não se desenvolveu muito no tópico, contando com apenas mais três interações após a mensagem inicial. Tampouco ele se repete em outro momento ou no outro grupo. Acreditamos que tal fato possa se relacionar a uma dificuldade dos alunos para discutir um tema a partir de bases teóricas e científicas. Voltaremos a essa hipótese mais adiante neste trabalho, trazendo mais dados para justificar essa hipótese.

c) QUESTÕES RELACIONADAS AO "SER PROFESSOR": temas que abordam a problematização do que seja ser professor hoje (F2dT14), as dificuldades com o sistema de professores substitutos em escolas públicas (**F2dT18**), a postura do professor em sala de aula (F2dT11), a importância de ser um professor criativo, reflexivo, inovador (F1dT13; F1dT18; F3dT2), etc. Exemplo:

> F1dT18M1: GLADIS (18/03): (Tema: Ser criativo em sala de aula). Quais são as principais diferenças entre ensinar português e ensinar uma língua estrangeira? Acredito que qualquer tipo de aula deve ser dinâmica para que os alunos não cansem, mas aula de língua estrangeira exige mais criatividade, para que os alunos possam interagir com os colegas e com o professor, conhecendo melhor uma língua com a qual têm bem menos contato do que com sua língua materna. A questão é: que tipos de atividades funcionam? É preciso analisarmos a faixa etária e que tipo de dinâmicas podem funcionar ou não.

Nota-se na mensagem de Gladis uma reflexão bastante pertinente sobre a necessidade de o professor considerar o perfil dos alunos (por exemplo, a idade, o interesse e a motivação) ao estabelecer seus procedimentos metodológicos, sendo necessário que ele priorize aqueles dinâmicos, capazes de motivar seus alunos. A reflexão nos parece ir além da mera aplicação de técnicas pedagógicas específicas ou um método e demonstra uma postura crítico-reflexiva frente à atuação docente.

[35] Os textos das mensagens dos participantes foram mantidos em sua forma original, ainda que com alguns equívocos de digitação, de estrutura lingüística ou com abreviações, a fim de se resguardar a autenticidade dos dados.

d) QUESTÕES RELACIONADAS AO ALUNO: discussões sobre o comprometimento do aluno com a aprendizagem (F2dT20), o papel do aluno na construção do conhecimento (**F2dT4**); o preconceito em sala de aula (F3dT8); a participação dos alunos (F3dT7; F3nT3), sua motivação e seu interesse (F2dT19; F2dT9), a heterogeneidade entre alunos (F2dT5; F2dT6), entre outros.

Consideramos pertinente ressaltar, que ao longo das discussões dos fóruns foram recorrentes as reflexões sobre a importância de se estabelecer procedimentos de um ensino centrado no aluno, nos quais este ocupa o centro da preocupação do professor e participa ativamente da construção do conhecimento, como por exemplo, na mensagem a seguir:

> F2dT4M1: GLADIS (27/04): (Tema: Aluno como construtor do seu conhecimento). Nas 5ª e 6ª séries percebi que os alunos são bem curiosos. Nas aulas dos professores substitutos, alguns meninos vieram me perguntar palavras que tinham visto no vídeo-game e algumas meninas vieram me perguntar o que significavam algumas palavras que elas tinham ouvido em uma música. Acho que seria interessante os professores aproveitarem esta "sede" de aprender dos alunos e usar um tempinho da aula para tirar este tipo de dúvida que eles têm. Quem sabe eles aprendendo algo que está na realidade deles, não se interessem mais pela língua e pelas aulas? **Como vimos em algumas abordagens mais contemporâneas** (grifo nosso), o aluno não é aquele que só recebe e adquire as informações passadas pelo professor; o aluno deve participar ativamente, como construtor do seu conhecimento, através das experiências, dúvidas e conhecimento de mundo que ele traz consigo.

Um ponto que merece destaque nessa mensagem é o fato de observarmos a articulação teoria e prática feita pela aluna no espaço virtual. Apesar de ela não se referir a nenhum autor especificamente, ela se vale das discussões teóricas ocorridas presencialmente para dar sustentação à sua argumentação no tópico.

e) INCLUSÃO ESCOLAR: temas que problematizam a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais em escolas regulares (F2dT13; F2nT5).

Salientamos que o tema “inclusão escolar”, como sistema de inserção de alunos especiais em salas de aula regulares do ensino básico e sua decorrentes dificuldades, surge como foco de discussão no grupo devido às possibilidades oferecidas pela ferramenta fóruns online, à nossa proposta de sua utilização e a uma demanda do grupo. Não havia um planejamento prévio de abordá-lo nas discussões teóricas presenciais (fato que se constituiu como importante reflexão para o professor formador!). A presença dessa temática decorreu da inquietação de alguns futuros professores diante de

situações observadas na prática e foi bastante debatida, sobretudo no grupo do noturno (com 17 interações).

f) A RELEVÂNCIA DOS ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: nos tópicos com esse foco de discussão os alunos refletem sobre a pertinência do estágio de observação na formação docente e expressam seu posicionamento favorável a essa atividade na disciplina:

> F2dT16M1: RAMIRA (07/04): (Tema: Observação é uma experiência indispensável). Iniciei meu estágio de observação há uma semana. Sei que é pouco tempo mas já posso afirmar que está sendo muito proveitoso. Além de observar, meu professor pede que eu o auxilie em algumas atividades e ainda tem a paciência e boa vontade de me explicar tudo e dar seu parecer ao final de cada aula. Isso está sendo ótimo para mim, pois já estou me familiarizando para quando eu estiver no papel de professora.
>
> F2dT22M1: GABRIELA (25/03): (Tema: Observação também é aprendizado). OláPessoal! Iniciei meu estágio de observação e algumas coisas me chamaram a atenção. Antes de mais nada, quando estamos na postura de observador conseguimos ver através da postura dos alunos, como é a nossa postura também em sala de aula. As dificuldades, os desafios, os erros, a força de vontade e às vezes a preguiça e o desânimo. Além de fazer o estágio,acredito que este também é um momento de reflexão para enterdermo melhor a nossa postura de aluno, para depois, nos colocarmos como professores. Não é fácil, ficar no papel de observador, ainda mais quando não podemos dialogar com ninguém! Mas, a prática deste estágio, sobretudo de língua estrangeira, aumenta ainda mais nosso conhecimento e aprendizado! Espero que todos estejam gostando e aprendendo diferentes aspectos, ou melhor, abordagens de ensino! Abraços!!!!

g) A SITUAÇÃO DO ENSINO EM ESCOLAS PÚBLICAS*:* tópicos que problematizam o ensino atual em escolas públicas (**F1dT1**; F1dT7; F2dT2; **F2dT10**; **F2dT18**).

Este foi um tema bastante recorrente nas discussões em fóruns dos alunos do grupo diurno, sendo que a maioria dos tópicos sobre essa temática aborda problemas como a indisciplina, o desinteresse dos alunos e a inadequação do sistema de ensino público atual, conforme podemos verificar nos exemplos a seguir:

> F1dT1M1: VITÓRIA (24/06): (Tema: a culpa da má qualidade de ensino). Na nossa última aula discutimos sobre as condições precárias das escolas e a má formação dos professores. Alguns alunos afirmaram que o professor é um dos culpados pela qualidade ruim da educação. Concordo que há profissionais trabalhando só pela remuneração e não comprometido com o seu dever de educador. Mas, muitos estão. Na minha prática docente, vejo muitos professores estudando. Eles participam de cursos de formação, simpósios, congressos; alguns estão na pós, outros na segunda graduação, como eu. Então, acho que colocar a culpa no professor é algo muito delicado, pois muitos donos de escolas e governos, ajudados pela mídia, tentam achar um "bode espiatório" para colocar a culpa pela omissão de seus deveres. É muito mais fácil culpar o professor e desrespeitá-lo, pois ele está mais próximo do que o governo e os donos de escolas.

> Tenho pena de professores que carregam sobre os ombros o peso da má qualidade na educação, pois não enxergam como são manipulados para realmente acreditarem em uma verdade construída sobre uma mentira. Por isso, não vamos aceitar essa culpa que não é nossa, ou pelo menos da maioria dos educadores, e sim, de pessoas corruptas e mau intencionadas.
>
> F2dT10M1: RENITA (14/05): (Tema: situações desagradáveis) Olá pessoal, tudo bem? Gostaria que vocês opinassem na seguinte situação que aconteceu no meu estágio: A classe estava uma bagunça, e a professora estava tentando explicar o exercício a ser feito. Repentinamente um par de tênis foi lançado contra a parede. Vocês acreditam???
>
> F2dT18M1: GLADIS (08/04): (Tema: Professor substituto). O professor titular de inglês não foi nos 2 primeiros dias de aula. No primeiro dia foi uma professora substituta, que na verdade dá aulas de história e no segundo dia foi um professor substituto, que dá aulas de matemática. Eles deram uma revisão para prova, a pedido do professor titular. Percebi que os professores substitutos tinham bastante dificuldade com a língua inglesa, pois estavam muito inseguros com a tradução dos textos, com a pronúncia e não sabiam responder às curiosidades de vocabulário dos alunos.Em vários momentos me pediram ajuda para pronunciar palavras e para traduzir algumas frases. Este fato me fez pensar na situação do ensino público brasileiro. Não há professores substitutos especializados nas disciplinas? Como um professor que não tem contato com inglês pode dar aula de inglês? Penso que a escola deveria ter professores substitutos DE INGLÊS para que eles possam ensinar a maneira correta de pronunciar as palavras e tirar a maioria das dúvidas dos alunos com segurança.

Observou-se que os alunos do noturno utilizaram com maior freqüência o Fórum 1, TEMAS RELEVANTES PARA A DISCUSSÃO, para a reflexão sobre temas gerais, bem como durante os estágios de observação e regência. É possível que essa tenha sido uma das razões para o menor número de mensagens e tópicos no Fórum 3 do grupo. Conforme esclarecemos anteriormente, após o Fórum 1 ter sido fechado, houve o pedido de uma aluna do noturno para que ele fosse reaberto, a fim de que ela pudesse inserir um novo tema.

A partir dessa primeira análise, ficou evidente que os temas problematizados foram além da questão de implementação de técnicas pré-estabelecidas ou de modelos prontos de ensino e aprendizagem. Tal fato nos remete aos autores que advogam o paradigma de formação de professores críticos e reflexivos, que buscam refletir sobre o contexto, o papel do professor por uma perspectiva sócio-histórica (SCHÖN, 1983,1987; PIMENTA, 2002; GUEDIN, 2002; VIEIRA ABRAHÃO, 2007a e 2007b; FREIRE, 1979; e outros). A natureza dos temas abordados pelos futuros professores nos fóruns nos dá indícios, portanto, a grande potencialidade da ferramenta para o processo crítico reflexivo dos futuros professores. Assim, o espaço possibilitado pela ferramenta fórum configura-se como mais uma alternativa para a realização dessa atividade.

Além disso, a ferramenta demonstrou ser de grande valia para o preparo do professor para uma atuação mais crítica e autônoma, condizente com os preceitos da abordagem pós-metodo, que toma cada contexto como único, e o professor, como responsável pelo diagnóstico da situação de ensino por meio da reflexão, pela seleção de material, de conteúdos, técnicas e estratégias para o processo avaliativo, de forma negociada com os alunos, por meio de situações que lhe sejam relevantes, significativas e motivadoras.

Merece destaque ainda o fato de que, dado o caráter de durabilidade da escrita, os fóruns online possibilitam que os participantes recuperem discussões iniciadas anteriormente, em momentos em que elas parecerem mais pertinentes a eles, permitindo a construção de sentidos e de conhecimento. Esse fenômeno pôde ser observado nas datas de postagens das mensagens, como evidenciam os exemplos a seguir (Tema da discussão: a inclusão que exclui?):

> F2nT5**M1**: ALINE **(17/04):** Alguém tem experiência com salas de aula em que há um ou mais alunos especiais aceitos no regime de inclusão? Como tem sido o trabalho com esses alunos? (...).Essa idéia da inclusão foi realmente uma boa idéia? O aluno especial nao seria melhor desenvolvido em suas capacidades cognitivas se estivesse numa sala em que os profissionais sao preparados para lidar com eles e sabem como estimulá-los?

> F2nT5**M13**: LUCIANA **(06/05):** Nossa, realmente essa discussão é um tanto qto complicada e mto delicada. O último que tem que responder por isso, com certeza, é o professor. Ainda não consegui chegar a uma conclusão: se eles têm tudo separado então só estão lá pra aparentemente estrem incluídos? e se assistissem aulas especiais, dedicadas a eles e com pessoas que realmente estivessem preparadas pra lidar com esse tipo de situação, então seria uma exclusão? Lembro quando eu fazia aula no cursinho, tinha alunos surdos. Havia uma pessoa que ficava na frente do aluno, "traduzindo" tudo o que o professor falava em sala. Claaaaaaro que a questão da surdez acho q é um pouco menos complicada do que por exemplo a de um aluno com síndrome de Down, porque a surdez não impede que o aluno acompanhe as aulas...

> F2nT5**M17**: PATRICIA **(07/06):** Acredito que a forma como se dá essa inclusão é que precisa sofrer retificações. Como são alunos com necessidades especiais, sem dúvida que precisam de uma atenção maior por parte dos professores. E para isso, este tipo de classe (que recebe um aluno especial) deve ter um nº reduzido de alunos e nº suficiente de monitores que auxiliem o professor no ensino/aprendizagem.

Aline inicia uma discussão sobre a situação de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais em escolas regulares no dia **17/04**, com base em uma situação vivenciada no estágio de observação. Luciana responde à mensagem no dia **06/05** (quase 1 mês depois), admitindo ainda não ter uma posição sobre a questão, mas trazendo argumentos para contribuir à reflexão. Patricia, participante que ainda não

havia se expressado na discussão, responde ao tópico apenas no dia **07/06**, quase 2 meses depois, e demonstra um posicionamento mais seguro com relação à problemática. (por exemplo: “a inclusão precisa....”; “...sem dúvida...”, “este tipo de classe deve...”). Nota-se, assim, a dimensão atemporal da discussão e das reflexões dos tópicos, possibilitadas pela característica de assincronia da comunicação via fórum *online* e de durabilidade da escrita.

Nessa perspectiva, destacamos ainda as mensagens a seguir:

> F1dT1M3: VITÓRIA (**10/07**): (Tema: A culpa da má qualidade de ensino). Sim, concordo que há profissionais ruins em todas as áreas de trabalho, não só na educação. Mas, acho que o professor é muito massacrado pelo sistema educacional e infelizmente, a sociedade em geral, também atribui a culpa pela má educação ao professor. A mídia colabora para essa situação, expondo programas onde os professores são ridicularizados pelos próprios alunos, como escolinhas disso e aquilo. Outra situação que prejudica o reconhecimento da nossa profissão é torná-la altruísta. Concordo plenamente que como bons cidadãos temos que ajudar o próximos, mas parece que o professor tem que fazer milagres. Por exemplo, se o prédio escolar se encontra em ruínas, o professor deve fazer uma "vaquinha" para arrumá-lo, se há falta de material escolar ou higiênico nas escolas, lá vai a "vaquinha" de novo. Eu, particularmente, não corcordo, pois acho que se pagamos impostos exatamente para manter sistemas educacionais, de segurança, de saúde, nosso dinheiro tem que ser revertido para eles, não para contas e safadezas como observamos atualmente no caso do nosso presidente do Senado. Não concordo com o rótulo de multi-uso que o professor recebe. Muitas vezes temos que fazer papel de psicólogo, de assistente social, de pintor, de enfermeiro, de pai e mãe, etc. Assumir vários papéis é uma medida que prejudica nossa profissão e nossa atuação, pois não damos conta de tantas obrigações. Penso que temos que nos preocupar com nossa formação continuada, a qualidade de nossas aulas e o aprendizado de nossos alunos. Essas são nossas obrigações reais!!!

> F1dT1M4: ANGELA (**10/07**): Vitória, concordo muito com tudo o que vc disse sobre professor. Esses vários papéis que o professor acaba assumindo (pois muitas vezes o prof. acredita q a culpa pelo fracasso do ensino público é dele, e acha que assumir outros papéis pode ajudar a melhorar a situação), acaba por desviá-lo de sua função principal: a de ser mediador entre o aluno e o conhecimento a ser apropriado. Como vc disse, esse assumir vários papéis só prejudica a atuação docente, pois o prof. fica sobrecarregado de funções (que não são suas) e por consequencia a qualidade do ensino ofertado é perjudicada tb. Além do mais, esse acúmulo de funções e responsabilidades tem deixado o prof doente (seria interessante vc ler sobre autores que versam sobre o "mal-estar docente", tem muito a ver com o seu discurso). Sem dúvida, a formação continuada é um possível caminho para a melhoria da qualidade do ensino ofertado, na medida que tb pode promover a reflexão do prof. sobre o seu fazer docente. A sua colocação sobre as "vaquinhas" tb é muito boa, vc tem toda a razão!

Observando as mensagens de Vitória e Angela, notamos que elas foram postadas após o término das aulas, já no mês de julho (o período de aulas finalizou na última semana de junho). As alunas, a partir de uma inquietação sobre a temática, dão

prosseguimento, no espaço virtual e fora do período letivo, a uma discussão que se desenvolveu no grupo tanto no plano virtual quanto presencial, fato que aponta para um envolvimento das alunas com o tema, a atividade e a discussão.

Percebemos ainda, que a compreensão dos participantes acerca da ferramenta fórum e da organização das discussões em tópicos apresentou melhorias consideráveis com o tempo de uso, tendo em vista que eles passaram a não abrir tópicos sobre temas repetidos, a contribuir mais nas discussões de colegas, a iniciar discussão de temas pertinentes, a compartilhar com colegas experiências e reflexões, a utilizar a ferramenta para a troca de idéias, sugestões e esclarecimento de dúvidas. Conclui-se, assim, que a atividade favoreceu maior familiaridade com tal recurso tecnológico e proficiência no que diz respeito ao gênero fórum *online*.

Nos itens que se seguem analisaremos as mensagens dos três fóruns, com o intuito de compreender a manifestação do pensamento crítico dos participantes nesse meio de comunicação.

3.2.2. A manifestação do pensamento crítico nos fóruns: análises 1a e 1b

Conforme esclarecemos anteriormente, com o intuito de analisar a manifestação do pensamento crítico, realizamos a leitura das mensagens dos tópicos de três fóruns (Fórum 1, 2 e 3) em seis momentos distintos[36], constituindo uma análise em cada um deles. (Análise 1a e 1b, 2a e 2b e 3a, 3b)

Durante a primeira leitura, buscamos classificar as mensagens de cada tópico, dos três fóruns e de ambas as turmas, tomando como base o sistema de fases proposto por Garrison e colaboradores (2000, 2001 e 2003), exposto na Figura 2, e os indicadores para seu reconhecimento apresentados pelos autores (e representados neste trabalho nas Tabelas 4, 5, 6, 7).

[36] A classificação das mensagens em fases realizada durante as seis distintas leituras encontra-se no Apêndice 4

Destacamos, a seguir, alguns exemplos de classificação nesta etapa:

LEGENDA:
ED= evento disparador; E=Exploração; I=Integração e R= Resolução

a) F1nT9: DIDÁTICA - 9 mensagens:

Fases: ED – I – E – E – E – E – **E/I** – E – R

b) F2nT6: A LEITURA EM VOZ ALTA POR ALUNOS EM SALA DE AULA É UMA PRÁTICA INTERESSANTE? – 8 mensagens

Fases: ED – ED – E – I – I – E – I – I

c) F3dT4: ATIVIDADES EM GRUPO – 8 mensagens

Fases: ED – **Prof.?** – I – I – E – I – **R/prof**. – **I/R?**

Procedemos dessa mesma forma em todos os tópicos (número total: 72). Todavia, encontramos algumas dificuldades na classificação das fases (as fases em negrito nos exemplos acima expressam as dúvidas de classificação). Elencamos a seguir algumas delas:

1) A presença de mais de uma mensagem no tópico com características de evento disparador (ex: F2dT19: ED-E-E-ED-E-E-E- **I ou E**-E);

2) Dúvida quanto ao enquadramento das mensagens do professor nas fases (questionamento: as mensagens marcam a presença de ensino ou é considerada uma fase da presença cognitiva?) (ex: F1dT11: ED-R-prof-I-R-prof);

3) Dificuldade de distinção entre algumas fases, por exemplo, entre a de integração e de resolução: ambas apresentam uma possível solução de um problema;

(Ex: F1dT2: ED- I ou R- I ou R-I-R ou I)

4) Dificuldade também na distinção entre as fases de exploração e integração: ambas podem apresentar narrativa de experiência;

(Ex: F1nT9: E-I-E-E-E-E-E ou I-E-R)

5) Existência de mais de uma fase de resolução;

(ex: F1dT7: ED-I-R-I-R-E-E-E-**I ou R**-E-R-E-I)

6) Muitas vezes, a fase de resolução sucede a do evento disparador e uma de exploração ou integração finaliza a discussão;

   (Exemplo: F1nT7: ED-R-I-ED-R-E-R-I-I-I-R-I-E-E-E-**prof-prof**-ED-I)

7) Não enquadramento das fases em um modelo linear: no fluxo de mensagens analisadas, as fases oscilavam e podiam ter uma resolução, antecedendo a exploração ou a integração, ou uma fase de exploração finalizando a discussão, etc. (é possível observar tal fato nos exemplos dados anteriormente);

8) Garrison e colaboradores (2001, 2003) classificam as fases de exploração e integração como aquelas com alto grau de alternância entre o mundo interior e exterior. Entretanto, pudemos observar que todas as fases são permeadas pela alternância entre estes diferentes mundos, visto que todas as mensagens são resultado de experiências realizadas no mundo exterior e de um processo interno de reflexão e cognição.

Em Garrison, Anderson e Archer (2001), aponta-se para a necessidade de haver múltiplos leitores (*coders*) para a classificação das fases, em situações em que essas não se encontram claramente definidas [37]. No caso desta investigação, devido ao extenso corpus da pesquisa e ao caráter de estudo individual, não havia a possibilidade de termos outros leitores. Assim, a pesquisadora deveria encontrar uma forma de desfazer possíveis ambiguidades, fato que nos levaria também à resposta de uma de nossas questões de pesquisa.

Diante das dificuldades encontradas e das incertezas surgidas, procedemos uma segunda leitura das mensagens de 10 tópicos selecionados de acordo com os critérios expostos anteriormente, a saber:

- Dois tópicos com grande número de interações (*F1nT5:* EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO *e F2nT5:* A INCLUSÃO QUE EXCLUI*)*
- Seis tópicos com menor número de interações (entre 5 e 8), dos quais: um com predomínio da fase de INTEGRAÇÃO, segundo classificação na primeira

[37] No original: […] *multiple coders can reliably identify when a coding decision is required* (GARRISON, ANDERSON E ARCHER., 2001).

leitura *(F1dT16:* ENSINO DE PRONÚNCIA*;)*, um com o de EXPLORAÇÃO (Tópicos F2dT5: HETEROGENEIDADE ENTRE ALUNOS*)*, dois com predomínio de fases de *resolução* (F3dT2: CONHECIMENTO DO PROFESSOR *e* F3dT5: COMO ENSINAR VOCABULÁRIO*)* e dois tópicos com poucas interações, mas com diversificação de fases (F3dT8: PRECONCEITO EM SALA e F1dT17: FLUÊNCIA EM ALEMÃO?).

- Dois tópicos com algumas mensagens, cuja classificação não foi facilmente realizada e deixou dúvidas quanto ao melhor enquadramento da fase. (F2dT20: FALTAS EM VÉSPERA DE FERIADO*;* F2dT1: SIMULAÇÃO DE DIÁLOGOS OU SITUAÇÕES)

A partir da comparação entre os resultados obtidos nessa etapa notamos que muitas mensagens foram classificadas de forma divergente na primeira e na segunda leitura, como por exemplo (as fases em negrito nas análises 1b são as que correspondem à classificação dada na 1a):

F2nT5: A inclusão que exclui?	Análise 1a	ED-E-E-E-I-I-E-I-E-E-prof.-E-E-I-E-R ou E-R
	Análise 1b	**ED-E**-I-**E-I**-?-I-**I**-I-I-?-I-I-I ou R-I-R-**R**
F3dT**5**: Como ensinar vocabulário	Análise 1a	ED-R-R-R-R-R-R-ED
	Análise 1b	**ED-R**-I-**R-R**-I-**R-ED**

Pudemos reafirmar alguns aspectos observados na primeira leitura, como o fato de que as fases não seguem um modelo linear, a presença de mais de um tópico com característica de evento disparador, a dificuldade de distinção entre as fases de exploração/ integração e integração/ resolução.

Concluímos que o modelo, da forma como proposta pelos autores, não permite uma classificação precisa das mensagens em fases em nosso contexto.

Em face de tal conclusão, optamos por rever os indicadores das diferentes fases do modelo fornecido por Garrison, Anderson e Archer (2000) e Garrison e Anderson (2003), apresentados nas Tabelas 4, 5, 6, 7, e por buscar identificar elementos discursivos correspondentes a eles com base na LSF de Halliday e Thompson (2004) e

no sistema de rede de funções do discurso proposto por Eggins e Slade (1997). Elaboramos assim novas tabelas de indicadores (Tabelas 24, 25, 26, 27 e 28) e tomando-as como referência, procedemos duas novas leituras (análises 2a e 2b). Apresentamos no próximo item, essa nova proposta e, com base nela, os resultados das próximas análises.

3.2.3. Investigação crítica, fases e indicadores: análises 2a e 2b

Com o intuito de trazer novos subsídios para a análise dos dados, buscamos expandir o modelo de Garrison e colaboradores (2000a, 2003), incluindo alguns elementos discursivos aos indicadores das diferentes fases. Para tanto, elaboramos para este trabalho as Tabelas 23, 24, 25 e 26).

Da mesma forma como na análise 1a, procedemos a análise 2a, tendo como base as novas referências. Realizamos a leitura das mensagens dos 72 tópicos distribuídos nos Fóruns 1, 2 e 3 (noturno de diurno) e selecionamos os mesmos 10 tópicos da análise 1b para a realização da análise 2b. Assim, buscamos classificar as mensagens em fases com base nos indicadores correspondentes às fases Evento disparador, Exploração, Integração e Resolução.

Cada nova tabela será apresentada e comentada a seguir, incluindo-se também alguns exemplos das novas análises (2a e 2b).

Evento Disparador-análise 2a e 2b

Legenda:
MID = Metafunção Ideacional
MINT = Metafunção Interpessoal
FD = Funções do Discurso

Tabela 23 - Evento Disparador: indicadores e elementos discursivos

Fonte: baseado em Garrison et al., (2000a, 2003); Halliday (1994) e Eggins e Slade (1997)

DESCRITOR	INDICADOR	PROCESSO SOCIO-COGNITIVO
EVOCATIVO (Indutivo)	Reconhecimento de um problema ELEMENTOS DISCURSIVOS: **MID.:** iniciar com relato ou reflexão por processos materiais (*fazer, dizer, ensinar, preparar, etc...*)ou existenciais (*é..., existe...)*, e com posicionamento ao tema por processos mentais.(*eu penso, acho que...*) **MINT.:** dar informações, presença de elementos de valoração, de modulação e modalização	Apresentando informação importante que culmina em uma questão.
	Sentimento de perplexidade ou surpresa **MID***:* Processos mentais *(eu acho, creio, acredito, considero...)* **MINT**: expressões de valoração *(considero importante, fundamental, necessário, etc.)*, modulação *(ter que, der...precisar, etc)* e modalização (geralmente, frequentemente, etc) , pedir informação ou opinião **FD**: iniciar com uma **opinião** com questão **Questão**: Pedir informação/opinião *(o que vocês acham/pensam?)*	Elaborando perguntas. Mensagens que conduzem à discussão em uma nova direção

Encontramos os seguintes exemplos de mensagens que se enquadram nessa fase:

> F1dT16M1: NARA (20/03) (Tema: o ensino de pronúncia) Como ensinar a pronúncia do inglês para alunos que não possuem contato com nenhum falante da língua, somente o professor? (FD e MINT.pedir opinião) Existe (processo existencial) no dicionário as transcrições fonéticas, mas isso é complicado (MINT: expressão de valoração: julgamento)para alunos do ensino fundamental, que desconhecem transcrição fonética. Então como fazê-los lembrar da pronúncia de palavras quando estiver lendo algum texto, praticando em casa por exemplo, sem a nossa presença para corrigí-los? (FD e MINT: pedir opinião)

Nara inicia a mensagem com um pedido de opinião e apresenta uma informação relacionada à sua pergunta, por meio de processo existencial e de expressão de valoração. Tal informação culmina em formulação de nova questão. Da mesma forma,

Marisa também propõe uma discussão, porém, sem a apresentação de novas informações sobre o seu tema:

> F1dT17M1: MARISA (18/03): (Tema: Fluência em alemão?) Vocês acham que o curso de alemão da faculdade nos prepara para alcançarmos fluência em alemão ou não? (FD e MINT:pedir opinião) Se a resposta for não, o que acham de termos todas as aulas do 4º ano em alemão?? (FD e MINT:pedir opinião) Não acham que seria necessário que tivéssemos uma atividade complementar como aulas de conversação? (FD e MINT:pedir opinião)

Da mesma forma que Nara, Aline inicia uma discussão com um pedido de informação, passando em seguida para um relato, inserindo uma expressão de julgamento da situação observada (sobre a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais nas salas de aula) e finaliza a mensagem com um pedido de opinião:

> F2nT5M1: ALINE (17/04): (Tema: a inclusão que exclui?) Alguém tem experiência com salas de aula em que há um ou mais alunos especiais aceitos no regime de inclusão? Como tem sido o trabalho com esses alunos? (FD e MINT:pedir informação).Na monitoria **tenho** dois alunos da quinta série "incluídos": um **é** surdo e outro **tem** baixa visão, alem de paralisia de um lado do corpo que **afeta** seu desenvolvimento cognitivo. Na oitava série **há** um aluno com síndrome de down e outro também com deficiência mental (nao sei o nome da deficiência). O que **tenho observado** é que esses alunos **são** incluídos socialmente, mas não na sala de aula.,O material deles **é** diferente, o tratamento dirigido a eles também. Os mais sensíveis e perceptivos **notam** isso. (relato de experiência: MID:processo materiais e existenciais No começo eu pensava (MID: processo mental) que o professor deveria dar mais atenção a eles, tentar realmente incluí-los nas atividades da sala. Mas isso até eu ficar sozinha com a sala. É humanamente impossível (MINT: valoração: julgamento)dar atenção a sala como um todo e aos especiais, ao mesmo tempo, pois eles realmente nao acompanham no mesmo ritmo dos outros. O professor fica entao, num dilema: Para quem dar atenção?. O restante da sala, como é maioria, claro que acaba tendo a preferência. Nas monitorias eu me ocupo muito especialmente desses alunos, mas acabo abandonando um pouco o restante dos alunos. Essa idéia da inclusão foi realmente uma boa idéia? O aluno especial nao seria melhor desenvolvido em suas capacidades cognitivas se estivesse numa sala em que os profissionais sao preparados para lidar com eles e sabem como estimulá-los? (FD e MINT:pedir opinião)

Não encontramos maiores dificuldades para a classificação das mensagens em eventos disparadores, visto que grande parte delas pode ser identificada por meio dos indicadores da Tabela 24.

No entanto, algumas mensagens que abrem uma discussão possuem marcas distintas, como por exemplo:

> F2dT16M1: RAMIRA (07/04): **(**Tema: Observação é uma experiência indispensável): Iniciei meu estágio de observação há uma semana. Sei que é pouco tempo mas já posso afirmar que está sendo muito proveitoso. Além de observar, meu professor pede que eu

> o auxilie em algumas atividades e ainda tem a paciência e boa vontade de me explicar tudo e dar seu parecer ao final de cada aula.Isso está sendo ótimo para mim, pois já estou me familiarizando para quando eu estiver no papel de professora.
>
> F3nT3M1: SAULO (09/06): (Tema: Interatividade em sala de aula.) Pessoal, conforme pedido da professora, gostaria de compartilhar com vocês minhas experiências durante as aulas de regências. Essas experiências estão relacionadas à estratégia didática dos agrupamentos. Na realidade, trago algumas considerações sobre como foi trabalhar dessa forma... a) embora sempre houvesse um pouco de barulho e agitação, os alunos costumavam conversar sobre a tarefa que deveriam cumprir. b) em atividades mais difíceis, agrupei os alunos para que eles pudessem se ajudar, tornando a aula mais produtiva. É muito importante avaliar o nível de dificuldade que as atividades trazem aos alunos, planejando os agrupamentos previamente. c)o trabalho em grupo faz com que os alunos troquem muitas informações e, consequentemente, aprendam mais. d) esse trabalho economiza muito tempo, pois quando é preciso auxiliar algum aluno com dificuldade é muito mais fácil auxiliar grupos pequenos do que um por um: tem-se apenas a metade do trabalho e se gasta metade do tempo. Com isso é possível se dedicar e focar mais em outras frentes de dificuldades. Gostaria que vocês refletissem sobre essas considerações e, na medida do possível, que encorporassem essa estratégia na prática de vocês, porque os resultados podem ser muito positivos, tal como constatei durante minhas aulas.

Nota-se, tanto na mensagem de Ramira, quanto na de Saulo, que ambos iniciam um tópico buscando compartilhar uma reflexão. Eles não expressam dúvida, curiosidade, indignação e tampouco pedem explicitamente a opinião dos colegas. O intuito das mensagens é mais de compartilhar uma reflexão, sendo a primeira por iniciativa da própria aluna e a segunda por sugestão feita pelo professor.

Concluímos, portanto, que a fase evento disparador sempre irá iniciar uma discussão e pode ter caráter de pedido de opinião **ou** de compartilhamento de idéias. Essa premissa se confirmou também na análise 2b.

Passaremos a seguir para a fase de exploração. Na Tabela 24 apresentamos os seus indicadores incluindo também alguns elementos discursivos.

Exploração: análise 2a e 2b

Tabela 24 – Exploração: indicadores e elementos discursivos

Fonte: baseado em Garrison e colaboradores (2001, 2003); Halliday (1994) e Eggins e Slade (1997)

DESCRITOR	INDICADORES	PROCESSO SOCIO-COGNITIVO
INQUISITIVO (Divergente)	Divergência entre a comunidade ***MINT***: Processos mentais, expressões de valoração e de polaridade negativa (*não acho/penso que...; discordo...)* **FD**: confrontar-responder adversamente à comunidade/ desaprovar/contradizer	Contradição infundada de idéias prévias
	Divergência acerca de uma única mensagem ***MINT***: Processos mentais, expressões de valoração, e de polaridade negativa (*não acho/penso que...; discordo...)* **FD**: confrontar-responder adversamente à comunidade /desaprovar/contradizer	Muitas idéias diferentes ou temas apresentados em uma única mensagem
	Troca de informação **MID:** Processos materiais e existenciais (no tempo passado) **MINT**: Dar informações **FD**: desenvolver–estender/elaborar	Narrativas pessoais/descrições/ fatos (não usados como evidência para apoiar uma conclusão)
	Sugestões de considerações **FD:** desenvolver/elaborar/estender O falante introduz novos pontos a serem considerados. Pode-se fazer novos movimentos de pedir opinião/informação por meio de questões	O autor caracteriza explicitamente a mensagem como exploração (p. ex: Está certo isso?)
	Brainstorming **MID**: Processos mentais cognitivos e processos materiais **FD:** desenvolver –estender/elaborar, mas não propõe soluções Pode ser elaborado novo problema/ nova pergunta (pedido de informação)	Adiciona pontos de vista, mas não defende, justifica, desenvolve adição sistematicamente
	Pulos para conclusões Não oferece sugestões consistentes, não oferece conclusões!!	Não oferece opiniões embasadas

As mensagens classificadas nessa etapa como em fase de exploração foram, por exemplo:

> F2dT5M2: GLADIS (08/04): (Tema: heterogeneidade entre os alunos**)** Percebo (MID: processo material)isso nas minhas observações também. Nas turmas de ensino fundamental vejo (MID: processo material)que há (MID: processo existencial)muita diferença entre os alunos, não só no que diz respeito ao conhecimento da língua, mas ao nível de interesse na aula e de facilidade para aprender. Alguns alunos terminam rapidamente os exercícios (ou porque já têm algum conhecimento de inglês ou porque têm mais facilidade ou porque gostam) e ficam (MID: processo material) distraindo os alunos que estão se esforçando para terminar. O problema é que o professor é um só. É difícil dar atenção aos que querem aprender e ao mesmo tempo chamar a atenção dos que não querem aprender. Devido à faixa etária deles, é (MID: processo existencial)

> muito difícil (MINT: valoração: julgamento) conseguir que tenham maturidade para ficar em silêncio sem atrapalhar os que estão terminando a tarefa.

Gladis responde à primeira mensagem, referente às dificuldades encontradas diante da heterogeneidade entre os alunos em sala de aula, com um relato de sua experiência acerca do tema e o faz prioritariamente por meio de processos materiais, existenciais e expressões de valoração. No entanto, não apresenta novas sugestões ou propostas fundamentadas e claras de encaminhamentos para tais situações. Barbara dá continuidade à discussão da mesma forma:

> F2dT5M3: BARBARA (08/04): Eu percebo esta heterogeneidade nas minhas observações, principalmente na sala do segundo ano. A sala é bem cheia, no entanto há alunos que são excelentes, alcançam um nível de fluência espetacular, e por isso conversam durante a fala do professor, e são completamente desinteressados nos exercícios. Porém, há alunos que apresentam dificuldade em acompanhar o ritmo do professor, e principalmente, quando os outros alunos começam a se agitar, esses ficam perdidos e muitas vezes não conseguem escutar o professor. Brainstorming, troca de informações: **MID**: Processos mentais cognitivos e processos materiais e existenciais/FD: desenvolver, estender Enfim, acho que a diferença de nível de conhecimento é um grande obstáculo no ensino de línguas, pois para os que possuem um maior nível de conhecimento a aula se torna desinteressante, e para os outros extremamente dificil. MID: Processo mental de cognição, expressões de valoração/julgamento, porém,não oferece sugestões consistentes.

Nas mensagens de Gladis e Barbara, nos chamou a atenção o fato de que, apesar de elas possuírem claras marcas da fase de exploração, como os relatos de experiências e a ausência de sugestões consistentes, apresentam concordância com a mensagem anterior, que é um indicador da fase de integração. indicadores da fase de exploração proposto no modelo de Garrison e colaboradores (2001, 2003), o que se configurou como uma das dificuldades de classificação dessa fase.

Outro aspecto que dificultou a categorização das mensagens, foi o fato de que algumas delas apresentavam características da fase de exploração. No entanto, eram finalizadas com uma opinião embasada sobre o assunto (correspondendo à fase de integração ou resolução), como por exemplo:

> F1nT5M12: LUCIANA (20/05) (Tema: Exercícios de compreensão) muito legal essa prática de ouvir uma música e ir completando as lacunas, mas eu pessoalmente tenho um trauma: fiz muito desse exercício e sempre a palavra que estava faltando era a que eu não entendia. Como disse, acho q filmes é bem legal. Inicialmente, passar filmes com a legenda na língua original, depois aos poucos ir tirando a legenda. Acredito que é uma prática que desenvolve muitas habilidades: o *listening*, a compreensão, o fato de vc ter que pensar na língua, entender o contexto, mesmo desconhecendo algumas palavras da

> frase, enfim... E claaaaaaaro... pegar filmes fáceis, especialmente no início. Desenhos são ótimas opções.... hihihihihihi

Na mensagem de Luciana, a aluna apresenta um relato de sua recorrente vivência (não muito positiva) com o exercício de preenchimento de lacunas em letras de músicas como atividade realizada das aulas de inglês como LE. Além disso, ela faz um *brainstorming,* fornecendo várias sugestões de outras atividades para compreensão oral e fundamenta sua opinião. Por tais características, poderíamos pensar que a mensagem pertence a uma fase de exploração, mas as soluções são apresentadas com certa segurança e consistência (por exemplo: *bem legal, ótimas opções, claaaaaro....*)

Como se pode notar, as mensagens muitas vezes apresentam indicadores característicos de fases distintas e esse é um aspecto que dificultou a classificação das mensagens, tanto na análise 2a quanto na 2b.

Integração: análise 2a e 2b

Apresentamos a seguir os elementos de referência da fase de Integração e alguns exemplos de mensagens classificadas nessa fase na análise 2a ou 2b.

Tabela 25 - Integração e elementos discursivos

Fonte: baseado em Garrison e colaboradores., (2001, 2003); Halliday (1994) e Eggins e Slade (1997)

DESCRITOR	INDICADOR	P. SOCIO-COGNITIVO
EXPERIMENTAL (Convergente)	Convergência entre os membros do grupo **MID:** processo mental cognitivo (*concordo...; eu também acho que.....)* **MINT:** Expressões de valoração (apreciação, julgamento) *(acho importante/fundamental que...)* **FD:** corresponder/concordar com a proposição do grupo	Referência a uma mensagem anterior seguida de termos de concordância como "*eu concordo, porque...*"
	Convergência com uma única mensagem **MID**: processo mental cognitivo (*concordo...; eu também acho que...)* **MINT**: Expressões de valoração (afetividade, apreciação, julgamento) *(acho importante/fundamental que...)* **FD**: corresponder/concordar com a proposição de uma mensagem ; desenvolver/concordar	Justificado, desenvolvido, defendido, mas ainda hipóteses experimentais
	Concetando idéias, síntese **MINT**: relatos e expressões de valoração **FD** desenvolver-estender/elaborar	Integrando informação de várias fontes-textos, artigos, experiência pessoal
	Criando soluções **MID**: mental cognitivo, valoração (apreciação, julgamento), compromisso modal médio Expressões de valoração positiva/negativa, porém ainda com elementos de insegurança	Caracterização explícita da mensagem como solução do participante
Expressa Valoração-Julgamento/apreciação/afeto/amplificação e propõe solução por processo mental, no qual o falante se coloca como experienciador frente ao fenômeno justifica por processos materiais.		

Sobre a questão da inclusão escolar, encontramos a seguinte reposta ao tópico:

F2nT5M14: ANA MARIA (26/05): (Tema: A inclusão que exclui?) Realmente (FD: corresponder, concordar com o grupo) Lu... é uma questão complicada e delicada..... o que acaba acontecendo é uma exclusão dentro da inclusão.... o que falta nas escolas, já que querem manter essa "inclusão", é uma organização maior e uma atenção maior a esses alunos.....(criando soluções, caracterização da proposta como solução, por meio especialmente de amplificação-maior -e a expressão "o que falta")

Podemos observar que Ana Maria concorda com as mensagens anteriores, que afirmam que a inclusão, da forma como vem sendo realizada nas escolas, não insere o aluno portador de necessidades especiais no contexto escolar, mas o exclui, apesar de ele estar "fisicamente" incluído. A convergência entre membros do grupo é uma característica da fase de integração e Ana Maria também apresenta solução para a situação (quando afirma que falta algo no sistema de inclusão, inferimos se referir à presença desse algo como uma solução, ou seja, neste caso, deve haver uma maior atenção a essas crianças e organização da escola no trabalho com elas).

Encontramos também nesta etapa uma mensagem caracterizada como de integração no tópico sobre o desenvolvimento da fluência em alemão. Após proposta de haver um aumento na carga horária de conversação para se atingir esse objetivo, Marisa afirma:

> F1dT17M3: MARISA (18/03): Não só de conversação, mas além das aulas normais um dia só pra conversação. Também acho que seria legal termos mais aulas, o problema é tempo pra isso...

A aluna está em consonância com os colegas em relação à importância do aumento da carga horária para aulas de conversação, conectando idéias e sugere ainda que haja um dia destinado apenas para atividade dessa natureza, além das aulas regulares. A sugestão é apresentada por meio de processo mental (acho), expressão de valoração média (seria legal). Entretanto, nota-se a ausência de elementos que expressem maior segurança quanto à solução proposta. Ao contrário, a aluna aponta para dificuldades para a implementação de sua solução (o problema é tempo pra isso...).

Com relação à fase de resolução, na Tabela 26 apresentamos os indicadores propostos para as fases do modelo de investigação crítica acrescidos de alguns elementos discursivos da LSF.

Resolução: análise 2a e 2b

Tabela 26 - Resolução e elementos discursivos

Fonte: baseado em Garrison e colaboradores., (2001, 2003); Halliday (1994) e Eggins e Slade (1997)

DESCRITOR	INDICADORES	P. SOCIO-COGNITIVO
COMPROMETIDO (dedutivo)	Aplicação ao mundo real **MID**: Relato de experiência por processos materiais, existências e expressões de valoração (julgamento, apreciação positiva)	Nenhum
	Testando soluções **SF**: expressões de valoração: apreciação/julgamento positivo	Codificado
	Defendendo soluções que podem estar convergentes com a do grupo ou de uma mensagem **MID**: mental cognitivo, existencial, material com compromisso modal alto/nenhuma modalização de dúvida **MINT:**responsabilidade modal objetiva ou subjetiva explícita, recorrência de expressões de valoração (julgamento e apreciação, com **alto** grau de compromisso modal (*certamente, com certeza, é certo que, etc...).* e de amplificação (intensificação por meio de *muito, realmente, totalmente, todo mundo*, etc) de modulação (obrigação: *deve, ter que/freqüência: sempre*) FD: adição de informações complementares pelo movimento de desenvolver	

Alguns exemplos de mensagens classificadas como pertencentes à fase de resolução:

> F1dT16M2: MARISA (18/03): (Tema: Ensino de Pronúncia) Acredito que a maneira mais fácil (de ensinar pronúncia do inglês...) seja fazer com que o aluno tenha o maior contato possível com a língua enfocada. De preferência utilizando materiais que sejam interessantes pra ele individualmente, por exemplo, filmes em inglês com legenda em inglês (ou qualquer outra língua), músicas e listenings. Se o professor não **encontra** um meio interessante, a evolução do aluno **não vai** ser a mesma.

Nota-se na mensagem de Marisa, que apesar de ela iniciar seu texto modalizando sua opinião com processo mental (acredito), ela expressa com propriedade sua opinião acerca das conseqüências para o aluno, caso o professor não encontre uma forma interessante de trabalhar com ele, por meio de processos materiais (...encontra... e ...não vai...). Além disso, o elemento "interessantes" expressa apreciação positiva do material a que se refere. Além disso, ela utiliza elementos de amplificação (maior contato

possível) para expor as condições de contato do aluno com a LE necessárias para a aprendizagem da pronúncia.

> F1dT17M5: GABRIELA (18/03): (Tema: Fluência em alemão) Hallo!! Acho que seria excelente aulas de conversação, uma vez que não temos praticamente nada em sala de aula!!!!

Gabriela, assim como os participantes anteriores do tópico, também expressa apreciação positiva sobre a possibilidade de haver mais aulas de conversação de alemão durante a formação inicial e amplifica sua argumentação por meio do atributo excelente. Além disso, ela justifica seu posicionamento, destacando um fato que, aparentemente, julga ser do conhecimento de todos os colegas de curso (uma vez que não temos praticamente nada em sala de aula!!!).

Observa-se ainda, que os pontos de exclamação ao final da oração chamam a atenção do leitor para sua argumentação, demonstrando ainda maior atenção ao aspecto abordado por ela.

> F2nT5M17: PATRICIA (07/06): (Tema: A inclusão que exclui?) Acredito que a forma como se dá essa inclusão é que precisa sofrer retificações. Como são alunos com necessidades especiais, sem dúvida que precisam de uma atenção maior por parte dos professores. E para isso, este tipo de classe (que recebe um aluno especial) deve ter um nº reduzido de alunos e nº suficiente de monitores que auxiliem o professor no ensino/aprendizagem.

Na última mensagem do tópico sobre a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, apesar de Patrícia iniciar sua mensagem com processo mental (acredito...), ela nos parece se posicionar frente ao tema com segurança, na medida em que utiliza expressões de modalização com alto grau de probabilidade (...essa inclusão precisa sofrer retificações...; alunos com necessidades especiais sem dúvida precisam de uma atenção maior; este tipo de classe deve ter...), dando ênfase ainda ao processo precisar por meio de outros elementos de modalidade (sem dúvida).

Um outro exemplo de mensagem classificada como fase de resolução é a de Francis:

> F3dT2M6: FRANCIS (24/06): (Tema: Conhecimento do professor) Ao trabalhar com determinado material didático, o professor deve conhecê-lo o melhor possível. Digo isso porque, geralmente, cada capítulo do livro didático sugere determinado tema, a partir do qual será dado o novo vocabulário, se trabalhará textos e serão aprendidas novas construções sintáticas. O professor, apesar de lidar com a falta de tempo e com o fato de

> lecionar para várias turmas, deve sempre buscar informações relacionadas ao tema proposto pelo capítulo, fatos que sejam interessantes para o perfil da turma e que possam ser discutidos durante a aula, estimulando a comunicação. Se o professor sugere os temas, inicia a conversa sobre determinado assunto, ele pode conduzir a conversa de um modo que possa passar as informações que obteve para a classe. Caso apareça alguma questão inesperada, sobre determinado assunto que ele não domine, concordo com a postura sugerida pelas reflexões anteriores: o melhor a fazer é agir com honestidade em relação à sala e trazer a informação no próximo encontro. Essa posição também faz com que o docente conquiste a confiança de seus alunos e não se sinta constrangido em admitir que não domina todos os assuntos.

Na mensagem de Francis nota-se plena segurança da aluna acerca de sua opinião sobre o tema (a saber, como o professor deve agir diante do surgimento de conteúdos distintos daquele planejado para a aula). A confiança da aluna em seu posicionamento pode ser observada, sobretudo, em elementos discursivos como o professor deve, deve sempre, orações condicionais (se o professor....ele pode....), enfatizando uma solução como sendo a melhor e ainda justificando sua argumentação (digo isso porque....*)*

De forma geral, notamos que na análise 2a, a classificação das mensagens baseada nas tabelas expandidas para este trabalho foi facilitada pela determinação dos elementos discursivos de cada fase, fato que se confirmou na análise 2b. No entanto, ainda observamos algumas dificuldades, como por exemplo, pudemos reafirmar que as fases não são tão rigidamente delimitadas: existem interfaces entre elas, espaços nos quais duas fases se encontram e se confundem formando "interfases", como por exemplo, na seguinte mensagem:

> F3dT5M7: EDVALDO (15/06): (Tema: Como ensinar vocabulário) Minha sugestão, bastante pessoal, mas talvez eficaz para o aprendizado do vocabulário, é trabalhar com palavras diversificadas nos textos literários e não-literários. Trabalhar com o lúdico ou com situações que despertem a reflexão do alunos (dependendo da faixa etária) ajuda-os a memorizar de forma natural o significado das palavras. Mas pra funcionar é preciso mexer com a imaginação dos alunos... senão eles esquecem rápido. Acho sempre fundamental colocar o aluno como agente, fazer ele pensar e agir criticamente ou (ludicamente) sobre determinado assunto. Acho interessante leituras dramatizadas, paráfrases de textos, leitura de textos ficcionais e de publicidade, história em quadrinhos. Acredito que isso valha principalmente para os jovens, com crianças eu não tenho muita experiência.

Verificamos na mensagem de Edvaldo um misto das fases de integração e resolução: de um lado ele admite que sua opinião é pessoal e que ele não tem experiência com crianças. Por outro lado, utiliza elementos discursivos que indicam confiança em seu posicionamento, como por exemplo, "...acho sempre fundamental...; ...é preciso..., principalmente para os jovens".

Em um de seus trabalhos, Garrison, Anderson e Archer (2001) apontam para a dificuldade de determinação da fase de resolução, quando afirmam que ela não é facilmente encontrada em contextos educacionais[38]. (op. cit, 2001). Segundo os autores, em tais contextos, a fase de resolução se relaciona mais à construção de consenso na comunidade.

Vale destacar, que ao nos depararmos com a dificuldade de distinção entre as fases de integração e resolução, uma vez que em ambas os participantes apontam para soluções, entramos em contato com o autor Random Garrison via email e relatamos o fenômeno. O autor respondeu prontamente à mensagem, demonstrou compreensão diante do fato e salientou que a fase de integração é marcada pela busca por soluções, enquanto a de resolução, pelo encontro e/ou aplicação delas. Entretanto, em contextos educacionais, comumente não encontramos uma única solução para uma problemática, tampouco é possível a aplicação de alguma em curto espaço de tempo.

Dessa forma, apesar de termos realizado quatro leituras distintas, em muitos tópicos, a cada nova leitura eram feitas novas atribuições de fases às mensagens, como ilustra o exemplo a seguir:[39]

	F1T2: SIMULAÇÃO DE DIÁLOGOS OU SITUAÇÕES
Análise 1a	**ED – R** – I ou R – **E**– I ou E **- R**
Análise 1b	**ED – R** – I – **E** – I **- R**
Análise 2a	**ED – I – R** – E – I – **I**
Análise 2b	**ED – I – R** – I – R **- I**

Observamos que a única fase classificada igualmente nas quatro leituras é a fase do evento disparador. Apesar da inclusão de elementos discursivos ter dado novos subsídios para a classificação, algumas mensagens ainda possuíam sentidos ambíguos

[38] Sobre a fase de resolução: "[...] *In most noneducational settings, this means implementing the proposed solution or testing the hypothesis by means of practical application. In an educational context, however, the concept is somewhat more difficult. It usually entails a vicarious test using thought experiments and consensus building within the community of inquiry."*

[39] O exemplo apresenta a sequência de mensagens do tópico em sua classificação em fases de acordo com a legenda: **ED**, para evento disparador, **E**, para exploração, **I** para integração e **R** para resolução. As fases em negrito são aquelas, cuja classificação convergiu nas duas leituras (1a com 1b e/ou 2a com 2b)

com relação às suas características e eram frequentemente classificadas de forma diferente em uma leitura subsequente.

Postulamos, assim, que o modelo dos autores, ampliado com os elementos discursivos relativos a cada fase, auxilia como referência para o levantamento de indícios de que o processo de desenvolvimento do pensamento crítico está ocorrendo. No entanto, algumas características no sistema de fases do modelo de investigação crítica devem ser reavaliadas para o contexto deste estudo.

Outro aspecto a ser destacado, é que pudemos reafirmar o fato de que ora uma fase precede a outra, ora sucede: a fase de exploração (E) não necessariamente sucede a fase do evento disparador (ED), ela pode ocorrer até mesmo após uma fase de resolução (R), ou a fase de integração (I) pode ocorrer após uma fase de resolução (R), conforme podemos observar no exemplo a seguir:

> **F2dT15:** Sistema de avaliação (6 mensagens)
> (Classificação das mensagens na análise 2a)
> **ED – R- R – I – E – I**

É possível verificar no exemplo que duas fases de resolução antecedem as fases de exploração e integração, ou seja, uma fase de resolução não indica fim da discussão: mesmo após uma ou duas fases de resolução, é possível um retorno às fases anteriores de exploração ou integração. Acreditamos ser possível inferir que o modelo proposto por Garrison e colaboradores seja baseado em comportamento, em conteúdo, em um padrão calcado na racionalidade e na visão de ciência como de resolução de problemas, fato que poderia justificar o caráter linear da proposta. Não nos parece, no entanto, que o processo de manifestação do pensamento crítico em nosso contexto e em contextos educacionais possa ser enquadrado em um modelo dessa natureza.

Atribuímos a dificuldade de seqüenciamento linear de fases ainda: 1) ao fato de que existe um processo de desenvolvimento do pensamento crítico individual, específico de cada participante, e um do grupo, expresso nas interações do tópico; 2) às características da comunicação assíncrona e 3) ao fato de algumas mensagens têm caráter de movimento conversacional que visa apenas concordar, motivar interação, etc., sem apresentação de conteúdo novo.

O primeiro fato justifica porque, muitas vezes, a discussão é iniciada e já conduzida a uma resolução, visto que o participante que postou a primeira resposta ao tópico, pode já se encontrar individualmente nessa fase do processo. Logo em seguida, a discussão do grupo pode retornar a uma exploração ou integração, pois um aluno que dá continuidade à discussão pode se encontrar, individualmente, ainda em fase anterior, levando a discussão do grupo para uma fase prévia.

A característica da assincronia da comunicação em fóruns tem como conseqüência o fato de que, muitas vezes, uma mensagem não é respondida imediatamente em uma sequência lógica temporal e espacial, mas, por exemplo, apenas duas, três ou mais mensagens à frente dela, como por exemplo, no Tópico 7, Fórum 1, grupo noturno (F1nT7: Interação em sala de aula de LE: questionamentos):

> **F1nT7M1: SAULO (25/03): Quais são as vantagens de se trabalhar com agrupamentos de alunos durante as aulas de Língua Estrangeira? Que tipo de atividade é propícia para o trabalho com agrupamentos? Quais critérios devem ser levados em conta para formar os grupos, para determinar as funções de cada participante e como o professor deve interagir com cada grupo?**
>
> F1nT7M2: MAÍRA (25/03): Trabalhar em grupo é complicado, porque na maior parte das vezes, vira "bagunça". Mas dependendo das atividades, é um bom artifício para despertar o interesse dos alunos. Minha sugestão é que sejam formados grupos pequenos, e não permitir que os próprios estudantes escolham. É um bom momento para colocar pessoas que não convivem muito, para trabalharem juntas.
>
> F1nT7M3: ALINE (25/03) Ma, já isso eu nao concordo muito... Se a formacao de grupos for uma opcao do professor, acho legal as pessoas se juntarem com seus "afins". Nao acho legal essa imposicao do professor, principalmente entre alunos criancas, pois eles se sentem intimidados diante de alunos com quem nao se dao muito bem.
>
> F1nT7M4: CINTIA (26/03): vejo aqui outro ponto polemico...o que vcs acham, pessoal, o professor deve definir os grupos/pares ou deve deixar para o aluno escolher seus afins?
>
> F1nT7M5: SAULO (26/03): Acho que o professor deve agir de forma inteligente quanto a isso: fazer um levantamento do conhecimento individual dos alunos, das afinidades entre eles, mas, sobretudo, do papel que cada integrante do grupo pode desempenhar para a realização da atividade. Creio que o papel do professor é garantir agrupamentos produtivos, devendo intervir sempre na formação destes.
>
> F1nT7M6: CINTIA (26/03): Repito aqui, para dar uma de advogado do diabo, uma frase de um professor que tive que gostei muito: *es gibt nichts Schöneres als ein produktiver Kaos*...não há nada melhor que um caos produtivo....e se a bagunça for produtiva?? como fazer uma bagunça ser produtiva? que bagunça é produtiva??? vamos conversar sobre isso também??
>
> F1nT7M7: THALES (27/04): Realmente é complicado trabalhar com grupos, mas caso o professor consiga controlar a sala, esse tipo de atividade pode render bons frutos pois um aluno, que muitas vezes sente vergonha de perguntar algo para o professor, pode tirar dúvidas com o próprio colega e um vai ajudando o outro. Desse modo, a aula se

> torna mais descontraída e interessante ao aluno. Entendo, porém, que essa é uma situação bem difícil de lidar, e é preciso muita colaboração dos alunos e preparo do professor para que se tire um bom proveito. Mas deve ser experimentada, sem dúvida.
>
> **F1nT7M5: ALINE (26/03) Boa Saulo! eu sou meio conservadora e acho que se tem uma coisa que emperra a aula é formar grupos. Principalmente quando o professor pede os grupos para exercicios de conversacao: os alunos realmente praticam a conversacao, só que em portugues...**

Aline apenas responde à mensagem de Saulo (evento disparador) após várias mensagens, fato que decorre das características da comunicação possibilitada pelo uso da ferramenta (durabilidade da escrita, comunicação assíncrona). De tal fato decorre a característica de não linearidade do diálogo em fórum (vale destacar, também não presente na comunicação face-a-face, apesar de esta ter características distintas).

Além disso, notamos que muitas mensagens podem ser caracterizadas, sobretudo como movimentos conversacionais (*moves*), por exemplo, com função de concordar, motivar, etc., uma vez que não apresentam conteúdo algum, como vemos nos exemplos a seguir (F1nT5M1: MAÍRA: Exercícios de compreensão):

> F1nT5M1: MAÍRA (25/03): Acho importante discutirmos sobre o uso de exercícios de compreensão auditiva (os chamados "listening" e "hörverstehen"). Especialmente em língua estrangeira, acho que esse tipo de atividade é muito importante. Podemos propor diferentes tipos de exercícios. O que vocês sugerem?
>
> **F1nT5M2: ALINE (25/03) Eu acho que você tem razão, como sempre! Hihihihihihihi**

Ou ainda:

> F1nT6M1: RENATO (25/03) : (Tema: Violência em sala de aula). Pessoal, todo dia a gente tem acesso a notícias tristes e reais sobre casos de alunos e professores agredidos, até assassinados, dentro de sala de aula. Como manter uma motivação forte dentro desse contexto, e como agir caso você se encontre em uma dessas situações!?
>
> **F1nT6M2: MAÍRA (25/03) Eu acho que você tem toda razão! Como sempre!!!! Hihihihih**

As mensagens de Aline e Maíra são praticamente idênticas, foram escritas no mesmo dia, mas em tópicos distintos e por pessoas diferentes. Todavia, o fato que gostaríamos de destacar, é que ambas fazem, nas duas discussões, movimentos de RESPONDER, APOIANDO E CONCORDANDO com a proposição e/ou a relevância da temática, sendo possível considerar as mensagens como movimentos conversacionais.

Durante as quatro primeiras leituras nos questionamos sobre o melhor enquadramento de tais mensagens em fases. Nos exemplos acima, as mensagens expressam convergência com um participante (característica da fase de integração). Entretanto, não contribuem com elementos novos para a questão abordada, com soluções, justificativas ou com a conexão de idéias (marca da fase de exploração).

Concluímos como critério para análise futura que mensagens com traços dessa natureza são movimentos conversacionais que apóiam o colega, valorizando o tema abordado (no caso específico dos exemplos apresentados, elas expressam também informalidade na comunicação, por meio da representação do humor) e irão manter o diálogo em uma mesma fase ou, no caso de mensagens antecedidas por uma da fase evento disparador, apoiar a relevância do tema, conduzindo a discussão para a fase de exploração.

Apesar de considerarmos que o modelo de investigação crítica e os indicadores para reconhecimento das fases, com inclusão dos marcadores discursivos, contribuem com importantes referências para análise, advogamos que ele ainda não permite uma classificação precisa das mensagens. Por essa razão, optamos por indicar uma nova proposta de modelo para análise do processo de manifestação do pensamento crítico, a qual será apresentada no próximo item e utilizada nas análises 3a e 3b dos dados da pesquisa.

3.2.4.Proposta de representação do pensamento crítico: análises 3a e 3b

Para a terceira análise do processo de manifestação do pensamento crítico nos fóruns, elaboramos uma nova proposta de referência, que se fundamentou nos preceitos de comunidade de investigação, de investigação crítica, da teoria hallidayana, dos movimentos conversacionais da LSF e nas análises realizadas neste trabalho nas etapas anteriores. A Figura 14 apresenta tal proposta e, em seguida, discutiremos suas características.

Figura 14 - Uma proposta de experiência social cognitiva: representação da manifestação do pensamento crítico em fases

Em nosso entendimento, o processo de manifestação do pensamento crítico em/sobre questões educacionais, em específico no ensino e aprendizagem de LE, envolve inúmeras variáveis, que vão desde as individuais dos participantes até as institucionais, culturais, políticas. Por tratar-se de fenômeno repleto de incertezas e imprevisibilidades, requer um modelo que apresente maior flexibilidade em sua representação. Tendo o pensamento crítico sua origem em contextos tão diversificados, acreditamos (e verificamos) não ser possível um enquadramento de sua representação em um modelo com fases rigidamente pré-estabelecidas. Ao contrário, sua representação deve partir de um modelo de análise que permite movimentações, inversões, modificações.

Além disso, a comunicação escrita assíncrona ocorre de forma diferente da síncrona: as tomadas de turnos pelos participantes ocorrem em tempos distintos, dificultando o reconhecimento de um sequenciamento, que se percebe mais condicionado às características do espaço criado no universo da escrita virtual do que ao

tempo. O processo de leitura e interpretação torna-se muito importante nesse tipo de comunicação.

Partindo dessa premissa, buscamos encontrar uma proposta que consideramos mais apropriada para representar as características do processo de desenvolvimento do pensamento crítico em comunidade de investigação voltada para a reflexão sobre aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem de LE. A proposta (apresentada na Figura 14) é composta por três momentos principais: EVENTO DISPARADOR, ELABORAÇÃO E RESOLUÇÃO. Discorreremos no próximo item sobre elas, ao mesmo tempo em que discutiremos a forma como o processo de manifestação do pensamento crítico ocorreu nos fóruns selecionados, de acordo com essa proposta de fases.

Em nosso modelo de representação consideramos ainda o fato de que em todas as fases os participantes irão experienciar a alternância entre o mundo interno (reflexivo, particular) e o externo (compartilhado, social), uma vez que as idéias são exploradas colaborativamente e os estudantes vão construindo sentidos individual e colaborativamente para as proposições, as quais também são resultado da interrelação entre o mundo externo e interno. Valendo-se dessa reflexão, representamos a interface entre os dois mundos no modelo por uma superfície permeável, pois permite trocas durante todo o processo.

Merece destaque ainda elucidar o lugar da presença social e de ensino no modelo. Apesar de tais presenças não serem foco de nossas análises, pudemos verificar que elas influenciam diretamente o processo e que sua ocorrência não se restringe a uma única fase. Elas perpassam todas as fases e influenciam fortemente o desdobramento e desenvolvimento do pensamento crítico. Por essa razão, definimos seu posicionamento à esquerda e à direita do modelo de fases, visto que elas refletem e refratam o processo nelas desenvolvidos.

EVENTO DISPARADOR

No início do trabalho nos tópicos, uma discussão, destinada à reflexão, **sempre** parte do reconhecimento de um tema relevante de acordo com a interpretação de quem a inicia, constituindo, assim, uma fase de evento disparador. Nessa perspectiva, o evento disparador pode incluir uma questão explícita, uma descrição de uma situação

intrigante, a apresentação de uma informação pertinente ou um relato, capazes de desencadear uma discussão sobre o tema. Além disso, ele pode também conter uma questão **explícita** ou **implícita**. No segundo caso, pode expressar uma dúvida, uma incerteza, um pedido de opinião, elaborados.

Nesse sentido, concordamos com o modelo proposto por Garrison e colaboradores (cf. GARRISON, ANDERSON E ARCHER, 2000, 2001; GARRISON e ARCHER, 2000 e GARRISON e ANDERSON, 2003). No entanto, acrescentamos que o evento disparador pode ser uma reflexão em fase de resolução pessoal, ou seja, marcada por uma certeza e por compartilhamento de idéias, por orações afirmativas, que irão constituir um tema para reflexão do grupo.

Na Tabela 27 apresentamos a quantificação de mensagens/evento disparador com as três diferentes características.

Tabela 27 - Mensagens evento disparador: tipo/número

EDs que incluem tema para reflexão na forma de:	Nr. de mensagens	Indicação do (s) tópico (s)
Orações afirmativas	14	F1dT1;7;13;19; 20/ F1nT3;8;9/F2dT16;22/F3dT4;6/F3nT2
Questão implícita	4	F1dT11;F2dT2;6;10; 17
Questão explícita	54	(os demais)

Podemos observar nos dados da tabela a predominância de mensagens da fase evento disparador com explicitação de questão no corpo do texto. Notamos que, em sua maioria, elas são elaboradas com um texto de contextualização (uma descrição, um relato sobre uma situação de sala de aula vivenciada pelo autor ou um *insight)* e uma questão proposta ao grupo posicionada anterior ou posteriormente a ele. Apresentamos a seguir exemplos de tais mensagens:

Relato de situação anterior + questão explícita:

F1dT2M1: PAULA (09/05): (Tema: Gramática Indutiva). Em uma das aulas que eu assisti a professora fez o seguinte: primeiramente, ela distribuiu tiras de papel que continham uma pergunta que envolvia algum tipo de futuro (will, going to ou fututo com present continuous). Os alunos tinham que discutir entre eles aquelas perguntas, dar o feedback da discussão e, em seguida, levantar e “colar” as tiras em colunas que estavam nas paredes e divididas da seguinte forma: 1) a coluna "futuro-will" tinha o nome de PREDICTION/PROMISES/OFFERS; 2) "futuro-going to" tinha o nome de PLANS/INTENTIONS; 3) "futuro present continuous" tinha o nome de

ARRANGEMENTS. Só depois disso é que ela começou a explicar os futuros e seus contrastes, sempre pedindo para que eles formulassem as regras e os usos. O que vocês acham dessa atividade? É uma maneira válida e produtiva de ensinar gramática?

Questão explícita + reflexão posterior sobre uma situação:

F1dT15M1: PAULA (20/03): (Tema: Aprimorando instruções). Como dar instruções aos alunos de forma clara e objetiva sobre como fazer um exercício em sala de aula? Ainda tenho essa dificuldade qdo estou dando aula !! Tenho que repetir pelo menos uma vez o procedimento !! Achei que seria algo simples e fácil, mas descobri que ter clareza na instrução é uma tarefa mto complicada!

Reflexão ou relato sem questão:

F1dT7M1: ANGELA (18/03): (Tema: o ensino de LE na escola pública). Na minha opinião, devemos refletir sobre o ensino de LE na escola pública, já que um dos objetivos da universidade pública é formar profissionais que atuem nesse contexto.

F1dT13M1: HELEN (18/03): (Tema: Inovar). Em sala de aula, um professor deve enfrentar uma série de pequenos desafios para que consiga efetivamente realizar o seu trabalho. Um desses "probleminhas", muito comum independente da faixa etária é uma maneira eficaz de prender a atenção de sua classe. Para a sorte de professores de língua estrangeira, muitos recursos complementares ao tema já estão disponíveis. Materiais que dão um aspecto mais lúdico são muito bem recebidos pelos alunos: jogos, recursos multimídia, cartazes, etc. Por experiência própria, posso dizer que o rendimento da aula é muito melhor quando uma atividade diferente é apresentada. Os alunos adoram quando a "rotina" do explicar, ouvir e anotar é quebrada, seja utilizando um material específico ou uma forma nova de aplicar um exercício ou dar uma explicação.

F2dT6M1: VITÓRIA (15/05): (Tema: Aprendizado de outra língua para crianças de ¾ anos). No meu estágio de observação, notei que uma moça não conseguia acompanhar o ritmo de speaking da sala, por mais que ela tentasse, parece que nem as palavras básicas saiam. Resultado, ao final da aula ficava explicito sua insatisfação. Eu mesma, me senti incomodada, queria ajudá-la.

F2dT22M1: GABRIELA (25/03): (Tema: Observação também é aprendizado) OláPessoal! Iniciei meu estágio de observação e algumas coisas me chamaram a atenção. Antes de mais nada, quando estamos na postura de observador conseguimos ver através da postura dos alunos, como é a nossa postura também em sala de aula. As dificuldades, os desafios, os erros, a força de vontade e às vezes a preguiça e o desânimo. Além de fazer o estágio,acredito que este também é um momento de reflexão para enterdermos melhor a nossa postura de aluno, para depois, nos colocarmos como professores. Não é fácil, ficar no papel de observador, ainda mais quando não podemos dialogar com ninguém! Mas, a prática deste estágio, sobretudo de língua estrangeira, aumenta ainda mais nosso conhecimento e aprendizado! Espero que todos estejam gostando e aprendendo diferentes aspectos, ou melhor, abordagens de ensino! Abraços!!!!

Alguns exemplos de textos com questão interrogativa implícita são:

Questão implícita:

> F1dT11M1: VINICIUS (18/03): (Tema: ensino de gramática de LE) Este tema me interessa porque não sei como combinar exercícios de produção e recepção de textos orais e escritos com o ensino de gramática "pura".

A questão implícita na mensagem de Vinicius poderia ser, por exemplo: “como combinar exercícios de produção e recepção de textos orais e escritos com o ensino de gramática "pura"?”

Também observamos uma questão implícita em:

> F2dT10M1: RENITA (14/05): (Tema: Situações desagradáveis). Olá pessoal, tudo bem? Gostaria que vocês opinassem na seguinte situação que aconteceu no meu estágio: A classe estava uma bagunça, e a professora estava tentanto explicar o exercício a ser feito. Repentinamente um par de tênis foi lançado contra a parede. Vocês acreditam???

Na mensagem de Renita, a questão que se encontra implícita não é a marcada explicitamente no texto em forma de oração interrogativa (“vocês acreditam?”), mas se encontra no início do texto, em forma de oração afirmativa, e poderia ser expressa da interrogativamente da seguinte forma: “qual a opinião de vocês sobre a situação que descreverei?”

Diante do funcionamento das mensagens observadas dessa fase, advogamos que o evento disparador deve ser considerado como o resultado de uma reflexão acerca de determinado aspecto ou situação do processo de ensino e/ou aprendizagem de LE que se deseja compartilhar com os participantes de uma comunidade de investigação. Como mencionamos, essa reflexão pode ser expressa por meio de uma afirmação, questão explícita ou implícita. No primeiro caso, o participante que inicia a discussão pode até mesmo já se encontrar em uma fase de “resolução” sobre o tema (destacamos nessa situação, que ele pode ter tecido reflexões sobre o tema previamente à elaboração do texto, as quais não são explicitadas na mensagem) e compartilha o resultado de suas análises com o grupo, como podemos observar, por exemplo, na mensagem de Lara:

> F1nT9M1: LARA (25/03): (Tema: Didática) Pode-se afirmar que o bom professor, além de deter sua bagagem de conhecimento, deve ter um bom desempenho de metodologia em sala de aula, ou seja, saber passar para sua turma, de maneira clara, sucinta, e informativa.Nessa questão discute-se, por exemplo, a relação professor-aluno, o bom humor cotidiano do docente, sua disponibilidade, competência, ajuda e, consequentemente, o nível de incentivo que ele exprime. Em prática de língua estrangeira esta reflexão se torna ainda mais complexa, "ter um jogo de cintura

> pedagógica" para "não deixar o aluno boiando", e ao mesmo tempo semear o conhecimento e manter um bom relacionamento pessoal e acadêmico.

Na mensagem de Lara e nos elementos discursivos utilizados por ela (pode-se afirmar que.....; o professor deve ter....; deve saber....*;* etc) notamos que a participante não exprime qualquer dúvida ou curiosidade sobre o tema implícito no tópico "o que é ser um bom professor?". Ao contrário, ela está certa de algo (no caso, da importância da boa didática do professor), porém, deseja compartilhar sua certeza e sua reflexão com os participantes do grupo. Assim, sua mensagem atua como evento disparador de uma discussão que irá levar outros participantes a refletir sobre o tema abordado, podendo também colocar em questão a certeza da colega. Nesse aspecto divergimos de Garrison e colaboradores (200a, 2003) que atribuem ao evento disparador do processo de desenvolvimento do pensamento crítico como, essencialmente, um estado de dúvida ou curiosidade.

Ainda no tópico aberto por Lara, três mensagens após seu evento disparador, após intervenções de outros participantes e em resposta a uma mensagem da professora, ela explicita sua crença, de que para ser um bom professor é necessário ter simpatia e capacidade de flexibilidade de atuação "natural", "inata" e menciona a impossibilidade de aquisição de tais características por alguns professores:

> F1T9M6: LARA (15/03): (Tema: Didática) [...] Professora, eu acredito que esse jogo de cintura muitas vezes se tenta adquirir, mas muitos não conseguem. é claro que este pessimismo não é generalizado, mas os alunos sabem quando o professor é "natural" ou quando ele está tentando ser simpático, inteligente e bem humorado.

O participante Thales responde a essa mensagem da seguinte forma:

> F1T9M7: THALES (27/04): (Tema: Didática). Acho que já é um bom começo quando o professor está tentando ser simpático. Claro que cada pessoa tem uma personalidade, mas quando alguém decide seguir a carreira de professor já tem aí uma vontade de ensinar, que é o mais importante. Mas a falta de incentivo aos professores é o que acaba fazendo com que ele perca a motivação de ensinar, tornando sua aula chata. Mas, em todo caso, cada professor pode trabalhar em si uma técnica de dar aula que vai prender a atenção do aluno. Isso é uma questão de prática e vontade de ensinar com eficiência.

Para Thales, o fato de se tentar ser um bom professor já é um elemento importante na prática docente e para ele não é a falta do dom natural para ser professor,

mas de motivação, de prática, de vontade de ensinar com eficiência que leva professores a não terem uma boa didática. O participante não diverge da colega, porém, em nossa interpretação, ele diverge do fator dom natural proposto pela colega como aquele determinante da boa didática.

Encontramos, portanto, na mensagem de Lara, que abre a discussão em forma de resolução, uma questão anterior não explicitada com caráter de evento disparador. A questão implícita poderia ser, por exemplo: “O que é necessário para se ter uma boa didática: dom natural ou motivação e interesse?”, ou ainda “A boa didática é inata?”. Thales responde com certa segurança à mensagem, que ele considera a motivação do professor o mais importante na prática docente adequada.

Diante de ocorrências observadas em nossos dados, consideramos como evento disparador toda mensagem que tenha o objetivo comum de iniciar uma discussão, podendo trazer tanto uma questão, como um relato de experiência curiosa ou intrigante, um *insight* que se deseje compartilhar com outros participantes e que seja capaz de motivar a reflexão nos integrantes da comunidade. Elas irão se distinguir, apenas, em sua forma de apresentação.

Nessa perspectiva, ser possível que uma mensagem da fase evento disparador, que postula certo grau de certeza, suscite dúvidas em outros participantes, conduzindo à fase de elaboração, visto que, como mencionamos, cada participante pode se encontrar em uma fase distinta do processo de desenvolvimento do pensamento crítico acerca de um tema, e que existe o compartilhamento de idéias na comunidade.

Advogamos ainda que o evento disparador pode ser marcado discursivamente por uma forma interrogativa e/ou afirmativa e se relaciona fortemente com a função discursiva de “abrir” o discurso, no sentido de Eggins e Slade (1997) de iniciar a discussão com um pedido de informação/opinião/idéia ou de fornecê-la. No caso da função de “dar/fornecer informação ou opinião”, o participante notadamente deseja compartilhar esta com os outros integrantes da comunidade, seja para validá-la, refutá-la ou para provocar a reflexão coletiva.

Para concluir, sintetizamos, a seguir, os elementos discursivos que consideramos marcar essa fase:

a) NOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA, DESCRIÇÃO DE UMA SITUAÇÃO: encontramos para esse tipo de produção textual elementos da metafunção ideacional, uma vez que ocorre a representação de uma realidade e da experiência com o mundo exterior, buscando construir sentidos por meio dos enunciados. Essa representação é realizada por meio de processos materiais da metafunção ideacional (MID) (p.ex: ALGUÉM/ALGUMA COISA FEZ, LEVOU, LEU, PEGOU, VAI, ETC...), existenciais (p. ex: ALGUÉM/ALGUMA COISA É; TEM; ou então EXISTE, HÁ...), mentais de percepção (ex: ALGUÉM VÊ/VIU/OUVE/OUVIU...) ou verbais (p.ex: ALGUÉM DISSE, FALOU, etc). O participante irá se colocar, ou colocar pessoas como atores dos processos. Em relação às funções do discurso e à metafunção interpessoal (MINT), há a ocorrência de movimento de abrir e iniciar uma discussão, por meio das funções de dar uma informação ou de relatar um fato.

F2dT10M1: RENITA (14/05): (Tema: Situações desagradáveis). (...) a classe estava uma bagunça, e a professora estava tentando explicar (MID: Processo material) o exercício a ser feito. Repentinamente um par de tênis foi lançado (MID: Processo material) contra a parede. (...) (MINT: relatar um fato)

F2dT12M1: BARBARA: (Tema: Como lidar com o desinteresse) na primeira aula que observei (MID: Processo material), uma aula no segundo ano, me deparei (MID: Processo material) com uma situação de total desinteresse dos alunos. Esse dia, os alunos deveriam apresentar um video criado por eles, no entanto apenas um grupo trouxe o trabalho pronto. Além disso, apenas sete alunos tinham o material didático com exercícios. O professor ficou (MID: processo material) meio perdido, pois estava (MID: processo existencial) contando com a apresentação de trabalhos, ou a resolução de exercícios da apostila, mas os alunos estavam (MID: processo existencial) despreparados nos dois casos (...)

F2dT13M1: NADIA (04/05): (Tema: Como lidar com alunos portadores de necessidades especiais em sala de aula?). Ao entrar (MID: processo material) na primeira aula para observação, notei (MID: processo material) a presença de dois alunos portadores de necessidades especiais. Segundo a professora, esses dois alunos têm (MID: processo material) problemas de deficiência mental, sendo que um deles freqüenta (MID: processo material) a 5a série a 5 anos (o outro está nesta escola pelo primeiro ano mas está em idade normal para a 5a série). Ambos estão alfabetizados e parecem ter (MID: processo material) um bom relacionamento com os colegas de sala. O problema é que a dificuldade de raciocínio desses alunos faz (MID: processo material) com que a professora precise dar (MID: processo material) mais atenção a eles em alguns momentos e, por conta disso, a sala vira uma bagunça; ou então ocorre o contrário, a professora não dá (MID: processo material) atenção às dificuldades desses alunos para poder seguir (MID: processo material) com o andamento normal da aula (não trazendo benefício nenhum a eles).

b) NA OPINIÃO SOBRE UMA SITUAÇÃO EXPOSTA: o posicionamento pessoal em relação ao tema ocorre, sobretudo, por meio de processos mentais (ex: EU ACHO,

PENSO, CONSIDERO, POSSO DIZER QUE etc.), associados a existenciais ou materiais, característicos da metafunção ideacional. Nota-se também a presença de alguns elementos de valoração, particular da metafunção interpessoal: predominância de julgamento da situação descrita, de modulação e modalização (ACHO IMPORTANTE, BOM, RUIM, etc). Com relação às funções do discurso, tem-se um movimento de dar opinião. Seguem alguns exemplos que irão ilustrar as situações:

Opinião por processos materiais ou existenciais e elementos de valoração:

F1dT13M1: HELEN (18/03): (Tema: Inovar). Em sala de aula, um professor deve (MINT: modulação/obrigação) enfrentar uma série de pequenos desafios para que consiga efetivamente realizar o seu trabalho. Um desses "probleminhas", muito comum independente da faixa etária é (MID: processo existencial) uma maneira eficaz de prender a atenção de sua classe. Para a sorte de professores de língua estrangeira, muitos recursos complementares ao tema já estão (MID: processo existencial) disponíveis. Materiais que dão um aspecto mais lúdico são (MID: processo existencial) muito bem (MINT: valoração) recebidos pelos alunos: jogos, recursos multimídia, cartazes, etc. Por experiência própria, posso dizer que o rendimento da aula é (MID: processo mental) muito melhor (MINT:valoração) quando uma atividade diferente é (MID: processo existencial) apresentada (...)

Opinião por processos mentais e elementos de valoração:

F1dT20M1: GABRIELA (18/03): (Tema: Interação aluno-professor). Penso (MID: processo mental) que é muito importante (MINT:valoração) a interação aluno-professor, sobretudo quando estamos trabalhando com línguas estrangeiras.O papel do professor não é apenas transmitir um conceito, mas sim fazer parte do universo de seu aluno e conhecer quais são as suas habilidades, dúvidas e dificuldades. Além de poder auxiliar melhor o aluno, o professor também passar a conhecer novos métodos e técnicas , já que aprendemos muito quando estamos diante de uma sala de aula.Penso (MID: processo mental) que é muito gratificante (MINT:valoração) ao final de um ano ou semestre, saber que você, professor, fez parte da vida daquele aluno, sobretudo quando conseguimos driblar as dificuldades que são impostas durante o processo de aprendizagem!!

c) NA ELABORAÇÃO DE UMA QUESTÃO: quando há ocorrência de formulação de questões, esta se dá por meio de orações interrogativas e por um processo de pedir informação, opinião, ou validação de uma proposição. A questão pode ser formulada de forma aberta (uso de pronomes interrogativos como quem, quando, qual, etc.) ou fechada (restringe o tipo de resposta: p. ex: isso ou aquilo?). Conforme mencionamos, nota-se que a maioria das mensagens de nossas análises inclui relato ou contextualização e ao menos uma questão explícita.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de mensagens com questão explícita ou implícita:

F1dT2M1: PAULA (09/05): (Tema: Gramática Indutiva). Em uma das aulas que eu assisti a professora fez o seguinte: primeiramente, ela distribuiu tiras de papel que continham uma pergunta que envolvia algum tipo de futuro (will, going to ou fututo com present continuous). Os alunos tinham que discutir entre eles aquelas perguntas, dar o feedback da discussão e, em seguida, levantar e "colar" as tiras em colunas que estavam nas paredes e divididas da seguinte forma: 1) a coluna "futuro-will" tinha o nome de PREDICTION/PROMISES/OFFERS; 2) "futuro-going to" tinha o nome de PLANS/INTENTIONS; 3) "futuro present continuous" tinha o nome de ARRANGEMENTS. Só depois disso é que ela começou a explicar os futuros e seus contrastes, sempre pedindo para que eles formulassem as regras e os usos. O que vocês acham dessa atividade? É uma maneira válida e produtiva de ensinar gramática? (MINT: pedir opinião explicitamente)

F1dT3M1: GABRIELA (04/06): (Tema: A situação do ensino). olá pessoal, todos os dias passo por uma situação que me deixa muito triste. ao pegar o ônibus para ir até a faculdade, sempre encontro dois garotos pequenos, que devem ter seus 10 anos no máximo. nesses dias de frio eles me chamaram mais ainda a tenção! estavam sem blusa de frio, apenas com shorts e camiseta e com uma mochila. um deles deixou o livro cair no chão e por curiosidade, olhei para ver que livro que era. era um livro de inglês. o outro garoto chutou o livro para o meio do ônibus. o menino (o qual pertencia o livro), ficou muito irritado e disse: "não estrague meu livro, pois ele é tudo o que tenho para ser alguém na vida, você também deveria cuidar do seu. não possuo nada, nem blusa, mas a minha professora se esforça tanto para que eu aprenda, não é justo você estragar meu livro." ao chegar na faculdade fiquei refletindo sobre o que vi, e pensei, ainda vale muito a pena se dedicar e ser um bom professor, pois não mudamos a realidade, mas podemos fazer pessoas pensarem de um modo diferente. e vocês o que acham? vale à pena ser professor? Abraços(MINT: pedir opinião explicitamente)

F1dT7M1: ANGELA (18/03): Na minha opinião, devemos refletir sobre o ensino de LE na escola pública, já que um dos objetivos da universidade pública é formar profissionais que atuem nesse contexto. (MINT: pedir opinião de forma implícita)

Finalizamos ressaltando que o evento disparador pode ser criado por qualquer membro da comunidade de investigação e poderá levar os participantes a uma fase de elaboração **ou** de resolução.

FASE DE ELABORAÇÃO

A fase que propomos como ELABORAÇÃO[40] é, em certo sentido, uma associação das fases de exploração com a de integração do modelo de Investigação Crítica (GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000; GARRISON e ANDERSON, 2003).

[40] O termo Elaboração como fase foi atribuído por nós para este trabalho.

Ela é caracterizada pela busca do entendimento da natureza de uma situação-problema, por explicações ou informações relevantes sobre ela, por sugestões de considerações, pela solicitação ou apresentação de narrativas e relatos de experiências pessoais que possam ilustrar, apoiar e/ou divergir da mensagem do evento disparador. Ela tem caráter de respostas ou comentários sobre a informação fornecidas no ED, as idéias, ou de integração de outras fontes de informações como textos ou artigos à discussão iniciada. Essa fase pode incluir divergências **e/ou** convergências entre membros do grupo ou em relação a uma mensagem específica, buscando oferecer apoio ou idéias contraditórias.

A fase de elaboração é marcada pela exploração social de idéias, por um *brainstorming* sobre o tema, na tentativa de produzir sentidos sobre o que pode parecer confuso, complexo, duvidoso, a partir de elementos como o pensamento criativo (GARRISON, 1991), do ceticismo reflexivo (MC PECK, 1981; BROOKFIELD, 1989), da conexão de idéias. Nela pode ocorrer também o *insight* (MC PECK, 1981; GARRISON et.al, 2003), a percepção de uma possível solução ou hipótese, porém ainda sem certezas, ou seja, os elementos se apresentam ainda sem marcas de posicionamento seguro acerca da proposta. Nessa fase são sinalizadas algumas soluções em processo de elaboração, as quais podem estar em concordância ou discordância entre membros do grupo. Enfatizamos que o ponto central que diferencia as soluções propostas nessa fase daquelas da resolução é a **ausência de certeza**.

É uma fase altamente reflexiva. Os participantes estão intimamente engajados em um discurso crítico, voltado para a compreensão e a conexão de idéias capazes de promover e produzir sentidos e podem oferecer soluções potenciais. Inclui integração de informação, expressões de convergência e/ou divergência ou a construção de idéias com base nas reflexões dos participantes, por meio da racionalização e/ou justificação. Os participantes discutem a aplicabilidade de determinadas idéias e disso muitas vezes decorrem novas questões.

Os marcadores discursivos característicos desta fase são:

a) NA CONVERGÊNCIA COM MEMBROS DO GRUPO OU MENSAGEM: A convergência com membros do grupo ou mesmo com uma única mensagem é realizada por meio de processos da metafunção ideacional, em especial pelo processo mental cognitivo (CONCORDO; EU TAMBÉM PENSO ASSIM/ACHO..., VOCÊ TEM RAZÃO...,

etc). Considerando as funções do discurso, os movimentos utilizados são de REAGIR, APOIAR e CORRESPONDER à proposição do grupo e/ou de uma mensagem anterior e CONCORDAR com ela. Verifica-se a presença de elementos da metafunção interpessoal, como as expressões de valoração: de julgamento, apreciação e/ou afetividade.

F2nT5M9 : MAIRA (29/04): (Tema: A inclusão que exclui?). Alinezinha, talvez a idéia do monitor funcione bem no que diz respeito ao aprendizado das crianças, mas realmente você tem razão (MINT: processo mental/concordar) no que colocou. Este acompanhamento na sala de aula, durante os exercícios, promove uma espécie de "segregação"... Aí eu acho que se perde um pouco a idéia da inclusão não é? (...)

F1nT11M3: BETH (26/03): (Tema: Pronúncia e leitura). Concordo, Ma. (MINT: processo mental/concordar). Realmente, em uma classe com 40 alunos, fica difícil. Mas o que eu acho mais interessante é a leitura em voz alta e a repetição das palavras mais difíceis.

F1nT2M5: ANA MARIA (12/05): (Tema: False friends). Concordo (MINT: processo mental/concordar) com a Aline, acho que essa é a melhor forma de se trabalhar esse tipo de palavras

b) NA DIVERGÊNCIA COM MEMBROS DO GRUPO OU MENSAGEM: A divergência com membros do grupo ou com uma única mensagem é realizada por meio de processos da metafunção ideacional, em especial pelo processo mental cognitivo (NÃO CONCORDO; NÃO ACHO; etc). Considerando as funções do discurso, os movimentos utilizados são de *reagir*, respondendo e confrontando a proposição do grupo e/ou de uma mensagem e respondendo adversamente a ela. Verifica-se a presença de elementos da metafunção interpessoal e marcadores de polaridade negativa (NÃO, NUNCA, etc).

F1nT7M3: ALINE (25/03) (Tema: Interação em sala de aula Ma, já isso eu não concordo muito... (MINT: processo mental/confrontar-polaridade negativa). Se a formação de grupos for uma opcao do professor, acho legal as pessoas se juntarem com seus "afins". Nao acho (MINT: processo mental -polaridade negativa) legal essa imposicao do professor, principalmente entre alunos crianças, pois eles se sentem intimidados diante de alunos com quem não se dão muito bem.

F1nT1M5: THALES (27/04): (Tema: Interesse dos alunos) Não acho que (MINT: processo mental -polaridade negativa) o problema em se aplicar uma atividade lúdica esteja no tempo de aula disponível, pois nem todas essas atividades necessitam de um tempo grande. Acho que o mais complicado é (...)

F2nT5M5 : MAÍRA (25/04): (Tema: A inclusão que exclui?). Eu também acho que o problema está na forma como é feita esta inclusão. Eu também já tive experiência, e de fato a turma fica muito desnivelada. Não acho (MINT: processo mental -polaridade negativa) errado incluí-los, mas de certo, alguns destes alunos precisam de

> acompanhante especial, dentro da escola mesmo. Acho que o ideal é que eles tenham um monitor, ou professor que os acompanhe individualmente, e ainda assim freqüentem as aulas com os outros, já que esta é a idéia da inclusão. Mo, eu não sei se colocá-los juntos numa sala separada, seria o ideal. (MINT: processo mental -polaridade negativa). Isso não seria exclusão?

Na mensagem de Maira tópico (F2nT5M5) observa-se primeiramente a convergência com um aspecto apresentado pela colega, seguido de questionamento em relação a outro, conforme destacado no corpo do texto da mensagem. A negação na divergência, como verificamos na mensagem de Maira e em outras, pode se apresentar no começo, meio ou fim do texto, de acordo com os critérios de escolhas discursivas de quem o elabora.

c) NA CONEXÃO DE IDÉIAS (integrando experiência pessoal, fontes-texto, *brainstorming*, sugestões de consideração, troca de informação, etc.): a conexão de idéias é realizada pela metafunção ideacional, por meio de processos materiais e existenciais (em relatos, no tempo passado) e pela metafunção interpessoal, fornecendo informações. Sob a perspectiva das funções do discurso, a conexão de idéias é realizada por movimentos de REAGIR a uma proposição, APOIANDO, DESENVOLVENDO, ELABORANDO e ESTENDENDO as idéias apresentadas. Nesse sentido, o participante faz movimentos de CLAREAR a proposição anterior por meio de exemplos (ELABORAR) ou de ESTENDER, dando qualificações de cunho temporal, causal, condicional, etc., e introduzindo novos pontos a serem considerados. As sugestões de considerações envolvem também processos mentais cognitivos e materiais da metafunção ideacional. Nota-se também a presença de elementos de valoração, buscando apoiar ou divergir da argumentação. Além disso, verifica-se que é possível a ocorrência de elaboração de novas questões que irão atuar como impulso para novos movimentos de desenvolver e elaborar.

Apresentamos a seguir alguns exemplos de mensagens caracterizadas como da fase de elaboração:

> F1nT2M7: ALINE (3/06) (Tema: False friends). Verdade Lu, (MINT: processo mental: apoiar) as duas palavras juntas acabam confundindo mesmo... lembrei daquela história (desenvolver e estender uma idéia) do "like" e do "as", se não tivessem sido discutidas juntas, nao teriamos feito tanta confusão.(...)

Aline concorda com Lu e estende sua argumentação ilustrando seu posicionamento com a lembrança de uma experiência comum na sala de aula de língua inglesa na universidade, quando lhes foram apresentadas duas estruturas gramaticais similares simultaneamente.

> F1nT4M17: MAÍRA (01/04) (Tema: Decorar ou não?) Gente, quando eu estava no colégio, minha professora de inglês pedia pra gente traduzir um livro por bimestre. Eram livros bem pequenininhos com um tema único, então fixávamos o vocabulário referente aquele tema. E posso dizer que isso funcionava bem. Conforme fomo ficando mais velhos, a gente não precisava mais traduzir, mas tínhamos de ler o livro, para fazer uma prova sobre ele. Aí passamos a ler livros maiores, lembro-me até que lemos uma adaptação do Drácula. Deu muito certo, pelo menos com a minha turma. O fato de estarmos traduzindo, e precisarmos olhar no dicionário várias vezes, nos ajudava a fixar a palavra. Mas percebam que este é um trabalho a longo prazo, ne? Não adianta querer trabalhar com isso um ano para o aluno prestar vestibular...(FD: desenvolver, estender a idéia)

Maíra desenvolve o raciocínio apresentado no tópico por colegas relatando uma experiência pessoal durante o seu processo de aprendizagem de inglês na fase escolar.

> F2nT5M10: ANA MARIA (30/04): (Tema: A inclusão que exclui?). Aline, na escola em que eu trabalho como monitora também tem um aluno nessa situação de "inclusão" no ensino fundamental II. Ele tem uma dificuldade de aprendizagem desde que sofreu um acidente. Quando eu acompanho o professor na turma dele, a minha atenção fica restrita a esse aluno, e os outros notam a diferença. Ele não consegue acompanhar o ritmo dos outros e ás vezes, infelizmente, os outros até acham que ele atrasa a aula. O material dele é o mesmo dos outros, não há nada de diferente para ele. A escola diz que ele só está lá pelo lado social mesmo. mas também fico pensando se o ideal não seria ele ter aulas especiais, separadas das outras crianças. O pior de tudo isso é que ele tem consciência do que aconteceu com ele, de como ele ficou depois do acidente, e eu também já ouvi ele dizendo várias vezes: "Por que eles fazem diferente?" É realmente uma situação muito complicada, eu também não consigo entender quais são os reais objetivos dessa inclusão. ...(FD: desenvolver, estender a idéia)

Ana Maria também elabora e estende o tema em discussão, apresentando um exemplo de sua prática escolar como monitora de uma escola.

d) NA SINALIZAÇÃO DE SOLUÇÕES: Nessa fase os participantes podem iniciar a busca por soluções, porém, ainda sem expressar segurança sobre elas. Esse processo é realizado por meio de processos mentais cognitivos (metafunção ideacional). É possível que haja a ocorrência de elementos de valoração positiva e/ou negativa de julgamento e apreciação (modalidade: metafunção interpessoal), porém ainda com baixo ou médio compromisso modal.

A seguir, alguns um exemplo de mensagem dessa fase, com destaque para os elementos que marcam a sinalização de soluções:

> F2nT5M9: MAIRA (29/04): (Tema: A inclusão que exclui?). Alinezinha, talvez (MINT: modalização: baixa freqüência) a ideia do monitor funcione bem no que diz respeito ao aprendizado das crianças, mas realmente você tem razão no que colocou. Este acompanhamento na sala de aula, durante os exercicios, provome uma especie de "segregação"... Aí eu acho que se perde um pouco a ideia da inclusão não é? Pra que trazer o aluno especial para a escola, se ele fica excluído dentro da instituição? Talvez o ideal (MINT: modalização: baixa freqüência), fosse fazer aulas especiais com esses alunos, no horário oposto ao da grade normal. Assim eles iriam aprendendo as coisas no seu ritmo e seguiam acompanhando as aulas normais. Acho que isso pode surtir efeito. Ainda não li o texto que a Cintia indicou, mas o farei com certeza. Este assunto merece muita atenção mesmo...

Maria concorda com Aline e sinaliza uma solução para a situação da inclusão de alunos especiais, porém, nota-se ainda uma incerteza em sua argumentação, marcada, sobretudo, pelo elemento de baixa freqüência de modalização (talvez) e pela ausência de elementos de julgamento com alto grau de compromisso modal.

FASE DE RESOLUÇÃO

Essa fase corresponde à expressão de possibilidade de implementação de uma idéia determinada e de aplicabilidade de uma proposta, por meio de **maior grau de certeza e segurança.**

A resolução de um problema ocorre pela construção de um quadro significativo ou pela apresentação de uma solução contextual significativa (GARRISON e ANDERSON, 2003, p.60). Ela acessa criticamente a viabilidade da solução proposta por meio de aplicação direta ou hipotética. A resolução requer um compromisso para testar a solução dedutivamente, talvez por meio de uma implementação indireta ou experimento do pensamento (op.cit., 2003). Em contextos não educacionais isso significa implementar uma solução ou testar hipóteses. Todavia, em contextos educacionais, a aplicação prática das sugestões durante o período em que ocorrem as discussões nem sempre é possível. Ela geralmente ocasiona, assim, um teste indireto usando experimentos mentais e construindo consensos na comunidade (GARRISON, ANDERSON E ARCHER, 2001).

Podemos nos questionar se esse fato não ocorre também na fase de elaboração. Desse modo, reiteramos que a fase resolução difere da elaboração no sentido de que as opiniões acerca de possíveis soluções são apresentadas com maior grau de segurança e

certeza: o participante demonstra maior propriedade e segurança em sua opinião e esta pode ser acompanhada de justificativas bem fundamentadas.

Os marcadores discursivos característicos dessa fase são:

a) NA APLICAÇÃO AO MUNDO REAL: São descritas experiências vividas ou hipotéticas, por meio de processos materiais, existenciais e expressões de alto grau de valoração (julgamento e apreciação, como por exemplo: é EXCELENTE, MUITO IMPORTANTE, etc.). Pode haver a expressão explícita de intenção de aplicação futura no mundo real e/ou de convergência com uma idéia proposta. A aplicação ao mundo real está frequentemente associada à defesa de soluções, como observaremos mais adiante nos exemplos.

b) PARA DEFENDER SOLUÇÕES: as soluções apresentadas podem estar em convergência com o grupo ou com uma mensagem (função do discurso: concordar) ou em divergência (discordar) ou ainda ser propostas sem referência explícita à outras mensagens.

Os elementos principais de distinção dessa fase da elaboração são, portanto, a amplificação (MAIOR.../MAIS...QUE, por exemplo), a alta modalização de freqüência e probabilidade (É CERTO, COM CERTEZA, SEM DÚVIDA, SEMPRE, etc.) e a modulação (alto grau de obrigação e inclinação, como TER QUE; DEVE; PRECISA; É FUNDAMENTAL/ESSENCIAL QUE; ETC.)

Exemplos de mensagens que defendem soluções, ao mesmo tempo em que advogam determinada aplicação ao mundo real:

> F1nT10M7: BETH (5/05): (Tema: Relatividade e Complexidade). Eu acredito que a fonética deve ser (MINT: modulação: obrigação) ensinada apenas para os graduandos em cursos como Letras, ou para alunos de escolas de idiomas em um nível bem avançado. Pois acho (MID: processo mental) um assunto muito complexo (MINT: alto grau de valoração) para alunos de Ensino Médio. Assim, os futuros professores de LE, poderão ensinar a seus alunos a pronúncia correta, e os alunos em níveis mais avançados de escolas de idiomas poderão saber a pronúncia das palavras pela grafia fonética.

> F1nT5M17: PATRICIA (07/06): (Tema: A inclusão que exclui?). Acredito que a forma como se dá essa inclusão é que precisa (MINT: modulação: obrigação) sofrer retificações. Como são alunos com necessidades especiais, sem dúvida (MINT: modalização: alto grau de probabilidade) que precisam de (MINT: modulação: obrigação) uma atenção maior por parte dos professores. E para isso, este tipo de classe (que recebe um aluno especial) deve ter (MINT: modulação: obrigação) um número

reduzido de alunos e número suficiente de monitores que auxiliem o professor no ensino/aprendizagem.

F1nT5M15: THALES (27/04) (Tema: Exercícios de compreensão). Tudo isso é muito interessante (MINT: alto grau de valoração) para se trabalhar o "listening". Acho que o uso de vários tipos de exercícios é que é o fundamental (MINT: alto grau de valoração) para atrair a atenção do aluno.

F3dT5M2: PAULA (25/05): (Tema: Como ensinar vocabulário) Existem inúmeras maneiras de ensinar vocabulário que são muito produtivas (MINT: alto grau de valoração) e possibilitam uma melhor aquisição (MINT: alto grau de valoração). Mímica, desenhos, fotos e palavras para ligar, telefone sem fio, jogo da memória, bingo, etc. Acredito que a parte de vocabulário é a que mais podemos variar a atividade, porém a contextualização tem que ser (MINT: modulação: obrigação) muito bem (MINT: alto grau de valoração) elaborada. Senão, tudo que você fizer, não adiantará muita coisa. Inclusive, até para dividir a sala em grupos, você já consegue antecipar o vocabulário que será trabalhado na unidade: escrever a palavra em 2 pedaços de papel (ou uma palavra e a figura correspondente) e pedir para que os alunos achem seus "pares".

F1nT5M5: RENATO (25/03) Uma coisa pra mim é fato (MINT: modalização: alto grau de probabilidade), aquela velha fita "listen and repeat" deve ir (MINT: modulação: obrigação) pro lixo! Mais interessante (MINT: alto grau de valoração). é trazer filmes, músicas, comerciais de tv, vídeos interessantes... o que hoje com os ALLtubes da vida, convenhamos que fica fácil (MINT: valoração:apreciação positiva)!

F1dT16M2: MARISA (18/03): (Tema: Ensino de Pronúncia). Acredito que a maneira mais fácil (MINT: alto grau de valoração) seja fazer com que o aluno tenha o maior contato possível (MINT: modulação: alto grau de obrigação) com a língua enfocada. De preferência utilizando materiais que sejam interessantes pra ele individualmente, por exemplo, filmes em inglês com legenda em inglês (ou qualquer outra língua), músicas e listenings**.** Se o professor não encontra um meio interessante a evolução do aluno não vai ser a mesma. (MINT: modulação: alto grau de probabilidade)

F1dT16M4: GABRIELA (18/03): (Tema: Ensino de Pronúncia). Olá! Penso que é muito interessante (MINT: alto grau de valoração) trabalhar com músicas, filmes, além de consultar sites na internet!Já que os alunos tem muita facilidade (MINT: alto grau de valoração) com meios digitais!

Marisa e Gabriela apresentam reflexões sobre as justificativas para a aplicação de suas sugestões ao mundo real. Elas não apresentam relato de experiência, mas buscam validar sua proposta por meio de uma breve análise do contexto de ensino em que se encontram (como por exemplo, citando exemplos de materiais atuais e apresentando uma análise do interesse de muitos alunos, no caso, pelos meios digitais e por diferentes mídias).

c) PARA ADICIONAR INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES: para defender soluções, é feito também o movimento de reagir, apoiando e desenvolvendo uma proposição, por meio de elementos de alto grau de valoração e/ou modulação.

> F1nT5M14: ANA MARIA (26/05): (Tema: A inclusão que exclui?). Realmente Lu... (MINT: processo mental: apoiar) é uma questão complicada e delicada..... o que acaba acontecendo é uma exclusão dentro da inclusão.... o que falta nas escolas, (MINT: alto grau de valoração/julgamento) já que querem manter essa "inclusão", é (MID: processo existencial) uma organização maior e uma atenção maior (MINT: alto grau de valoração) a esses alunos.....

> F1nT4M7: MAÍRA (26/03): (Tema: Decorar ou não?). Eu concordo com a Lea que só há (MID: processo existencial) duas maneiras de se ampliar vocábulários: ou vivenciando a língua ou decorando. Mas realmente (MINT: alto grau de modalização: probabilidade) eu não acredito neste método da decoreba, porque nem tudo se fixa na nossa cabeça. Acho que uma boa alternativa é trazer o idioma pra mais perto do aluno, buscando proporcinar alguma vivência pra ele. Um artífício interessante (MINT: médio grau de valoração) é ministrar as aulas no idioma, sem falar português. Isso ajuda muito (MINT: médio grau de valoração), pelo menos pra mim ajuda, pois você ouve a mesma palavra várias vezes, e vai compreendendo seu significado pelo contexto.

> F1nT4M12: MAÍRA (01/04) (Tema: Decorar ou não?).Eu Concordo totalmente (MINT: médio grau de valoração)com a Lu. A idéia é ler o texto e entender o que ele passa, para ter condições de interpretá-lo num exercício como os que são exigidos no vestibular. A prática de exercícios assim, pode auxiliar no vocabulário...

Sobre as fases elaboração e resolução, é importante salientar ainda, que existem casos de mensagens que se inserem em um espaço de interseção de ambas, ou seja, mensagens que possuem características da fase elaboração, mas que apresentam também algumas soluções bastante evidentes para o problema ou a reflexão inicial proposta. Por exemplo:

> F2dT10M12): NEIDE (26/05): (Tema: Situações desagradáveis) É uma situação realmente constrangedora, mas penso (MID: processo mental)que se o professor se impor, a situação realmente (MINT: alto grau de modalização: probabilidade) mudaria, mas não se impor de uma forma autoritaria mas sim de uma forma com que os alunos passem a respeita-lo e com uma certa interação aluno-professor com certeza (MINT: alto grau de modalização: probabilidade) todo o clima da aula irá mudar, e se não resolver talvez (MINT: baixo grau de modalização: probabilidade) chamar a diretora ou pais.

Neide se encontra em consonância com os participantes da discussão sobre uma situação desagradável ocorrida em uma escola pública, relacionada à ousadia (e desrespeito) de um aluno que *arremessa um tênis em direção à lousa*. Ela expressa sua indignação sobre o fato por meio de processo mental e apresenta possíveis soluções, as quais são representadas primeiramente por meio de expressão com alto grau de valoração (com certeza) e em outra com baixo (talvez), ou seja, sem grande segurança.

> F2dT20M6: PAULA (23/04): (Tema: Faltas em véspera de feriado). Já passei por essa situação inúmeras vezes. Algumas, eu mudei o que havia preparado na hora e

> "improvisei". Em outras, eu simplesmente continuei com a matéria. É muito complicado. Os professores terão que correr atras do prejuízo de qualquer maneira. Mas, um recurso muito interessante que é fornecido na escola em que eu dou aula é um plantão. As aulas ocorrem de segunda a quinta. Na sexta - toda sexta - uma professora é colocada à disposição para atender os alunos no plantão ou que perderam alguma aula, ou que estão com dúvidas, ou que precisam rever alguma prova. É uma medida válida, mas não resolve muito. Foi uma maneira que a escola encontrou de resolver aparentemente esse problema. Mas, como a Maria Francisca disse, pais e alunos precisam ter (MINT: modulação: obrigação) consciência e comprometimento com o curso, com os professores e com os outros alunos.

Paula desenvolve a idéia apresentada por colegas, a partir do relato de uma experiência pessoal (característica da fase de elaboração) e finaliza a mensagem reafirmando a solução de Maria Francisca por meio de elemento que confere obrigação à proposta (precisar ter).

Consideramos que as mensagens de Neide e Paula podem ser exemplos de fases que se enquadram entre a fase de elaboração e a de resolução, pois contêm elementos importantes de ambas.

As reflexões que apresentamos baseiam-se nas análises 3a e 3b[41], realizadas com base no modelo proposto para este contexto. Da mesma forma como procedemos nas análises 1 (a e b) e 2 (a e b) na leitura 3a lemos e analisamos todas as mensagens, de todos os tópicos e na leitura 3b, apenas as mensagens dos mesmos 10 tópicos selecionados para as análises 1b e 2b.

Notamos uma maior facilidade para a categorização das mensagens em fases e um alto grau de coerência nas classificações realizadas nas análises 3a e 3b. De um total de 103 mensagens analisadas (ver Apêndice 4, Análise 3b), em apenas 5 delas não houve convergência de classificação com a análise 3a, as quais apresentamos a seguir:

> F2dT5M5: GABRIELA (21/06): (Tema: Heterogeneidade entre os alunos). Olá, Penso que a atitude tomada pela professora foi interessante, pois ao interagir com outros alunos de níveis diferentes podemos aprender muito e melhorar!!

> F3dT5M3: CINTIA (25/05): (Tema: Como ensinar vocabulário). Obrigada, Paula, pelas sugestões.....a idéia é justamente que troquemos dicas para irmos compondo um repertório de procedimentos e tenhamos então subsídios para fazer escolhas.....muito bom! Tenho tb duas sugestões a fazer: uma vez fiz uma atividade em um seminário para professores que gostei bastante. O professor entregou uma lista de palavras (descontextualizadas) e dividiu a sala em grupos (era uma seminário para

[41] Lembramos que o resultado dessa etapa da análise encontra-se no Apêndice 4.

> professores com muitos participantes, talvez 20 ....). cada grupo deveria compor uma história com aquelas palavras e depois apresentar ao grupo. Foi bem interessante....a dinâmica que o grupo da Nadia apresentou como warm up na penúltima aula foi bem parecida, lembram? Outra sugestão é: se a escola dispuser de laboratório de informática, entrar com os alunos no site languageguide. A associação de imagens, com o áudio ajuda bastante.....
>
> F3dT5M4: GABRIELA (25/05): (Tema: Como ensinar vocabulário). Penso que às vezes é legal começar contextualizando o tema geral da lição. Se for um nível intermediário ou avançado dá para fazer esses exercícios de frases, o que eu acho interessante. Eu também levaria alguma música que tivesse o vocabulário. Penso que um game, tipo palavras cruzadas ou jogo da velha seria interessante para a memorização do vocabulário.
>
> F3dT8M3:GLADIS (22/05): (Tema: Preconceito em sala de aula). Acredito que este é um problema delicado, pois se não for tratado da forma correta, pode gerar uma série de danos, como o trauma, para o aluno vítima de preconceito. Acho que quando acontecer uma situação dessas, o mais ideal seria obrigar os alunos que zombaram do outro a se desculpar na frente de todos. Além disso, o professor deve enfatizar que aquele tipo de comportamento não será tolerado de forma alguma e que é digno de vergonha. Talvez seria interessante o professor ressaltar que um é diferente do outro e fazer com que os alunos reflitam sobre sua própria condição.
>
> F2nT5M3: MONICA (19/04): (Tema: A inclusão que exclui?). Oi Aline, eu não tenho experiência com sala de aula em que há alunos especiais, mas vendo de fora eu não concordo com esse regime de inclusão. As deficiências desses alunos impedem que eles tenham o mesmo ritmo de aprendizagem dos demais, e o fato de eles ficarem na mesma sala que os outros, impossibilita que o professor dê a atenção que eles necessitam. O aluninho que é surdo, por exemplo, requer modos diferentes de ser ensinado. Não se pode fazer vista grossa para essas coisas, pois eles são diferentes e isso deve ser levado em conta. Eu acredito que eles devam ter uma sala somente para eles e com professores que tenham se especializado em educação especial.

As mensagens acima foram classificadas em uma análise como elaboração em outra como resolução. Apesar de ser possível haver incoerências de classificação em leituras distintas, advogamos que o novo modelo apresenta subsídios importantes para o entendimento do processo de desenvolvimento do pensamento crítico nos tópicos e entendemos as divergências de classificação como decorrentes do fato de que este não é linear e invariável, mas possui irregularidades e variabilidades em sua apresentação.

Apresentamos ainda um exemplo de mensagem que foi classificada na análise 3b como inerente à fase de interseção entre elaboração e resolução:

> F2dT20M6: PAULA (23/04): (Tema: Interação aluno-professor). Já passei por essa situação inúmeras vezes. Algumas, eu mudei o que havia preparado na hora e "improvisei". Em outras, eu simplesmente continuei com a matéria. É muito complicado. Os professores terão que correr atras do prejuízo de qualquer maneira. Mas, um recurso muito interessante que é fornecido na escola em que eu dou aula é um plantão. As aulas ocorrem de segunda a quinta. Na sexta - toda sexta - uma professora é

> colocada à disposição para atender os alunos no plantão ou que perderam alguma aula, ou que estão com dúvidas, ou que precisam rever alguma prova. É uma medida válida, mas não resolve muito. Foi uma maneira que a escola encontrou de resolver aparentemente esse problema. Mas, como a Maria Francisca disse, pais e alunos precisam ter consciência e comprometimento com o curso, com os professores e com os outros alunos.

Paula demonstra compreensão pela dificuldade apresentada no evento disparador (faltas de alunos em véspera de feriados), apresenta relato de experiência (característicos da fase de elaboração), mas posiciona-se de uma forma bastante segura com relação à sua opinião. Assim, consideramos que sua mensagem esteja entre as fases elaboração e resolução.

Acreditamos que a nova proposta nos permitiu solucionar também problemas como a forma de classificar as mensagens que apresentam caráter de resolução, mas iniciam um tópico (evento disparador), e aquelas postadas pelo professor.

No primeiro caso, além da mensagem já elencada e discutida anteriormente (F1nT9M1: um evento disparador com caráter de resolução), esse fenômeno fica evidente também na mensagem que apresentamos a seguir:

> F2dT16M1: RAMIRA (07/04): (Tema: Observação é uma experiência indispensável). Iniciei meu estágio de observação há uma semana. Sei que é pouco tempo mas já posso afirmar que está sendo muito proveitoso. Além de observar, meu professor pede que eu o auxilie em algumas atividades e ainda tem a paciência e boa vontade de me explicar tudo e dar seu parecer ao final de cada aula.Isso está sendo ótimo para mim, pois já estou me familiarizando para quando eu estiver no papel de professora.

Ramira compartilha com os colegas suas impressões sobre o estágio como parte integrante da formação inicial e o faz utilizando elementos que imprimem alto grau de valoração em sua opinião. Com essa mensagem, a participante abre um tópico de discussão, que contará com mais 5 interações subseqüentes.

Cabe ressaltar ainda algumas particularidades do modelo representado na Figura 14 (p. 163 deste trabalho).

Sobre o lugar da presença de ensino, é interessante observar, que em alguns momentos, ela pode ser caracterizada como um movimento com a função no discurso de desenvolver e expandir uma proposição por meio de levantamento de questionamentos; de fornecimento de comentários e informações adicionais, em uma tentativa de assegurar o desenvolvimento cognitivo, de enriquecer o processo de pensamento crítico

com novas informações (exemplo A a seguir). Em outros momentos, ela não traz novos conteúdos e nos parece ter como objetivo somente a apreciação positiva da participação dos alunos e o incentivo da interação (exemplos B e C a seguir):

> Exemplo A: F1dT2M4: CINTIA[42] (26/06): (Tema: Gramática Indutiva) ola pessoal, achei interessante fechar este tópico explicitando duas abordagens no trabalho com a gramática. A **abordagem indutiva**, ou implícita, se caracteriza pelo fato de os alunos serem incentivados a analisar cognitivamente alguns exemplos da estrutura-alvo,de modo a descobrir as suas regras e generalizações. Em outras palavras, abordagem indutiva envolve a descoberta das regras através de uma exposição gradual e planejada à língua em uso e a inferência do particular para o geral. A **abordagem dedutiva**, também chamada de explícita, é aquela em que as regras e generalizações gramaticais são apresentadas explicitamente pelo professor ou livro-texto e são depois aplicadas pelos alunos a outras instâncias de língua em que são apropriadas através de atividades de prática. Estes excertos podem ser acessados em:
>
> http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0510556_07_cap_06.pdf
>
> Exemplo B: F1nT10M2: CINTIA: (Tema: Relatividade e complexidade). ola Douglas....muito interessante sua questão...esperarei os colegas se posicionarem primeiro, depois dou minha opiniao , ok? O que vcs acham, pessoal?
>
> Exemplo C: F1nT7M4: CINTIA (26/03): (Tema: Interação em sala de aula de LE-questionamentos). vejo aqui outro ponto polemico...o que vcs acham, pessoal, o professor deve definir os grupos/pares ou deve deixar para o aluno escolher seus afins?

Notamos que, apesar de muitas vezes o professor fazer um movimento de desenvolver, ou confrontar, visando conduzir a discussão a uma outra direção, os participantes por vezes não o fazem e desconsideram a mensagem do professor (ex: F2nT5M8). Podemos inferir que tal fato se justifica tendo em vista a grande influência do grupo e da presença social sobre os participantes e também o grande engajamento entre eles nas interações. Essa ponderação nos remete ao estudo de Gabrielli (2010) que verificou a importância de todos os participantes, e não apenas do professor, como mediadores na construção do conhecimento em fóruns.

De forma geral, as mensagens do professor, como participante do processo, foram classificadas ora em nova fase, ora na mesma fase da mensagem anterior. Chamou-nos também a atenção o fato de que, muitas vezes, a tentativa do professor de levar os alunos a uma maior elaboração do tema não é bem sucedida e a discussão é encerrada, como por exemplo:

[42] Vale lembrar que Cíntia é o nome fictício atribuído à professora-pesquisadora.

> (F2dT8M11): CINTIA (04/06): (Tema: Tradução em sala de aula). Pessoal, como voces responderiam à dúvida da Barbara deste tópico, depois da aula teórica que tivemos sobre o trabalho com textos???? Aguardo comentários.....

A mensagem de Cintia é a última mensagem do tópico, ou seja, os participantes interromperam a discussão. Não é objetivo deste trabalho nos aprofundarmos na questão da presença de ensino e das razões para a continuidade ou interrupção das discussões em fóruns. No entanto, pensamos ser interessante a realização de investigações futuras, com foco nos tipos de mediação do professor voltadas para dar impulso a discussões nesse contexto.

Destacamos ainda um aspecto que se tornou mais claro durante a última análise. Chamou-nos a atenção o fato de que os estudantes, na maioria das mensagens, não se reportam a estudos teóricos para embasar suas opiniões. Mesmo observando que algumas argumentações são desencadeados por discussões teóricas prévias, realizadas presencialmente em sala de aula, a referência bibliográfica não é indicada, como por exemplo, na mensagem a seguir:

> F1nT8M1: ALINE (03/06): (Tema: Jogos em sala de aula). Aproveitando a ultima exposicao feita na aula de Prática de LE, que falou sobre os jogos competitivos e cooperativos em sala de aula , resolvi fazer a experiencia com os meus aluninhos da sexta série. Só que é aula de Portugues, nao de Ingles, não sei se ajudará muito nas nossas discussões sobre LE.Em nossa última aula avisei que na próxima faríamos um jogo em que todos deveriam se ajudar para cumprir as tarefas e que a cada tarefa cumprida pela equipe todos receberiam um brinde. Resolvi fazer isso pois das outras vezes que fiz jogos competitivos para dar o conteúdo e eles ficavam mais preocupados em fazer pontos do que em aprender. A aula será na próxima terça-feira e espero na quarta já poder contar o resultado para voces.

Aline, assim como a grande parte dos participantes, não faz referências específicas ao texto discutido presencialmente para dar suporte à sua reflexão. Apesar de se reportar ao texto discutido em aula, ela respalda sua proposta prioritariamente em experiências, crenças e conhecimentos interiorizados.

Alguns alunos fazem indicações de sites (por exemplo em F3dT1M2; F1dT4M1) e também o professor o faz (por exemplo, em F1nT3M1; F1dT2M4), mas observa-se que a argumentação nas mensagens poderia ter sido mais fortemente embasada por referências à literatura. Nessa perspectiva, destacamos o papel do professor para influenciar tal processo. Notamos que ele, nos fóruns analisados, muitas vezes,

poderia/deveria contribuir mais com indicações de leituras e referências aos licenciandos na direção de incentivar os alunos a “refletir com bases científicas”.

Tendo elucidado os principais pontos de nossas últimas análises das mensagens, passaremos no próximo item para uma análise dos dados com relação à avaliação sobre o uso do AVA e dos fóruns na perspectiva dos alunos.

3.3. A discussão online na perspectiva dos participantes

No item 3.1.2.1 deste trabalho (a constituição do AVA “Reflections...”), descrevemos o ambiente virtual utilizado na presente pesquisa, as ferramentas utilizadas, as atividades e a justificativa para essas escolhas na perspectiva da professora-pesquisadora. Para complementar nossa análise acerca da relevância dos fóruns online na formação inicial (especificamente, durante os estágios), pretendemos neste item apresentar a avaliação dos participantes sobre a utilização do ambiente “REFLECTIONS....” e da ferramenta fórum para podermos, então, fazer um cruzamento desta com nossas percepções e responder assim a primeira questão que nos colocamos.

Consideramos pertinente destacar primeiramente um aspecto importante que concerne à receptividade dos participantes para o uso do AV “REFLECTIONS...”. A situação de uso do ambiente caracterizou-se mais como forma de sistema híbrido, ou seja, havia encontros presenciais, destinados às aulas teóricas e à articulação das teorias com práticas de sala de aula, e virtuais, para a discussão dos estágios e aspectos do ensino e aprendizagem de LE. Entretanto, verificamos ao início certa resistência por parte de alguns alunos para seu uso, ao afirmarem, por exemplo, não gostar do Moodle, não ter tempo para utilizá-lo ou não acreditar na “frieza” da interação virtual.

A tensão existente na oposição tecnologia x humanismo já foi apontada por autores da área da educação pelo uso de novas tecnologias como Kenski (2008) e é verificada também em mensagens como a de Aline:

> F1nT3M3: Aline (03/06) Claro que a tecnologia está aí para nos servir, para facilitar nosso dia-a-dia, nosso trabalho. Entretanto, não se pode aproveitar o ensejo tecnológico para ampliar cada vez mais a educação à distância. O contato, o estudo presencial é fundamental. É no ambiente da sala de aula, da escola, que as pessoas têm oportunidade de confrontarem suas ideias com as dos outros, de tirar dúvidas, debater. Enfim, o contato humano é insubstituível, ou pelo menos, as formas de substituição não são tão eficazes.

Todavia, ao longo do trabalho, muitos foram se familiarizando com as ferramentas, o envolvimento nas atividades foi crescendo e acreditamos que seu uso foi bastante produtivo, tendo sido avaliado positivamente pela maioria dos participantes, como podemos observar nos excertos que apresentamos a seguir, obtidos em suas avaliações sobre o uso do ambiente: em resposta à proposição “escrevam o que acharam positivo e o que consideraram negativo na utilização do ambiente virtual durante os estágios”, obtivemos, por exemplo, as seguintes respostas:

PONTOS POSITIVOS*:*

> ALINE: Rapidez na transmissão de informações (gerais: avisos, novidades, discussões, materiais sobre o ensino de LE, etc) entre os membros do grupo; Um lugar em que se podem encontrar dados variados sobre a atividade de lecionar LE. Não se trata de um ambiente sem objetivo. Todas as informações convergem para o mesmo tema, a prática de ensino de LE.As discussões favoreceram o "repensar" sobre algumas ideias já cristalizadas.

Vale destacar que Aline, que anteriormente afirmou ser o contato, o encontro presencial, a sala de aula, os lugares de troca e confronto de idéias entre os participantes (F1nT3M3), avaliou positivamente o trabalho nos fóruns.

> ANA MARIA: as discussões feitas sobre o nosso trabalho de professor; o feedback dado pela professora após a apresentação dos diários de regência; os textos e links disponibilizados.
>
> BETH: - a celeridade[43] com que a tutora pôde tirar nossas dúvidas e fazer comentários sobre as nossas reflexões; a facilidade que pudemos ter, tendo um espaço virtual para digitarmos nosssas reflexões e diários;
>
> KATRIN: a) O lado positivo do ambiente é a possibilidade de maior integração/interação entre o aluno e professor e entre os próprios alunos, além de podermos conhecer melhor a opinião do outro e, assim, refletirmos melhor sobre determinadas questões.
>
> LARA: Disponibilidade de ser usado em qualquer lugar, uma vez que é acessado pela internet; facilidade de observar as idéias dos colgas, e contribuir com essas ser mais uma nova experiencia, uma vez que não havíamos usado um ambiente virtual.

[43] Inferimos que houve um equívoco por parte da aluna ao expressar “celeridade” (em provável referência a aceleração, velocidade, etc.) ao invés de “rapidez”. Todavia, optamos por manter o texto em sua elaboração original.

É interessante observar que a aluna Lara não teve participação intensa nas discussões, porém avaliou o uso do ambiente como positivo e como instrumento que possibilitou “observar” as idéias dos colegas, fato que nos leva a inferir que ela, apesar de ter tido pouca participação ativa na atividade, acompanhou as discussões ocorridas nos fóruns.

Nossas conclusões são ilustradas ainda pelas mensagens elencadas a seguir:

> LUCIANA: a) discussão de temas relevantes para o ensino de LE, que muitas vezes, por falta de tempo, não tem como acontecer em sala de aula; b) a vantagem de poder reler o que foi escrito e discutido no começo do semestre, quando todos tinham apenas sua visão no "senso comum" e refletir os mesmos tópicos depois de te assistido às aulas sobre teorias, quando se tem uma visão mais ampla de erros e acertos comuns; c) interatividade entre alunos e professor - pela primeira vez senti uma disciplina pedagógica realmente fazendo "efeito", especialmente porque a professora acompanhou de perto todo o nosso trabalho; d) possibilidade de postar a vivência de cada um e tirar isso, de certa maneira da sala de aula, porque antes nossas aulas eram do tipo "contação de casos", onde as discussões não nos levavam a lugar nenhum nem possibilitavam, a meu ver, algum tipo de crescimento.
>
> LEA: os pontos positivos do ambiente virtual é o fluxo de informação entre os alunos e também a troca de experiência. Também serviu para se organizar melhor quanto aos estágios.
>
> MONICA: a) poder interagir com a professora, tirar dúvidas, ect, mesmo não estando em sala de aula;; b) poder interagir com os colegas, mesmo não estando em aula;c) poder fazer reflexões sobre o que acontece nos estágios;d) poder expor reflexões para os outros colegas, sobre o que acontece nos estágios.
>
> MAIRA: a) Confesso que no começo eu fiquei apreensiva com o uso do ambiente virtual, pois achei que seria muito complicado e talvez não desse certo. Eu tive uma experiencia de uso deste ambiente em outra disciplina de língua estrangeira e não funcionou nada bem, mas em Prática de LE foi muito bom, realmente. Tudo fica muito mais acessível e quem tem internet em casa pode verificar o andamento da disciplina com muita facilidade. é ótimo porque tem sempre dicas interessantes, e a troca de experiência é muito boa mesmo. Me habituei a acessar o ambiente toda semana, as vezes várias vezes na semana, e sempre tem coisa nova, algum comentário ou dica, etc. facilita também a comunicação entre os alunos e a professora. Comigo funcionou muito bem, pois sempre que precisava falar com a Cíntia[44], mandava uma mensagem que era rapidamente respondida.; b) A forma como o ambiente ficou organizado é muito boa, pois a gente consegue encontrar facilmente todas as coisas, inclusive os textos e roteiro, evitando assim que tenhamos de encarar a fila do xerox.
>
> PATRICIA: a facilidade para trocar idéias com os demais colegas; permuta de materias; acesso rápido ao professor para esclarecimentos de dúvidas e outros.

[44] Lembramos que Cíntia é o nome fictício atribuído à professora/pesquisadora.

RENATO: maior contato entre os alunos; estreitamento da relação aluno/professor; maior espaço para o aluno expor suas opiniões;

SARA: a) Possibilidade de saber a opnião dos colegas e, consequentemente, de debates a respeito de conteúdos do curso; b) Maior contato com professor; c) Rapidez no retorno do professor.

SAULO: a)agilidade para postar comentários, relatórios, trocar ideias, etc. b)envolvimento de toda turma. c)facilidade para tirar dúvidas. d)recuros disponíveis para enriquecer as aulas de regência. e)refletir sobre a prática docente através dos diários reflexivos. f)rapidez dos feedbacks da professora. g)eficácia para trocar informaões, tirar dúvidas, receber recados importantes.

Como pontos negativos, prevaleceu a falta de tempo para as participações ou a dificuldade com o acesso à internet:

ANA MARIA: Os pontos negativos, acho que vêm mais pro meu lado pessoal, pelo fato de eu não ter acesso à internet em casa. Ter que ficar vindo ao pólo para postar as coisas do estágio foi bem difícil para mim, pois em geral só entro na internet bem rápido para ver emails e fazer coisas bem urgentes.

BETH: A necessidade de acessar sempre o site, para vermos as novidades; Lotação de e-mails em minha Caixa de Entrada.

KATRIN: O lado negativo seria a falta de contato pessoal, da relação humana mesmo. A virtualidade, talvez, não seja a melhor forma de discutirmos algumas questões, porém, bem trabalhada pode e deve ajudar no desempenho do aprendizado.

LARA: Falta de tempo para realizar as propostas.

ALINE: nenhum.

MONICA: a) não consegui pensar em nada ainda.

LUCIANA: a) disponibilidade pra acessar o ambiente, ler todas as discussões e refletir sobre elas - muitas vezes o tempo é complicado!!! b) as discussões acabam caducando - por haver muitos tópicos, muita coisa pra fazer dentro do ambiente, aquelas mais antigas acabam sendo esquecidas, não tem uma atualização. c) o acesso e os comentários pela simples obrigação de ter que fazê-lo, sem reflexão. Acho que é isso!!! No geral, na verdade, vi mais pontos positivos, o uso do ambiente virtual me trouxe mais coisas boas, mais crescimento do que o contrário. Foi minha primeira experiência e considero muito positiva. Acredito que mais professores deveriam adotar esse método, mas se tivessem essa disponibilidade que a Cintia tem, de acessar e acompanhar de perto o trabalho dos alunos, fato que considero o mais essencial para o sucesso desse método!!!!

A aluna Luciana levantou alguns aspectos importantes para se refletir: a obrigatoriedade do uso dos fóruns no âmbito da disciplina (como mencionamos

anteriormente, a participação dos fóruns fez parte dos critérios de avaliação dos alunos) e o grande número de tópicos abertos.

É verdade que os tópicos foram abertos pelos próprios alunos, todavia, talvez fosse interessante pensar em um *design* de ambiente que restringisse o número de fóruns e tópicos.

Sobre a obrigatoriedade de participação, consideramos pertinente o desenvolvimento de uma investigação com objetivo de contrapor os resultados da participação voluntária e da obrigatória em um ambiente dessa natureza.

Muitos afirmaram não ter pontos negativos relevantes a destacar, como Aline. Outros, porém, apesar de avaliarem a experiência positivamente, também destacaram as dificuldades de acesso e de falta de tempo para realização das atividades:

> LEA: Não enxerguei ponto negativo, mas achei a cobrança da disciplina demais, postagens diárias, participação nos debates, observação, regência, seminários e ainda relatório final.
>
> MAIRA: a) Apesar de termos reunido um bom material e uma grande troca de experiencias, acho que o uso obrigatório do ambiente complicou um pouco a vida de algumas pessoas que não tem acesso a internet. estas pessoas acabam não acompanhando o desenvolvimento das coisas, pois dificilmente acessam e quando o fazem devem dar conta de responder aos foruns, criar os diarios, etc... acaba ficando sobrecarregado.
>
> PATRICIA: Cobrança para usar frequentemente o site, o que, infelizmente, não é possível a todos, pois nem todos tem acesso à internet.
>
> RENATO: Na verdade não é bem um ponto negativo, mas justamente pelo falo de dar mais espaço e oportunidades, são muitas as atividades a se cumprir. Seria bom se desse tempo, mas para um aluno que trabalha e vai direto pra aula e chega em casa as onze e meia da noite, fica meio complicado participar todo o tempo de todas as discussões.
>
> SARA: a) Em relação a mim, tive dificuldade em acessar o ambiente por possuir pouca oportunidade de acessar a Internet.
>
> SAULO: a)nenhum, apenas gostaria de ter tido mais tempo para que eu pudesse ter participado mais das discussões, dos assuntos que foram trazidos pelos colegas... nesse sentido, eu poderia ter aprendido e compartilhado muito mais. O saldo final foi extremamente positivo.

De forma geral, podemos dizer que os alunos avaliaram a experiência como positiva, no sentido de ter facilitado a comunicação com o professor, a troca de

experiências com os colegas e a reflexão durante suas práticas. Encontramos também em mensagens dos fóruns algumas avaliações positivas:

> F1nT3M3: ALINE [...] A forma como temos trabalhado nessa disciplina com o ambiente virtual, para mim, é extremamente legal, pois trata-se de uma complementação do que já temos em sala de aula. Diversas discussões que são levadas aqui, talvez, por falta de tempo, não seriam possíveis na sala de aula.
>
> F1nT3M5: LUCIANA: [...] Por isso acho que essa questão de ensino à distância é bem complicada. concordando com a Aline e complementando meu posicionamento, acho que as aulas muitas vezes não são nem muito produtivas, muitas vezes vc aprende mais lendo um livro sozinho do que assistindo a certas aulas. Entretanto, considero a discussão, a troca de opiniões, valiosíssima! como fazemos, por exemplo, nessa aula: em sala temos todo o conteúdo mais teórico e discutimos o lado mais prático aqui. Tem que caminhar juntas as duas coisas...

Consideramos de grande relevância os posicionamentos de Aline e Luciana, sobretudo no que diz respeito à utilização dos fóruns. Quando elas se referem a "discussões", o fazem tendo em vista o trabalho em fóruns, pois foi a única ferramenta utilizada no ambiente virtual que possibilitou troca de opiniões entre os participantes.

Acreditamos que as avaliações dos alunos sobre a utilização dos fóruns evidenciam a grande valia da ferramenta em processos educacionais e elas vão ao encontro das análises feitas pelo professor-pesquisador para a criação do ambiente.

Sob a perspectiva do professor, elencamos como pontos positivos os mesmos indicados pelos alunos: facilidade na comunicação com os alunos, possibilidade de troca de experiências, de participação ativa dos membros do grupo na reflexão sobre inúmeros aspectos do processo de ensino e aprendizagem de LE, colaboração entre os membros do grupo (indicação de material, sugestões, etc.), possibilidade de discutir temas diversos, incluindo alguns que não foram abordados presencialmente, mas foram bastante debatidos virtualmente.

No que concerne a inclusão de temas não abordados em sala de aula, é importante destacar que no tópico "A inclusão que exclui", por exemplo, a discussão foi bastante controversa, e contou com um total de 16 interações. Grande parte das mensagens se encontra em fase de ELABORAÇÃO, tendo em vista que os alunos não tinham muita clareza sobre a melhor solução para o problema colocado. No entanto,

podemos afirmar que houve manifestação e desenvolvimento do pensamento crítico em fases distintas nas discussões em fóruns, visto que ocorreu a reflexão crítica acerca da situação apresentada, a associação de idéias, o pensamento criativo, o ceticismo reflexivo, a busca por soluções, por sentidos, a consonância e/ou dissonância com outros participantes, etc. Devemos ter em mente, o fato de que muitas questões educacionais ainda permanecem sem uma solução única e clara. Assim como nesse exemplo, que questiona a melhor forma de inclusão social nas escolas, existem temas ainda fortemente contestados em nosso campo de atuação. A discussão no fórum reflete a complexidade da problemática.

Como ponto negativo pela perspectiva do professor, indicaríamos o número de horas que o trabalho em fóruns demanda. Por ser uma possibilidade de interação assíncrona, sem barreiras de tempo e espaço, e pelo grande número de participantes no grupo, o professor teve que estar constantemente atento às mensagens enviadas pelos participantes e aos momentos de mediar discussões.

Tendo em vista os resultados apresentados neste item, passaremos a seguir para as considerações finais do trabalho, buscando também responder às questões de pesquisa propostas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos uma síntese dos resultados deste estudo, ao mesmo tempo em que teceremos algumas considerações sobre eles, buscando responder às nossas questões de pesquisa. Finalizaremos o tópico com algumas reflexões sobre o meu próprio processo, como professora pesquisadora, e indicaremos alguns possíveis desdobramentos da pesquisa.

Conforme explicitado já na introdução deste trabalho, a pesquisa que realizamos objetivou investigar a manifestação do pensamento crítico em fóruns online na formação inicial de professores de LE, mais especificamente, durante os estágios supervisionados. Foi constituído um ambiente virtual para a disciplina Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de LE (alemão e inglês) e utilizadas diferentes ferramentas ao longo da disciplina. O recorte de nossa análise centrou-se em três fóruns online.

A principal razão para propor a utilização desses três fóruns online durante os estágios supervisionados foi promover a reflexão, a troca de experiência, a construção de conhecimento, a partir das discussões em fóruns sobre a prática dos licenciandos, buscando assim impulsionar a manifestação do pensamento crítico acerca de situações de sala de aula e a formação crítico-reflexiva dos professores. Outra preocupação foi propiciar a experiência do uso de ferramentas computacionais para fins educacionais e expor os participantes da pesquisa às tecnologias de comunicação, não para entretenimento, mas para a construção de conhecimento durante a formação inicial.

Analisando e interpretando os resultados, buscamos esclarecimentos para as seguintes questões:

> 1) EM QUE MEDIDA A UTILIZAÇÃO DE FÓRUNS ONLINE PODE FAVORECER A MANIFESTAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM FORMAÇÃO INICIAL?
>
> 2) DE QUE FORMA SE MANIFESTA O PENSAMENTO CRÍTICO NESSE NOVO MEIO DE COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO?

Em resposta à nossa primeira questão de pesquisa, podemos afirmar que o uso de fóruns online é de grande valia para a construção de conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico dos futuros professores. Tal conclusão se

baseou especialmente na triangulação dos dados obtidos por meio da análise do AVA e dos fóruns, de sua constituição, do seu uso, bem como das avaliações do professor-pesquisador e dos alunos sobre a utilização desse recurso tecnológico.

As características dos fóruns online permitem a comunicação assíncrona, a partir da qual pode ser possível a troca de experiências, o esclarecimento de dúvidas, a reflexão sobre diferentes temas, em tempos e espaços distintos entre os participantes. Para que isso ocorra, é importante que tal comunicação mediada por computador se realize segundo as premissas de uma comunidade de investigação, formada pelas presenças social, de ensino e cognitiva, que irá, assim, favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico. Dessa forma, pretende-se contribuir para a formação de professores capazes de lidar com as imprevisibilidades da sala de aula e de realizar análises contextuais coerentes, a fim de poder fundamentar suas ações em seu conhecimento e em suas reflexões acerca de uma situação específica.

Os resultados apontaram para uma abrangência de temas de discussões, que foram muito além do “racionalismo técnico”, ao qual se opõem pesquisadores do campo de formação de professores: as discussões favoreceram o processo de reflexão antes, durante e depois da ação, no sentido defendido por Schön e seus seguidores. Podemos afirmar que se trata de uma experiência educacional relevante para os alunos/futuros professores, uma vez que pode prepará-los para uma prática futura crítico-reflexiva, conferir-lhes autonomia para diagnosticar, ponderar, planejar, e para uma atuação crítica diante da noção de método.

Tais ponderações nos remetem aos autores que descreveram os princípios da abordagem pós-método, que tomam cada contexto como único. Segundo os preceitos desse paradigma, o professor deve ser o responsável pelo diagnóstico da situação de ensino e pelo estabelecimento de procedimentos coerentes, por meio da reflexão, da seleção de material, de conteúdos, técnicas, estratégias e de situações que lhe sejam relevantes, significativas e motivadoras.

Merece destaque ainda o fato de que muitos dos temas debatidos nos fóruns, ou não foram abordados presencialmente, ou foram impulsionados por reflexões iniciadas em sala de aula sobre ele. Podemos visualizar nesse ponto a indicação de que as discussões e reflexões ocorridas no plano virtual foram além das paredes institucionais, rompendo barreiras de tempo e espaço, fato que nos remete ao conceito de “estar junto

virtual" proposto por Valente (2009), que enfatiza a importância do meio virtual na formação do professor reflexivo.

O "estar junto virtual" relaciona-se fortemente aos tipos de interação e pudemos notar que o uso de fóruns online possibilita maior contato aluno-aluno, aluno-professor, maior intensidade e freqüência nas interações e aproximação entre os participantes, independente de tempo e espaço.

Nossas reflexões nos remetem também a Leffa (2009), que propõe a sala de aula como sistema aberto em oposição a ela, metaforicamente, como uma redoma de vidro. A noção de sala de aula como sistema aberto fica evidente em nossa proposta diante da constatação de que muitas das mensagens eram enviadas pelos alunos nos finais de semana, em horários e dias fora daqueles de aulas, em feriados e algumas foram postadas até mesmo após o término do período letivo. Dado o caráter de durabilidade da escrita em fóruns online, é possível que os participantes sempre recuperem discussões iniciadas anteriormente, em momentos em que elas parecerem mais pertinentes ou adequadas a eles, permitindo a construção de sentidos e de conhecimento. A ocorrência de tal fato fica evidenciada nas datas de postagens das mensagens.

Com base no trabalho com fóruns e em nossas análises, podemos afirmar que o uso da ferramenta durante as práticas iniciais permite a troca de experiências entre os alunos, o trabalho colaborativo, a indicação fácil e rápida pelo professor de material pertinente ao processo de ensino e aprendizagem de LE, o acompanhamento das discussões, a intervenção do professor em situações que considere necessário, a articulação entre teoria-prática e o esclarecimento de dúvidas.

A experiência demonstrou ser de grande valia para oportunizar o pensamento crítico, criativo, a reflexão sobre julgamentos mais adequados e sobre situações-problema, a revisão de crenças **(**fato que denota a presença do "ceticismo reflexivo" no sentido de Brookfield, 1998) e também para compartilhar socialmente tais reflexões.

Inferimos, assim, constituir-se uma experiência educacional rica, capaz de contemplar as três presenças de uma comunidade de investigação e de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico. Nossas ponderações se confirmaram quando confrontadas com as apreciações positivas do trabalho com o AVA e os fóruns realizadas pelos participantes, as quais vão ao encontro de nossas análises sobre seu uso.

Sobre o papel do professor, foi possível reiterar que ele não é o único a influenciar o desenvolvimento do pensamento crítico, mas os participantes também desempenham função notória no processo.

Outro aspecto que merece destaque é a possibilidade oferecida por esse tipo de atividade para o desenvolvimento de habilidades no uso desse recurso tecnológico para fins educacionais, levando os participantes a uma melhor compreensão de sua organização, seus propósitos e a uma maior proficiência no que diz respeito ao gênero fóuns online.

Com o intuito de responder à segunda questão de pesquisa, a saber, DE QUE FORMA SE MANIFESTA O PENSAMENTO CRÍTICO NESSE NOVO MEIO DE COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, tomamos como base as diferentes definições e características do termo pensamento crítico, os modelos de comunidade de investigação e investigação crítica de Garrison, Anderson e Archer (2000, 2001) e Garrison e Anderson (2003) e algumas teorias da LSF, mais especificamente, aquelas de Halliday (1994) e de Eggins e Slade (1997).

Tendo em vista o referencial teórico desta pesquisa, utilizamos, primeiramente, o modelo de investigação crítica de Garrison, Anderson e Archer (2000; 2001) e os indicadores das fases propostos pelos autores e classificamos as mensagens dos tópicos segundo os critérios estabelecidos pelos autores. Em um segundo momento, expandimos o modelo inserindo alguns indicadores discursivos para o reconhecimento das diferentes fases e realizamos então nova análise. Em ambas as etapas as referências não nos pareceram fornecer subsídios precisos de classificação. Inferimos que o modelo de investigação crítica proposto pelos autores seja fortemente calcado à racionalidade de um tipo de ciência, à solução de problemas, dificultando sua aplicação no campo da educacional.

Assim, em um terceiro momento, partindo dos modelos e indicadores propostos anteriores, elaboramos para esta pesquisa uma proposta de modelo que permite maior flexibilização e clareza para a classificação das mensagens.

De acordo com essa nova proposta, o pensamento crítico se manifesta em três fases nos fóruns: ele se inicia sempre na fase EVENTO DISPARADOR (marcada pelo início de uma discussão e pela abertura de um tópico em fórum), passa então para a

ELABORAÇÃO (caracterizada pela elaboração e conexão de idéias, com sinalização de soluções, porém ainda sem segurança delas) ou para a RESOLUÇÃO (tem como principal marca a apresentação de proposta de solução, a qual é expressa de forma mais consistente), nas quais se irá se manter durante toda a discussão. Essas três fases se encontram inseridas em um processo maior de trocas e deslocamentos entre o mundo interior e exterior e são fortemente influenciadas pelas presenças social e de ensino. Essa proposta de modelo difere das anteriores, na medida em que oferece maior abrangência para a classificação das mensagens.

A fase EVENTO DISPARADOR dá início à discussão de um tema e é caracterizada pela reflexão acerca de um aspecto inerente ao processo de ensino e aprendizagem de línguas ou pela problematização de um tema nesse campo. Ela inclui comumente a formulação de uma questão, mas pode também ser resultado de considerações já em fase de resolução, com o provável intuito de serem validadas pelos demais participantes ou compartilhadas socialmente. Podemos supor nesse caso a existência de uma questão prévia, mas que se encontra no momento da postagem já em fase posterior de maior compreensão da situação .

A partir do evento disparador, a discussão pode seguir para uma fase de elaboração ou de resolução, dependendo do tipo de tema abordado, do envolvimento dos participantes e/ou do estágio individual de desenvolvimento do pensamento crítico em que se encontra o aluno que irá responder ao tópico.

Notamos que alguns temas, com discussão iniciada nessa fase, são bastante controversos e contam com grande número de interações, podendo levar à fase de resolução. Outros suscitam menor número de interações; contudo, podem adentrar rapidamente a fase de resolução. Além disso, muitos temas levam os participantes mais rapidamente a uma fase de resolução que outros. Uma das razões para tal fenômeno pode ser o fato de que alguns dos temas não possuem realmente uma solução clara, mas hipóteses, dada sua complexidade.

A função discursiva geral dessa fase é de abrir um discurso e os marcadores discursivos mais comuns são:

a) NOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA, DESCRIÇÃO DE UMA SITUAÇÃO:

Metafunção ideacional : processos materiais (ele fez, foi, escreveu, mostrou, etc....), existenciais (há, existe, ela é, ele foi..), mentais de percepção (ela viu, ouviu...) ou verbais (eu disse...). O participante irá se colocar, ou colocar pessoas, como atores dos processos.

Metafunção interpessoal: fornecer uma informação ou o relato de um fato.

b) OPINIÃO SOBRE UMA SITUAÇÃO EXPOSTA:

FUNÇÃO DO DISCURSO: dar opinião.

METAFUNÇÃO IDEACIONAL: processos mentais (por exemplo: eu acho..., eu penso que...). O participante se coloca como experienciador de um fenômeno.

METAFUNÇÃO INTERPESSOAL: presença de elementos de valoração (modalidade) com predominância de julgamento, de modulação e modalização (p.ex: acho interessante, importante, errado, etc.).

c) FORMULAÇÃO DE UMA QUESTÃO:

FUNÇÕES DO DISCURSO: pedir informação ou opinião por questão aberta (uso de pronomes interrogativos) ou fechada (restringe o tipo de resposta) (p. ex. o que vocês pensam de...? de que forma eu posso...? voces acham certo que...?).

METAFUNÇÃO INTERPESSOAL: modo interrogativo, processo de pedir informação, opinião ou validação de uma proposição.

A fase ELABORAÇÃO tem como principais características: a convergência e/ou divergência do grupo ou de uma das mensagens, a busca pelo entendimento de uma situação-problema e por explicações ou informações relevantes sobre ela, a sugestão de considerações, o *brainstorming*, a exploração e conexão de idéias, o ceticismo crítico, os *insights*, a consideração de uma hipótese e sugestões de solução, porém, sem evidências de certeza. Ao contrário, as sugestões de soluções aparecem nessa fase marcada por estado de insegurança quanto à proposição. É uma fase altamente reflexiva, com os participantes intimamente engajados na discussão e em seus discursos,

argumentando, ponderando, racionalizando, trazendo suas reflexões para o meio virtual e possíveis soluções.

Os marcadores linguísticos mais comuns dessa fase são:

a) NA CONVERGÊNCIA COM MEMBROS DO GRUPO OU MENSAGEM:

FUNÇÕES DO DISCURSO: os movimentos de reagir, apoiando e correspondendo a proposição do grupo e/ou de uma mensagem anterior e de concordar com ela.

METAFUNÇÃO IDEACIONAL: processo mental cognitivo (p.ex: eu concordo; eu também acho/penso...).

METAFUNÇÃO INTERPESSOAL: expressões de valoração de julgamento, apreciação e afetividade (modalidade).

b) NA DIVERGÊNCIA COM MEMBROS DO GRUPO OU MENSAGEM:

FUNÇÕES DO DISCURSO: movimentos de reagir, responder e confrontar a proposição do grupo e/ou de uma mensagem respondendo adversamente a ela.

METAFUNÇÃO IDEACIONAL: processo mental cognitivo (p. ex: não concordo com...; não acho que...).

METAFUNÇÃO INTERPESSOAL: expressões de valoração: julgamento, apreciação e afetividade, marcadas por polaridade negativa (p. ex: não; nunca, etc).

c) NA CONEXÃO DE IDÉIAS/*BRAINSTORMING*/SUGESTÃO DE CONSIDERAÇÕES:

FUNÇÕES DO DISCURSO: movimentos de reagir a uma proposição, apoiar, desenvolver elaborar e estender as idéias apresentadas. Movimentos dos participantes de clarear a proposição anterior por meio de exemplos (elaborar) ou estender, dando qualificações temporal, causal, condicional etc. ou introduzindo novos pontos a serem considerados. É possível também a ocorrência de elaboração de novas questões que irão atuar como impulso para novos movimentos de desenvolver e elaborar.

METAFUNÇÃO IDEACIONAL: processos materiais e existenciais (em relatos, no tempo passado). Processos mentais para sugestões de considerações, conexão de idéias.

METAFUNÇÃO INTERPESSOAL: processo de fornecer informações. Expressões de valoração para apoiar ou divergir da argumentação.

e) NA SINALIZAÇÃO DE SOLUÇÕES:

METAFUNÇÃO IDEACIONAL: processos mentais cognitivos (eu acho; eu penso...).

METAFUNÇÃO INTERPESSOAL: elementos de valoração positiva e/ou negativa, de julgamento e apreciação (modalidade), compromisso modal baixo ou médio (talvez...; é possível que...).

A fase RESOLUÇÃO tem como característica principal a apresentação de soluções para uma problemática ou um tema com propriedade, maior segurança e menor número de sinalizações de dúvidas. Nela podem ser apresentados relatos de vivências ou de situações hipotéticas, com o intuito de contextualizar, exemplificar e/ou justificar a proposta. É uma fase em que se busca a aplicação de idéias no mundo real, adicionando-se informações complementares e defendendo propostas. O grande diferencial dessa fase, em relação à fase de elaboração, é a maior segurança na apresentação de possíveis soluções.

Os marcadores linguísticos comumente encontrados nesta fase são:

a) NA APLICAÇÃO AO MUNDO REAL

METAFUNÇÃO IDEACIONAL: processos materiais, existenciais, mentais.

METAFUNÇÃO INTERPESSOAL: expressões de valoração (julgamento e apreciação).

b) PARA DEFENDER SOLUÇÕES*:* as soluções defendidas podem estar em convergência com o grupo ou uma mensagem (função do discurso: concordar) ou divergência (discordar). No entanto, os elementos realmente determinantes da fase são: o alto grau de responsabilidade modal, a amplificação (por exemplo, maior..../mais...que...), alta modalização de freqüência e probabilidade (é certo; com certeza; sem dúvida, sempre) e modulação (alta obrigação e inclinação por ex: , como ter que...; dever fazer algo).

d) PARA ADICIONAR INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES*:* para defender soluções, é feito também o movimento de reagir, apoiando e desenvolvendo uma proposição.

As fases elaboração e resolução podem estar também em interseção, ou seja, pode-se encontrar, por vezes, uma (inter) fase caracterizada pela combinação das duas mencionadas.

Além disso, pudemos inferir que o desenvolvimento do pensamento crítico pode ser observado nas mensagens dos tópicos dos fóruns como um processo do grupo, mas que pode ter desenvolvimento diferente nos participantes individualmente. Assim, o fato de tratar-se de comunicação assíncrona, faz com que ele não ocorra necessariamente segundo um modelo linear, mas as fases podem se alternar, de acordo com o tema, o momento de postagem, bem como o momento em que se encontra cada participante no processo de percepção do tema em questão. Dessa forma, propomos um modelo aberto, flexível, dinâmico e não linear, considerando-se também as imprevisibilidades que concernem a prática docente e a prática reflexiva.

Para finalizar este tópico, ressalto meu próprio desenvolvimento cognitivo. Como participante da comunidade de investigação e das discussões, pude repensar minhas teorias, minhas crenças, refletir sobre temas que não me eram familiares e me aprofundar na reflexão crítica de minha própria prática, como professora formadora e professora de LE.

No entanto, ficam ainda algumas questões abertas. Por essa razão, indicamos alguns encaminhamentos futuros, que apresentamos a seguir.

Observamos em nossa pesquisa que a utilização de um ambiente virtual configura-se como recurso importante para a formação inicial de professores e, especificamente, durante as primeiras vivências de licenciandos com a prática. Entretanto, o foco desta investigação centrou-se na análise de uma única ferramenta do ambiente: os fóruns online. Seria pertinente desenvolver pesquisas com focos em outras ferramentas como os diários (bastante utilizados também durante os estágios), *chat*, tarefas ou questionários.

Consideramos ser pertinente ainda um estudo com foco na influência do *design* instrucional do AVA no processo de desenvolvimento crítico nesse momento da formação dos futuros professores.

Com foco também nos fóruns, acreditamos ser relevante haver novos desdobramentos, buscando analisar de forma minuciosa, por exemplo, as formas de interação entre os participantes (a presença social), as mediações do professor (a presença de ensino) e a relação desses elementos com o processo de desenvolvimento do pensamento crítico no contexto dos estágios supervisionados.

Uma questão que me intrigou ao longo da disciplina e no decorrer deste trabalho, foi se obteríamos resultados diferentes, caso a participação dos licenciandos nos fóruns não tivesse tido caráter obrigatório na disciplina, mas fosse apenas uma possibilidade de interação virtual voluntária. Minha hipótese é a de que os resultados seriam bastante diferentes dos obtidos neste trabalho, mas penso que seria interessante desenvolver um estudo, no qual tais diferenças pudessem ser pontuadas e delineadas.

Outro aspecto é que notamos durante nossas análises, que alguns temas dos fóruns contaram com grande número de interações; outros, com poucas ou até mesmo nenhuma. Acreditamos que seria pertinente investigar esse fenômeno e buscar entender suas razões: se decorre do tipo de tema, da forma textual da/s mensagens ou de como o participante (ou professor) se posiciona em seu discurso.

Consideramos ainda importante a realização de um estudo que focalize as questões relacionadas mais especificamente com a prática de ensino da língua alemã. Visto que temos grande interesse nessa área, no momento de decidirmos por um recorte para análise, consideramos a possibilidade de analisar especificamente as discussões sobre temas que concernem o ensino/aprendizagem de alemão. No entanto, tendo em vista nossas questões de pesquisa, avaliamos que tal procedimento excluiria dados muito interessantes relativos aos aspectos do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e do campo educacional em geral, os quais poderiam enriquecer este estudo. Assim, apesar de termos optado por analisar os tópicos gerais de três fóruns, pensamos que seria uma grande contribuição o desenvolvimento de um estudo com foco específico nas questões relativas ao ensino/aprendizagem de alemão ou à formação de professores dessa língua-alvo.

A partir dessas reflexões tornou-se possível reafirmar a grande relevância de continuar desenvolvendo pesquisas com o foco na formação reflexiva de professores de LE por meio do uso de tecnologias de comunicação e informação, área de grande importância e crescimento em nosso contexto educacional.

À guisa de conclusão, enfatizamos que, diante das dificuldades encontradas por diversos docentes para a supervisão dos estágios obrigatórios, a utilização do ambiente virtual demonstrou ser um precioso instrumento, que deveria/poderia ser mais utilizado, pois possibilita contemplar vários objetivos previstos na legislação da área, como a necessidade de promover reflexão e a articulação teoria-prática, de enriquecer o processo com tecnologias digitais, além de contribuir para uma formação docente coerente com a sociedade de informação atual.

Como professores formadores, é fundamental que estejamos atentos às novas ofertas, demandas, oportunidades, possibilidades, aos novos desafios e que estejamos sempre buscando o aprimoramento dos profissionais da educação que estamos formando.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez, 2008. 102p.

ALLWRIGHT, D. *The Death of Method*. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University: Ottawa, 1991.

ALMEIDA, A. L**.** O velho profeta aldeão Mc Luhan está de volta. *Revista Espaço Acadêmico*, Nr. 55, 2005.

Disponível em http://www.espacoacademico.com.br/055/55mh_almeida.htm. Acesso em: 17 de agosto de 2009.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993. 74p.

_____ (Org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores, 2005. 184p.

ANDERSON, T.; GARRISON, R. Critical Thinking in distance education: developing critical communities in an audio teleconference context. *Higher Education*, nr 29, Kluwer Academic Publishers. p. 183-199, 1995.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Editora Papirus, 2000. 128p.

ARAÚJO, J.C. (Org.) *Internet & Ensino:* novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007. 282 p.

ARAÚJO JR., C.F e MARQUESI, S.C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F.M. E FORMIGA, M**. (**Orgs.) *Educação à Distância:* o estado da arte. Editora Pearson Education do Brasil, São Paulo, 2008, p. 358-368.

BAKHTIN, M.A *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.228p.

_____(VOLOCHINOV) *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo: Editora Hucitec, 1986. 196p.

BALZAN, N.C. Discutindo o processo de Socialização profissional. In: REALI, A.M.M.R. e MIZUKAMI, M. G.N. *Formação de professores:* tendências atuais. São Carlos: Edufscar, 1996, p.47-58

BARBOSA, A.E. T. *Comunidade de Aprendizagem em curso on-line*: um estudo de processo de formação. 2006. 147f. Dissertação (Mestrado em Linguistica Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BARBOSA PAIVA, C. L. *Estratégias de construção textual do chat escrito em espanhol como língua estrangeira*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP.

BARCELOS, A.M.F. *Understanding teachers´and learners´learning beliefs in experience*: a deweyan aproach. Tese de doutorado não publicada. The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D. e VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos. Campinas: Editora Pontes, 2010. 374p.

BOGDAN. R e BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: introdução à teoria e aos métodos.* Porto Editora, Portugal, 1994.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discurso*: por um interacionaismo sóciodiscursivo. Trad. de A.R. Machado e P. Cunha. São Paulo: Educ, 1999. 358p.

BROOKFIELD, s.d. *Developing critical thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

BROWN, H.D. English Language teaching in the Post-Methode Era: toward better diagnosis, treatment and assessment. In: RICHARDS, J.C. RENANDYA, W.A. *Methodology in Language teaching*: an anthology of current Practice. Cambridge:CUP, 2002.

CASTRO, S.T.R. Mapeando a pesquisa em formação de professores de língua estrangeira em cursos de Letras na Linguística Aplicada. In: CASTRO, S.T.R; SILVA, E.R. (Orgs) *Formação Profissional Docente*: contribuições de pesquisa em Linguística Aplicada. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006. p. 293-329.

CELANI, M.A.A. (Org.) *Professores Formadores em Mudança*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. 223p.

CHAGAS, R.V.C. Didática Especial de Línguas Modernas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. 517p.

COLE A.L. e KNOWLES, G. Teacher education: toward an inquiry orientation. In: REALI, A.M.M.R. e MIZUKAMI, M. G.N. *Formação de professores*: tendências atuais. São Carlos: Edufscar, 1996, p.13-22.

COLLINS, H. e FERREIRA, A. *Relatos de Experiências de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet.* Campinas: Editora Mercado de Letras, 2004. 336p.

CONSOLO, D. e TEIXEIRA DA SILVA, V.L.(Orgs.) *Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira*: da formação ao desempenho profissional. São José do Rio Preto: Grupo HN, 2007. 298p.

CRISTOVÃO, V.L. Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. Tese de doutorado não publicada. PUC/SP, 1999.

DANIEL, M.F; SPLITTER, L.; SLADE, C. LAFORTUNE, L.; PALLASCIO, R.;MONGEAU, P. Dialogical critical thinking: elements of definitions emerging in the analysis of transcripts from pupils aged 10 to 12 years. In: *Australian Journal of Education*, November, 2004. Disponível em: http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-124791659/dialogical-critical-thinking-elements.html. Acesso em 18 de janeiro de 2010.

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.292p.

_____ *Vida e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b. 175p.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. Prefácio. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M. (Orgs). *Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Escola*. São Carlos: Edufscar e Inep, 2002. 350p.

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London/New York: Continuum Inernational Publishing Group, 2004. 384p.

EGGINS, S. e SLADE, D. *Analysing Casual Conversation*. London, New York, Continuum, 1997.333p.

FISCHER, C. R. *Formação tecnológica e professor de inglês: explorando níveis de letramento digital*. 2007. 211 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FLECHA R. e TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IBERNÓN, F. (Org.) *A Educação no século XXI:* os desafios do futuro imediato. São Paulo: Editora Artmed, 1999.p. 21-36.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Editora Paz e terra, 1979.78p.

GABRIELLI, K. S. *Mediação em fóruns educacionais de cursos online de língua estrangeira (Espanhol).* 2010. 243 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de pós-Graduação em Linguística e Língua portuguesa, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP.

GARRISON, R. Critical Thinking in adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners. In: *International Journal of Lifelong Education*, v. 10, Nr.4, 1991. p. 287-303.

GARRISON, R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a Text-Based Environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*. v.2 (2-3), 1-14, 2000.

_____Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance education*, 15 (1), 2001, p.7-23.

Disponível em: http://communityofinquiry.com/files/CogPres_Final.pdf. Acesso em 07/03/2011.

GARRISON, R.; ARCHER, W. *A transactional perspective on teaching and learning:* A framework for adult and higher education, Oxford, UK: Pergamon, 2000. 220 p.

GARRISON, D. R. ; ANDERSON, T. *E-Learning in the 21st Century*: A Framework for Research and Practice, London and New York: Routledge Falmer, 2003.

GERVAI, S.M.S. *A Mediação Pedagógica em contextos de aprendizagem online*. 2007. 249f. Tese (Doutorado em Linguistica Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: editora Cortez, 2002.p. 129-150

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.) *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: ALAB/PONTES, 2005. p. 173-182.

_____ A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: praticas e pesquisas. In: *Horizontes de Linguistica Aplicada*, ano 5, n.2,, 2006.

GIL, G. e VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Educação de Professores de Línguas*: os desafios do formador. Campinas: Editora Pontes, 2008. 358p.

GIMENEZ, T. *Lerners becoming teachers*: an exploatory study of beliefs held by prospective and practisin EFL teachers in Brazil. Tese de doutorado não publicada. Lancaster University, 1994.

GREGOLIN, I.V. *Estratégias de Cortesia em Língua espanhola*: estudo de caso em fórum online com participantes brasileiros. 2008. 148f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara.

_____Inovações no uso de recursos tecnológicos em cursos de língua estrangeira. In: SOTO, U.; GREGOLIN, I.; MAYRINK, M.; JUNGER, C.V.; RANGEL, M.; PÉREZ, R. *Novas Tecnologias em sala de aula*: (re) construindo conceitos e práticas. São Carlos: Editora Clara Luz, 2009. p. 35-42

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Editora Arnold, 1994. 434p.

HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento*: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004. 237p.

HASAN, R.; MARTIN, J.R. *Language development: learning language, learning culture*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1989. 397p..

IBERNÓN, F. (Org.) *A Educação no século XXI*: os desafios do futuro imediato. São Paulo: Editora Artmed, 1999. 205p.

KENSKI, V.M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2008. 157p.

KFOURI-KANEOYA, M.L.C. *A formação Inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem)*: um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional. 2008. 262p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Unesp-São José do Rio Preto, SP.

KLEIMAN, A. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. (Org.). A formação do professor. Mercado das Letras, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyong Methods*: Macrostrategies form Language Teaching. Yale Universitu, 2003. p.23-43.

_____. *Understanding Language Teaching*: from method to postmethod. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006, p.161-174

KURFISS, J.G. *Critical thinking:* theory, research, practice and possibilities. ASHE-Eric Higher Education Report No2. Washington, D.C: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, 1988.

LEFFA, V.J. *Interação Virtual versus Interação Face a Face*: o jogo de presenças e ausências. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos, 2005. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf. Acesso em 13 de setembro de 2010.

_____ Se mudo o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópio,* Vol. 7, n. 1, p. 24-29, jan/abr 2009.

_____. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. *(Org.). Pesquisa em lingüística Aplicada:* temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006a, p. 11-36.

_____ Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas.* Pelotas: EDUCAT, v. 1, 2006b, p. 181-218.

LEFFA, V. J.; VETROMILLE-CASTRO, R. Texto, hipertexto e interatividade. In: *Revista de Estudos da Linguagem.* Vol. 16, n. 2, p. 165-192, jul/dez 2008.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da costa. Editora 34, São Paulo, 1999. 264p.

LIBERALI, F.C. O *diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). 1999. 166p. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP

LIPMAN, M. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 316p.

LITTO, F.M. E FORMIGA, M. (Orgs.) *Educação à Distância*: o estado da arte. São Paulo: Editora Pearson Education do Brasil, 2008. 461p.

MAGALHÃES, M.C.C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2009. 200p.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A.C. (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.p. 15-67.

MARQUES, G. de O. *Tecnologia e internet no ensino de língua estrangeira*: avaliação discursiva de professores e alunos. 2006. 162p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). PUC-Rio de Janeiro.

MARQUESI, S.C., ELIAS, V.M.S., CABRAL, A.L.T. *Interações Virtuais*: perspectivas para o ensino de língua portuguesa à distância. Editora Claraluz, São Carlos, 2008. 207p.

MAYRINK, M.F. *Luzes... Câmera... Reflexão*: formação inicial de professores mediada por filmes. 2007. 221f. Tese (Doutorado em Linguistica Aplicada e Estudos da Linguagem)-PUC-São Paulo.

_____As múltiplas realidades do uso de tecnologias no ensino de espanhol da rede pública. In: SOTO, U.; GREGOLIN, I.; MAYRINK, M.; JUNGER, C.V.; RANGEL, M.; PÉREZ, R. *Novas Tecnologias em sala de aula*: (re) construindo conceitos e práticas. São Carlos: Editora Clara Luz, 2009. p. 69-84

McPECK, J.E. *Critical Thinking and Education*. Oxford: Martin Robertson, 1981.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 192p.

MORAN, J.M. *A educação que desejamos*: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Editora Papirus, 2007a. 174p

MOTTA-ROTH, D. De receptador de informação a construtor de conhecimento: o uso do chat no ensino de inglês para formandos em Letras. In: LEFFA, V. (Org.) *O professor de línguas:* construindo a profissão. EDUCAT/ALAB, 2001.

NEVES, M.H. de M. *A Gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo, editora UNESP, 2002. 282p.

_____*A Gramática Funcional*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1997. 160p.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Editora Porto, 1992. 215 p..

OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky*: aprendizado e desenvolvimento de um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1993. 111p.

PAINTER, C. Learning Language: a functional view of language development. In: HASAN, R.; MARTIN, J.R. *Language development: learning language, learning culture*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1989. p. 18-64.

PAIVA,V.L.M.O. Aprendendo inglês no ciberespaço. In: Paiva, V.L.M.O.(org.)*Interação e Aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, **2001a**. (Estudos Lingüísticos; I)

_____.(org.) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*.Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, **2001b**.

_____. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: LEFFA,V (org.). *O professor de línguas estrangeiras***.** Pelotas: ALAB & Educat/UCPel, **2001c**. p.193-209. Disponível em: http://www.veramenezes.com/paredes.htm. Acesso em 29 de junho 2009.

_____A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual., Belo Horizonte, In: *Anais do Congresso de Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*, 3, Belo Horizonte, **2001d.** p.129-145

_____A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília:* UnB, 2003. p.53- 84

Disponível em: http://www.veramenezes.com/ensino.htm. Acesso em 04/03/2011.

_____ O novo perfil dos cursos de licenciatura em letras. In: TOMICH, et (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês.* Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363.
Disponível em: http://www.veramenezes.com/perfil.htm. Acesso em 04/03/2011.
PAIVA,V.L.M.O. *O uso da tecnologia no ensino de língua estrangeira:* breve retrospectiva histórica (Submetido à publicação), 2008. Disponível em http://www.veramenezes.com/techist.pdf. Acesso em 04 de março de 2011.

_____e NASCIMENTO, M. Hipertexto e complexidade. In: *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 519-547, set./dez. 2009.

_____e ROGRIGUES JR, A.S. O Footing moderador em Fóruns educacionais. In: ARAÚJO, J.C. (Org.) *Internet & Ensino:* novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007. p. 144-164.

_____Investigating Interaction in na EFL Online Environment, 2009

PENNYCOOK, A. The Concept of Method, interested knowledge and the politics of language teaching. In: *TESOL Quarterly*, 23/4,1989. p.589-618.

_____*Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed editora, 1997. 90p.

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no ofício do Professor*: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. 232p.

PIMENTA, S.G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: editora Cortez, 2002. p.17-52

PRAHBU, N.S. There is no Best Method. Why? In: *TESOL Quarterly*, Vol. 24, No. 2. 1990, p. 161-176.

RAMSDEN, P. (Org). *Improving Learning*: new perspectives. London: Kogan Page, 1988.

RANGEL, M.V.M.S. Fluxo interativo em curso de espanhol on-line: análise da distancia transacional. In: SOTO, U.; GREGOLIN, I.; MAYRINK, M.; JUNGER, C.V.; RANGEL, M.; PÉREZ, R. *Novas Tecnologias em sala de aula*: (re) construindo conceitos e práticas. São Carlos: Editora Clara Luz, 2009. p. 43-68

Ramsden, P. *Improving learning:* new perspectives. London: Kogan Page, 1988.

REALI, A.M.M.R. e MIZUKAMI, M. G.N. *Formação de professores:* tendências atuais. São Carlos: Edufscar, 1996. 182 p.

REIS, S.; GIMENEZ, T.; ORTENZI, D. E MATEUS, E. Conhecimentos em contato na formação pré-serviço. In: LEFFA, V. (Org.) *O professor de línguas:* construindo a profissão. EDUCAT/ALAB, 2001.

ROZENFELD, C; GABRIELLI, K.; SOTO, U. O fórum educacional em cursos virtuais de língua estrangeira como ferramenta de interação: uma análises crítica de duas experiências. In: RIBEIRO, A.E.; VILELLA, A.M.N.;SOBRINHO,J.C.; SILVA, R.B. *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2010, p.260-272.

SCHÖN, D.A. Educating the Reflective Practioner. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1987. 355p.

_____. *The Reflective Practioner*: how professionals think in action. Basic Books, 1983. 374p.

SOUZA, S.C.T. As formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna. In: ARAÚJO, J.C. (Org.) *Internet & Ensino:* novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007. p.196-204.

SOTO, U. Ensinar e aprender línguas com o uso de (novas) tecnologias: novos cenários, velhas histórias? In: SOTO, U.; GREGOLIN, I.; MAYRINK, M.; JUNGER, C.V.; RANGEL, M.; PÉREZ, R. *Novas Tecnologias em sala de aula*: (re) construindo conceitos e práticas. São Carlos: Editora Clara Luz, 2009.

STERN, H.H. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP, 1992.

TELLES, J. Methaphors as coalescences of teachers´beliefs of language, their students and language teaching. Revista do Instituto de Letras, Campinas/Unicamp, 6.1.1997, p. 86-115

_____Lying under the mango tree: auto biography, teacher knowledge and awareness of self, language and pedagpogy. The ESPcialist, 19.2, 1998, p. 185-214

THIOLLENT, M**.** *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986. 132p.

THOMPSON, G. *Introducing functional Grammar*. London: Arnold; New York: Distributed in the Oxford University Press, 2004. 300p.

TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom*. Combridge: Cambridge University Press, 2001. p. 11-24.

VALENTE, J.A. BUSTAMANTE, S.B.V. Educação à Distância: Prática e Formação do Profissional Reflexivo. São Paulo: Avercamp Editora, 2009. 260p.

VALENTE, J.A. O "Estar junto Virtual" como uma abordagem de educação à distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In: VALENTE, J.A. BUSTAMANTE, S.B.V. Educação à Distância: Prática e Formação do Profissional Reflexivo. São Paulo: Avercamp Editora, 2009. p. 37-64.

VERGNANO-JUNGER, C.S. Leitura em tela: reconstruindo uma prática antiga. In: SOTO, U.; GREGOLIN, I.; MAYRINK, M.; JUNGER, C.V.; RANGEL, M.; PÉREZ, R. *Novas Tecnologias em sala de aula*: (re) construindo conceitos e práticas. São Carlos: Editora Clara Luz, 2009. p. 25-33.

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino e aprendizagem de Língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, M.L.O. e SILVA, K.A. (Orgs). *Linguística Aplicada:* Múltiplos Olhares. Campinas: Editora Pontes, 2007, p.233-252.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V. A. (Org.). *Ensino de Língua Inglesa:* contribuições da Lingüística Aplicada. 11 ed. Campo Grande: UNAES, 2007a, v. 1, p. 17-42.

_____. A Formação Inicial do Professor de Língua Estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ALVAREZ, M.L.O; SILVA, K.A.(Orgs.) *Línguística Aplicada*: Múltiplos olhares. Campinas: Editora Pontes, 2007b, p.155-166.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1984. 168p.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991. 135p.

XAVIER, A.C. A dança das linguagens na web: critérios para a definição de hipertexto. In: Anais do V Congresso Internacional da Associação de Linguística. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007. p.199-210.

WALLACE, M. *Training foreign language teachers*: a reflective approach. Cambridge University Press, 1991.

WIDDOWSON, H. G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990. 213p.

ZEICHNER, K.M.; LISTON, D.P. *Reflective Teaching*: an introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996. 92p.

ANEXOS E APÊNDICES

(no volume em anexo)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus Araraquara - SP

CIBELE CECILIO DE FARIA ROZENFELD

O USO DE FÓRUNS ONLINE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DE PENSAMENTO CRÍTICO

VOLUME II: Anexos e Apêndices

ARARAQUARA - SP
2011

CIBELE CECILIO DE FARIA ROZENFELD

O USO DE FÓRUNS ONLINE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DE PENSAMENTO CRÍTICO

VOLUME II: Anexos e Apêndices

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa)

Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Profa. Dra. Ucy Soto

Bolsa: CNPQ

ARARAQUARA – SP

2011

Sumário

Anexo 1 - Community of Inquiry: elements of an educational experience 223

Anexo 2 – Practical Model Inquiry 224

Apêndice 1 – Detalhamento das funções discursivas, suas realizações gramaticais, exemplos e significados 225

Apêndice 2 - Autorização dos alunos 229

Apêndice 3 - Tabelas de tópicos dos fóruns analisados e número de mensagens/tópico) 231

Apêndice 4 - Classificação das mensagens em fases atribuídas nas diferentes análises 235

Apêndice 5 - Mensagens dos tópicos dos três fóruns (diurno e noturno) 242

FÓRUNS - GRUPO DIURNO (d) 243

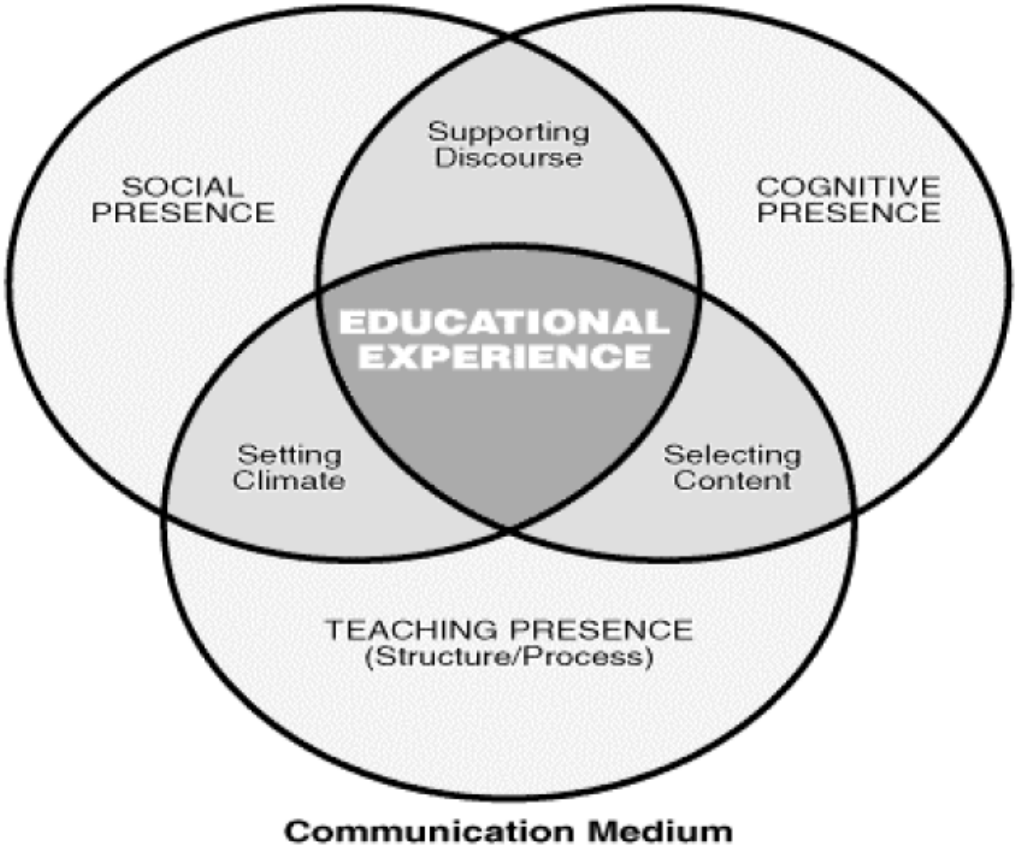
FÓRUNS: GRUPO: NOTURNO (n) 301

Apêndice 6 - Questionário Inicial 338

Apêndice 7 - Avaliação dos participantes do ambiente virtual na disciplina 339

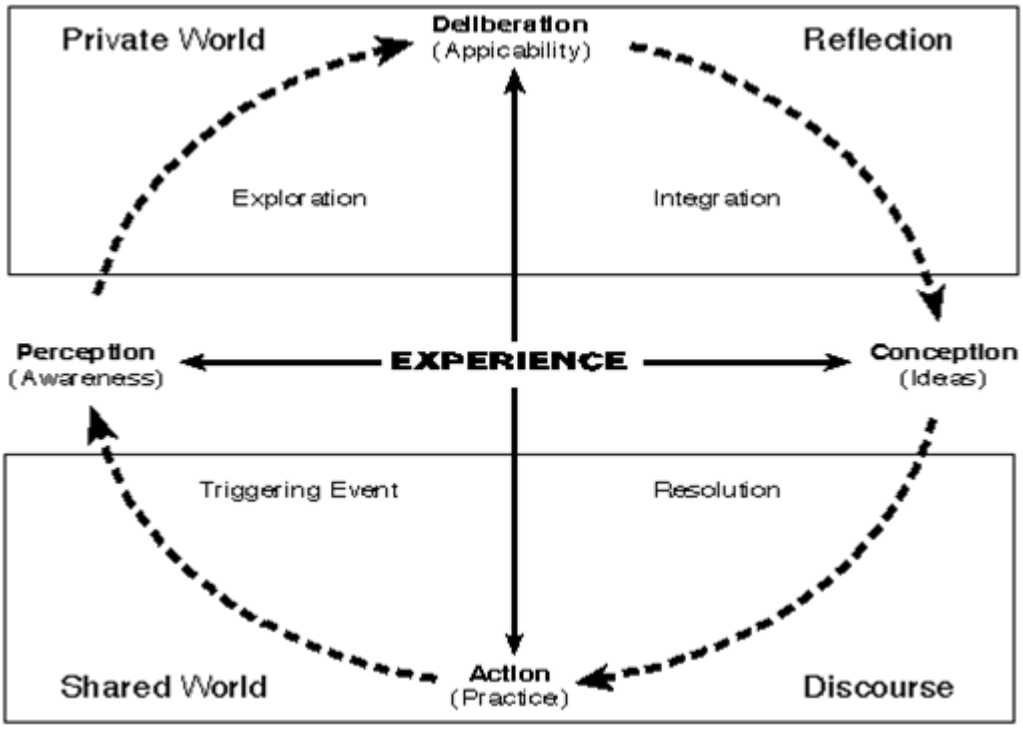
Anexo 1 - Community of Inquiry: elements of an educational experience

(**Fonte**: baseado em Garrison et.al. 2001, 2003)



Anexo 2 – Practical Model Inquiry

(**Fonte**: baseado em Garrison et.al. 2001, 2003)



Apêndice 1 – Detalhamento das funções discursivas, suas realizações gramaticais, exemplos e significados

Fonte: baseado em Eggins e Slade, 1997, p. 192-209)[1]

[1] Os termos e características das funções conversacionais foram mantidas em inglês, incluindo-se as traduções utilizadas na Tabela 17 deste trabalho.

OPENING MOVES **(abrir)**

Speech Funktion	**Discourse Pourpose**	**Congruent mood**	**Example**
Attending **(preparando-se)**	Attention seeking	Minor; formulaic	Hey David!
offer	Give goods and services	Modulated interrogative	Would you like some more wine?
command	Demand goods and services	imperative	Look!
Statement:fact	Give factual information	Full declarative; no modality;no	You met his sister
Statement: opinion	Give attitudinal/evaluative information	Full declarative; modality and/or appraising lexis	This conversation needs Allenby.
Question:open:fact	Demand factual information	Wh-interrogative; no modality;no appraisal	What´s Allenby doing these days?
Question:closed:fact	Demand confirmation/agreement with factual information	Polar interrogative; no modality no appraisal	Is Allenby living in London now?
Question:open:opinion	Demand opinion information	Wh-interrogative; modality; appraisal	What do we need here?
Question:closed:opinion	Demand agreement with opinion information	Polar interrogative; modality; appraisal	Do we need Allenby in this conversation?

CONTINUING SPEECH FUNCTIONS **(manter-continuar)**

Speech Funktion	**Discourse Pourpose**	**Congruent mood**	**Example**
Continue:monitor **(continuar:monitorar)**	Check that audience is still engaged	Elliptical major clause or minor clause with interrogative intonation	You know? Right?
Prolong:elaborate **(prolongar:elaborar)**	Clarify,exemplify or restate	Full declarative, linked (or linkable) by: for example, I mean, like	*
Prolong: extend **(prolonger:estender)**	Offer additional or contrasting information	Full declarative, linked (or linkable) by: and, but, except, on the other hand	But you got to fill them up, before everyone else does.
Prolong: enhance **Prolongar:anexar)**	Qualify previous move by giving details of time, place, cause, condition etc	Full declarative, linked (or linkable) by: then, so, because	Because you know like he gets upset about things
Append:elaborate (anexar:elaborar)	Clarify, exemplify or restate previous move after intervention by another speaker	Elaborating nominal group	(That is David´s sister) **Jill.**
Append:extend (anexar:estender)	Offer additional or contrasting information to previous move after intervention by another speaker	Extending nominal group	*
Append:enhance (anexar:detalhar)	Qualify previous move after intervention by another speaker	Enhancing prepositional/adverbial phrase	*

(*) locais marcados com * não apresentam exemplos claros no original, por essa razão foram omitidos na tabela.

SUSTAINING RESPONDING SPEECH FUNCTIONS

(manter-reagir-responder)

Speech Funktion	Discourse Pourpose	Congruent mood	Example
engage **(engajar-se)**	Show willingness to Interact by responding von salutations, etc	Minor; typically "yea" or matched response	(Hi)-**Hi** (Nick?)-**Yea?**
register **(registrar)**	Display attention to te speaker	Repetition of speaker´s word (s); paralinguistic expressions such as Mmmm; uh huh; ritual exklamations; minor	**(-**She)**/ -oh, the cleaning lady**
comply **(estar de acordo)**	To carry out demand for goods and services	Non-verbal;expressions of undertaking (e.g. OK)	(Can you pass the salt, please?) **–Here**/[passes it]
accept **(aceitar)**	To accept preffered goods and services	Non-verbal;expressions of thanking	(Have another?)-**Thanks**/[takes one]
agree **(concordar)**	To indicate support of information given	Yes; positive polarity	(-she is very good) **-she-´s extremely bright**
acknowledge **(validar)**	To indicate knowledge of information given	Expressions of knowing	(Do you remember?)**-oh, yea**
answer **(responder)**	To provide information demanded	Complete missing structural elements	(Where is Allenby?)- **In London**
affirm **(afirmar)**	To provide positive response to a question	Yes; positive polarity	(Have you heard from him lately?) **-Yes, I have/only yesterday.**
disagree **(discordar)**	To provide negative response to a questiona	Negation of proposition	Is he in London now? **-No.**
non-comply (**não estar de acordo)**	To indicate inability to comply with prior command	Non-verbal; no expressions of undertaking; negation of verbal command	Could you pass me the salt, please?
withhold **(negar/recusar)**	To indicate inability to provide demanded information	Negative elliptical declarative	When is he due back?-**I´ve no idea**
disavow **(desaprovar)**	To deny acknowledment of information	Expressions of disclaimimg knowledge	(Did he? **)–I did´nt know that**
contradict **(contradizer)**	To negate prior information	No; switched polarity	(He is the cleanest guy in the flat) **-But he´s TOO clean!**

SUSTAINING REJOINDER SPEECH FUNCTIONS

(manter-reagir-responder)

Speech Funktion	Discourse Pourpose	Congruent mood	Example
check (checar)	To elicit repetition of a misheard element or move	Elliptical polar interrogative	(-and straight into the the mandies).-**Straight into the what?**
confirm (confirmar)	To verify information heard	Elliptical wh-interrogative; wh-element from prior move	-(He rang roman)-**Did he?**
clarify (clarear)	To get additional information needed to understand prior move	Elliptical interrogative; wh-new element (not in prior move)	What he rang Denning Road, did he?
probe (testar)	To volunteer further details/implications for confirmationto provide clarification, acquiesce with information	Full clause, new subject, etc. but in logico-semantic relation with the moves it´s tracking or tagged declarative	Because Roman lives in Denning Road also?
resolve (resolver)	To provide clarification, acquiesce with information	Elliptical declarative; mood adjnct of polarity or modality	-yep/-yea/
detach (desligar-se)	To terminate interaction	Silence; expression of termination	-So, stick that!
rebound (ressoar)	To question relevance, legitimacy, veracity of prior move	Wh-interrogative, elliptical	When was the last time you put out the garbage?
counter (opor-se)	To dismiss addressee´s right to his/her position	Non-elliptical declarative, negation of understanding/rightness	You don´t understand , Nick!
refute (refuter)	To contradict important of a challenge	Elliptical declarative, negation	-no,no-I always put out the garbage.
re-challenge (re-desafiar)	To offer alternative position	Elliptical interrogative	Well, he rang Roman . –He rang Roman a week ago.

Apêndice 2 - Autorização dos alunos

TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO

O ambiente virtual “Prática de Ensino e Estágio supervisionado 2009.1 faz parte de um projeto de pesquisa e cooperação desenvolvido nesta universidade. Os dados gerados por este curso poderão ser utilizados em trabalhos científicos, sem que a identidade do cursista seja, em nenhuma hipótese, revelada.

Março de 2009.

Estou ciente e de acordo	Não estou de acordo

(Disponível em: http://pitagoras.fclar.unesp.br/formularios/pees2009_1/termo.php

Apêndice 3 - Tabelas de tópicos dos fóruns analisados e número de mensagens/tópico)

FÓRUM 1: Temas relevantes para discussão – DIURNO (F1d)	
TÓPICOS ABERTOS	**Número de mensagens por tópico**
F1dT**1**: A culpa da má qualidade do ensino	06
F1dT**2**: Gramática Indutiva	04
F1dT**3**: A situação do Ensino	03
F1dT**4**: Desvio de conduta	03
F1dT**5**: A importância dos meios digitais na educação	02
F1dT**6**: Aprendizado de outra língua para crianças de ¾ anos	10
F1dT**7**: O ensino de LE na escola pública	13
F1dT**8**: Texto (*trabalho com...*)	06
F1dT**9**: Interação em sala de aula	05
F1dT**10**: Qual a abordagem mais eficiente no ensino de LE?	04
F1dT**11**: Ensino de gramática de LE	06
F1dT**12**: Provas	03
F1dT**13**: Inovar	07
F1dT**14**: Conversação em língua estrangeira em sala de aula	04
F1dT**15**: Aprimorando instruções	02
F1dT**16**: Ensino de Pronúncia	05
F1dT**17**: Fluência em alemão?	06
F1dT**18**: Ser criativo em sala de aula	08
F1dT**19**: A importância da formação acadêmica para professores de Língua estrangeira	02
F1dT**20**: Interação aluno-professor	02
NÚMERO DE MENSAGENS NESTE FÓRUM (diurno)	**101**
...NOTURNO	
F1nT**1**: Interesse dos alunos	10
F1nT**2**: *False Friends*	08
F1nT**3**: Importância da utilização de meios digitais na educação	06
F1nT**4**: Decorar ou não?	23
F1nT**5**: Exercícios de compreensão	17
F1nT**6**: Violência em sala de aula	10
F1nT**7**: Interação em sala de aula de LE (questionamentos)	19
F1nT**8**: Jogos em sala de aula	02
F1nT**9**: Didática	09
F1nT**10**: Relatividade e complexidade ("*descaso com a pronúncia*")	10
F1nT**11**: Pronúncia e Leitura	16
NÚMERO DE MENSAGENS NESTE FÓRUM (noturno)	**130**
NÚMERO TOTAL DE MENSAGENS: FÓRUM 1	**231**

FÓRUM 2: Fórum de Reflexões-Estágio de Observação-DIURNO (F2d)	
TÓPICOS ABERTOS	**Número de mensagens por tópico**
F2dT**1**: Simulação de diálogos ou situações	06
F2dT**2**: Ensino em escola pública	08
F2dT**3**: Como ser um professor de abordagem contemporânea em instituições com regras estruturalistas pré-estabelecidas?	05
F2dT**4**: Aluno como construtor do seu conhecimento	05
F2dT**5**: Heterogeneidade entre alunos	05
F2dT**6** Como lidar com alunos que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizado da sala?	07
F2dT**7**: Para escolas de ensino médio e cursinho: os objetivos e o foco devem ser os mesmos das escolas de idiomas?	05
F2dT**8**: Tradução em sala de aula	11
F2dT**9**: Como despertar nos alunos o interesse pelo alemão?	04
F2dT**10**: Situações desagradáveis	12
F2dT**11**: Ser um professor compreensivo ou autoritário?	09
F2dT**12**: Como lidar com o desinteresse	04
F2dT**13**: Como lidar com alunos portadores de necessidades especiais em sala de aula?	06
F2dT**14:** Ser professor?	05
F2dT**15**: Sistema de avaliação	06
F2dT**16**: Observação é uma experiência indispensável	07
F2dT**17**: Problemas com a rotina seguida nas aulas de inglês	05
F2dT**18**: Professor Substituto	12
F2dT**19**: Como motivar o interesse dos alunos nas aulas de inglês?	09
F2dT**20**: Faltas em véspera de feriado	07
F2dT**21**: Problemas durante a correção das tarefas	05
F2dT**22**: Observação também é aprendizado	04
NÚMERO DE MENSAGENS NESTE FÓRUM (diurno)	**147**
.....NOTURNO	
F2nT**1**: Falar ou não a língua materna em aula?	08
F2nT**2**: Lição de casa	06
F2nT**3**: Gramática na língua estrangeira	07
F2nT**4**: O erro no processo de ensino e aprendizagem da LE	06
F2nT**5**: A inclusão que exclui?	17
F2nT**6**: A leitura em voz alta por alunos em sala de aula é uma prática interessante?	08
NÚMERO DE MENSAGENS NESTE FÓRUM (noturno)	**52**
NÚMERO DE MENSAGENS: FORUM 2	**199**

FÓRUM 3: Fórum de Reflexões do Estágio de regência- DIURNO (F3d)	
TÓPICOS ABERTOS	**Número de mensagens por tópico**
F3dT**1**: Material inglês para criança	04
F3dT**2**: Conhecimento do professor	06
F3dT**3**: Atividades em grupo	08
F3dT**4**: Banco de Jogos II	06
F3dT**5**: Como ensinar vocabulário	08
F3dT**6**: Mensagem-reflexão	04
F3dT**7**: Alunos que não participam da aula	06
F3dT**8**: Preconceito em sala	05
F3dT**9**: Tempo de aula	06
F3dT**10**: Jogos e Músicas	09
NÚMERO DE MENSAGENS NESTE FÓRUM (diurno)	**62**
... NOTURNO	
F3nT**1**: Pronúncia nas aulas de LE	02
F3nT**2**: Interatividade nas aulas de LE	1
F3nT**3**: Atrair o alunos para participar	02
NÚMERO DE MENSAGENS NESTE FÓRUM (noturno)	**05**
NÚMERO TOTAL DE MENSAGENS: FÓRUM 3	**67**

Apêndice 4 - Classificação das mensagens em fases atribuídas nas diferentes análises

FÓRUM 1: Temas relevantes para discussão – DIURNO (F1d)							
TÓPICOS ABERTOS	**Nr. Msgs**	**Análise 1**	**Análise 2**	**Análise 3**	**Análise 4**	**Análise 5**	**Análise 6**
F1dT**1**: A culpa da má qualidade do ensino	06	ED ou I-I-E-E-E-I		E-I-E-I-I-I		ED-El-El-El-El-R	
F1dT**2**: Gramática Indutiva	04	ED- I ou R- I ou R-I-R ou I		ED-R-R-R		ED-R-R-El	
F1dT**3**: A situação do Ensino	03	ED-Prof-R		ED-Prof-R		ED-El-R	
F1dT**4**: Desvio de conduta	03	ED-prof-E		ED-Prof-I		ED-El-El	
F1dT**5**: A importância dos meios digitais na educação	02	R-R		ED-R		ED-R	
F1dT**6**: Aprendizado de outra língua para crianças de ¾ anos	10	ED-E-prof-E-E-E-E-E-prof-I		ED-ED-Prof-E-I-Prof-I-I-.Prof-R		ED-El-El-El-El-El-El-El-R	
F1dT**7**: O ensino de LE na escola pública	13	ED-I-R-I-R-E-E-E-I ou R-E-R-E-I		ED-I-I-R-R-E-E-E-I-E-I-E-I		ED-El-El-R-R-El-El-El-El-El-R-El-R	
F1dT**8**: Texto (*trabalho com...*)	06	ED-R- I-I-E-R		ED-R-Prof.-R-E-R		ED-R-El-R-El-El	
F1dT**9**: Interação em sala de aula	05	ED- I- E- I ou R ou E		ED-R-I-I-I		ED-El-El-El-R	
F1dT**10**: Qual a abordagem mais eficiente no ensino de LE?	04	ED-prof-ED-E		ED-Prof.-E		ED-El-El-R	
F1dT**11**: Ensino de gramática de LE	06	ED-R-prof-I-R-prof		ED-R-Prof.-I-R-Prof.		ED-R-El-El-R-El	
F1dT**12**: Provas	03	ED-R-R		ED-R-R		ED-E-R	
F1dT**13**: Inovar	07	ED ou R-ED- ED- R-R- E-I ou R		ED-E-Prof.-I-I-I-R		ED-El-El-El-El-El-R	
F1dT**14**: Conversação em língua estrangeira em sala de aula	04	ED-I - ED - R		ED-I-Prof.-I		ED-El-El-El	
F1dT**15**: Aprimorando instruções	02	ED – R ou ED		ED-Prof.		ED-R	
F1dT**16**: Ensino de Pronúncia	05	ED – R-R-R-I	**ED**-I-I-I-I	ED-R-R-R-Prof	**ED-R-R-R-Prof**	ED-R-R-R-El	**ED-R-R-R-El**
(Cont.) FÓRUM 1: Temas relevantes para discussão – DIURNO (F1d)							
F1dT**17**: Fluência em alemão?	06	ED-E-I-I-I-R	**ED-E-I-I-I-R**	ED-E-I-I-R-Prof.	**ED-E**-E-**I-R**-Prof	ED-El-El-R-R-R	**ED-El-El-R-R-R**
F1dT**18**: Ser criativo em sala de aula	08	ED-I-R-E-I-I-I ou R-E ou ED		ED-R-R-Prof.-I-I-I-Prof.		ED-R-R-El-El-El-El-El	

F1dT**19**: A importância da formação acadêmica ...	02	ED-I ou R		Ed-I		ED-El	
F1dT**20**: Interação aluno-professor	02	ED /I-I ou R		ED-R		ED-R	
TOTAL DE MENSAGENS	**101**						
...NOTURNO (F1n)							
F1nT**1**: Interesse dos alunos	10	ED-E-ED-E-E ou R-I-E-E-prof-R		ED-E-Prof.-E-E-I-E-R.Prof-R		ED-El-El-El-R-El-El-R-El-El	
F1nT**2**: *False Friends*	08	ED-I-?-E ou R-I-E ou R-I-E ou R		ED-R-Prof-R-R-E-I-I		ED-El-El-R-R-El-El-El	
F1nT**3**: Importância da utilização de meios digitais na educação	06	ED-E-E-E ou I-I ou R-R		ED-E-I-Prof-R-R		ED-El-R-El-R-R	
F1nT**4**: Decorar ou não?	23	ED-R-R-prof-R-E-I ou R-E-prof-I-I-I-I-E-I-R-E-R-prof-R-ED-I-I ou R		ED-E-I-I-Prof-R-E-Prof-R-Prof-I-R-Prof-R-R-I-Prof-I-R-E-I-R		ED-El-El-El-R-El-El-El-El-R-El-R-R-El-R-R-El-R-El-El-R	**ED-El-El-El-R-El-R-El-El-R-El-R-R-El-R-R-El-R-El-El-R**
F1nT**5**: Exercícios de compreensão	17	ED-E-E-E-E-E-ED-E-R-R-I ou R-E ou R-I-R-R-R-ED	**ED**-I-**E-E-E-E-ED-E**-I-E-I-**I**-I-I-I-I-E	ED-Prof-E-E-R-E-Prof-I-I-E-I-I-E-I-R-R-Prof-	**ED-Prof-E-E-R-E-prof**-E-**I**-R-R-**I-E-I-R-R**-Prof-	ED-El-El-El-R-El-El-El-El-El-R-El-El-R-El	**ED-El-El-El-R-El-El-El**-R-R-**R-El-El-El-R-R-El**
F1nT**6**: Violência em sala de aula	10	ED-I-E-E-R-R-R-R-I-R		ED-Prof-E-Prof-R-R-R-R-I-R		ED-El-El-El-R-R-R-R-El-R	
F1nT**7**: Interação em sala de aula de LE (questionamentos)	19	ED-R-I-ED-R-E-R-I-I-I-R-I-E-E-E-prof-prof-ED-I		ED-I-I-Prof-R-Prof-R-I-Prof-E-Prof-I-I-Prof-E-Prof-E-Prof-I		ED-El-El-El-R-El-R-El-El-El-R-El-El-El-?-?-El-R	
F1nT**8**: Jogos em sala de aula	02	E-prof		ED-Prof		ED-El	
F1nT**9**: Didática	09	E-I-E-E-E-E-E ou I-E-R		ED-I-I-Prof-I-R-R-I-Prof		ED-R-El-El-El-El-R-El-R	
F1nT**10**: Relatividade e complexidade ("*descaso com a pronúncia*")	10	ED-prof-R-I ou R-E-E-I-I-I-R		ED-Prof-I-R-I-E-I-I-I-R		ED-El-El-R-El-El-El-El-El-El	
F1nT**11**: Pronúncia e Leitura	16	ED-I-I-I-E-R-prof-I-I-I-I-I-I-prof-R-R		ED-I-I-I-I-R-Prof-I-I-I-I-Prof-I-Prof-R-I		ED-El-El-El-El-R-El-El-El-E/R-El-El-El-El-El-El	
TOTAL DE MENSAGENS	**130**						
NR. TOTAL DE MSGs. F1	**231**						

FÓRUM 2: Fórum de Reflexões-Estágio de Observação – DIURNO (F2d)							
TÓPICOS ABERTOS	**Nr.Msgs**	**Análise 1**	**Análise 2**	**Análise 3**	**Análise 4**	**Análise 5**	**Análise 6**
F2dT**1**: Simulação de diálogos ou situações	06	ED-I-I-I-I-R	**ED**-R-I ou R-E-I ou R-**R**	ED-I-R-E-I-I	**ED**-R-**R**-I-R-**I**	ED-R-R-El-R-R	**ED-R-R-El-R-R**
F2dT**2**: Ensino em escola pública	08	ED-E-I-E-I-I-E-R		ED-E-I-E-Prof-I-Prof-R		ED-El-R-El-El-El-El-El	
F2dT**3**: Como ser um professor de abordagem contemporânea ...?	05	ED-I-ED-I-R		ED-I-Prof-I-R		ED-R-El-R-R	
F2dT**4**: Aluno como construtor do seu conhecimento	05	ED-I ou R-R-prof-R		ED-I-I-Prof-R		ED-El-El-El-R	
F2dT**5**: Heterogeneidade entre alunos	05	ED-E-E-R-R	**ED-E-E**-I-I	ED-I-I-R-R	**ED**-E-E-**R-R**	ED-El-El-El-El	**ED-El-El-El**-R
F2dT**6** Como lidar com alunos que não conseguem ...?	07	ED-I-I-E-E-I ou R-R		ED-I-I-E-E-R-R		ED-El-El-El-El-El-R	
F2dT**7**: Para escolas de EM e.....?	05	ED-prof-I ou R-E-Iou R		ED-Prof-I-I-I		ED-El-El-El-El	
F2dT**8**: Tradução em sala de aula	11	ED-E ou I-prof-E ou I-E ou R-I ou R- I ou R-prof-I ou R-R-prof		ED-I-Prof-E-R-I-Prof-Prof-R-Prof-Prof		ED-El-El-El-R-R-El-El-R-El-El	
F2dT**9**: Como despertar nos alunos o interesse pelo alemão?	04	ED-prof-E-E		ED-Prof-E-E		ED-El-R-El	
F2dT**10**: Situações desagradáveis	12	ED-E-ED-E-I ou E ou R-I-R-I ou R-R- I ou ED-I ou R-R		ED-E-Prof-E-I-I-Prof-R-R-E-R-R		ED-El-El-El-R-R-R-R-R-E-E-El/R	
(cont.) **FÓRUM 2: Fórum de Reflexões-Estágio de Observação – DIURNO (F2d)**							
F2dT**11**: Ser um professor compreen-sivo ou autoritário?	09	ED-I ou R-I ou R-I ou R-ED-R-E ou I-E ou I-R		ED-I-I-R-Prof-I-I-R-R		ED-R-R-R-El-El-R-R-R	
F2dT**12**: Como lidar com o desinteresse?	04	ED-I-I-R		ED-Prof-R-I		ED-El-R-E/R	

FÓRUM 2: Fórum de Reflexões-Estágio de Observação – DIURNO (F2d)							
F2dT**13**: Como lidar com alunos portadores de necessidades especiais em sala de aula?	06	ED-I-I ou R-E-E-I		ED-I-I-E-E-Prof		ED-R-El-El-El-El	
F2dT**14:** Ser professor?	05	ED-R ou I-E ou I ou R-E ou I-R		ED-Prof-R-R-Prof-R		ED-El-El-El-R	
F2dT**15**: Sistema de avaliação	06	ED-I ou R-I ou R-I ou E-I ou E ou ED-R		ED-R-R-I-E-I		ED-R-El-El-El-El	
F2dT**16**: Observação é uma experiência indispensável	07	E-prof-I ou E-R I ou R – prof.- I ou R		ED-Prof-I-I-I-Prof-I		ED-?-E-R-R-?-R	
F2dT**17**: Problemas com a rotina seguida nas aulas de inglês	05			ED-Pr.-I-I-I		ED-El-R-R-R	
F2dT**18**: Professor Substituto	12			ED-Prof-I-I-Prof-E-E-Prof-E-E-Prof-E		ED-El-El-El-El-El-El-El-El-El-El-El	
F2dT**19**: Como motivar o interesse dos alunos nas aulas de inglês?	09	ED-E-E-ED-E-E-E- I ou E-E		ED-E-E-Prof-E-E-E-E-E		ED-El-El-El-El-El-El-El-El	
F2dT**20**: Faltas em véspera de feriado	07	ED-ED-E ou R-E-E-E ou R-R	**ED-ED**-E ou R-**E-E**-E ou R-I ou R	ED-Prof-E-E-I-E-I	**ED-Prof-E-E-I-E-I**	ED-El-R-El-El-R-El	**ED-El-R-El-El**-El/R-**El-**
F2dT**21**: Problemas durante a correção das tarefas	05	ED-E-I-R-R		ED-E-I-I-I		ED-El-El-El-El	
F2dT**22**: Observação ...	04	E-I-E-I		ED-Prof-E-I		ED-El-El-R	
NÚMERO DE MENSAGENS NESTE FÓRUM (diurno)	**147**						

FÓRUM 2: Fórum de Reflexões-Estágio de Observação – DIURNO (F2d)							
(cont.) **FÓRUM 2: Fórum de Reflexões-Estágio de Observação...NOTURNO (F2n)**							
F2nT**1**: Falar ou não a língua materna em aula?	08	ED ou E-I-I-I ou E-E-I ou R-I ou R-R		ED-I-R-I-E-I-R-I		ED-El-R-El-El-El-El-El	
F2nT**2**: Lição de casa	06	ED-R ou ED-R-R-R ou E-E		ED-E-R-R-I-R		ED-El-R-R-El-R	
F2nT**3**: Gramática na língua estrangeira	07	ED-ED-R-I ou R-E-I-R		ED-Prof-R-R-E-Prof-R		ED-El-R-R-El-El-R	
F2nT**4**: O erro no processo de ensino e aprendizagem da LE	06	ED ou E-I ou ED-E ou I-I-I-I ou R		ED-Prof-E-I-R-R		ED-El-El-El-El-R	
F2nT**5**: A inclusão que exclui?	17	ED-E-E-E-I-I-E-I-E-E-prof.-E-E-I-E-R ou E-R	**ED-E**-I-**E-I**-?-I-**I**-I-I-?-I-I-I ou R-I-R-**R**	ED-Prof-R-Prof-R-Prof-I-Prof-E-I-Prof-E-E-I-E-Prof-R	**ED-Prof-R**-Prof-E-Prof-E-Prof-I-E-Prof-**E-E-I-E-Prof-R**	ED-El-El-El-El-El-El-El-El-El-R-El-R-R	**ED-El**-R-**El-El-El-El-El-El-El-El-El-R-El-R-R**
F2nT**6**: A leitura em voz alta por alunos ...?	08	ED-ED-E-I-I-E-I-I		ED-Prof-E-E-I-Prof-I-I		ED-El-El-El-R-El-El-R	
NÚMERO DE MENSAGENS NESTE FÓRUM (noturno)	**52**						
NÚMERO TOTAL DE MENSAGENS: FÓRUM 2	**199**						

FÓRUM 3: Fórum de Reflexões-Estágio de Regência – DIURNO (F3d)							
TÓPICOS ABERTOS	**Nr.Msgs**	**Análise 1**	**Análise 2**	**Análise 3**	**Análise 4**	**Análise 5**	**Análise 6**
F3dT**1**: Material inglês para criança	04	ED-I-E ou I-R ou E		ED-I-I-I		ED-El-El-El	
F3dT**2**: Conhecimento do professor	06	ED-R-I-I-I-R	**ED-R**-R-R-R-**R**	ED-R-R-R-R-R	ED-**R-R-R**-I-**R**	ED-R-R-R-R-R	**ED-R-R-R-R-R**
F3dT**3**: Atividades em grupo	08	ED-prof-I-I-E-I-R-I ou R		ED-Prof-R-I-E-I-Prof-R		ED-El-R-El-El-El-R-R	
F3dT**4**: Banco de Jogos II	06	?-?-?-?-?-?		ED-E-E-E-E-E		ED-El-El-El-El-El-El	
F3dT**5**: Como ensinar vocabulário	08	ED-R-R-R-R-R-R-ED	**ED-R**-I-**R-R**-I-**R-ED**	ED-R-Prof-I-R-I-R-ED	**ED-R-Prof-I-R-I**-I-R	ED-R-El-R-R-El-R-El	**ED-R**-R-El-El/R-**El-R-El**
F3dT**6**: Mensagem-reflexão	04	?-?-?-?-?-?		ED-R-R-R		ED-R-R-R	
F3dT**7**: Alunos que não participam da aula	06	ED-R ou I-R-R-E-I ou R		ED-I-I-I-Prof-R		ED-El-El-El-El-R	
F3dT**8**: Preconceito em sala	05	ED-E-I-I ou R-R	**ED-E**-R-R-**R**	ED-E-R-R-Prof	**ED-E-R-R-Prof**	ED-El-R-R-R	**ED-El**-El-**R-R**
F3dT**9**: Tempo de aula	06	ED-I ou R-R-E-I-I ou ED		ED-E-Prof-E-I-E		ED-El-El-El-R-El	
F3dT**10**: Jogos e Músicas	09	ED-prof-R-R-R-I ou R-R-I ou ED		ED-Prof-I-R-R-I-I-I-Prof		ED-El-El-R-R-El-R-El-El	
NÚMERO DE MENSAGENS NESTE FÓRUM (diurno)	**61**						
...NOTURNO (F3n)							
F3nT**1**: Pronúncia nas aulas de LE	02	ED-E		ED-E		ED-El	
F3nT**2**: Interatividade nas aulas de LE	01	E		ED		ED	
F3nT**3**: Atrair o alunos para participar	02	E ou ED-R		ED-Prof		ED-El	
NÚMERO DE MENSAGENS NESTE FÓRUM (noturno)	**05**						
NÚMERO TOTAL DE MENSAGENS: FÓRUM 3	**67**						

Apêndice 5 - Mensagens dos tópicos dos três fóruns (diurno e noturno)

FÓRUNS - GRUPO DIURNO (d)

Fórum 1 diurno (F1d): Temas relevantes para discussão

Que temas você considera serem importantes para a reflexão do professor de língua estrangeira durante a sua prática de ensino? Abra um tópico com uma palavra-chave sobre o tema (assunto) e comente sua importância no corpo do texto.

Tópico 1 (F1dT1): A culpa da má qualidade do ensino – Vitória (24/06) - 6 mensagens

Mensagem 1 (F1dT1M1): VITÓRIA (24/06): Na nossa última aula discutimos sobre as condições precárias das escolas e a má formação dos professores. Alguns alunos afirmaram que o professor é um dos culpados pela qualidade ruim da educação. Concordo que há profissionais trabalhando só pela remuneração e não comprometido com o seu dever de educador. Mas, muitos estão. Na minha prática docente, vejo muitos professores estudando. Eles participam de cursos de formação, simpósios, congressos; alguns estão na pós, outros na segunda graduação, como eu. Então, acho que colocar a culpa no professor é algo muito delicado, pois muitos donos de escolas e governos, ajudados pela mídia, tentam achar um "bode espiatório" para colocar a culpa pela omissão de seus deveres. É muito mais fácil culpar o professor e desrespeitá-lo, pois ele está mais próximo do que o governo e os donos de escolas. Tenho pena de professores que carregam sobre os ombros o peso da má qualidade na educação, pois não enxergam como são manipulados para realmente acreditarem em uma verdade construída sobre uma mentira. Por isso, não vamos aceitar essa culpa que não é nossa, ou pelo menos da maioria dos educadores, e sim, de pessoas corruptas e mau intencionadas.

Mensagem 2 (F1dT1M2): CINTIA[2] (25/06): Muito bem colocado, Vitória, que bom você ter retomado esse tema, pois ele é muito importante!!! Concordo com você..... Creio que é inegável que as condições que encontramos em nossas escolas públicas são pra lá de precárias, a falta de políticas públicas na área de educação é certamente a origem de tantos problemas que encontramos, não apenas em sala de aula, mas na sociedade em que vivemos. Como resultado disso encontramos professores mal pagos, desmotivados, violência em sala de aula, falta de material, de recursos para tudo, salas super lotadas.....concordo com você que a origem de tudo **não é** o professor. Porém, critico sim alguns professores que atuam na rede pública e que, em nome das más condições encontradas, não fazem o seu papel educacional e social. Claro que são professores que estão desmotivados, porém, vimos exemplos de ótimos professores na rede pública (voce mesma citou alguns exemplos aqui também), que fazem bem o seu trabalho com aquilo que lhes é possível. Não sei se podemos realmente falar em "culpa" do professor, concordo que culpa seja uma palavra muito forte, mas acho que ALGUNS (de forma alguma são todos...concordo com você

2 Cintia é o nome fictício atribuído à professora/pesquisadora

que muitos fazem um trabalho admirável!) de certa forma, compactuam com o sistema, na medida que não tentam fazer diferente, não trabalham com consciência de seu papel com as condições que lhes são reais, mas vislumbram uma situação ideal, e como não a encontram, de certa forma "desistem" de suas funções.....sei que não é fácil, mas cada área tem suas dificuldades e profissionais e cada um tem que aprender a lidar com elas, sem perder de vista seus deveres e suas obrigações. A falta de consciência de alguns professores não acontece apenas na rede pública....acontece tb na rede privada, em escolas que muitas vezes os professores tem todas as condições necessárias....minha crítica está na falta de consciência profissional de alguns professores, assim como está em políticos que temos em nosso país que TAMBÉM não estão cumprindo o seu papel.....Não podemos mesmo fazer generalizações...isso é muito perigoso, concordo plenamente com você....como eu disse, creio que muitos professores fazem trabalho de "Dom Quixote" em nossas escolas e isso deve ser reconhecido e valorizado.....mas devemos também olhar com criticidade aqueles que se escondem atrás do escudo das más condições encontradas.....o que você acha??

Mensagem 3 (F1dT1M3): VITÓRIA (10/07): Sim, concordo que há profissionais ruins em todas as áreas de trabalho, não só na educação. Mas, acho que o professor é muito massacrado pelo sistema educacional e infelizmente, a sociedade em geral, também atribui a culpa pela má educação ao professor. A mídia colabora para essa situação, expondo programas onde os professores são ridicularizados pelos próprios alunos, como escolinhas disso e aquilo. Outra situação que prejudica o reconhecimento da nossa profissão é torná-la altruísta. Concordo plenamente que como bons cidadãos temos que ajudar o próximos, mas parece que o professor tem que fazer milagres. Por exemplo, se o prédio escolar se encontra em ruínas, o professor deve fazer uma "vaquinha" para arrumá-lo, se há falta de material escolar ou higiênico nas escolas, lá vai a "vaquinha" de novo. Eu, particularmente, não corcordo, pois acho que se pagamos impostos exatamente para manter sistemas educacionais, de segurança, de saúde, nosso dinheiro tem que ser revertido para eles, não para contas e safadezas como observamos atualmente no caso do nosso presidente do Senado. Não concordo com o rótulo de multi-uso que o professor recebe. Muitas vezes temos que fazer papel de psicólogo, de assistente social, de pintor, de enfermeiro, de pai e mãe, etc. Assumir vários papéis é uma medida que prejudica nossa profissão e nossa atuação, pois não damos conta de tantas obrigações. Penso que temos que nos preocupar com nossa formação continuada, a qualidade de nossas aulas e o aprendizado de nossos alunos. Essas são nossas obrigações reais!!!

Mensagem 4 (F1dT1M4): ANGELA (10/07): Vitória, concordo muito com tudo o que vc disse sobre professor. Esses vários papéis que o professor acaba assumindo (pois muitas vezes o prof. acredita q a culpa pelo fracasso do ensino público é dele, e acha que assumir outros papéis pode ajudar a melhorar a situação), acaba por desviá-lo de sua função principal: a de ser mediador entre o aluno e o conhecimento a ser apropriado. Como vc disse, esse assumir vários papéis só prejudica a atuação docente, pois o prof. fica sobrecarregado de funções (que não são suas) e por consequencia a qualidade do ensino ofertado é perjudicada tb. Além do mais, esse acúmulo de funções e responsabilidades tem deixado o prof doente (seria interessante vc ler sobre autores que versam sobre o "mal-estar docente", tem muito a ver com o seu discurso). Sem dúvida, a formação continuada é um possível caminho para a melhoria da qualidade do ensino ofertado, na medida que tb pode promover a reflexão do prof. sobre o seu fazer docente. A sua colocação sobre as "vaquinhas" tb é muito boa, vc tem toda a razão!

Mensagem 5 (F1dT1M5): CINTIA: ola Vitória e Angela, vocês tem **absolutamente toda** razão. Acho que voces ilustraram muito bem um quadro bastante comum em

muitas escolas públicas, portanto não tenho nada a discutir sobre isso. Porem....
...tenho duas colocações a ressaltar:
1) é importante lembrar que em muitas escolas a situação é diferente, não é tão caótica. Pessoalmente acredito que isso aconteça também graças aos esforços de alguns profissionais conscientes e comprometidos com o trabalho da instituição de ensino, não apenas professores, mas diretores, coordenadores, supervisores de ensino, enfim...de toda uma equipe (ouvimos e lemos alguns relatos de colegas dos estagios que comprovam isso e conheço também alguns exemplos). E acredito que o comprometimento deva ser com a **educação**, que ultrapassa as paredes de sala de aula e as paredes institucinais sim, e isso pode inclusive fazer com que o professor acabe assumindo outras funções. Sem dúvida não é a situação ideal, em países desenvolvidos a realidade é outra, mas em nosso é assim.....Isso acontece em outras áreas também....muitos professores da universidade fazem também serviço de office-boy, de secretária, muitos médicos acabam atendendo como enfermeiros.....engenheiros que acabam tendo que fazer o trabalho de chão de fábrica ....INFELIZMENTE essa É a nossa realidade.
2) além disso, minha questão central não é analisar a culpa.....pois claro que ela está nas más condições...mas analisar o papel do professor diante deste triste quadro..... concordo com voces que a formação continuada é um caminho imprescindível, mas associo a ela também a consciencia do papel social do professor, e isso implica ter que, por vezes, enfrentar coisas que fogem de suas atribuiçoes originais.....o que acham?

Mensagem 6 (F1dT1M6): VITÓRIA (12/07): Concordo que muitas vezes temos que desempenhar papéis diferentes na sala de aula, mas acho que atualmente, o educador está sobrecarregado de funções. A escola cada dia mais se torna assistencialista, deixando sua verdadeira obrigação que é ensinar.

Tópico 2 (F1dT2): *Gramática indutiva* – Paula (08/05) – 4 mensagens

Mensagem 1 (F1dT2M1): PAULA (09/05): Em uma das aulas que eu assisti a professora fez o seguinte: primeiramente, ela distribuiu tiras de papel que continham uma pergunta que envolvia algum tipo de futuro (will, going to ou fututo com present continuous). Os alunos tinham que discutir entre eles aquelas perguntas, dar o feedback da discussão e, em seguida, levantar e “colar” as tiras em colunas que estavam nas paredes e divididas da seguinte forma: 1) a coluna "futuro-will" tinha o nome de PREDICTION/PROMISES/OFFERS; 2) "futuro-going to" tinha o nome de PLANS/INTENTIONS; 3) "futuro present continuous" tinha o nome de ARRANGEMENTS. Só depois disso é que ela começou a explicar os futuros e seus contrastes, sempre pedindo para que eles formulassem as regras e os usos. O que vocês acham dessa atividade? É uma maneira válida e produtiva de ensinar gramática?

Mensagem 2 (F1dT2M2): GLADIS (12/05): Na minha opinião, com certeza. É uma atividade bastante dinâmica e os alunos gostam, pois a gramática não é passada apenas como um sistema de regras que a professora fala e os alunos têm que decorar...Experimentei uma atividade parecida na minha regência e os alunos participaram bem...achei bem produtiva...

Mensagem 3 (F1dT2M3): VITÓRIA (26/06): Gladis, concordo com vc, pois gramática não é só memorização, quando refletimos as regras, tentamos desvendá-las, fica muito mais interessante e motivador.

Mensagem 4 (F1dT2M4): CINTIA (26/06): ola pessoal, achei interessante fechar este tópico explicitando duas abordagens no trabalho com a gramática. A **abordagem indutiva**, ou implícita, se caracteriza pelo fato de os alunos serem incentivados a analisar cognitivamente alguns exemplos da estrutura-alvo,de modo a descobrir as suas regras e generalizações. Em outras palavras, abordagem indutiva envolve a descoberta das regras através de uma exposição gradual e planejada à língua em uso e a inferência do particular para o geral. A **abordagem dedutiva**, também chamada de explícita, é aquela em que as regras e generalizações gramaticais são apresentadas explicitamente pelo professor ou livro-texto e são depois aplicadas pelos alunos a outras instâncias de língua em que são apropriadas através de atividades de prática.

Estes excertos podem ser acessados em:

http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0510556_07_cap_06.pdf

Tópico 3 (F1dT3): *A situação do ensino* – Gabriela (4/06) - 3 mensagens

Mensagem 1 (F1dT3M1): GABRIELA (04/06) olá pessoal, todos os dias passo por uma situação que me deixa muito triste. ao pegar o ônibus para ir até a faculdade, sempre encontro dois garotos pequenos, que devem ter seus 10 anos no máximo. nesses dias de frio eles me chamaram mais ainda a tenção! estavam sem blua de frio, apenas com shorts e camiseta e com uma mochila. um deles deixou o livro cair no chão e por curiosidade, olhei para ver que livro que era. era um livro de inglês. o outro garoto chutou o livro para o meio do ônibus. o menino (o qual pertencia o livro), ficou muito irritado e disse: "não estrague meu livro, pois ele é tudo o que tenho para ser alguém na vida, você tambpem deveria cuidar do seu. não possuo nada, nem blusa, mas a minha professora se esforça tanto para que eu aprenda, não é justo você estragar meu livro." ao chegar na faculdade fiquei relfetindo sobre o que vi, e pensei, ainda vale muito a pena se dedicar e ser um bom professor, pois não mudamos a realidade, mas podemos fazer pessoas pensarem de um modo diferente. e vocês o que acham? vale à pena ser professor? Abraços

Mensagem 2 (F1dT3M2): CINTIA (04/06): Gostei do relato e da pergunta.....estou curiosa para ver as respostas....

Mensagem 3 (F1dT3M3): DEISE (24/06): Gabriela, esse seu relato é exatamente o que falamos na última aula de prática. Apesar de todos os problemas pelos quais o ensino no Brasil passa, e não só o público, se nós quisermos podemos sim fazer a diferença. Se cada um fizer a sua parte, por mais que pareça pouco, no fim teremos uma contribuição imensa! É como o exemplo que a Francis deu da avó dela que se juntou com amigas e se tornaram voluntárias de uma creche que provavelmente parecia "não ter mais jeito". E hoje elas conseguiram mudar a realidade dessa creche. Ótimo exemplo,não?

Tópico 4 (F1dT4): *Desvio de conduta* – Kátia (05/06) - 3 mensagens

Mensagem 1 (F1dT4M1): KÁTIA (05/06): Acredito que as idéias que apresentarei não se restringem ao ensino de LE; abrangem a prática pedagógica como um todo.

Muita atenção é dada para questões relacionadas à conduta dos alunos. De fato, é um tema de grande importância, com implicações no rendimento escolar, no respeito aos colegas, na disciplina para manter um bom ambiente de trabalho. Mas, quando quem

tem um desvio de comportamento é o docente, as conseqüências também são muito graves, inclusive catastróficas.

É claro que, seguindo a natureza humana, o professor tende a nutrir simpatia por uns e se aborrecer com outros, mas são sentimentos que devem ser velados, não atrapalhando o ensino e a convivência. Contudo, existem ocasiões quando uma mera simpatia, por exemplo, se torna disfunção social e, em alguns casos, psicopatologia.

O docente parece se empenhar obstinadamente não só em controlar a vida acadêmica, mas também a vida pessoal do aluno. Nessa fase, o aluno fica sob grande angústia, desenvolvendo inúmeras complicações psicológicas, sobretudo depressão, que pode levar ao suicídio.

A grande questão é saber qual o procedimento mais eficaz para tentar resolver este problema. Numa instituição é pública, os trâmites burocráticos e legais podem gerar grandes transtornos e nenhuma solução, expondo a imagem do aluno a humilhações, interpretações maliciosas e outros resultados nefastos.

Há relatos muito preocupantes, como esse retirado da internet: "No caso da EE Octacílio de Carvalho Lopes (S. Paulo-SP, 19/04/2004), um professor chamou o aluno de "bicha" em plena sala de aula; e este aluno foi agredido fisicamente na própria sala de aula, na presença deste professor. A Secretaria de Educação permitiu que este professor fosse promovido a coordandor pedagógico em uma escola vizinha e tambem avalizou um relatório dizendo que "é normal professor chamar aluno de bicha (Jornal da Tarde, 23/05/2005). Depois que a imprensa divulgou o caso, a SEE fez o processo andar e, depois de 3 meses, determinou uma "punição" ao professor: uma advertência escrita!" (http://www.geocities.com/coepdeolho/posts/cre_240908.htm). Como lidar com este tipo de bullying ?

Mensagem 2 (F1dT4M2): CINTIA (06/06): olá Katia, muito obrigada por levantar esse tema, realmente, MUITO importante....!!! Vamos aguardar a opinião dos colegas....Bom final de semana!

Mensagem 3 (F1dT4M3): GABRIELA (21/06): Essa situação é muito delicada, pois o desvio de conduta não partiu apenas de alunos, mas sim de um professor, o que é muito desagradável. Penso que as escolas deveriam preparar melhor tanto alunos quanto professores para lhe dar com a situação do preconceito, pois isso é uma questão muito complicada.Penso que promovendo palestras seria um ponta pé inicial.

Tópico 5 (F1dT5): *A importância da utilização de meios digitais na educação* – Cíntia PD (20/05) - 2 mensagens

Mensagem 1 (F1dT5M1): CINTIA (20/05): Pessoal, gostaria que voces lessem o artigo que envio em anexo ou entrassem no link da folha online http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u458094.shtml.

Eu já havia mencionado este fato em aula, mas não havia ainda indicado o artigo no ambiente , por isso aí vai.

Ele aponta mais uma vez para a grande importancia do nosso trabalho no ambiente virtual: alem de ficarmos mais próximos, podermos discutir, trocar experiencias com colegas, esclarecer duvidas , etc, este é um recurso e uma modalidade de ensino que

cada vez mais está se sedimentando em nosso país e no mundo....e voces devem estar preparados para isso....Abraços

Mensagem 2 (F1dT5M2): GABRIELA (04/06): penso que o ensino a distância é tão válido quanto o ensino presencial. porém, tanto por parte do aluno quanto do professor deve existir um comprometimento.senão não funciona. abraços

Tópico 6 (F1dT6): *Aprendizado de outra língua para crianças de ¾ anos* – Neide (18/04) - 10 mensagens

Mensagem 1 (F1dT6M1): NEIDE (18/04): O cérebro humano nasce com uma capacidade de adaptação enorme e pode aprender qualquer idioma desde que lhe seja apresentado. E quanto mais cedo esta segunda língua for aprendida melhor será a pronúncia e a distinção dos sons daquela língua. Muito se fala da dificuldade ou confusão que a criança pode criar se aprender dois idiomas simultaneamente desde pequenininho, mas isso não é tão complicado quanto muitos de nós imaginamos.A exposição da criança a dois idiomas ao mesmo tempo aumenta o número de conexões cerebrais na região responsável pela linguagem, ajudando a criatividade e o raciocínio, além da criança expandir cultura e seu intelecto. Creio que é um processo muito díficil de aprendizagem, pois ainda não são alfabetizados e muitas vezes não sabem nem falar direito, mas é comprovado por pesquisas que é muito mais fácil eles aprenderem desde pequenos do que mais velhos, porém sinto uma dificuldade muito grande em ensinar crianças desta faixa etária, mesmo usando materiais lúdicos, fazendo brincadeiras e tudo mais, porque a atenção de uma criança para qualquer atividade não dura mais que 8 minutos (comprovado por pesquisas). E vocês o que fazem com este tipo de situação? Qual material usar? Quais brincadeiras?

Mensagem 2 (F1dT6M2): VITÓRIA (18/03): Pretendo aplicar um mini-curso de inglês para crianças de 4 e 5 anos. Podemos combinar as atividades juntas e até mesmo discutirmos depois os resultados. Agora fiquei com medo, não sabia dessa falta de atenção das crianças, será que isso só ocorre quando a atividade é de língua estrangeira???

Mensagem 3 (F1dT6M3): CINTIA (18/03): Legal Vitória....acho importante mesmo a troca de ideias....

Mensagem 4 (F1dT6M4): NEIDE (18/03): Não Vivi, ocorre com qualquer tipo de atividade, é complicado prender a atenção de uma criança por mais de 10 minutos na mesma atividade, entendeu??

Mensagem 5 (F1dT6M5): NADIA (25/03): Oi Ne! Trabalhei durante um ano ensinando inglês para uma turminha de crianças de 5 anos. Como esses alunos ainda não estavam alfabetizados nem na língua materna, o material usado era composto apenas de ilustrações a partir das quais ensinávamos vocabulário e frases simples cujo significado eles mesmos deduziam. Por exemplo, com um desenho de uma família eles aprendiam os nomes "mommy", "daddy", "brother", "sister" sem que fosse preciso traduzir essas palavras para o português, e repondiam naturalmente a perguntas como "Who's this?", mesmo que não soubessem identificar o "who" como equivalente a "quem" e etc. Além disso, como essa questão que vc citou sobre a concentração da criança é uma realidade, é importante que o professor tenha sempre uma carta na manga, seja uma brincadeira nova, uma musiquinha, um desenho p/ colorir, mas tudo dentro do que estiver sendo ensinado naquela aula. A atenção das crianças também

se dispersa muito por eles querem sempre contar sobre as coisas da escola, dos amiguinhos, dos brinquedos... Então, uma estratégia que aprendi e funcionava bem foi criar o "minuto da novidade": as crianças podiam contar uma novidade, cada um na sua vez, no início da aula e outra no final dela. Assim, com o passar das aulas eles entendiam que havia hora p/ conversar e hora p/ fazer as atividades. Bom, é isso. Podemos conversar mais p/ falar dessas experiências. Bjo

Mensagem 6 (F1dT6M6): CINTIA (26/03): muito legal seu relato, Nadia, obrigada! Uma duvida: voce falava só em ingles com eles, ou falava em portugues e apenas o que se relacionava a atividade em ingles?

Mensagem 7 (F1dT6M7): NÁDIA (26/03): Eu conversava com eles em Portugês mas tentava usar o inglês o máximo possível. Explicava as atividades em inglês e fazia mímica p/ eles entenderem, por exemplo com comandos como "Let's color!", "Let's sing!", "Point to... [a table, for instance]"; ou então com aquela brincadeira "Samon says..." (Seu mestre mandou). O mais interessante é que com o passar das aulas e do aprendizado deles, os próprios alunos substituiam as palavras em português pelas que eles aprendiam em inglês. Diziam, por exemplo, "Teacher, minha mommy comprou uma red ball pra mim!", ou então se alguém não entendia uma atividade era comum um deles dizer, por exemplo, "A teacher faou que é pra color the dog, não circle!"

Mensagem 8 (F1dT6M8): NEIDE (26/03): Professora eu tentava falar só em inglês com eles, mas em alguns momentos acabava falando português, mas somente o essencial e eles entendiam sim, faziam sinais, gestos e tudo mais, mas achei uma experiência muito dificil e trabalhosa.

Mensagem 9 (F1dT6M9): NEIDE (26/03): Nooossa Ná muito legal.. adorei! Thanks!

Mensagem 10 (F1dT6M10): VITÓRIA (15/05): Nádia, obrigada pela dica, já realizo uma atividade chamada roda de conversa no início da aula, que é a mesma coisa. Vou inseri-la tb na minha regência com as crianças. Valeu!!!

Tópico 7 (F1dT7): *O ensino de LE na escola pública* – Angela (18/03) - 13 mensagens

Mensagem 1 (F1dT7M1): ANGELA (18/03): Na minha opinião, devemos refletir sobre o ensino de LE na escola pública, já que um dos objetivos da universidade pública é formar profissionais que atuem nesse contexto.

Mensagem 2 (F1dT7M2): BARBARA (18/03): Eu concordo com você!!! Acho que deveríamos pensar o que estão virando as aulas de inglês na escola pública, que muitas vezes são apenas a procura de palavras em dicionários

Mensagem 3 (F1dT7M3): ALDA (18/03): É, infelizmente acho que desde sempre foi assim mesmo! As minhas aulas de inglês no Colégio público, eram aulas de manuseio de dicionário! Mas creio que nós podemos fazer a diferença e não reproduzir com nossos alunos o que fizeram com a gente... Creio que, mesmo nas escolas públicas as aulas de inglês (ou outra língua estrangeira) podem e devem ser mais dinâmicas. De repente é isso que está faltando para que os alunos se interessem mais por língua estrangeira na escola.

Mensagem 4 (F1dT7M4): GABRIELA (18/03): Realmente, o papel da universidade é formar profissionais capazes atuar e lutar para que o ensino, sobretudo de língua estrangeira seja cada vez melhor nas escola públicas!

Mensagem 5 (F1dT7M5): GLADIS (18/03): Apesar das dificuldades que sabemos que existem, como a falta de apoio ao professor de escola pública, não devemos desanimar e sim nos sentir mais motivados para tentarmos mudar a realidade do ensino de língua estrangeira em escolas públicas.

Mensagem 6 (F1dT7M6): GLADIS (13/05): O estágio de regência me fez mudar um pouco de opinião..acredito sim que não devemos desanimar, mas ao mesmo tempo vejo que o problema do ensino de LE em escolas públicas é muito mais complexo do que eu pensava...infelizmente não depende só do professor...há muitas falhas no sistema, como já foi discutido. Há problemas com relação a professores substitutos, à heterogeneidade dos alunos, ao material didático, etc...Outra coisa que é conveniente ressaltar é que os professores que já dão aula a mais tempo na escola pública, quando veem que estamos fazendo estágios, fazem comentários muito desmotivadores...dizem que não devemos seguir este caminho, que ser professor é muito estressante,...Aí fica a pergunta? Como podemos nos animar se o vento parece soprar do lado contrário?

Mensagem 7 (F1dT7M7): ANGELA (16/05): O estágio de observação tb me deixou muito preocupada com a situação do ensino de inglês na escola pública, Gladis. O quadro é desanimador, e tive a impressão de que o maior dificultador da prática docente é a indisciplina e a falta de respeito dos alunos. Parece-me que os alunos perderam a noção do que é respeitar um professor. Em meio a bagunça geral em que a classe fica, torna-se difícil para os (poucos) alunos interessados conseguirem se concentrar. Senti que o professor consegue realizar muito pouco do que pretende. No fim, não consegui ver sentido para as aulas de inglês, parece-me que o que é feito em aula é muito pouco!! Me questiono se esse quadro é geral: vcs acham que os alunos se portam da mesma maneira nas aulas de outras disciplinas? O que poderia ser feito para mudar esse quadro?

Mensagem 8 (F1dT7M8): PAULA (8/05): Mas vocês realmente acham que a universidade forma profissionais capacitados para atuarem em um ensino fundamental público? Vocês acham que saimos realmente preparadas para ser educadores?

Mensagem 9 (F1dT7M9): ANGELA (16/05): Acredito que na universidade podemos ter um "*vislumbre*" de como é atuar no ensino público ***se*** optarmos por fazer os estágios de observação/regência no contexto escolar público. Fora isso, ou seja, fora essa oportunidade, acho que a universidade abre pouco espaço para a teorização e reflexão sobre o ensino público, o que é lamentável. Acredito que para suprir essa "deficiência" na formação de profs para o contexto público, a escola deveria abrir caminhos para que o prof. já atuante pudesse investir em sua **formação continuada,** participando de projetos pedagógicos com outros profs da área, dicutindo/elaborando atividades que visem superar as dificuldades encontradas, promovendo encontros nos quais os profs pudessem ter acesso a teorias relevantes sobre o ensino-aprendizagem de LE, entre outras coisas.

Mensagem 10 (F1dT7M10): RENITA (18/03): Pois é, e em relação às escolas publicas, que tipo de material pedagógico deve ser utilizado, uma vez que o nivel de aprendizagem de LE desses alunos é praticamente zero?

Mensagem 11 (F1dT7M11): CINTIA (18/03): Acho que caberia uma análise minuciosa do perfil da instituição e dos alunos para a escolha do material didático. Mas a escolha certamente deve ter sempre em vista o aumento da motivação e interesse. Acho esse tema bastante interessante e gostaria muito que **priorizassem a escola pública para a realização dos estágios,** visto que nela encontramos uma grande necessidade de novos procedimentos, análises, e mudanças!

Mensagem 12 (F1dT7M12): ANGELA (16/05): Pelo que observei no estágio de observação, os profs das escolas públicas tem utilizado somente os Cadernos disponibilizados pelo governo. Porém, senti a dificuldade que a profa tem enfrentado para utilizar esse material. O conteúdo dos cadernos parece estar muito aquém do que os alunos conseguem realizar. Tenho me questionado bastante tb, se a abordagem voltada à leitura instrumental de textos é adequada para todas as séries.

Mensagem 13 (F1dT7M13): EDVALDO (19/05): Olha, a abundância de recursos (como multimídia, xérox, etc.) nem sempre é eficaz no ensino de LE. Estou acompanhando as aulas numa escola particular e acho que esses recursos deveriam ser mais bem aproveitados. Além disso, o livro didático é muito caro (90 reais, para ser usado no ano todo), nem todos alunos querem ou podem comprar o material!

Tópico 8 (F1dT8): *Texto* – Francis (18/04) – 6 mensagem

Mensagem 1 (F1dT8M1): FRANCIS (18/04): O trabalho com textos no ensino/aprendizado de Língua Estrangeira permite que o aluno entre em contato com a língua em uso efetivo, ao contrário de algumas atividades de treino (exercícios) que usam orações descontextualizadas. Quando o aluno lê ou produz um texto na língua que está aprendendo ele adquire certas noções de uso que outros tipos de exercícios não oferecem. O que vocês pensam a respeito do trabalho com textos no ensino de língua Estrangeira? Alguém desenvolve esse trabalho na prática? Qual é a experiência?

Mensagem 2 (F1dT8M2): GABRIELA (18/03): Penso que trabalhar com textos, além daqueles oferecidos pelos materiais didáticos, são de extrema importância, pois trazem outros universos para os alunos. Além de ser muito interessante para aprender novos vocabulários!

Mensagem 3 (F1dT8M3): CINTIA PD (18/03): É importante ressaltar que o acesso a textos extra livro didático é hoje muito facil com o advento da internet....o que vcs acham de utilizar textos da internet?Como fazer isso?

Mensagem 4 (F1dT8M4): MARISA (18/03): Acredito que os textos sejam apenas mais uma ferramenta de trabalho. Um bom método deve abranger vários aspectos como acuidade auditiva e treino de pronúncia. Também devem ser levado em conta os objetivos do aluno, se ele tem a necessidade de se comunicar efetivamente ou de ter a capacidade de interpretar um texto mais complexo para fazer uma prova. Tudo isso deve ser muito bem avaliado antes do enfoque ser decidido.

Mensagem 5 (F1dT8M5): PAULA (08/05): Acho um desafio quem sabe trabalhar com texto. Os alunos, quando são adolescentes, acham as atividades que incluem textos muito cansativas. Me sinto, em muitos casos, muito perdida em relação à motivação

da leitura em sala de aula. O que fazer para trabalhar com a leitura de uma forma diferente e motivadora, tanto para alunos quanto para professores?

Mensagem 6 (F1dT8M6): GLADIS (12/05): Eu acho que em um primeiro momento os textos devem ser sugeridos pelos próprios alunos, ou melhor, os temas dos textos. Partindo dos gostos dos alunos, trabalhar com textos não se torna uma atividade cansativa...Acho importante trazer textos p/sala de aula, mas acredito que só isso não contempla todas as habilidades...é mais o reading.

Tópico 9 (F1dT9): *Interação em sala de aula* – Cíntia (02/04) - 5 mensagens

Mensagem 1 (F1dT9M1): CINTIA (02/04): Pessoal, nas ultimas duas aulas trabalhamos os textos da disciplina Pratica de ensino em pequenos grupo: primeiro usamos a metodologia Stationenlernen e depois a divisão de um texto maior em pequenos subtextos. Vocês conseguem imaginar a utilização destas formas de trabalho na prática de vocês? quam já dá aulas, pense em seus grupos, quem ainda não dá, pensem no estagio de regência...porque sim?porque não?Vocês são favoráveis ao trabalho em grupos ou acham que "vira bagunça"?

Mensagem 2 (F1dT9M2): NEIDE (02/04): Eu acho que é muuito importante o trabalho em grupo desde que todos participem e atividade esteja motivando todos os alunos do grupo para que todos possam refletir, se a atividade não for interessante creio que vira bagunça sim.

Mensagem 3 (F1dT9M3): GABRIELA (02/04): Bom, eu gosto muito de fazer a cho interessante aplicar trabalhos em grupos. Penso que podemos trocar experiências e aprender com nossos colegas.Mas, penso que é preciso um pouco de organização tanto da parte do professor quanto da parte dos alunos para que não vire bagunça!! Abraços!!!

Mensagem 4 (F1dT9M4): GLADIS (27/04): Acredito que depende da turma. Na sala de 7ª série onde estou fazendo meu estágio é impossível qualquer atividade em grupo. Ao invés de conversarem sobre o conteúdo da aula, ficam conversando sobre outros assuntos e andando pela sala. Até pensei que a segunda atividade que fizemos na nossa disciplina (ficar andando na sala enquanto toca uma música) pudesse ser interessante para esta turma, mas eles são muito imaturos. Eles não gostam de inglês e deixam isto bem claro. Muitos fingem que o professor nem está na sala de aula e continuam conversando independentemente se o professor está pedindo silêncio, gritando ou passando matéria na lousa.

Mensagem 5 (F1dT9M5): PAULA (05/05): Concordo com as meninas! Depende da turma e do tipo de atividade! O professor tem que pensar antes em perguntas essenciais, como qual meu objetivo com essa atividade? Os alunos terão maturidade suficiente para trabalharem "sozinhos"? O tempo será bem utilizado? Caso contrário, pode virar uma bagunça. Eu lembro de uma atividade que fiz, com as professores que trabalham comigo, envolvendo arte. Quatro "exercícios" que envolviam algum tipo de arte aconteciam simultaneamente em diferentes lugares. Deu e muito certo !! Foi ótimo! Mas eram professoras ... e não adolescentes! Acho que qualquer atividade que substitua o livro e seja dinâmica é válida, desde que muito bem pensada e elabora

Tópico 10 (F1T10): *Qual a abordagem mais eficiente no ensino de LE?*– Marisa (08/04) – 4 mensagem

Mensagem 1 (F1dT10M1): MARISA (08/04): Qual abordagem vcs consideram mais eficiente? Nos anos em que lecionei percebi que a abordagem natural é mais eficiente que as outras quando o objetivo é alcançar a comunicação. O aluno aprende de forma inconsciente e aos poucos.

Mensagem 2 (F1dT10M2): CINTIA (11/04): Ótima pergunta, Marisa...o que vocês acham, pessoal?

Mensagem 3 (F1dT10M3): ANGELA (04/05): Marisa, em que se baseia a abordagem natural?

Mensagem 4 (F1dT10M4): MARISA (04/05): A abordagem natural é aquela em que o aluno aprende a segunda língua assim como aprendeu sua língua materna. Deve-se levar em conta alguns prós e contras nessa situação. Acredito que a vantagem seja o fato de podermos ensinar sem que haja a obrigatoriedade de aprender (por parte do aluno). Podem ser propiciadas situações onde ele interaja de forma natural com o professor e colegas de classe e aprenda a língua sem sofrer (pois é muito complicado acreditar que um adolescente esteja fazendo um curso por mero prazer, nas experiências que tive a maior parte deles eram obrigados pelos pais; isso futuramente causará apenas o afastamento da língua, assim que tiverem oportunidade eles deixarão de estudá-la). No entanto, se o caminho for oposto à obrigação e eles perceberem que aprenderam sem sofrer, certamente se sentirão estimulados a continuar. A desvantagem é que normalmente temos poucas horas semanais com os alunos e o resto do tempo eles não estarão imersos na língua como se estivessem no país de sua origem, mas isso pode ser driblado (de certa maneira) se eles tiverem algum outro tipo de contato com o idioma (como filmes, músicas ou algo que lhes dê prazer). Todas essas considerações não significam que eu seja contra os outros tipos de abordagem\ métodos de ensino, acho que eles devem ter conhecimento da parte estrutural da língua seja pela abordagem gramatical ou outra, mas ainda acredito que o objetivo principal deve ser primeiramente criar intimidade e interesse pela língua, os outros conteúdos devem ser inseridos aos poucos, sem pressa.

Tópico 11 (F1dT11): *Ensino de Gramática da LE* – Vinicius (18/03) – 6 mensagem

Mensagem 1 (F1dT11M1): VINICIUS (18/03): Este tema me interessa porque não sei como combinar exercícios de produção e recepção de textos orais e escritos com o ensino de gramática "pura".

Mensagem 2 (F1dT11M2): ANGELA (18/03): A gramática sempre fica mais interessante e faz mais sentido para os alunos se inserida num contexto que seja relevante para o aluno (textos, músicas, etc). Vc não acha?

Mensagem 3 (F1dT11M3): CINTIA (18/03): Concordo com vc, Angela....alguém já fez essa experiência? Deu certo? Não deu? porque?

Mensagem 4 (F1dT11M4): GLADIS (18/03): Também acho difícil saber como combinar as 2 coisas. Acredito que não podemos dissociar uma coisa da outra, senão fica chato para quem ensina e para quem aprende. O jeito é tentarmos buscar textos atuais ou letras de músicas e ensinar gramática a partir desses textos...

Mensagem 5 (F1dT11M5): HELEN (18/03): Acho válido tentar utilizar os exercícios para que os alunos apliquem e afirmem o conhecimento recém-adquirido. Tudo que tem uma aplicação prática fica mais fácil de entender.

Mensagem 6 (F1dT11M6): CINTIA (28/04): Olá Vinicius, As sugestões dos colegas estão indo ao encontro do que você gostaria de discutir ou sua dúvida tem caráter um pouco diferente?

Tópico 12 (F1dT12): *Provas* – Paula (26/04) – 3 mensagens

Mensagem 1 (F1dT12M1): PAULA (26/04): Em uma das aulas que assisti, a professora, após devolver uma das provas que os alunos tinham feito na aula anterior, pediu para que eles se dividissem em grupos/pares para discutir questão por questão. Feito isso, ELA corrigiu a prova inteira, explicando o porque de uma e não outra alternativa ser a correta. O que vocês acham? Com esse feed-back vocês adreditam que os alunos conseguem compreender mais claramente um determinado assunto que havia ficado confuso?

Mensagem 2 (F1dT12M2): GABRIELA (26/04): Penso que esta atitude é interessante, pois através de discussões, os alunos conseguem expandir seus conhecimentos. E neste caso, o contato com outros alunos pode mostrar que não é apenas ele (um aluno) que possui dúvidas ou dificuldades. Muito legal o trabalho da professora!Penso que é uma sugestão que pode ser aproveitada!

Mensagem 3 (F1dT12M3): GLADIS (27/04): Com certeza. Saber o porquê dos erros é muito importante para o aprendizado. Achei bastante interessante esta atividade porque os alunos aprendem com seus erros.

Tópico 13 (F1dT13): *Inovar* – Helen (18/03) – 7 mensagens

Mensagem 1 (F1dT13M1): HELEN (18/03): Em sala de aula, um professor deve enfrentar uma série de pequenos desafios para que consiga efetivamente realizar o seu trabalho. Um desses "probleminhas", muito comum independente da faixa etária é uma maneira eficaz de prender a atenção de sua classe. Para a sorte de professores de língua estrangeira, muitos recursos complementares ao tema já estão disponíveis. Materiais que dão um aspecto mais lúdico são muito bem recebidos pelos alunos: jogos, recursos multimídia, cartazes, etc. Por experiência própria, posso dizer que o rendimento da aula é muito melhor quando uma atividade diferente é apresentada. Os alunos adoram quando a "rotina" do explicar, ouvir e anotar é quebrada, seja utilizando um material específico ou uma forma nova de aplicar um exercício ou dar uma explicação.

Mensagem 2 (F1dT13M2): JULIA (18/03): O complicado é combinar conteúdo do curso com inovações. É difícil trazer sempre aulas interativas, quando o assunto é gramática a coisa piora ainda mais

Mensagem 3 (F1dT13M3): CINTIA (18/03): É complicado?? O que os outros acham?

Mensagem 4 (F1dT13M4): NADIA (08/04): Penso que o complicado é manter a criatividade sempre em dia... É legal conversar com outros professores sobre as atividades que eles costumam realizar nas aulas e buscar maneiras diferentes de explicar o mesmo assunto (ainda mais quando se trata do ensino da gramática). E,

como a Helen ressaltou, há muitos recursos disponíveis que nos ajudam a diversificar as aulas.

Mensagem 5 (F1dT13M5): GABRIELA (26/04): Inovar é muito importante, mas como algumas meninas colocaram é complicado trazer todos os dias coisas novas, até porque um professor tem sempre inúmeras turmas.Mas, para atrair a atenção, penso que atitudes simples podem fazer a diferenças, como por exemplo o modo de expor as carteiras, o modo de correção da atividade, etc!

Mensagem 6 (F1dT13M6): GLADIS (27/04): Concordo.É importante inovar,mas é difícil um professor que tenha muitas turmas conseguir sempre criar atividades dinâmcias. Querendo ou não o professor acaba caindo na monotonia, principalmente se ele é obrigado a seguir um material didático determinado pela escola.

Mensagem 7 (F1dT13M7): ANGELA (25/04-sab!): Concordo com vc, Helen. Todo conteúdo apresentado de maneira mais lúdica, interativa, e relevante para os alunos se torna muito mais interessante para eles. Às vezes não é preciso muito: um simples envelope contendo pedaçinhos de papel com perguntas sobre o tópico a ser abordado na aula, já pode ser um modo mais divertido de se introduzir um texto, por exemplo. Acho fundamental manter a motivação dos alunos para que o aprender um idioma seja algo prazeroso.

Tópico 14 (F1dT14): *Conversação em LE em sala de aula* – Edvaldo (18/03) – 4 mensagens

Mensagem 1 (F1dT14M1): EDVALDO (18/03): Gostaria de exemplos de dinâmica, envolvendo conversação em língua estrangeira na sala de aula. Para quem já tem experiência no assunto: Como trabalhar com isso? O material didático fornece meios eficientes e criativos para estimular a conversação?

Mensagem 2 (F1dT14M2): HELEN (08/04): Na escola onde trabalho, a conversação é abordada de acordo com os níveis. No nível básico, o livro didático propõe que os alunos formem um tipo de teatrinho em determinadas situações como se apresentar numa festa, uma cena num restaurante, dar informações para um transeunte. Já para os níveis intermediário e avançado, a escola preparou exercícios extra que são geralmente textos para serem lidos e debatidos em sala de aula. Os temas abordados são diversos, desde notícias "estranhas" até temas polêmicos como imigrantes ilegais nos EUA. Funciona bem, quando os alunos se interessam pelos assuntos, geralmente se esforçam para aplicarem o que já sabem e terminam perguntando muitas coisas novas.

Mensagem 3 (F1dT14M3): CINTIA (11/04): Otima pergunta.....vamos trocar algumas figurinhas, pessoal?

Mensagem 4 (F1dT14M4): PAULA (11/04): Edvaldo ...lembro de uma dinâmica que eu fiz em uma aula. O assunto era present perfect e a parte de vocabulário abordava comunicação. Escrevi algumas perguntas, como por ex. "Have you ever talked to a deaf person?"; Have you used your mobile yet?" em pedaços de papel. Separei a classe em grupos. "Colei" cada pergunta em um lugar diferente da sala de aula. Eles tinham que passar por todas as perguntas e todos tinham que dialogar com todos. Assim que eles finalizaram, fiz um feed-back. Um aluno tinha que reportar o que o OUTRO aluno havia respondido. No final, introduzi o present perfect pelas perguntas. Foi muito interessante. Enquanto eles faziam a atividade, eu ficava passando de grupo em grupo para ver se eles estavam falando em inglês mesmo e ajudando com algumas outras perguntas. Algo legal também foi que eles se levantaram e se

moveram. Isso ajuda a incentivar. Ah ! Fiz isso NO COMEÇO da aula ... quando eles ainda não estavam tão cansados!

Tópico 15 (F1dT15): *Aprimorando instruções* – Paula (24/06) – 2 mensagens

Mensagem 1 (F1dT15M1): PAULA (20/03): Como dar instruções aos alunos de forma clara e objetiva sobre como fazer um exercício em sala de aula? Ainda tenho essa dificuldade qdo estou dando aula !! Tenho que repetir pelo menos uma vez o procedimento !! Achei que seria algo simples e fácil, mas descobri que ter clareza na instrução é uma tarefa mto complicada!

Mensagem 2 (F1dT15M2): CINTIA (25/03): oi Paula, você tem razão....a clareza no momento de passar as instruções é super importante e , alem disso, pode motivar e/ou desmotivar o aluno na realização da atividade. Acho que as questões principais a se pensar no momento de dar as instruções são: quem são os alunos? qual o nível lingüístico? Eles são capazes de entender na língua-alvo ou valeria a pena apenas passar as instruções na língua materna? Se na língua-alvo, como checar se eles entenderam?
Fale mais sobre a sua dificuldade para tentarmos pensar em caminhos mais específicos...
abcs

Tópico 16 (F1dT16): *Ensino de Pronúncia*– Nara (20/03) – 5 mensagens

Mensagem 1 (F1dT16M1): NARA (20/03): Como ensinar a pronúncia do inglês para alunos que não possuem contato com nenhum falante da língua, somente o professor? Existe no dicionário as transcrições fonéticas, mas isso é complicado para alunos do ensino fundamental, que desconhecem transcrição fonética. Então como fazê-los lembrar da pronúncia de palavras quando estiver lendo algum texto, praticando em casa por exemplo, sem a nossa presença para corrigí-los?

Mensagem 2 (F1dT16M2): MARISA (18/03): Acredito que a maneira mais fácil seja fazer com que o aluno tenha o maior contato possível com a língua enfocada. De preferência utilizando materiais que sejam interessantes pra ele individualmente, por exemplo, filmes em inglês com legenda em inglês (ou qualquer outra língua), músicas e listenings. Se o professor não encontra um meio interessante a evolução do aluno não vai ser a mesma.

Mensagem 3 (F1dT16M3): ANGELA (18/03): Oi, Nara! Acho que uma ferramenta útil que os alunos podem usar hoje em dia é a interação com nativos via internet. Há vários sites disponíveis, nos quais os alunos podem achar um "language partner" - alguém que esteja aprendendo português e queira participar de interações nas línguas alvo.

Mensagem 4 (F1dT16M4): GABRIELA (18/03): Olá!Penso que é muito interessante trabalhar com músicas, filmes, além de consultar sites na internet!Já que oa alunos tem muita facilidade com meios digitais!

Mensagem 5 (F1dT16M5): CINTIA (20/03): oi Nara, dá uma olhada no site disponivel na lincoteca sobre fonetica. É importante que vc tenha o audio no computador, porque assim você pode realmente ouvir os diferentes sons...

Tópico 17 (F1dT17): *Fluência em alemão?* – Marisa (18/03) – 6 mensagens

Mensagem 1 (F1dT17M1): MARISA (18/03): Vocês acham que o curso de alemão da faculdade nos prepara para alcançarmos fluência em alemão ou não? Se a resposta for não, o que acham de termos todas as aulas do 4º ano em alemão?? Não acham que seria necessário que tivéssemos uma atividade complementar como aulas de conversação?

Mensagem 2 (F1dT17M2): MARIA FRANCISCA (18/03): Eu acho que ficar fluente em 4 anos é impossivel com a quantidade de horas por semana que temos de aula, mas acho bem legal termos aulas totalmente em alemão. Este ano vamos embora e já estava na hora de termos uma aula de alemão mais forte. A idéia da atividade complementar parece legal, mas não sei se o ideal para o nosso nível de língua seria mesmo um curso só de conversação. O que valeria mesmo é ter mais horas de aula de língua por semana.

Mensagem 3 (F1dT17M3): MARISA (18/03): Não só de conversação, mas além das aulas normais um dia só pra conversação. Também acho que seria legal termos mais aulas, o problema é tempo pra isso...

Mensagem 4 (F1dT17M4): JULIA (18/03): Eu concordo com vcs. Duvido muito que, no fim do ano, me sentirei preparada para dar aulas de alemão. O ideal mesmo seria que a gente tivesse mais aulas, com o pouco contato que temos como a língua alemã é quase impossível falar com fluência!

Mensagem 5 (F1dT17M5): GABRIELA (18/03): Hallo!! Acho que seria excelente aulas de conversação, uma vez que não temos praticamente nada em sala de aula!!!!

Mensagem 6 (F1dT17M6): CINTIA (18/03): Acho que a universidade deve preparar o alunos linguistica e academicamente, mas o alunos também devem buscar se aprimorar nas habilidades que se sentem menos preparados ...no caso da proficiencia linguistica, existem, por exemplo, alguns sites que promovem contato com outros aprendizes da lingua, como o livemocha (vejam na lincoteca) e o tandem (vou procurar e acrescentar na lincoteca). Infelizmente a oralidade via ferramentas midiaticas fica prejudicada, mas certamente é uma forma de aprimorar a proficiencia lingusitica.

Fala-se hoje muito em autonomia do aluno.... em formação continuada de professores...ou seja, o aluno/o professor como corresponsável por sua formação...sei que o tempo é pouco e o mundo está muito rapido...mas temos que nos acostumar com esse ritmo maluco do novo mundo....

Alguem tem outra ideia?

Tópico 18 (F1dT18): *Ser criativo em sala de aula* – Gladis (18/03) – 8 mensagens

Mensagem 1 (F1dT18M1): GLADIS (18/03): Quais são as principais diferenças entre ensinar português e ensinar uma língua estrangeira? Acredito que qualquer tipo de

aula deve ser dinâmica para que os alunos não cansem, mas aula de língua estrangeira exige mais criatividade, para que os alunos possam interagir com os colegas e com o professor, conhecendo melhor uma língua com a qual têm bem menos contato do que com sua língua materna. A questão é: que tipos de atividades funcionam? É preciso analisarmos a faixa etária e que tipo de dinâmicas podem funcionar ou não.

Mensagem 2 (F1dT18M2): VITÓRIA (18/03): Penso que esse tipo de experiência só se concretiza com a prática. É através dela que percebemos se a atividade foi apropriada para a faixa etária e a realidade que vc trabalhou. Por isso mão na massa, esse é o meu conselho!!!

Mensagem 3 (F1dT18M3): BARBARA (18/03): Eu acredito que a criatividade é essencial!!!Os alunos vivem em um mundo muito rápido, e necessitam de aulas interessantes!!!! Eu acho que o professor precisa fazer muitas atividades de conversação!!!

Mensagem 4 (F1dT18M4): CINTIA (18/03): Concordo Barbara, mas....só as aulas de conversação podem ser interessantes? E as com foco na gramática??

Mensagem 5 (F1dT18M5): ANGELA (18/03): Concordo com vc, Gladis! Na minha pesquisa de mestrado, um dos maiores problemas encontrados pelos profs de inglês das escolas pública é o **desinteresse** dos alunos. Creio que esse desinteresse está ligado à falta do uso de atividades que despertem nos alunos o interesse pela lg alvo.

Mensagem 6 (F1dT18M6): HELEN (18/03): Também acredito que as atividades a serem aplicadas devem ser muito bem planejadas, levando em conta não apenas a faixa etária mas também o perfil da classe. As vezes alunos de 12 ou 13 anos achariam bobo o que alunos de 17 gostariam.

Mensagem 7 (F1dT18M7): NARA (18/03): O tópico que a Gladis abordou é bem interessante, e é justamente essa criatividade que falta a muitos professores da rede pública de ensino, o fato de termos um cronograma de conteúdos para seguir por bimestre, nos faz correr demais e ficar muito em cima do conteúdo teórico, e deixamos de lado os conteúdos lúdicos ou denominados criativos. Na minha opinião e acabei estudando sobre o assunto trabalhar a gramática, por exemplo, em cima de msicas é um método bem gostoso de trabalhar e faz com que o aluno entre em contato não só com a gramática mas com as estruturas do inglês, com a pronúncia...

Mensagem 8 (F1dT18M8): CINTIA (18/03): e que outras formas, alem das musicas, possibilitariam o trabalho criativo com a gramatica?

Tópico 19 (F1dT19): *A importância da formação acadêmica para os professores de LE - Vitória* –(18/03) – 2 mensagem

Mensagem 1 (F1dT19M1): VITÓRIA (18/03): Penso que é essencial a formação acadêmica para os professores de língua estrangeira, pois parece que muitos profissionais que trabalham nessa área, não possuem formação adequada. Temos advogados, engenheiros, administradores de empresas ou até mesmo gente sem nenhuma formação ensinado línguas. A justificativa para essa permissão é que muitos moraram no exterior, dominam a língua, etc. Mas onde fica a formação pedagógica, nossas reflexões e pesquisas sobre essa prática. Acho que esse tipo de profissional

deve ser banido, para que nós, professores com formação acadêmica, possamos ter mercado de trabalho para exercermos nossa profissão com qualidade.

Mensagem 2 (F1dT19M2): DEISE (18/03): Vivi, concordo plenamente contigo. Aliás, esse não é um problema apenas na nossa área. Hoje em dia é comum você ver profissionais que não trabalham no que é formado, principalmente administradores e engenheiros. Eu mesma trabalhei em uma escola de inglês onde um dos professores fazia Administração Pública aqui na Unesp. Aí você se pergunta: "Qual é, então, a importância do que aprendemos na faculdade?". De acordo com a realidade, nenhuma! É por isso que você vê tanta gente que faz curso de inglês mas não sabe utilizar a língua corretamente.

Tópico 20 (F1dT20): *Interação aluno-professor* – Gabriela (18/03) – 2 mensagem

Mensagem 1 (F1dT20M1): GABRIELA (18/03): Penso que é muito importante a interação aluno-professor, sobretudo quando estamos trabalhando com línguas estrangeiras.O papel do professor não é apenas transmitir um conceito, mas sim fazer parte do universo de seu aluno e conhecer quais são as suas habilidades, dúvidas e dificuldades. Além de poder auxiliar melhor o aluno, o professor também passar a conhecer novos métodos e técnicas , já que aprendemos muito quando estamos diante de uma sala de aula.Penso que é muito gratificante ao final de um ano ou semestre, saber que você, professor, fez parte da vida daquele aluno, sobretudo quando conseguimos driblar as dificuldades que são impostas durante o processo de aprendizagem!!

Mensagem 2 (F1dT20M2): FRANCIS (18/03): Concordo com você Gabi. Também penso que quando o professor conhece bem a sala com a qual trabalha ele pode desenvolver métodos de ensino que sejam mais efetivos no sentido de despertar maior interesse da sala pelo objeto de estudo e fazer com que a turma tenha bons resultados na aprendizagem.

Fórum 2 diurno (F2d): FÓRUM DE REFLEXÕES (ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO)

Este fórum é destinado para a reflexão sobre temas do processo de ensino/aprendizagem de LE e sobre aspectos relevantes observados ao longo do estágio de observação. Alguns tópicos de discussão já foram abertos. Poste suas mensagens nestes, e abra novos tópicos para refletir sobre temas que lhes chamam a atenção durante as observações.

Tópico 1 (F2dT1): *Simulação de diálogos ou situações – Gabriela* (08/04) – 6 mensagens

Mensagem 1 (F2dT1M1): GABRIELA (08/04): Olá. Nesta semana, em minha aula de observação, a professora pediu para que os alunos fizessem uma simulação dos diálogos inseridos no livro. Percebi que alguns não gostaram da idéia. Penso que este tipo de situação ocorre pela falta de contextualização dos diálogos ou das situações. Como fazer para que os alunos treinem os diálogos sem ser de modo mecânico e decorado? Abraços

Mensagem 2 (F2dT1M2): HELEN (08/04): Acredito que o atrativo dos diálogos é deixar que os próprios alunos montem suas falas a partir de um diálogo modelo. Deixar que eles inventem os nomes ou o que vão pedir no restaurante, por exemplo, que façam vozes diferentes e até que usem algo para se caracterizar como chapéus e outros objetos (que podem ser oferecidos pela escola ou trazidos de casa). A atividade abordada assim exige um acompanhamento mais próximo do professor, mas termina empolgando mais.

Mensagem 3 (F2dT1M3): GLADIS (08/04): Acho que a melhor maneira é realmente trazer o cotidiano para os diálogos em sala...Para os alunos,deve ser chato falar de coisas que não fazem parte da realidade deles.Também acho que o professor deve estar atento às atividades de diálogo, pois há alunos que se sentem muito incomodados com este tipo de interação, ou por timidez ou por dificuldades com a língua. O professor não deve forçar uma situação que seja extremamente difícil para o aluno, para que este não crie repulsa pela matéria.

Mensagem 4 (F2dT1M4): NEIDE (08/04): Uma boa idéia pode ser levar outros exemplos, ou até mesmo contextualizar de uma forma mais legal para que os alunos possam interagir de uma forma mais divertida e por interesse próprio.

Mensagem 5 (F2dT1M5): NADIA (21/04): Além de pensarmos no contexto dos diálogos e nas diversas maneiras de transformar essa atividade em algo mais estimulante, temos que considerar também o perfil dos alunos. Como a Gladis mencionou, a timidez pode atrapalhar. Deixar os alunos confortáveis com a situação é essencial e significa, inclusive, respeitar a decisão de não participar por causa da timidez. Acho que uma alternativa seria pedir para que alguns voluntários se apresentem e perguntar para os alunos mais tímidos o que eles acharam da apresentação, dessa forma eles vão se sentir parte da atividade mesmo sem se exporem aos colegas e podem ficar mais à vontade nas próximas vezes.

Mensagem 6 (F2dT1M6): MARIA FRANCISCA (28/06): Eu acredito que, antes de partir para uma simulação e colocar o aluno em uma situação de criação, é preciso que se faça uma preparação. Como vimos sobre as fases da aula, cada atividade promove um desenvolvimento para que consiga chegar ao final com capacidade de aplicar aquilo que aprendeu. É um método da abordagem comunicativa, em que o aluno tem que tentar se comunicar na língua alvo. O aluno que tem conhecimento sobre o assunto consegue fazer o diálogo, só que acho que o professor não precisa dizer isso de forma tão direta, pode criar meios de fazer o aluno falar de uma situação real de sua vida e assim transferir o que aprenderam para seu contexto. Como vi na minha observação, os alunos tiveram, uma vez, que dizer o que tinha de bom em são Paulo para se fazer com a estrutura gramatical que tinham aprendido. O professor deu exemplos de como começar e aos poucos os alunos foram dando cada um sua opinião e acrescentando mais e mais informações.

Tópico 2 (F2dT2): *Ensino em escola pública* – Angela (16/05) – 8 mensagens

Mensagem 1 (F2dT2M1): ANGELA (16/05): Pelo que observei no estágio de observação, os profs das escolas públicas tem utilizado somente os Cadernos disponibilizados pelo governo. Porém, senti a dificuldade que a profa tem enfrentado para utilizar esse material. O conteúdo dos cadernos parece estar muito aquém do que os alunos conseguem realizar. Tenho me questionado bastante tb, se a abordagem voltada à leitura instrumental de textos é adequada para todas as séries.

Mensagem 2 (F2dT2M2): GLADIS (22/05): Eu também fiz estágio em escola pública, mas achei o contrário. Acredito que o conteúdo dos livros está **além** do que os alunos podem fazer. Embora pareça que alguns exercícios são elementares para os alunos, muitos não conseguem fazer ou entender o que é prá fazer.

Mensagem 3 (F2dT2M3): ANGELA (23/05): Me expressei mal, Gladis! O que quis dizer é que o conteúdo dos cadernos dos alunos está realmente além do que os alunos conseguem realizar. Os resultados educacionais obtidos com a utilização do material parecem ficar aquém dos almejados...

Mensagem 4 (F2dT2M4): RENITA (09/06): Quando fiz o meu estágio de observação também notei a dificuldade que o professor tem para se adequar a esta apostila do governo. Nas aulas que assisti a professora tentava nutrir as deficiências dos alunos com muitas e muitas explicações gramaticais escritas no caderno, que de certa maneira até saturavam os alunos de tanto copiar. Porém o maior problema encontrado por ela era como conciliar o tempo, uma vez que ela queria passar a matéria no caderno, mas tinha que seguir o cronograma da apostila (pois, se eu não estou enganada as apostilas são bi ou trimestrais)

Mensagem 5 (F2dT2M5): CINTIA (10/06): olá a todos, olá Renita,

Seu comentário tem se relaciona em parte com nossa atividade da aula de hoje. Não trabalhamos com a Proposta curricular, pois priorizei o trabalho com os PCNs. Todavia, é muito importante que vocês conheçam a Proposta curricular do estado de São Paulo, em seu conteúdo e suas críticas.

Sobre esse projeto e sobre o conteúdo da Proposta Curricular, vocês podem entrar no site:

http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigscFront/default.aspx?SITE_ID=25&SECAO_ID=595

Existem inúmeras críticas ao projeto e uma delas é o que voce apontou, Renita , ou seja, o fato de ela desconsiderar o contexto do aluno e impor formas de trabalho a instituições e alunos advindos de contextos muito diferentes.

Vejam no site abaixo as críticas feitas à proposta, elaborada pelos sindicados e associações de professores:

http://apeoespsub.org.br/especiais/revista_planejamento_2009.pdf

Espero que ajude!

abraços

Mensagem 6 (F2dT2M6): ALDA (13/06): Sobre a discussão levantada pelas meninas, eu concordo com a posição delas.

Realmente acho que os cadernos são "demais para os alunos". Fiz estágio em escola pública e pude perceber isso. Por exemplo, nas quintas séries, a apostilinha já é toda em inglês... Não que isso seja o problema, mas se pensarmos que grande arte dos alunos ainda não tinham tido contato com a língua... Tive curiosidade sobre isso e pedi que a professora perguntasse em um das quintas séries que eu frequentava, quantos alunos faziam cursos particulares de inglês. E de uma sala de 40 alunos, apenas 2 faziam.

Tem também o problema dos conteúdos... Não sei se é porque sou muito conservadora, mas não gostei muito da ordem em quem eles aparecem e nem como... Não sei... Achei que faltavam algumas coisas elementares na apostila da 5ª série, do primeiro bimestre... E o trabalho com os textos propostos então... É tudo muito lindo(!), tem a ver com nossas discussões sobre leitura, os exercícios propostos envolvem skimming e scanning, mas não sei se em uma sala de 40, 45 alunos eles sempre dão certo.. Mesmo porque, muitas vezes, o professor que terá que trabalhá-los, não sabe bem como fazer isso, e não por incompetência dele não, mas por falta de preparo oferecido para que ele lide com este tipo de material.

Mensagem 7 (F2dT2M7): CINTIA (26/06): ola Gladis! Li seus relatorios e no de observação, me chamou a atenção uma coisa: você disse que se surpreendeu com o fato de que, quando alunos -"problema", bagunceiros, tiveram uma atenção especial sua na observação, entenderam melhor a matéria e se comportaram melhor. Em seguida, coloca a atenção individualizada como solução, mas se questiona, como é possível uma atenção especial em uma sala de 30 alunos.

Minha dúvida: você acha que seria possível pedir a colaboração dos próprios alunos no auxílio aos colegas? ou seja, uma aluno que já tem domínio de um conteúdo, não poderia ajudar ao colega? Isso valorizaria o conhecimento de quem sabe, promoveria a interação entre os alunos,a cooperação, a aprendizagem colaborativa e talvez pudesse solucionar o problema, não? O que você acha, segundo a sua experiência? E o que os outros colegas pensam sobre isso?

Mensagem 8 (F2dT2M8): ALDA (27/06): Olá.Sobre os alunos se ajudarem, eu acho uma idéia bem interessante, desde que bem trabalhada, incentivada e fiscalizada pelo professor. Senão não dá certo! Será apenas mais um pretexto para eles conversarem ou para criar problemas de autoestima! Mas acho que ter uma assistência diferenciada com os alunos que tem mais dificuldade ou desinteresse é bem interessante! Na

grande maioria dos casos eles tendem a se interessar mais mesmo! O cuidado que eu friso que se deve ter é para que o aluno que tem mais dificuldades não se sinta diminuído pelo fato de ter alguém para ajudá-lo e o que ajuda não se sentir "o melhor" por não precisar ser ajudado. Reafirmo que se bem trabalhada esta tática, pode surtir efeitos benéficos demais.

Tópico 3 (F2dT3): *Como ser um professor de abordagem contemporânea em instituição com regras estruturalistas pré-estabelecidas – Gabriela* (29/04) – 5 mensagens

Mensagem 1 (F2dT3M1): GABRIELA (29/04): Bom, sabemos o quanto é difícil ter uma certa autonomia em instituições que já determinam as regras antes mesmo de contratar o professor. O que fazer para se tornar um bom professor, capaz de envolver seus alunos, em um sistema de regras tão fechado?

Mensagem 2 (F2dT3M2): JULIA (01/05): Acho bastante complicada esta situação, mas tem sempre um jeito de adaptar as regras da escola ao nosso modo particular de trabalhar. Atualmente acredito que a maior dificuldade é superar a tendência de abordagem extremamente comunicativa, em que não se pode traduzir em hipótese alguma as palavras, o que pode travar muito a aula. Nesse caso, se há uma boa relação aluno-professor vale sim traduzir rapidamente a palavra em questão e seguir a aula na língua estrangeira, afinal o objetivo é passar o conteúdo com eficiência. Quando o aluno não entende algo ele fica desmotivado e pode duvidar de sua capacidade de aprender, o que é absolutamente indesejável.

Mensagem 3 (F2dT3M3): CINTIA (04/05): Boa questão Gabriela....Julia já iniciou seus comentários com observações bem relevantes....vamos aguardar outros comentários de colegas....

Mensagem 4 (F2dT3M4): BARBARA (08/05): Eu concordo com a Julia. Acredito que , muitas vezes, o não traduzi palavras pode desmotivar o aluno, já que se ele não acompanhar o ritmo de aprendizagem, vai acreditar que é incapaz. Eu acho que o professor sempre coloca, nas aulas, o seu ponto de vista teórico. Sendo assim, acredito que sempre há alternativas, par se burlar a regra. No entanto, nunca dei aulas de inglês, e por isso,as minhas opiniões são baseadas em achismos.

Mensagem 5 (F2dT3M5): FRANCIS (24/06): Mesmo que as condições institucionais sejam rigorosas em relação à didática usada pelo professor, acredito que sempre seja possível usar métodos que acreditamos serem relevantes para a aprendizagem de determinado assunto. Pequenas adaptações são possíveis, elas podem ser realizadas até no modo como o professor trabalha o material didático usado pela instituição: trocar a ordem dos exercícios, aplicar determinada atividade de modo diferente, usar um texto para sugerir novas discussões ou para que ele sirva de tema para atividades de produção de textos. Todos esses recursos se tornam possíveis se o docente tem em mente os objetivos que deseja alcançar em relação ao conteúdo que está sendo visto e se ele for criativo e tiver domínio sobre o material com o qual trabalha.

Tópico 4 (F2dT4): *Aluno como construtor do seu conhecimento – Gladis* (27/04) – 5 mensagens

Mensagem 1 (F2dT4M1): GLADIS (27/04): Nas 5ª e 6ª séries percebi que os alunos são bem curiosos. Nas aulas dos professores substitutos, alguns meninos vieram me perguntar palavras que tinham visto no vídeo-game e algumas meninas vieram me

perguntar o que significavam algumas palavras que elas tinham ouvido em uma música.

Acho que seria interessante os professores aproveitarem esta "sede" de aprender dos alunos e usar um tempinho da aula para tirar este tipo de dúvida que eles têm. Quem sabe eles aprendendo algo que está na realidade deles, não se interessem mais pela língua e pelas aulas?

Como vimos em algumas abordagens mais contemporâneas, o aluno não é aquele que só recebe e adquire as informações passadas pelo professor; o aluno deve participar ativamente, como construtor do seu conhecimento, através das experiências, dúvidas e conhecimento de mundo que ele traz consigo.

Mensagem 2 (F2dT4M2): BARBARA (28/04): Durante a observação, notei que os alunos não demonstram interesse pela língua estrangeira. Eu acho que desenvolver atividades que valorizem esse conhecimento diário que eles tem (músicas e filmes), produz interesse. Além do mais, eles veem importância no estudo de Inglês para entenderem as tão famosas músicas tocados no rádio. Portanto, acho que a música, consequentemente, o interesse dos alunos por estas, auxilia o professor

Mensagem 3 (F2dT4M1): GABRIELA (29/04): Esta colocação da Gladis é muito interessante. Com tanta tecnologia e facilidades, os alunos são bombardeados de informações e isso de certa forma mexe com a curiosidade deles. Penso que seria muito legal o professor aproveitar essas dúvidas relacionadas à músicas e a video-games para ensinar, uma vez estes vocabulários fazem parte da realidade dos alunos!!

Mensagem 4 (F2dT4M4): CINTIA (04/05): Muito boa a colocação da Gladis e as respostas da Barbara e Gabriela.....esse tema é extremamente pertinente e condiz com uma visão mais atual de ensino e aprendizagem...parabens!

Mensagem 5 (F2dT4M5): FRANCIS (24/06): A meta do ensino é a aprendizagem do aluno. Quanto maiores forem as oportunidades para haver a preparação adequada, maiores serão as chances de a aprendizagem ocorrer. A curiosidade dos alunos por determinados assuntos relacionados ao objeto de estudo deve ser aproveitada pelo professor como oportunidade para a efetivação da aprendizagem e a motivação do aluno. Desse modo, ele faz do objeto de estudo um elemento experienciável ao universo daquela pessoa, aproximando-a da matéria. Essa oportunidade é facilitadora da aprendizagem.

Tópico 5 (F2dT5): *Heterogeneidade entre alunos* – Julia (08/04) – 5 mensagens

Mensagem 1 (F2dT5M1): JULIA (08/04): Olá a todos! Assistindo as aulas de alemão dos 3º anos diurno e noturno me deparei com um problema complicado, os alunos estão de níveis muito diferentes de conhecimento da língua. Para solucionar o problema, a professora incentivou a interação entre alunos de diferentes níves, no entanto eles se mostraram constrangidos e indispostos. O que fazer em uma situação como esta?

Mensagem 2 (F2dT5M2): GLADIS (08/04): Percebo isso nas minhas observações também. Nas turmas de ensino fundamental vejo que há muita diferença entre os alunos, não só no que diz respeito ao conhecimento da língua, mas ao nível de

interesse na aula e de facilidade para aprender. Alguns alunos terminam rapidamente os exercícios (ou porque já têm algum conhecimento de inglês ou porque têm mais facilidade ou porque gostam) e ficam distraindo os alunos que estão se esforçando para terminar. O problema é que o professor é um só. É difícil dar atenção aos que querem aprender e ao mesmo tempo chamar a atenção dos que não querem aprender. Devido à faixa etária deles, é muito difícil conseguir que tenham maturidade para ficar em silêncio sem atrapalhar os que estão terminando a tarefa.

Mensagem 3 (F2dT5M3): BARBARA (08/04): Eu percebo esta heterogeneidade nas minhas observações, principalmente na sala do segundo ano. A sala é bem cheia, no entanto há alunos que são excelentes, alcançam um nível de fluência espetacular, e por isso conversam durante a fala do professor, e são completamente desinteressados nos exercícios. Porém, há alunos que apresentam dificuldade em acompanhar o ritmo do professor, e principalmente, quando os outros alunos começam a se agitar, esses ficam perdidos e muitas vezes não conseguem escutar o professor. Enfim, acho que a diferença de nível de conhecimento é um grande obstáculo no ensino de línguas, pois para os que possuem um maior nível de conhecimento a aula se torna desinteressante, e para os outros extremamente dificil.

Mensagem 4 (F2dT5M4): KATIA (08/04): Quando a interação entre níveis resulta em constrangimento, acredito que uma boa solução seriam atividades paralelas de reforço, individuais e separadas do horário de aula.

Mensagem 5 (F2dT5M5): GABRIELA (21/06): Olá, Penso que a atitude tomada pela professora foi interessante, pois ao interagir com outros alunos de níveis diferentes podemos aprender muito e melhorar!!

Tópico 6 (F2dT6): *Como lidar com alunos que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizado da sala?* – Vitória (15/05) – 7 mensagens

Mensagem 1 (F2dT6M1): VITÓRIA (15/05): No meu estágio de observação, notei que uma moça não conseguia acompanhar o ritmo de speaking da sala, por mais que ela tentasse, parece que nem as palavras básicas saiam. Resultado, ao final da aula ficava explicito sua insatisfação. Eu mesma, me senti incomodada, queria ajudá-la.

Mensagem 2 (F2dT6M2): GLADIS (22/05): Também percebi que tem alunos que não conseguem acompanhar o ritmo das aulas...o ideal seria que a escola oferecesse horários extras de reforço. Dependendo do tipo de dificuldade (ainda mais se for só 1 ou 2 alunos numa turma de 10), o próprio aluno tem que correr atrás...dar uma olhada na lição antes de ir para aula, treinar, etc... Bom, acho que isso é mais para escola de idiomas...

Para turmas maiores de escola normal, a questão é diferente...o professor nem ao menos pode dar um atendimento mais individual para o aluno...não sei como fazer...

Mensagem 3 (F2dT6M3): NEIDE (26/05): Mas mesmo com horários extras Gladis fica complicado, pois quando o aluno tem dificuldade ele geralmente não gosta do idioma, e fica muito mais complicado o aprendizado da mesma. Creio que o melhor para estes casos seriam sim aulas de apoio mas também exercícios extras e talvez uma redução na turma devido os alunos que não acompanham e da próxima vez tentar colocar estes alunos numa mesma turma.

Mensagem 4 (F2dT6M4): RENITA (09/06): Muito interessante este tópico. Em uma das 5ª séries em que eu estou fazendo o meu estágio de regencia há 1 aluno que, definitivamente, não consegue acompanhar as aulas. Porém o problema é que ele realmente tem um déficit de aprendizado e o ideal para ele seria uma classe especial, o que a escola não disponibiliza. Pra falar a verdade, muitas vezes, eu me encontro em situações muito chatas, pois ao mesmo tempo que eu sei que ele realmente tem "alguns probleminhas", não consigo (e nem quero) deixá-lo para tras com a matéria, mesmo que isso não dependa de mim.

Mensagem 5 (F2dT6M5): PAULA (10/06): Tenho um aluno no meu estágio de regência que tem esse mesmo problema. Ele tem dificuldades enormes de concentração, atenção e acompanhamento. Além disso, ele é muito devagar para copiar qualquer coisa da lousa e sempre fica pedindo para ir tomar água ou ir ao banheiro. Fico muito perdida e não sei como lidar com ele. A escola proporciona horários extras (plantão), ele sempre vai e, mesmo assim, não vejo melhoras. Já conversei com a mãe dele e ela trata o filho como se ele tivesse a mesma capacidade de compreensão e o mesmo ritmo dos outros alunos. Para complicar a situação, agora são os outros alunos que não tem mais nenhuma paciência com ele e, em alguns casos, ridicularizam o menino. Sempre tento contornar as situações, porém fico completamente sem chão para lidar com essa diferença durante as aulas. O que fazer?

Mensagem 6 (F2dT6M6): CINTIA (10/06): É verdade, gente, esse é um problema bastante comum em nossa prática. Acho que as razões dele podem ser inúmeras: de ordem afetiva, cognitiva ou razões institucionais. As razões de ordem afetiva são, como disse a Neide, por exemplo, o fato de o aluno não gostar da matéria. Motivação e interesse são fatores bastante fortes para o sucesso da aprendizagem. Mas além deles, existem também questões que fogem totalmente ao nosso controle, como as afetivas, que se relacionam à vida familiar, com os amigos, parceiros, com autoestima, insegurança, etc. As razões cognitivas podem ser , por exemplo, que muitos alunos têm um "tempo" para o processo de cognição diferente de outros e em nosso sistema educacional infelizmente é imposto um tempo ao aluno que ele, muitas vezes, não consegue corresponder.

As razões institucionais podem se referir às questões do sistema de ensino que a instituição impõe ao aluno. Bom.....mas e aí? O que fazer como professor? Pessoalmente acho que algumas medidas paleativas podem ser adotadas, como a já mencionada possibilidade de oferecimento de uma monitoria. Porém, acho que o professor deve conversar (individualmente) com o aluno para tentar entender melhor o problema e, assim, tentar pensar em algumas alternativas mais efetivas para ele. Já me aconteceu de chamar um aluno para conversar e , na conversa, ele mesmo chegar (sozinho!) à conclusão de que seria melhor ser reprovado na matéria para vê-la de novo...mas isso é um exemplo.....pode ser mudado algo na elaboração da aula, podem ser incluídas algumas atividades individuais para esses alunos, etc.....O que voces acham?

Mensagem 7 (F2dT6M7): ALDA (13/06-sab.) Realmente, acho que o interesse deve partir de todas as partes para tudo dar certo. Se o aluno tem dificuldades deve "correr atrás" mas também cabe à instituição oferecer aulas extras, monitorias, etc, e ao professor ter sensibilidade suficiente para conversar com este aluno e tentar ajudá-lo no que for possível. Afinal de contas, nós professores de nada servimos senão para ajudarmos nossos alunos a aprenderem.

Tópico 7 (F2dT7M1): ***Para escolas de Ensino Médio e cursinho: os objetivos e o foco devem ser os mesmos das escolas de idiomas?*** **– Edvaldo (02/06) – 5 mensagens**

Mensagem 1 (F2dT7M1): EDVALDO (02/06): Acho importante saber quais são os objetivos e o foco de cada Escola (seja ela de Idiomas ou de Ensino Médio ou Cursinho); o meu estágio de observação é numa escola particular de Ensino Médio, e os alunos que já fazem Escola de Idiomas são dispensados. O caso é que os objetivos de cada escola são diferentes, então o método de ensino tb será. Portanto será que isso provocará problemas na aprendizagem para quem faz Idiomas mas não faz na escola, ou vive-versa? A competência comunicativa de cada um desses alunos será a mesma; caso não, qual será o problema para esses alunos?

Mensagem 2 (F2dT7M2): CINTIA (02/06): muito boa sua questão , Edvaldo...o que vcs acham, pessoal?Aguardo contribuições....

Mensagem 3 (F2dT7M3): GLADIS (07/06): Bom, acredito que de fato os focos são diferentes. Com certeza uma escola de idiomas vai tentar trabalhar o máximo todas as competências do aluno, escrita, leitura, pronúncia, vocabulário, listening, gramática, etc. Já uma escola de ensino médio/cursinho vai focar principalmente a escrita, a interpretação de textos e a gramática, porque é isso que o vestibular vai pedir. No caso da escola em que fiz estágio, por se tratar de turmas de ensino fundamental, percebi que o foco é praticamente escrito. Não há muitos exercícios orais nem de listening...isso significa que alunos que façam inglês em escolas de idiomas com certeza terão suas competências mais desenvolvidas. Acho que dispensar os alunos que já fazem inglês não é errado, acredito até que seja uma medida produtiva, pois esses alunos já desenvolvem capacidades de escrita e gramática no curso de idiomas e podem acabar atrapalhando o andamento da aula ou não aproveitando muita coisa das aulas.Acredito que é uma medida positiva, pois quem faz inglês em escolas de idiomas, provavelmente acaba desenvolvendo melhor as competências comunicativas. E também acredito que isto se deve à heterogeneidade das turmas do ensino regular. Como cada aluno apresenta um nível de compreensão da língua estrangeira, a escola não pode aprofundar os assuntos, como ocorre nas escolas de idiomas.

Mensagem 4 (F2dT7M2): GABRIELA (7/06): Bom, penso que objetivos são diferentes e a política de ensino adotada também possui um enfoque diferenciado. No caso, da escola de idiomas, eles estão vendendo um produto e por isso tudo parece ser mais rígido e mais rigoroso. Já nas escola regulares muitas vezes temos a impressão e tudo é mais solto.

Mensagem 5 (F2dT7M5): ALDA (13/06): Concordo com as meninas, os focos são diferentes. Em uma escola de idiomas espera-se que todas as "competências" sejam trabalhadas e que seja principalmente trabalhado o listening e o speaking com os alunos. Já em um cursinho preparatório para o vestibular espera-se que seja trabalhado mais o "inglês instrumental", isto é leitura, compreensão e escrita.E em escolas de ensino regular, já depende da escola - tem umas que acabam não trabalhando bem nada, infelizmente. Acho também que dispensar os alunos não é mal não. Afinal, muitas vezes os que fazem cursos acabam achando que sabem muito mais que os outros e podem atrapalhar o andamento das aulas.Um método que poderia ser utilizado, caso a escola não quisesse dispensar os alunos seria fazer uma prova de nível, e ai dividir os alunos em níveis... Mas ai tem a parte negativa dessa

tentativa separação por níveis: ela pode causar preconceito e problemas de autoestima entre os alunos...É uma questão para se pensar...

Tópico 8 (F2dT8): *Tradução em sala de aula* – Barbara (28/04) – 11 mensagens

Mensagem 1 (F2dT8M1): BARBARA (28/04): No estágio de observação, notei que o professor se utiliza muito de textos para serem traduzidos. No entanto, eu acho que textos muito longos devem ser evitados, porque os alunos logo desistem. Além disso, devemos trabalhar a tradução palavra por palavra, ou procurar o sentido mais geral?

Mensagem 2 (F2dT8M2): GLADIS (29/04): Também percebi isso na minha observação...o livro do governo traz textos grandes para serem traduzidos (7ª e 8ª séries) e este é um dos motivos por que os alunos não se interessam pela matéria. A aula às vezes parecia só cópia da lousa ou transcrição dos que o professor falava. O difícil é que o professor era obrigado a passar a tradução, senão os alunos não conseguiriam responder as perguntas do livro.

Acredito que a tradução mais geral seja a ideal. Porém às vezes os próprios alunos querem saber o sentido ao pé da letra...aí fica difícil porque nem sempre é possível uma tradução palavra por palavra.

Mensagem 3 (F2dT8M3): CINTIA (04/05): Pessoal, aguuardamos mais contribuições com opiniões a respeito do que foi exposto pela Barbara.....

Mensagem 4 (F2dT8M4): KATIA (14/05): Acredito que os alunos desistam mais pelo fato de ser um texto considerado difícil do que por ser um texto longo. Como não conseguem entender o sentido das primeiras palavras, começam a desanimar por parecer uma tarefa impossível de ser realizada. E, mesmo que seja determinação do governo, os textos estão inadequados para o nível da classe em questão, resultando em cópias, ineficazes para o aprendizado.

Talvez, o professor devesse levar textos que os alunos pudessem acompanhar para tentar despertar o interesse. O aconselhável seria fazer uma tradução palavra por palavra para aumentar o vocabulário, para ser possível interpretar com propriedade e esclarecer algumas estruturas do inglês para desenvolver o repertório dos alunos. Seria interessante explicar que existe a técnica de tradução buscando o sentido mais geral, mas que deve ser utilizada em casos específicos para poupar tempo, por exemplo, como ocorre no vestibular.

Mensagem 5 (F2dT8M5): MARIA FRANCISCA (31/05): O que eu vi no meu estágio de observação foi o seguinte: como o texto inicial do capítulo era meio complexo e cheio de informações novas, o professor começou a trabalhar o assunto pelo final da unidade. Assim, fazendo algumas atividades e a partir delas conhecendo mais vocabulário e entendendo melhor do que se tratava tudo, ao lerem o texto os alunos tiveram muito mais facilidade. Tratar a tradução só por tradução simplesmente não acrescenta nada... Esse modo de trabalhar o texto eu achei muito bom: preparar uma base antes de ser lido e o aluno não ter que olhar cada palavra no dicionário.

Mensagem 6 (F2dT8M6): EDVALDO (02/06): Os alunos sempre perguntam para o professor o sentido de uma ou outra palavra. Se for para procurar no dicionário, a leitura/tradução fica muito devagar. Eu concordo com a Maria Francisca, é preciso contextualizar e dar uma boa base de informações sobre o asssunto antes de encarar

o texto a ser traduzido, assim eles vão memorizar mais facilmente as palavras e vão estar mais aptos a lerem os textos.

Mensagem 7 (F2dT8M7): CINTIA (04/06): é verdade, Edvaldo...o professor tem que tomar muito cuidado, no sentido de não achar que ele deve SEMPRE responder às dúvidas dos alunos sobre o texto, pois, dependendo da situação, ele pode perder o foco de seus objetivos principais.....e os alunos adoram preparar essa armadilha (claro, não de forma consciente ou proposital....)

Mensagem 8 (F2dT8M8): CINTIA (04/06): Obrigada por seu relato, Maria Francisca....realmente acho que o professor observado trabalhou muito bem com o texto e sua análise também está perfeita!!!

Mensagem 9 (F2dT8M9): PAULA (05/06): Eu acho que o que foi dito pela Maria Francisca é muito importante. É sempre legal fazer algumas atividades que envolvam o vocabulário do texto. É muito mais produtivo e os alunos se sentem mais motivados para encarar a leitura de um texto. Acho sempre essencial pensar qualquer atividade dividida em 3 partes: o antes, o durante e o depois. Então, se a proposta é trabalhar com um texto, seria necessário, na minha opinião, fazer um trabalho contextualizado do vocabulário (um jogo, uma discussão, um filme, etc.) ANTES da atividade, estipular algum exercício DURANTE a leitura e sempre exigir um feedback, que nada mais seria que a interpretação e a compreensão do aluno em relação ao tema e ao texto em geral. A tradução é sim importante, porém eu acredito que ela não pode se tornar um atraso. Pensando o texto com essas 3 etapas, fica muito mais fácil partir para a interpretação e a tradução. Poupamos tempo, estimulamos a leitura e adquirimos eficiência e praticidade.

Mensagem 10 (F2dT8M10): CINTIA (05/06): Isso mesmo...acho que voce resumiu bem o que eu também acredito, e que foi mencionado aqui pelos colegas: é fundamental um trabalho, ANTES , DURANTE E DEPOIS da leitura (ou escuta) de um texto....!!

Mensagem 11 (F2dT8M11): CINTIA (04/06): Pessoal, como voces responderiam à dúvida da Barbara deste tópico, depois da aula teórica que tivemos sobre o trabalho com textos???? Aguardo comentários.....

Tópico 9 (F2dT9): *Como despertar nos alunos o interesse pelo alemão? – Gabriela* (02/05) – 4 mensagens

Mensagem 1 (F2dT9M1): GABRIELA (02/05): Hoje, penso que é muito difícil despertar nos alunos o interesse em uma língua como o alemão, pois muitos questionam o fato do inglês ser mai utilizado em todos os lugares. O que fazer para mostrar para esses alunos que o alemão, tem muita importância, sobretudo na economia e nas indústrias em geral?!

Mensagem 2 (F2dT9M2): CINTIA (04/05): Interessante sua questão, Gabriela....vamos ver o que os colegas tem a dizer.....

Mensagem 3 (F2dT9M3): KATIA (13/05): Quando os alunos não vêem uma aplicação prática para um assunto estudado, não se interessam. Como foi citado pela Gabriela, a língua alemã tem um domínio importante, mas restrito (economia/indústria), área distante de grande parte dos alunos. Assim, por uma questão cultural, dificilmente um aluno vai se interessar por outro idioma que não seja inglês.

Mensagem 4 (F2dT9M4): MARIA FRANCISCA (31/05): Acho que não é uma questão só cultural, mas economica... A língua de mercado e a que se poderia dizer "franca" é o inglês, como já foi o francês, por exemplo.

Tópico 10 (F2dT10): *Situações desagradáveis* – Renita (14/05) – 12 mensagens

Mensagem 1 (F2dT10M1): RENITA (14/05): Olá pessoal, tudo bem?

Gostariam que vocês opinassem na seguinte situação que aconteceu no meu estágio: A classe estava uma bagunça, e a professora estava tentanto explicar o exercício a ser feito. Repentinamente um par de tênis foi lançado contra a parede. Vocês acreditam???

Mensagem 2 (F2dT10M2): BARBARA (15/05): Realmente, esta situação é inacreditável. E, infelizmente, está se tornando comum. Eu acho que, talvez, a professora poderia trabalhar com atividades lúdicas, mas não sei o que dizer.

Mensagem 3 (F2dT10M3): CINTIA (15/05): Pessoal, gostaria que pensassem, juntamente com a Renita, o que voces teriam feito no lugar dessa professora? A classe, é extremamente indisciplinada e a professora, não tem autoridade.....a Bianca sugeriu jogos ludicos...mas será que só isso já dá conta de controlar toda a hiperatividade e indisciplina dos alunos? O que fazer?

Mensagem 4 (F2dT10M4): GABRIELA (15/05): Bom, penso que é uma situação muito chata tanto para a professora quanto para aqueles alunos que realmente aprender!! Se eu estivesse nesta situação, talvez iria apelar chamando o diretor...

Mensagem 5 (F2dT10M5): VITÓRIA (15/05): Na minha opinião a professora não deve ser rebaixar ao nível do aluno, mas coisas como esta não pode passar despercebidas. Então, sugiro um tempo expedido em todos as disciplinas para o trabalho com regras de comportamento, principalmente limites, direitos e deveres dos educandos.

Uma vez, tive uma palestra com uma psicóloga, que trabalhava a importância dos limites e das regras para a formação do homem, e ela afirmava que neste trabalho tão árduo do professor de enfrentar alunos totalmente indisciplinados, ele não pode agir sozinho, toda a escola deve ser mobilizar, e é essencial, colocar no próprio regimento da escola punições para os alunos que se comportarem de maneira inadequada, principalmente violenta. Punir também faz parte da formação do ser humano. Claro, que não é uma punição violenta, mas algo voltado a reflexão, onde o aluno tenha, por exemplo, que se desculpar perante a classe e o professor. Além, desse trabalho institucional, os pais devem ser colaboradores nessa tarefa, afinal, também são educadores.

Mensagem 6 (F2dT10M6): DEISE (16/05): Concordo com a Vivi. É extremamente importante que o professor coloque limites na sala de aula e que a escola também esteja envolvida, mostrando aos alunos que apóia as ações do professor. Se um aluno chega ao ponto de jogar um tênis(que provavelmente tinha outro aluno como alvo) durante uma aula é porque ele não deve ver autoridade no professor e acha que pode fazer o que quiser. E se o professor não repreendê-lo pelo o que fez ele vai achar que isso é normal.

Mensagem 7 (F2dT10M7): Cintia (16/05): Muito bem colocado, Vitória....concordo que deve-se pensar em elaborar ações conjuntas, que envolvam toda a escola, para a situação não ter que ser resolvida apenas pelo professor.

Mensagem 8 (F2dT10M8): ANGELA (16/05): Que situação mais desagradável, Deise...

Pude tb, infelizmente, presenciar muitos momentos de indisciplina durante o meu estágio de observação em uma escola pública de Araraquara. Me revoltei ao ouvir um aluno chamar a profa da seguinte forma: *"Chega aí, doninha!"* e a profa. atender ao seu chamado, como se isso fosse uma situação natural...

Considero muito pertinente, como exposto pela Vitória, que **professores, escola e comunidade** se comprometam em estabelecer limites aos alunos, assegurando assim, que o professor seja respeitado. Um trabalho em conjunto que vise a conscientização dos alunos (muitas vezes percebo que os alunos não conhecem mais regras básicas de educação) também deve ser elaborado por todo o corpo docente da escola, em todas as disciplinas.

O respeito ao professor precisa ser resgatado!!!

Mensagem 9 (F2dT10M9): MARIA FRANCISCA (18/05): Nossa, que absurdo! O professor deve mesmo se impor perante uma sala desse tipo. Eu sou a favor de quanto mais o professor puder se envolver com a sala e ter uma relação de igual pra igual, melhor... Mas nada tira a sua autoridade e uma sala com a qual o trabalho seja dificultado pelo comportamento dos alunos, as devidas providencias devem ser tomadas para que haja respeito ao trabalho do professor. Ele sozinho não conseguiria corrigir esse aluno. Realemente ele deveria ser encaminhado para a coordenação e a família ser avisada do problema para buscar uma punição. Minha postura diante de uma atitude como a desse aluno seria essa. Não toleraria de modo algum. O respeito deve ser recíproco. Caso contrário a hierarquia deve ser estabelecida e deve haver consequencias para esse mau comportamento.

Mensagem 10 (F2dT10M10): GLADIS (22/05): Concordo com todos. Com certeza alguma punição deveria ser dada a esse aluno para que ele veja que isso não é uma coisa normal a se fazer. Mas coloco outra questão...na escola em que fiz estágio, os alunos costumavam jogar bolinhas de papel uns nos outros (uma guerra de bolinhas) e também no ventilador. Quando o professor apelava para a ajuda do coordenador, os alunos ficavam em silêncio e ouviam a bronca, mas depois que o diretor ia embora, eles voltavam a jogar. Então o professor mandava alguns para fora (diretoria). Mas na aula seguinte, eles tinham o mesmo comportamento. Será que os alunos indisciplinados já não se acostumaram a este tipo de punição, como bronca, diretoria, aviso aos pais, etc? Vocês acham que existem meios novos de punir os alunos? Algo que os deixe realmente preocupados? Alguma punição que faça com que eles melhorem seu comportamento?

Mensagem 11 (F2dT10M11): NEIDE (26/05): Gladis creio que não, pois os alunos perderam totalmente o respeito perante a escola e seus administradores, não se importam mais com a reação dos pais ou coisa assim, talvez devido a criação e educação que lhe foi dado, creio que só havera mudança se partir de dentro da própria casa, ou seja, família é a base de tudo,inclusive educação.

Mensagem 12 (F2dT10M12): NEIDE (26/05): É uma situação realmente constragerodora, mas penso que se o professor se impor a situação realmente mudaria, mas não se impor de uma forma autoritaria mas sim de uma forma com que os alunos passem a respeita-lo e com uma certa interação aluno-professor com certeza todo o clima da aula irá mudar, e se não resolver talvez chamar a diretora ou pais.

Tópico 11 (F2dT11): *Ser um professor compreensivo ou autoritário?* – Gladis (27/04) – 9 mensagens

Mensagem 1 (F2dT11M1): GLADIS (27/04): Pelo fato de o professor ser muito bonzinho com as crianças, elas parecem não respeitá-lo muito e aí eu pensei: o que é melhor? Ser bravo e autoritário e assim conseguir o respeito das crianças pelo medo ou ser bonzinho e compreensivo e não ter o respeito e a atenção das crianças?

Mensagem 2 (F2dT11M2): RAMIRA (27/04): Realmente essa situação é bem delicada. O ideal seria ter um comportamento que agregasse ambas as posições. Não ser tão rígido mas também não tão bonzinho. Porém, é evidente que isso seria fazer com que o professor chegasse bem próximo do ideal, da perfeição, o que é pouco provável que aconteça. Acho que o professor tem de se adaptar a cada classe.Existem turmas conde o porfessor pode ser mais sutil e bonzinho que resultado será positivo,em outras ele já deve ser um pouco mais severo devido ao comportamento específico daquela classe. Enfim, dependerá da situação na qual ele se encontra.O professor deve se comportar de manieras diferentes de acordo com o desempenho e comportamento de cada classe.

Mensagem 3 (F2dT11M3): BARBARA (28/04): Eu concordo com a Ramira. Eu acredito que o professor tem que se adaptar à sala. Quando os alunos são mais desinteressados, o professor deve ter uma postura mais rígida, porque senão não alcancará bons resultados. No entanto, no caso de uma sala mais calma, acho desnecessário toda uma rigidez.

Mensagem 4 (F2dT11M4): GABRIELA (02/05): Como as meninas já apontaram, o professor tem que se adaptar ao contexto que está inserido. Cada turma tem um comportamento específico. Penso que um professor deve tentar equilibrar seus dois lados, ora ser autoritário quando for necessário e ora ser descontraido. Pois, ser aomento serevo não é legal e ser muito "bom" também é não ter autoridade e deixar a classe aos ventos.!

Mensagem 5 (F2dT11M5): CINTIA (04/05): O que voces neste topico de discussão, vcs acham que se refere apenas para o ensino com crianças (que é o quadro exposto pela Gladis) ou também de adultos? Ser bonzinho ou autoritário com alunos adultos?

Mensagem 6 (F2dT11M6): ALDA (12/05): Ser alguém bonzinho sem ser bobo deles é interessante, mas também ser um pouco rígido as vezes também é bom... Nada de extremos senão ou você é o bobo ou o grosso da história.

Concordo plenamente com as opiniões das meninas. E creio que isto serve para os maiores também. Como costumo brincar: temos que dançar conforme a música que os alunos tocam.

Mensagem 7 (F2dT11M7): HELEN (13/05): Assumir uma postura assim em sala de aula me parece extremamente falso, um professor não é um ator. Foi mencionado que o professor deve se adaptar ao comportamento de cada classe, concordo, devemos escolher as atividades de acordo com o perfil da sala, mas não podemos nos esquecer que, seres humanos que somos, também temos nossa marca de individualidade e temos nossas tendências a como agir em cada situação. Já adiantando minha posição quanto a pergunta da Cintia, nós mesmos na faculdade que somos considerados adultos distinguimos nossos professores entre "bravos" e "bonzinhos" e não é porque um professor é "malvado" que perdemos o respeito por ele ou seu conhecimento. Acredito que entrar numa sala de aula pensando "vou ser legal" ou "vou reprimir" é subestimar uma criança ou adolecente, eles não irão gostar ou desgostar de um

professor porque ele é complacente ou autoritário, eles também valorizam conhecimento e didática. Por experiência própria, vi que os alunos tendem a gostar de professores que "explicam bem", independente de serem "bonzinhos" ou "chatos". Acho que antes de sair perdoando alunos que não fazem tarefa ou ligando para as mães deles o mais importante é ter uma aula bem estruturada e que prenda a atenção, seja por ser divertida ou complexa.

Mensagem 8 (F2dT11M8): ANGELA (16/05): A professora cujas aulas obervei (em uma escola pública) era a imagem encarnada do "professor bonzinho": por mais indisciplinada que a sala de aula estivesse, ela mantinha um sorriso no rosto e atendia a todos os alunos, respondia a todas as questões, mesmo estas sendo questões sem relação alguma com o conteúdo sendo visto no momento. Qdo a questionei se ela as vezes não se incomodava com a indisciplina dos alunos, a profa me respondeu que se não fosse "amiga" dos alunos, seria muito mais difícil dar aula. Não concordo com o posicionamento dela, pois não acredito que professor precisa ser amigo de aluno. Ele precisa, sim, ter objetivos bem estabelecidos para suas aulas e se comprometer para que o aprendizado do aluno se concretize. O respeito do aluno deve ser conquistado via valorização do papel do professor como **profissional da educação** e não como amigo dos alunos.

Mensagem 9 (F2dT11M9): GLADIS (22/05): O problema é que, dependendo da escola, se o professor não é visto como amigo dos alunos, ele pode ser vítima de uma falta de respeito muito maior do que se fosse visto como amigo dos alunos. Se o aluno vê o professor como um inimigo, a afronta pode ser maior, pois aí, o aluno não vai fazer nada só para contrariar o professor.

A relação de intimidade entre aluno/professor não deve ser tão afastada. Acredito que o professor tem que ser amigo, saber os nomes dos alunos, mas como a Angela disse, tem que também impor respeito. E esta é a parte mais difícil. Ser amigo e, ao mesmo tempo, colocar ordem. Talvez só a experiência de anos nos ensine a melhor forma de agir em sala de aula, afnal depende da turma, do tipo de instituição, da idade, dos alunos, etc.

Tópico 12 (F2dT12): *Como lidar com o desinteresse?* – Barbara (18/03) – 4 mensagens

Mensagem 1 (F2dT12M1): Barbara: Bom, na primeira aula que observei, uma aula no segundo ano, me deparei com uma situação de total desinteresse dos alunos. Esse dia, os alunos deveriam apresentar um video criado por eles, no entanto apenas um grupo trouxe o trabalho pronto. Além disso, apenas sete alunos tinham o material didático com exercícios.

O professor ficou meio perdido, pois estava contando com a apresentação de trabalhos, ou a resolução de exercícios da apostila, mas os alunos estavam despreparados nos dois casos. O que fazer nessa situação? Como lidar com o desinteresse dos alunos?

O que mais me impressionou é que se trata de uma escola particular, inclusive uma das mais caras da cidade, e mesmo assim o desinteresse é muito grande.

Mensagem 2 (F2dT12M2): Cintia: Creio que o desinteresse pode ocorrer em qualquer ambiente de ensino, seja ele público ou particular. Em escolas de

idiomas, por exemplo, muitas vezes me surpreendeu o fato de alunos estarem pagando um curso extra, por vezes até bem caro, e não se dedicarem ao trabalho. O que voces acham que o professor deve fazer nessa situação? Gostaria que voces discutissem essa questão abordada pela Barbara....

Mensagem 3 (F2dT12M3): Helen: Muitos alunos em escola particular fazem um curso extra. Acredito que muito do desinteresse ocorre porque a matéria passada na escola geralmente já é conhecida ou mesmo a diferença de nível entre os alunos faz com que se desmotivem. Na minha opinião, um professor de escola particular deve ser bastante ousado e saber de quais alunos cobrar mais dedicação a matéria e para quais alunos ele pode preparar atividades "mais puxadas". Um pouco também é a questão disciplina que deve ser repensada pelos alunos com ajuda do professor.

Mensagem 4 (F2dT12M4): Kátia: Existem inúmeros motivos para o desinteresse. Acredito que o professor deveria tentar identificar e analisar um dos motivos. Assim, pode resolver alguns problemas da classe e incentivar os alunos a aprender.

Tópico 13 (F2dT13): *Como lidar com alunos portadores de necessidades especiais?* – Nadia (18/03) – 6 mensagens

Mensagem 1 (F2dT13M1): Nadia (04/05): Ao entrar na primeira aula para observação, notei a presença de dois alunos portadores de necessidades especiais. Segundo a professora, esses dois alunos têm problemas de deficiência mental, sendo que um deles frequenta a 5a série a 5 anos (o outro está nesta escola pelo primeiro ano mas está em idade normal para a 5a série). Ambos estão alfabetizados e parecem ter um bom relacionamento com os colegas de sala. O problema é que a dificuldade de raciocínio desses alunos faz com que a professora precise dar mais atenção a eles em alguns momentos e, por conta disso, a sala vira uma bagunça; ou então ocorre o contrário, a professora não dá atenção às dificuldades desses alunos para poder seguir com o andamento normal da aula (não trazendo benefício nenhum a eles). Essa situação me incomodou bastante. Num contexto em que você não tem recursos próprios para lidar com esses alunos, nem foi preparada para isso, o que fazer? O convívio com as outras crianças me parece saudável para esses alunos especiais, mas que melhorias eles podem ter em seus diagnósticos clínicos sem um acompanhamento especializado?

Alguém mais está tendo essa experiência?

Mensagem 2 (F2dT13M2): Gabriela (04/05): A colocação apontada pela Nádia é muito delicada. Não passei por esta experiência ainda, mas algum dia passarei.Penso que os alunos portadores de necessidades merecem uma atenção especial, pois não basta colocá-los em uma sala de aula e pronto, fingir que a lei está sendo cumprida. É preciso uma dedicação total do professor e sobretudo atenção para que possam aprender. Infelizmente as escola não possuem uma estrutura adequada e isso acaba exigindo mais esforços do professor!!

Mensagem 3 (F2dT13M3): Barbara (08/05): Como as meninas disseram, a integração de alunos portadores de necessidades especiais é necessária e extremamente válida não só para eles , mas para os outros alunos que aprendem a ser cidadão e a conviver com as diferenças. No entanto, eu acho que seriam

necessários dois professores na sala de aula, porque assim, todos os alunos seriam bem atendidos. Não tenho bem certeza, mas me parece que há uma lei que obriga as escolas a terem dois professores nesta situação. Essa lei precisa ser cumprida.

Mensagem 4 (F2dT13M4): Gladis (12/05): Não tive esta experiência...mas achei muito interessante a discussão deste tema...

Como a Nadia disse, é importante a interação destas crianças com outras, mas como lidar com o tempo de aprendizado delas?Com certeza é preciso dar atenção especial a elas...

Eu não sabia da existência dessa lei que a Barbara comentou, mas acredito que é uma alternativa possível para este problema...pelo menos ameniza a questão...

Mensagem 5 (F2dT13M5): Alda (12/05): Tive a experiência de lidar com uma aluninha de 5 anos com Síndrome de Down no meu estágio de regência.

Sempre me sentia um pouco insegura para proceder com ela, tentava inserí-la em todas as atividades, algumas ela realizava, mas em outras ela não correspondia - principalmente nas atividades de speaking - .

Eu também procurava evitar que as outras crinças a ficassem pressionando ou criticando, mas mesmo assim insistia em não deixá-la de lado nas atividades, a não ser naqueles dias em que eu percebia que ela estava bem introspectiva e não atendia aos meus apelos de integrar-se (havia dias em que ela participava mais das aulas, em outros menos... Ela era uma criança bem introspectiva e pouco comunicativa.)

Em relação às outras crianças, eles se "davam bem" com ela, mas às vezes, como já disse, haviam situações em que eles a pressionavam ou criticavam por ela não corresponder à atividade que todos realizavam.

Confesso que era muito difícil proceder nesta situação e eu sempre me sentia "pisando em ovos", com medo de proceder erroneamente.

Mensagem 6 (F2dT13M6): Cintia (12/05): ola Alda....olá a todas....realmente não é uma situação facil de lidar, pois não estamos acostumados a ela.....é uma pena que os portadores de deficiencia sempre terem sido marginalizados em nossa sociedade, pois tenho absoluta certeza de que eles tem muito a contribuir a nós "normais" (normais????), e por isso vejo nessa nova proposta um grande passo...mas precisamos nos preparar para isso. Como? Veja em seu relato que os alunos, ao que parece esperam que a criança faça as mesmas atividades que eles.....mas eles podem interagir/contribuir de outra forma, não? .....também parece que essa criança está realmente sofrendo com a discriminação sentida na "exclusão da inclusão" .....cabe ao professor mudar esse quadro! É principalmente o professor que deverá saber como lidar com isso....e como lidar???O que voces fariam como professores nessa situação???

Tópico 14 (F2dT14): *Ser professor?* – Barbara (18/03) – 5 mensagens

Mensagem 1 (F2dT14M1): Barbara (14/04): O que é ser professor? Atualmente, essa pergunta é algo muito difícil de responder: pode ser aquele que ensina, que coordena atividade, desenvolve projetos. Enfim,qual a qualidade de um professor?

Eu presenciei uma cena no estágio onde o professor teve que ter o chamado jogo de cintura, pois contava a aula para a apresentação de trabalhos, e os alunos não o fizeram. Acho que professor é aquele que sempre tem uma carta na manga e sempre está prepara para o que os alunos possam fazer.

Mensagem 2 (F2dT14M2): Cintia: Creio que a visão do papel do professor passou por uma série de transformações ao longo da história da educação. Qual o papel dele em uma visão mais contemporânea? o que voces acham? O que a situação exposta aqui nos mostra sobre esse papel, além do que a Barbara já apontou??

Mensagem 3 (F2dT14M3): Gabriela (20/04): É, REALMENTE SER PROFESSORA NÃO É FÁCIL, AINDA MAIS QUANDO A PROFISSÃO NÃO É VALORIZADA. PENSO QUE SER PROFESSOR É ANTES DE TUDO GOSTAR DE ENSINAR SEM RECEBER NADA EM TROCA. GOSTAR DE GASTAR HORAS PREPARANDO ATIVIDADES QUE PODEM OU NÃO DAR CERTO. ESCUTAR RECLAMAÇÕES OU ELOGIOS, SABER ESCUTAR SEU ALUNOS E SABER TAMBÉM CHAMAR A ATENÇÃO DELE QUANDO TUDO PARECE PERDIDO. PARA MIM, SER PROFESSOR É MUITO MAIS DO QUE ENSINAR UM CONTEÚDO, MAS SIM SABER FORMAR CIDADÃOS.

Mensagem 4 (F2dT14M4): Alda (12/05): Concordo plenamente com as palavras da Gabriela, mas ainda acrescento que ser professor nem é ter "uma carta na manga" como diz a cultura popular, mas sim ter um baralho todo!

Cada vez mais sinto isso na pele...

Mensagem 5 (F2dT14M5): Cintia: É isso mesmo, pessoal.....existem muitos estudos e teorias sobre a pratica de ensino de LE, mas quando o professor fecha a porta de sua sala de aula, é necessario, que ele tenha, antes de tudo, bom senso, senso de responsabilidade, claro também, conhecimento teorico, sensibilidade para com as necessidades de seus alunos, conhecimento de seus objetivos....e para unir tudo isso não existe receita pronta em nenhum livro didático ou livro do professor. O professor deverá ter, antes de tudo, consciencia de seu trabalho e de seu papel social para tomar as melhores decisões.....

Tópico 15 (F2dT15): *Sistema de avaliação* – Helen (08/04) – 6 mensagens

Mensagem 1 (F2dT15M1): HELEN (08/04): Durante uma das aulas que observei do nível inicial, após a entrada na sala e a correção da tarefa, as duas alunas de 11 anos começaram a questionar sobre os critérios de correção da prova e o que aconteceria se fossem mal.
Acho incrível o quanto as crianças estão condicionadas a associar seu desempenho na prova a algo como um valor moral. A professora perdeu um tempo considerável da aula para tranqüilizar as alunas dizendo que estavam se desenvolvendo bem nas aulas e que a nota da prova é apenas um controle interno da escola, que elas estão se

adaptando à escola ainda e que não receberiam qualquer tipo de punição. Acredito que tomaria uma atitude parecida com a da professora em relação ao que dizer aos alunos, mas sou da opinião de que o sistema de avaliação poderia ser repensado ou pelo menos as posturas em relação ao momento da avaliação. Talvez muitos alunos obtivessem melhores resultados se não houvesse toda uma pressão na escola e em casa para que ele tenha boas notas. O que é possível fazer para amenizar essa situação no papel de professor?

Mensagem 2 (F2dT15M2): GABRIELA (08/04): Olá Helen, sua questão é muito interessante e infelizmente faz parte da realidade de muitos alunos, inclusive da nossa.Penso que o professor deve passar maturidade suficiente paras os alunos, antes de tocar nas questões das avaliações. Se o aluno estiver bem preparado, com confiança em si, a avaliação ou a prova será encarada de modo mais tranquilo, mesmo quando estamos diante de crianças.Penso é importante tentarmos tirar esse medo dos alunos, mas de modo sutil, sem preocupações.Uma atividade que acho interessante é através de exercícios extras reforçar o conteúdo e sempre mencionar que a avaliação será de modo parecido, sem grandes mudanças, ou seja, estimular os alunos através de atividades sem dizer que na naquele momento ele (o aluno) já está sendo avaliado. Abraços!!

Mensagem 3 (F2dT15M3): ANGELA (08/04): Concordo com vc, Gabriela. Penso que a avaliação deva ocorrer em cada aula, ao longo do curso. A idéia de diversas atividades que possibilitem o prof avaliar o aluno em diversos momentos e habilidades (speaking, listening, writing, reading) me parece o ideal. Talvez assim, os alunos se sintam mais confiantes e menos pressionados no dia da "prova".

Mensagem 4 (F2dT15M4): RAMIRA (08/04): Olá Helen, realmente este é um caso muito frequente nos ambientes escolares. Tinha uma experiência desse tipo na minha própria casa que pode nos ajudar a pensar em uma solução para amenizar esse sentimento negativo com relação às avaliações, que, infelizmente, são inevitáveis. Tenho um irmãozinho de 7 anos, ele teve suas primeiras provas há duas semanas atrás, porém ele disse que sua professora havia falado que eles não teriam uma prova, mas sim uma avaliação, exercícios sobre aquilo aque eles já tinham estudado. Ele chegou em casa e nos avisou sobre essas avaliações e ele mesmo ressaltou que não teria prova mas uma avaliação, e estava completamente tranquilo quano a isso. Acho que tudo depende da maneira como a informação é passada. Se desde as primeiras vezes for feito desta forma, os alunos se acostumariam com a idéia e encarariam as provas com outros olhos, com mais naturalidade.

Mensagem 5 (F2dT15M5): HELEN (08/04): Sim, é uma boa estratégia, eu mesma tive uma professora no ensino fundamental que orientou os alunos dessa forma, dizendo que era apenas uma avaliação e etc. Mas o problema em questão não foi originado no curso de inglês, o ambiente lá é bem tranquilo e a professora não fez nenhum tipo de "terrorismo", é algo que as alunas trouxeram de fora. Será que dizer isso aos alunos que já vem com todos esses medos de fora funcionaria?

Mensagem 6 (F2dT15M6): ALDA (12/05): Creio que os medos das provas dos alunos se extinguiriam ou pelo menos diminuiriam se eles percebessem na prática do professor esta mudança. E ai acho que as sugestões dadas acima pelas meninas, como as avaliações diárias e focalizadas nas habilidades seria um método interessante mesmo.

Tópico 16 (F2dT16): *Observação é uma experiência indispensável* – Ramira (07/04) – 7 mensagens

Mensagem 1 (F2dT16M1): RAMIRA (07/04): Iniciei meu estágio de observação há uma semana. Sei que é pouco tempo mas já posso afirmar que está sendo muito proveitoso. Além de observar, meu professor pede que eu o auxilie em algumas atividades e ainda tem a paciência e boa vontade de me explicar tudo e dar seu parecer ao final de cada aula.Isso está sendo ótimo para mim, pois já estou me familiarizando para quando eu estiver no papel de professora.

Mensagem 2 (F2dT16M1): CINTIA (07/04): oi Ramira, fico muito feliz que seu professor está sendo atencioso com voce e que voce esteja tendo uma boa experiencia! Aproveite ao maximo!

Mensagem 3 (F2dT16M3): FRANCIS (23/04): Também considero a observação uma atividade muito proveitosa. Podemos observar as turmas, seus perfis, a postura do professor diante da sala, o material que usa, as atividades que propõe etc. Tudo será útil para a nossa atuação como profissionais. Como a Ramira, também fui muito bem recebida na instituição em que realizo meu estágio, tanto pela coordenadora, quanto pela professora.

Mensagem 4 (F2dT16M4): NEIDE (23/04): A observação de aula com certeza é um estágio que todos os professores deveriam passar. É nesta prática que podemos perceber onde erramos, onde acertamos e o que precisa melhorar, pois observando os erros de outros profissionais fará com que não aconteça o mesmo erro nas nossas aulas. Estou achando ótimo também fazer as observações de aula, cada aula aprendo algo novo. :D

Mensagem 5 (F2dT16M5): DEISE (26/04): Concordo com o que as meninas disseram. A princípio parece chato fazer o estágio de observação, mas depois vc percebe o quanto vc pode analisar, ver o que dá certo em uma sala de aula ou não e refletir sobre o que vc faria na situação do professor.

Mensagem 6 (F2dT16M6): CINTIA (26/04): Meninas, fico muito feliz que vcs estejam aproveitando bem o estágio....lembrem-se...é bastante importante, e creio que produtivo, se voces fizerem uma observação dirigida, com o intuito de analisar alguns pontos específicos, para poderem, então, dirigir o olhar para questões relevantes da prática de sala de aula. Essa é a função do Roteiro 1-Plano de Aula. Claro que, em cada sala, em cada aula, surgirão também outros aspectos que serão relevantes e poderão ser observados, mas aqueles tópicos poderão dar um norte quanto ao que observar e vir a somar a outros, possibilitando uma visão ampla da situação de sala de aula.Bom trabalho, pessoal!

Mensagem 7 (F2dT16M7): ALDA (12/05): Concordo com as meninas e acrescento que além da observação ser imprescindível, o diálogo com professores da mesma área e a prática também ajudam nossas aula melhorarem cada vez mais. É observando, praticando e aprendendo com os acertos e os erros dos outros e nossos também que podemos nos tornar melhores professores para os nossos alunos.

Tópico 17 (F2dT17): *Problemas com rotina seguida nas aulas de inglês* – Ramira (14/04) – 5 mensagens

Mensagem 1 (F2dT17M1): RAMIRA (14/04): Ao observar a aula de inglês durante meu estágio de observação pude notar que os alunos estavam um tanto quanto cansados de seguir a rotina estabelecida pelo método. A professora deve seguir esta rotina todas as aulas, porém os alunos estão começando a ficar entediados. Este é um problema que, na minha opinião, não tem uma solução muito eficaz, pois a professora pode até fazer algumas adaptações, mas nada de muito diferente que possa mudar essa situação. A única saída são as aulas extras, as quais são destinadas às datas comemorativas, é nesse momento que os alunos quebram a rotina e voltam para a próxima aula com mais energia.

Mensagem 2 (F2dT17M2): CINTIA (14/04): Acho que essa questão "dá bastante pano pra manga"....

O que voces acham, pessoal? O professor tem como sair da rotina e inovar, mesmo estando sob regras de um rígido sistema institucional??? Gostaria de saber a opinião de voces....

Mensagem 3 (F2dT17M3): GABRIELA (20/04): Quando trabalhamos em escolas particulares é muito difícil sair do método imposto, pois é sempre exigida uma combrança muito grande. mas, penso que o professor pode trazer materias que ajudem, como video, cards, games, cartazes e ao ensinar a estrutura de acordo com o método explorar tais recursos. além de dinâmicas que podem estimular o aprendizado.

Mensagem 4 (F2dT17M4): NÁDIA (21/04): Concordo com o que dicutimos em nossa última aula: mesmo que haja uma rotina, o pofessor deve tentar explorar essa rotina de maneiras diversifcadas, principalmente se ele mesmo notar o desinteresse dos alunos. No entanto, isso exige do professor um repertório de atividades que também depende de sua experiência na profissão e de seu esforço em buscar alternativas para suas aulas.

Mensagem 5 (F2dT17M5): ALDA (12/05): Concordo com a Nadia. Por mais que tenhamos que seguir um método podemos tentar inovar e fazer as coisas um pouco diferentes dentro do possível. Isso dá trabalho e exige criatividade, mas acho que pode ser válido para que os alunos não enjoem muito.

Tópico 18 (F2dT18): *Professor substituto* – Gladis (08/04) – 12 mensagens

Mensagem 1 (F2dT18M1): GLADIS (08/04): O professor titular de inglês não foi nos 2 primeiros dias de aula. No primeiro dia foi uma professora substituta, que na verdade dá aulas de história e no segundo dia foi um professor substituto, que dá aulas de matemática. Eles deram uma revisão para prova, a pedido do professor titular.

Percebi que os professores substitutos tinham bastante dificuldade com a língua inglesa, pois estavam muito inseguros com a tradução dos textos, com a pronúncia e não sabiam responder às curiosidades de vocabulário dos alunos.Em vários momentos me pediram ajuda para pronunciar palavras e para traduzir algumas frases.

Este fato me fez pensar na situação do ensino público brasileiro. Não há professores substitutos especializados nas disciplinas? Como um professor que não tem contato com inglês pode dar aula de inglês?

Penso que a escola deveria ter professores substitutos DE INGLÊS para que eles possam ensinar a maneira correta de pronunciar as palavras e tirar a maioria das dúvidas dos alunos com segurança.

Mensagem 2 (F2dT18M2): CINTIA (14/04): oi Gladis.....acho que vc tem razão...me surgiu uma dúvida: voce conversou com o coordenador sobre a possibilidade de voce substituir o professor titular quando necessário? Seria muito bom nessa hora ter o estagiário para contar...mas voce tem razão...é uma solução paleativa...o correto seria ter um profeesor substituto para cada especialidade...ou então...não colocar um professor de outra especialidade para dar uma disciplina que não é a sua....porque o professor substituto não dá uma aula extra da sua própria disciplina??Voce questionou isso na instituição?

Mensagem 3 (F2dT18M3): GABRIELA (20/04): é neste caso, penso que as escolas deveriam ter um professor qualificado para fazer a subtituição, pois não legal nem para os alunos e nem para esses professores que não especialistas darem uma aula. o conteúdo fica muito vago, além disso, penso que tal fato desmotiva os alunos a estudar, pois a própria escola demosntra ser " desorganizada"

Mensagem 4 (F2dT18M4): NÁDIA (21/04): Essa situação que a Gladis ressaltou é muito comum nas escolas públicas, e não só com os professores de inglês. Tendo estudado numa escola estadual, diversas vezes tive professores substitutos dando aulas que não tinham nada a ver com suas especialidades e lembro-me de uma vez ter perguntado para um desses professores o porquê de ele estar dando aula de inglês se era formado em matemática. Sua resposta foi que quando um professor titular avisava que ia faltar minutos antes da aula, a escola ligava para os primeiros substitutos que tivesse em seu cadastro e, para ganhar pontos e dinheiro, esses substitutos aceitavam mesmo que tivessem que dar aula de qualquer coisa menos do assunto que dominavam. Ou seja, nem a escola nem os professores estavam preocupados com a qualidade da aula em si. É claro que essa conduta da escola e dos professores demonstra a desvalorização do ensino pelas próprias pessoas que trabalham com o ensino e isso me faz pensar em como podemos exigir que a sociedade valorize os profissionais da educação sem nem mesmo os responsáveis por ela tem esse compromisso.

Mensagem 5 (F2dT18M5): CINTIA (26/04): Concordo com vcs, Nadia e Gabriela, e acho que ai entra o papel social do professor de, uma vez na instituição (não como estagiário, claro), buscar conscientizar as pessoas do que está acontecendo e brigar por mudar um sistema deturpado. Acho que o professor que compactua com uma prática de ensino sem qualidade, não contribui para mudar a situação das nossas escolas. Angela, vc que desenvolveu sua pesquisa junto a escolas públicas, vc não acha que poderia haver uma mobilização dos próprios professores para mudar algumas práticas inadequadas recorrentes, como essa questão do professor substituto? E as outras pessoas, o que acham?

Mensagem 6 (F2dT18M6): GLADIS (27/04): Na verdade não perguntei. Mas vou procurar me informar sobre o porquê desta prática (professor substituto de outra matéria dando aula de inglês).

Mensagem 7 (F2dT18M7): GLADIS (29/04): Me informei a respeito desta prática de professores substitutos na escola e me disseram que funciona assim: a escola tem 2 professores eventuais fixos, 1 da área de humanas e outro da área de exatas. Eles vão à escola todos os dias para ver se alguém faltou. Caso algum professor falte, eles cobrem a falta do professor. Me disseram também que nem sempre o professor substitui uma disciplina da área dele.

Eu disse que achava esta prática um pouco confusa e perguntei se em todas as escolas públicas é assim que funciona. O professor disse que não; na escola em que ele trabalhava antes (pública), havia um professor de cada matéria e quando havia alguma falta, a escola ligava para o substituto, daí sim ele ia para escola.

No Victor Lacôrte é complicado porque geralmente os eventuais ficam a manhã ou tarde inteira para ver se nenhum professor vai faltar também nas últimas aulas...

Mensagem 8 (F2dT18M8): CINTIA (04/05): Legal voce ter se informado sore a razão do procedimento, Gladis. Será que não existe espaço (de diálogo) para voce tentar contribuir com sugestões para lidar com o problema???

Mensagem 9 (F2dT18M9): GLADIS (12/05): Não sei...na verdade, pelo que senti, eles têm consciência do problema, mas deixam como estão. Eles sabem que o que acontece lá não é o ideal, mas alguma coisa os impede de tentar mudar.

Mensagem 10 (F2dT18M10): DEISE (26/04): Esta situação aconteceu comigo semana passada. Cheguei para assistir a aula da professora e ela não havia chegado. Perguntei para a diretora se a professora viria e ela me respondeu: "Ela não avisou nada, só me faltava essa" e imediatamente chamou a primeira professora que estava livre para dar a aula. Se eu não me engano essa professora "substituta" era de matemática. Bom, não seria novidade dizer que a professora não conseguiu ter a atenção da classe e que estava perdida. Eu achei interessante a sugestão da Cintia PD de nessa hora o estagiário entrar em ação, pois seria uma boa experiência para ele e seria melhor pros alunos, que teriam o conteúdo passado corretamente.

Mensagem 11 (F2dT18M11): CINTIA (26/04): ola Deise, você pensou na hora em sugerir isso à diretora? Ou não houve espaço para isso? Creio que se vocês se disponibilizam para substituir, a diretora pode ficar até aliviada, não?

Mensagem 12 (F2dT18M12): ALDA (12/05): Creio ser por estes motivos já ressaltados - professores sem formação específica principalmente - que os alunos se desinteressam pelas aulas de professores substitutos e o que acaba acontecendo é que para os alunos aula de substituto é sinônimo de aula perdida. E aqui aproveito para reafirmar o que a Nádia disse pois passei pelas mesmas situações que os alunos passam até hoje em toda a minha vida de estudante de escola pública.

Tópico 19 (F2dT19): *Como motivar o interesse dos alunos nas aulas de inglês?* – Barbara (25/04) – 9 mensagens

Mensagem 1 (F2dT19M1): BARBARA (25/04): Durante a observação, me deparei com turmas nas quais os alunos não gostam das aulas de inglês. O desinteresse não parte, apenas, dos alunos que possuem mais conhecimento das matérias passadas pelo professor, mas também daqueles que não sabem a matéria. Nas aulas, era comum que os alunos ficassem estudando para provas que teriam no dia seguinte, ou

que não entrassem na aula para estudar para a prova. Além disso, os alunos falavam para o professor o motivo pelo qual não iam subir. Tal situação me fez pensar, o que nós, professores de le, podemos fazer para mudar a situação? Depois, conversando com o professor, ele me disse que os alunos não dão importância, porque a carga horária é muito pequena. O que vocês acham?

Mensagem 2 (F2dT19M2): ANGELA (25/04): É mesmo muito triste qdo nos deparamos com o desprezo com que as aulas de LE são tratadas pelos alunos. Eu acredito que o fato da carga horária ser muito pequena atribui às aulas de LE um grau de relevância menor do que o das outras disciplinas. Pq uma carga horária tão reduzida? Pq não é dada à disciplina de LE a mesma carga horária que é dada à LM? O próprio Estado não reafirma nos documentos de políticas públicas a importância da aprendizagem de LE para a formação dos alunos?

Mensagem 3 (F2dT19M3): GLADIS (27/04): Acho que o problema não tem a ver com a carga horária. A questão é mais complexa. O fato é que, em algumas turmas, o professor não **consegue** a atenção dos alunos. Mesmo que o professor leve alguma atividades mais dinâmicas, dependendo da turma, não funciona...nada funciona. O desinteresse é muito grande.

Acredito que um dos problemas possa ser o material didático utilizado pelo governo (no caso das escolas públicas). O livro da 5ª série apresenta tudo em inglês, explicações, perguntas, tudo. Até aí tudo bem, se o livro fosse destinado para turmas pequenas, de até 10 alunos. Em uma sala de 30 alunos, como fazer aquele material ser interessante para as crianças? Elas não entendem nada do que está escrito e caso percam a tradução que o professor passa, ou vão até ele (atrapalhando a aula) ou largam mão...

É muito difícil chamar a atenção dos alunos, quando as condições para o aprendizado não são muito favoráveis (grande número de alunos nas salas, material didático,...).

Mensagem 4 (F2dT19M4): CINTIA (04/05): Gladis, em sua experiencia na escola pública, voce acha que a divisão da turma em grupos, colocando alunos mais"fortes", que pudessem auxiliar o professor, juntamente com mais "fracos", poderia ajudar a solucionar essa situação?

Mensagem 5 (F2dT19M5): GLADIS (12/05): Poderia sim...o problema é que a sala tem panelas. Os alunos fracos geralmente são amigos dos também fracos e o mesmo ocorre com os alunos mais esforçados e fortes. Quando o professor pediu para mudar 1 aluno de grupo para dar certo o número de alunos, ele se recusou porque queria fazer com os amigos.

Mensagem 6 (F2dT19M6): NÁDIA (04/05): Na semana passada perguntei à professora que estou acompanhando como ela se sente diante dessa situação em que a carga horária da LE é menor em relação às outras disciplinas e ela afirmou a mesma coisa que a professora observada pela Barbara disse: que essa carga horária menor faz com que os alunos sintam menos seriedade na aprendizagem do inglês. Como a Andréia argumentou, a carga horária menor leva os alunos a crerem na menor importância da matéria também. No entanto, durante a minha observação notei que na turma de 5a série há um interesse maior pelas aulas de inglês, talvez porque para muitos esse seja o primeiro contato com a aprendizagem de LE (despertando curiosidade e vontade de aprender mais sobre essa segunda língua). Alguém mais teve essa experiência (ou a experiência contrária)?

Mensagem 7 (F2dT19M7): GLADIS (12/05): Eu não sei...pelo que pude notar, os alunos não se interessam pela língua sendo apenas 1 hora e 40 min por semana...se a carga aumentar, acredito que o desinteresse aumentaria, afinal é uma disciplina que os alunos não gostam, pelo menos na escola em que fiz estágio.

Mensagem 8 (F2dT19M8): ALDA (12/05): Concordo com a Gladis. Em meu estágio de observação também pude perceber que muitos alunos não se interessam pelas aulas de LE e parece não ser pela pouca carga horária não. Os problemas que verifico são os mesmos que a Gladis falou: superlotação das salas, material didático pouco interessante, muitas vezes despreparo ou mesmo falta de criatividade do professor, etc. Não que eu acredite que a "culpa" é do professor não, pois também pude "conviver" no estágio com uma professora cheia de idéias e vontade de melhorar suas aulas mas que não contava com uma estrutura que possibilitasse isso - até para conseguir o rádio da escola era difícil-. Então eu acredito que são esses fatores somados à cultura de que, se tratando de escolas públicas, as aulas de inglês não são boas que os alunos se tornam cada dia mais desinteressados.

Mensagem 9 (F2dT19M9): ALDA (12/05): Ah, e não sei se separar os alunos em "fracos e fortes" seria uma boa solução não...E também assim como a Nádia pude perceber que nas quintas séries o interesse pela LE é muito maior, talvez por ser algo novo para eles; interesse este que vai diminuindo à medida que eles vão passando para as séries mais avançadas.

Tópico 20 (F2dT20): *Faltas em véspera de feriado* – Helen (17/04) – 7 mensagens

Mensagem 1 (F2dT20M1): HELEN (17/04): Acredito que todos podem observar não só nas escolas, mas também na universidade que em véspera de feriado, muitos alunos faltaram. Numa das salas que acompanhei, apenas 2 dos 4 estudantes compareceram na véspera do feriado do dia 10. Outra coisa que questiono no atual sistema educacional é o calendário escolar frente a permissividade de alguns pais. As escolas poderiam repensar num calendário menos "rígido" porque a permissividade dos pais frente ao compromisso da freqüência é algo cultural, acredito. Acho esse tipo de situação evitável uma vez que as escolas esperam essas faltas massivas em determinadas datas.

Por trabalhar com apenas 50% da sala, a professora preferiu não avançar muito com a matéria dando menos conteúdo do que o planejado, passou um jogo e não o que havia preparado para aqula aula.

Qual a solução para este problema que ocorre tanto nas escolas quanto na universidade? Modificar nossa postura quanto alunos?

Mensagem 2 (F2dT20M2): CINTIA (18/04): Acho este tema bastante importante....avançar na matéria, ou exigir do aluno que ele assuma as consequencias de suas escolhas? Flexibilizar, ou manter as regras socialmente ou institucionalmente estabelecidas? O que vocês acham?

Mensagem 3 (F2dT20M3): MARIA FRANCISCA (20/04): Eu já passei por isso quando dei aula de inglês. É uma situação muito complicada. Na verdade eu dava aula eu um programa voluntário e os alunos não levavam o curso a sério. Eram sete alunos e muitas vezes só uma aluna ia. Nunca todos os alunos da sala estavam na mesma unidade ao mesmo tempo. Eu seguia o conteúdo normalmente, pois era impossível seguir os alunos que não tinham compromisso. Mas passei até pela situação de estar aplicando prova pra dois alunos e os outros sem oq fazer. Mas não tinha como. Me

senti completamente desmotivada a continuar e deixei o programa. Fiquei nele quase um ano e sai. Acho que os tanto os pais qnt os alunos precisam ter compromisso com os cursos. Precisam ter consciência de que estão prejudicando os colegas que tem mais compromisso e dificultando o trabalho do professor.

Mensagem 4 (F2dT20M4): GABRIELA (20/04): Bom, assim como a Maria Francisca, eu já fiz trabalho voluntário e em vésperas de feriado era muito chato, pois como o projeto era "Família na Escola" eu dividia meu trabalho voluntário com uma estagiária de outra faculdade que possuía aquele benefício do prouni. A idéia das aulas de inglês surgiram, pois eu queria muito ajudar a escola, pois sei que precisa de voluntários, mas minha decepção foi muito grande. Como eu não era cadastrada regularmente no programa, uma vez que eu não tenho prouni, eu não podia participar das reuniões e nunca ficava sabendo quando ia ter ou não aula em semanas de feriados. Além disso, todas as aulas que eu preparava era contada para as horas da outras estagiária, que não fazia nada. Sempre procurava manter o cronograma da atividades, que eram estipuladas pela coordenadora do projeto, mas em caso de falta os alunos não tinham como repor e sempre ficavam " boiando" na aula seguinte!! Infelizmente, sai do programa, pois era muita coisa errada!!

Mensagem 5 (F2dT20M5): NÁDIA (21/04): As escolas geralmente deduzem que menos alunos virão em vésperas de feriado e os professores costumam estar preparados para isso, programando atividades alternativas se de fato muitos alunos faltarem à aula. Acho que o problema de avançar a matéria é que o professor terá que, inevitavelmente, retornar aos pontos principais da aula perdida e colocar os alunos em dia, o que vai atrasar o andamento da programação seguinte. Penso que, em respeito aos alunos que compareceram à aula normalmente, o correto seria deixar os alunos assumirem as consequências da falta, mas na prática acho que isso vai dar muito mais trabalho do que se o professor estiver preparado para uma aula com menos alunos

Mensagem 6 (F2dT20M6): PAULA (23/04): Já passei por essa situação inúmeras vezes. Algumas, eu mudei o que havia preparado na hora e "improvisei". Em outras, eu simplesmente continuei com a matéria. É muito complicado. Os professores terão que correr atras do prejuízo de qualquer maneira. Mas, um recurso muito interessante que é fornecido na escola em que eu dou aula é um plantão. As aulas ocorrem de segunda a quinta. Na sexta - toda sexta - uma professora é colocada à disposição para atender os alunos no plantão ou que perderam alguma aula, ou que estão com dúvidas, ou que precisam rever alguma prova. É uma medida válida, mas não resolve muito. Foi uma maneira que a escola encontrou de resolver aparentemente esse problema. Mas, como a Maria Francisca disse, pais e alunos precisam ter consciência e comprometimento com o curso, com os professores e com os outros alunos.

Mensagem 7 (F2dT20M7): (23/04): Acho que isso acontece com todas as escolas, pois como já dito anteriormente é um fator cultural. Então, para evitar este tipo de situação onde o aluno presente tem que ser valorizado sem prejudicar o aluno ausente, seria interessante atividades ***práticas*** de itens linguisticos anteriormente estudados para não prejudicar nenhum aluno.

Tópico 21 (F2dT21): ***Problemas durante a correção de tarefas*** **– Helen (08/04) – 5 mensagens**

Mensagem 1 (F2dT21M1): HELEN (08/04): Em uma aula anterior, um dos alunos havia faltado, na aula seguinte a qual assisti todos os alunos estavam presentes. A professora iniciou a correção da tarefa, mas a aluna que havia faltado não havia feito o dever. A professora então pediu que ela acompanhasse a correção e anotasse as

respostas e depois estudasse em casa e trouxesse suas dúvidas, mas uma atividade simples que não deveria demorar muito tomou quase metade da aula porque a aluna que estava com os exercícios em branco demorava para fazer suas anotações e pedia que a classe a esperasse. O que fazer numa hora dessas? Deixar a aluna à margem enquanto corrige a tarefa com os outros ou agir dessa forma mesmo que tome um pouco mais de tempo?

Mensagem 2 (F2dT21M2): ANGELA (08/04): Na minha opinião, deixar a aluna anotar as respostas durante a correção da tarefa, não me parece um procedimento que vá contribuir para que essa aluna se aproprie do conteúdo que esteja sendo "corrigido". Provavelmente ela copiou as respostas apressadamente e prejudicou o andamento da correção dos alunos que haviam feito a tarefa. Talvez, para não deixá-la "às margens", poderia ser pedido que ela começasse a fazer a tarefa enquanto a professora a corrige com o resto da classe. O que vcs acham?

Mensagem 3 (F2dT21M3): PAULA (11/04): Acho uma sugestão legal. Ela faria a tarefa até a professora terminar a correção e, caso ela não terminasse, era só pedir para a aluna terminar em casa. Assim, ela não atrapalharia nem a classe, nem a professora, nem o andamento da correção da tarefa.

Mensagem 4 (F2dT21M4): GABRIELA (08/04): Olá Helen!! Bom, penso que a professora deveria ter pedido para a aluna acompanhar a correção oralmente e depois pedir para aluna fazer em casa as atividades e trazer as dúvidas. A docente também poderia ter passado apenas alguns exercícios na lousa e pedir para aluna fazer o restante em casa! Abraços.

Mensagem 5 (F2dT21M5): GLADIS (08/04): Concordo com a Gabriela. A professora deveria pedir à aluna que acompanhasse a correção oralmente; depois a aluna poderia emprestar o caderno de um colega. Copiando depressa na hora da aula, além de não aprender, ela atrapalhou o andamento da aula. Ninguém saiu ganhando.

Tópico 22 (F2dT22): *Observação também é aprendizado – Gabriela* (25/03) – 3 mensagens

Mensagem 1 (F2dT22M1): GABRIELA(25/03): OláPessoal! Iniciei meu estágio de observação e algumas coisas me chamaram a atenção. Antes de mais nada, quando estamos na postura de observador conseguimos ver através da postura dos alunos, como é a nossa postura também em sala de aula. As dificuldades, os desafios, os erros, a força de vontade e às vezes a preguiça e o desânimo. Além de fazer o estágio,acredito que este também é um momento de reflexão para enterdermo melhor a nossa postura de aluno, para depois, nos colocarmos como professores. Não é fácil, ficar no papel de observador, ainda mais quando não podemos dialogar com ninguém! Mas, a prática deste estágio, sobretudo de língua estrangeira, aumenta ainda mais nosso conhecimento e aprendizado! Espero que todos estejam gostando e aprendendo diferentes aspectos, ou melhor, abordagens de ensino! Abraços!!!!

Mensagem 2 (F2dT22M2): CINTIA (26/03): Muito boa sua reflexão, Gabriela, obrigada! Alem do mais, vejo que você entendeu bem o funcionamento de um fórum! Parabéns! Apenas comentando que vc disse sobre a dificuldade durante o estagio "*ainda mais quando não podemos dialogar com ninguém* (durante o estagio de observação)"....a fim de tentar vencer, ou minimizar esta dificuldade é que se

pensou em montar este ambiente virtual. Portanto, enfatizo: POSTEM SUAS REFLEXÕES, DUVIDAS, INSEGURANÇAS, e compartilhem com os colegas também as boas e bem sucedidas experiências! Aprendemos muito com os erros e acertos dos outros! um abraço.

Mensagem 3 (F2dT22M3): BÁRBARA (07/04): Iniciei o meu estágio na semana passada. A observação é uma experiência muito interessante. Primeiro, porque observamos a metodologia, o conteúdo, a didática do professor, analisando os pontos positivos e negativos, aprendendo tanto com os acertos quanto com os erros do professor. Em segundo, porque observamos a postura dos alunos, e como eles se comportam, quais as expectativas deles durante as realizações das tarefas. Além disso, o professor conversou muito comigo, pontuando as dificuldades e as vantagens de ser um professor de inglês,e também me apresentou materiais didáticos, e me deu conselhos. Por fim, no final das aulas, fizemos juntos um balanço geral das aulas, conversando um pouco sobre a postura de alguns alunos, e os tipos de exercícios dados. Para mim, foi interessante, pois refleti sobre os meus medos em lecionar inglês.

Mensagem 4 (F2dT22M4): FRANCIS (08/04): Concordo com você, Gabi. Acho que a observação é uma oportunidade para olharmos as posturas tanto de aluno como de professor e de olharmos para nós mesmos quando assumimos esses papéis. Acredito que o relacionamento em sala de aula acontece de forma produtiva quando há certa reciprocidade de posturas. Enquanto o professor consegue despertar maior interesse dos alunos sobre a língua foco através de aulas bem programadas e atividades diversas, ele também se sente estimulado a fazer isso quando percebe que a turma com a qual trabalha é interessada nas aulas e procura cumprir as atividades propostas. Não se pode isolar o papel dessas duas entidades (professor e aluno), pois em situação de sala de aula, elas estão sempre em relação.

Fórum 3 diurno (F3d): FÓRUM DE REFLEXÕES (ESTÁGIO DE REGÊNCIA)

Reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE no estágio de regência

Tópico 1 (F3dT1): *Material inglês para criança* –Cintia (15/05) – 4 mensagens

Mensagem 1 (F3dT1M1): CINTIA (15/05): Pessoal, vejo que alguns de voces estão fazendo a regencia com crianças. Abri este forum para que voces troquem ideias de material, visto que pessoalmente, não tenho experiencia e acho que voces podem se ajudar melhor uns aos outros do que eu mesma. Quem estiver fazendo a regencia com crianças, peço que postem aqui suas dicas de material. Por exemplo, a Alda gostaria de dicas de musica....alguem tem dicas para dar??

Mensagem 2 (F3dT1M2): GABRIELA (20/05): Olá, segue alguns sites com atividades para crianças:
www.funschool.com
www.kabose.com
www.apples4teacher.com
Espero que seja útil!

Mensagem 3 (F3dT1M3): ALDA (22/05): Gabi, obrigadíssima! Vai me ajudar bastante! Tenho geralmente levado desenhos para serem coloridos, desenhos de personagens de desenhos animados, enfim, coisas que fazem parte do dia a dia deles e daí eu incluo algo de língua inglesa que esteja relacionado... É uma dica de atividade que geralmente dá certo. Espero que seja uma idéia para quem precise!

Mensagem 4 (F3dT1M4): VITÓRIA (11/07): Pessoal, descrevo aulas que meus alunos adoraram e não esqueceram mais o vocabulário aprendido:

Meu objetivo com essa segunda aula foi ensinar alguns nomes de brinquedos em inglês. Escolhi esse tipo de vocabulário, porque é muito significativo para as crianças. Fizemos uma roda e sentamos no chão, espalhei uma caixa de brinquedos no meio da roda e separei alguns. Mostrei os seguintes brinquedos: uma bola, uma boneca, um carrinho e um ursinho de pelúcia. Ao mesmo tempo dizia seus nomes em inglês. Instiguei que repetissem várias vezes os nomes e depois pedi para que achassem no monte de brinquedos: uma ball, uma doll, um car e um teddy bear. Os alunos ficaram animados e começaram a procurar os brinquedos, mas quando achavam não conseguiam lembrar os nomes em inglês. Pensei então, em associar o brinquedo a um movimento e dizer o nome. Por exemplo: com a boneca, eu fiz o movimento de ninar e disse doll; com o carrinho, o movimento foi friccioná-lo no chão; com a bola, foi jogá-la para cima e com o ursinho, foi abraçá-lo. Todos os brinquedos foram passados para toda a roda e cada um repetiu o movimento e a palavra em inglês. Depois dessa atividade, quando eu fazia apenas o movimento, sem os brinquedos, praticamente todos os alunos conseguiam falar os nomes estudados em inglês.

Para fechar a aula, fizemos a brincadeira: adivinhe o que é? Cada aluno tinha que adivinhar um brinquedo e dizer seu nome em inglês. Ele ficava sentado em uma

cadeira com os olhos vendados, só podia apalpar os brinquedos e tentar adivinhar. Essa atividade foi bem divertida, pois quando descobriam o que era, esqueciam o nome em inglês. Os outros alunos então, sopravam para ajudar o amigo. Achei pertinente essa intervenção, pois ajudou na memorização de todos.

Aula envolvendo músicas infantis:

O foco dessa aula foi no vocabulário sobre algumas partes do corpo humano (head, face, belly, hand e foot). Iniciei a aula mostrando partes do meu corpo e dizendo os nomes em inglês. Depois sugeri que cantássemos algumas músicas infantis que eles já conheciam, só que substituindo as partes do corpo por palavras em inglês. As canções ficaram assim:

"**Head**, ombro, perna e **foot**,

Perna e **foot**,

Head, ombro, perna e **foot**,

Perna e **foot**,

olhos, ouvidos, boca e nariz."

"O sapo não lava o **foot**,

não lava porque não quer,

ele mora lá na lagoa,

não lava o **foot**,

porque não quer,

mas que chulé."

"Boi, boi, boi,

boi da **face** preta,

pega essa menina,

que tem medo de careta."

"Conheço um jacaré,

que gosta de comer,

esconda sua **head**,

senão o jacaré,

come sua **head** e o dedão do **foot**."

Esta última música cantamos várias vezes, substituindo a palavra head por todos as palavras que estávamos aprendendo. Os alunos se divertiram muito e facilmente memorizaram o novo vocabulário.

Depois propus que os alunos confeccionassem um boneco gigante. Utilizei um pedaço de papel cenário do tamanho de uma criança e pedi para uma aluna deitar no meio. Os outros alunos sentaram em volta do papel, enquanto eu esboçava o contorno de minha aluna. Em seguida, eles desenharam e pintaram o contorno desenhado.

Posteriormente, colei o corpo humano desenhado e pintado na parede e comecei a apontar as partes do corpo que estávamos estudando. Novamente, muitos alunos lembraram e disseram corretamente as partes em inglês.

Para fechar a aula fizemos a seguinte brincadeira: fiz uma linha no chão próxima à parede, onde o desenho do corpo estava colado. Em duplas os alunos tinham que esperar atrás da linha e só depois de ouvir a parte do corpo em inglês, que eu dizia e o meu apito, tinham que correr até o corpo e colocar a mão na parte falada. Quem colocasse a mão primeiro marcava ponto.

Essa aula foi tão marcante, que até hoje meus alunos falam as partes do corpo em inglês e pedem para brincarmos novamente.

* Se alguém se interessar, posto todas as aulas.

Tópico 2 (F3dT2): *Conhecimento do professor* –Helen (14/05) – 6 mensagens

Mensagem 1 (F3dT2M1): HELEN (14/05): Numa das aulas que ministrei nessa semana, os alunos se depararam com novas abordagens sobre esportes. O tema é bem batido, mas a forma como o livro apresentou tornou a discussão muito mais interessantes. O texto no livro falava de grandes fotos jornalísticas de esportistas. O debate se desenrolou de um tanto que os alunos discutiram desde técnicas de fotografia até ética e dopping em esportes. O que me chamou a atenção foi a forma como eles se dirigiam a mim sempre perguntando mais sobre o assunto, "nossa, mas é assim mesmo?". Não é a primeira vez que isso me ocorre, desde que comecei a dar aula procuro aprender um pouco sobre diversos assuntos para responder esse tipo de pergunta. Surgem muitas perguntas que fogem da matéria, mas penso que um professor deve se preparar não só para passar uma LE, mas também toda uma bagagem cultural da qual os alunos as vezes parecem tão carentes. O que vocês fazem nessas situações quando os alunos fazem perguntas que não são relativas à matéria mas que envolvem cultura e conhecimento de mundo?

Mensagem 2 (F3dT2M2): GABRIELA (19/05): Neste caso, se eu souber o assunto respondo a pergunta e até faria um bate papo com o resto da sala. Mas , se eu não tiver nenhum tipo de conhecimento, digo ao aluno que vou pesquisar e que na próxima aula eu trago a resposta!!Afinal, nós professores não somos um dicionário de informações. Por isso, temos que estar sempre em contato com as notícias que nos envolvem!

Mensagem 3 (F3dT2M3): BARBARA (22/05): Concordo com a Gabi, porque não entendemos mesmo de tudo, é impossível.No entanto, eu acho importante mostramos para o aluno um interesse em pesquisar e tirar a dúvida dele, pois assim, ganhamos a confiança da sala.

Mensagem 4 (F3dT2M4): GLADIS (22/05): Concordo com vocês. O professor acaba sendo um aprendiz em determinadas situações. Quando não soubermos muito a respeito de algum assunto, o mais certo é ser sincero com os alunos e pesquisar depois. Isto vale tanto para conhecimentos gerais quanto para o conteúdo (matéria em si). Mas o mais importante é tirar a dúvida do aluno, mesmo que tenhamos que pesquisar para isso.

Mensagem 5 (F3dT2M5): ALDA (26/05): Concordo com as meninas.Não temos que saber tudo, mas devemos procurar nos informar das coisas "extras".É interessante, as vezes também, mesmo que a gente não tenha muito conhecimento do assunto, deixar os alunos dizerem o que sabem (e dependendo do assunto, eles sabem até muito mais que a gente, principalmente se o assunto for do interesse ou do cotidiano deles). Muitas vezes, quando eles têm a oportunidade de se expressar em um assunto que conhecem, eles se sentem "importantes" e ficam até mais interessados pela aula. É até um jeito de, através dos assuntos extras, tentarmos promover uma conversação espontânea na língua alvo entre os alunos. Sugerir que eles falem destes assuntos com o vocabulário que eles possuem... Acho que é interessante e funciona.

Mensagem 6 (F3dT2M6): FRANCIS (24/06): Ao trabalhar com determinado material didático, o professor deve conhecê-lo o melhor possível. Digo isso porque, geralmente, cada capítulo do livro didático sugere determinado tema, a partir do qual será dado o novo vocabulário, se trabalhará textos e serão aprendidas novas construções sintáticas. O professor, apesar de lidar com a falta de tempo e com o fato de lecionar para várias turmas, deve sempre buscar informações relacionadas ao tema proposto pelo capítulo, fatos que sejam interessantes para o perfil da turma e que possam ser discutidos durante a aula, estimulando a comunicação. Se o professor sugere os temas, inicia a conversa sobre determinado assunto, ele pode conduzir a conversa de um modo que possa passar as informações que obteve para a classe. Caso apareça alguma questão inesperada, sobre determinado assunto que ele não domine, concordo com a postura sugerida pelas reflexões anteriores: o melhor a fazer é agir com honestidade em relação à sala e trazer a informação no próximo encontro. Essa posição também faz com que o docente conquiste a confiança de seus alunos e não se sinta constrangido em admitir que não domina todos os assuntos.

Tópico 3 (F3dT3): *Atividades em grupo* –Gabriela (13/04) – 8 mensagens

Mensagem 1 (F3dT3M1): GABRIELA (13/04): Sempre em minha aulas de regência peço atividades em grupo para os alunos. Desde prática de diálogos até mesmo exercícios escritos. Penso que isso estimula o aprendizado deles. Mas, na última aula resolvi passar apenas atividades individuais e os alunos me questionaram, pois queriam sentar juntos. Disse que não e que era ser algo individual, mas eles insistiram e eu acabei deixando que ficassem em grupos. Após a aula, fiquei me questionando se tomei o procedimento correto. O que fazer em uma situação como essa?

Mensagem 2 (F3dT3M2): CINTIA (13/04): Ótima pergunta....vamos ver o que os colegas acham....

Mensagem 3 (F3dT3M3): MARIA FRANCISCA (21/04): Acho que varia de acordo com a situação. Se é uma atividade que pode ser realiza em grupo, não há problema, mas se é uma que é melhor ser realizada individualmente, o professor deve usar sua autoridade e dizer aos alunos que dessa vez vão trabalhar sozinhos.

Mensagem 4 (F3dT3M4): PAULA (26/04): Concordo com a Maria Francisca. O professor é quem tem que se utilizar de sua autoridade e explicar que tal atividade será individual. Uma alternativa que acho legar é variar desde o começo das aulas. Em uma aula, o professor trabalha individualmente, em outra em grupos, em outra em duplas. Dessa forma, os alunos não ficam condicionados e aceitam diferentes formas de comunicação. Além de respeitarem a hora correta para cada tipo de atividade.

Mensagem 5 (F3dT3M5): GLADIS (27/04): Passei por uma situação semelhante na minha regência. Os alunos fizeram tanta pressão porque queriam sentar juntos, que foi difícil dizer não. Mas eu insisti que não podiam sentar em grupos. Porém no decorrer da aula algumas crianças foram juntando suas carteiras em duplas e apesar de eu pedir para se separarem, elas não saíram do lugar. É bem complicado lidar com determinados comportamentos em sala de aula...

Mensagem 6 (F3dT3M6): BARBARA (28/04): è uma situação bem delicada. Eu acho que se atividade pode ser desenvolvida em grupo, e os alunos se interessam mais não há problema. No entanto, se o professor vai se enrolar por mudar a característica da atividade, eu acho que não vale a pena.

Mensagem 7 (F3dT3M7): CINTIA (28/04): olá Bárbara, eu acho que não é só uma questão de o professor se enrolar, e de interesse do aluno, mas também uma questão de objetivos da atividade. Muitas vezes estabelece-se como objetivos alguns aspectos que só podem ser alcançados individualmente e não em grupo. Por isso, mais uma vez enfatizo, o professor deve saber bem quais são seus objetivos para determinar a possibilidade de flexibilização ou não.

Mensagem 8 (F3dT3M8): FRANCIS (24/06): O professor leva ao aluno não somente o acesso ao objeto de estudo, mas também tem influência sobre o desenvolvimento de outras habilidades desse aluno. O professor Edson Inforsato, em um dos roteiros que usou em sala, colocou que a grande tarefa do professor era a de fazer com que as aulas também contribuam para o desenvolvimento da pessoa como um ser pensante; que o aluno saiba operar com os conhecimentos adquiridos; que saiba, também, utilizá-los nas ocasiões práticas da vida e que aproveite aqueles conhecimentos para o desenvolvimento de seu potencial comunitário.

A utilização de exercícios individuais ou em dupla tem um determinado objetivo: se a aprendizagem com a cooperação, naquele momento, será um recurso melhor ou se a tarefa era o esforço individual, lidar com a situação-problema e resolvê-la sozinho. Se está claro, para o professor, qual é o objetivo da atividade, ele pode explicá-lo aos alunos de forma que eles entendam a razão daquela atividade ser realizada daquela forma. E então, o professor deve tentar, através do domínio que tem da aula, colocar em prática a atividade do modo como planejou, a não ser que tenha mudado de opinião a respeito e esteja convencido de que aplicá-la de outra forma seja mesmo o melhor a ser feito.

Tópico 4 (F3dT4): *Banco de Jogos II* – Gabriela (04/06) – 6 mensagens

Mensagem 1 (F3dT4M1): GABRIELA (04/06): Olá Pessoal, tentei postar no tópico criado pela professora, mas não deu certo, por isso criei este novo tópico. Tenho dois tipos de brincadeiras.
1) é batata quente: o foco é o treino do vocabulário visto na lição. O professor escolhe um Cd com músicas animadas da língua que leciona(alemão ou inglês). Os alunos fazem um circulo. De costa para eles (alunos) o professor coloca a a música para tocar. Os alunos ficam passando uma bola, como no jogo de batata quente.Quando o

professor parar a música, o aluno que estiver com a bola na mão tem que responder uma pergunta. Se errar até duas vezes sai da brincadeira. O vencedor ganha uma surpresa (pode ser bala ou chocolate)

2)A segunda é um tic-tac-toe. É muito simples, o professor desenha o jogo da velha na lousa. Separa-se os alunos em dois grupos. Há um sorteio entre os grupos para a escolha de um representante. O professor mostrará cartas com figuras do vocabulário visto e os representantes de cada grupo, um de cada vez, deve fazer o desenho na lousa para o grupo adversário, que deverá dar a resposta na língua estrangeira que está aprendendo (alemão ou inglês). Aquele grupo que tiver o maior número de acertos vence.

ABRAÇOS
GABRIELA

Mensagem 2 (F3dT4M2): CINTIA (04/06): obrigada, Gabriela...pelas sugestões e por criar um novo tópico...acho que não deu certo porque criei para os dois grupos e isso talvez não funcione... estamos sempre aprendendo.....

Mensagem 3 (F3dT4M3): GLADIS (07/06): Não tenho experiência em aplicação de jogos, mas fiz um bingo com as crianças da quinta série e deu super certo. O jogo de bingo é o tradicional que todos conhecem, com a diferença que os números devem ser falados em inglês. Assim, os alunos vão fixando os números em outra idioma.

Mensagem 4 (F3dT4M4): CINTIA (09/06): Pessoal, fui tentar acertar a minha primeira postagem, pois ela não possibilitava resposta e acabei apagando-a. Então vou descrever de novo aquela minha proposta de jogo: Nome: Find someone, who... Nível exigido dos alunos: é possível adequá-lo a qualquer grupo Procedimentos: o professor elabora varias perguntas do tipo "encontre alguém, que..." em uma tabela. Os alunos recebem a folha e deverão circular pela sala, entrevistando os colegas, até encontrar "alguém que". Quando encontrar, coloca o nome na segunda coluna da tabela e passa para a questão seguinte. A tabela é algo , por exemplo assim (para nível básico Encontre alguém que.... Pergunta.....Nome ....seja casado..... ....tenha 2 filhos..... ....tenha 19 anos..... É importante elaborar perguntas que: a) sejam de conteúdo gramatical conhecido;b) sejam relativamente difícil de responder, mas...;c) sejam possíveis de responder, no sentido de haver ao menos uma pessoa na sala com aquela característica. Por essa razão deve ser bastante voltado para as especificidades do grupo. Abraços

Mensagem 5 (F3dT4M5): ALDA (09/06): Bom, esse jogo é um jogo simples, mais para FIXAÇÃO de vocabulário e dá bem certo com CRIANÇAS. Nós, professores, selecionamos algumas figuras, imprimimos e fazemos cartões com elas. 1- Teremos jogo da memória (se a gente fizer pares de imagens idênticas)para brincar com os alunos e sugerir que eles falem o nome da figura em inglês 2- se os alunos já forem alfabetizados, podemos fazer pares com o nome da figura e a figura e brincar de jogo da memória. 3- também, com o mesmo cartão, dá para brincar de adivinhação: o aluno escolhe uma dentre as mais variadas figuras nos cartões feitos pelo professor e tem que dizer o nome delas em inglês.E ai tanto faz fazer essa atividade com o cartão virado com a imagem "para baixo" ou "para cima". Espero que seja útil.

Mensagem 6 (F3dT4M6): HELEN (15/06): Um jogo de adivinhação muito simples e que pode ser aplicado para alunos de qualquer nível, contanto que se escolham as palavras: Dividimos a classe em grupos, geralmente dois, e passamos uma cartela com algumas palavras e expressões que eles já conheçam. A cada rodada, um grupo

deve dizer algo sobre a sua palavra (se é um animal, uma profissão, um objeto, qual a cor, de onde é) e o outro grupo deve tentar adivinhar. O objetivo é adivinhar todas as palavras do grupo adversário. Só vale uma dica e uma tentativa de adivinhação por rodada, por isso é melhor pedir que eles escolham um representante ou estipular uma ordem dentro do grupo para que todos participem.

Outro jogo bem animado é o "Simon says". Dá para treinar verbos e partes do corpo. Os alunos ficam em pé e o professor vai dar comandos, porém, eles só podem realizar os comandos que o professor falar depois de "Simon says"! Por exemplo: Simon says fold your arms (os alunos devem cruzar os braços)/ Sit on the floor (os alunos não devem fazer) / Simon says sit on the floor (todos devem sentar-se)

Tópico 5 (F3dT5): *Como ensinar vocabulário?* – Helen (18/05) – 8 mensagens

Mensagem 1 (F3dT5M1): HELEN (18/05): O livro que trabalho numa das minhas classes apresenta vocabulário de uma forma pouco contextualizada, acredito. Passa a palavra com uma definição copiada do dicionário Longman e pede que os alunos depois completem exercícios encaixando essas palavras. Gosto de dar meus exemplos e pedir que os alunos façam suas próprias frases oralmente antes de ir para esses exercícios. Mas o que vocês fazem para ensinar mais vocabulário para os alunos e de uma maneira efetiva? Por mais que eu tente contextualizar, acredito que mesmo assim acaba caindo na "decoreba"...

Mensagem 2 (F3dT5M2): PAULA (25/05): Existem inúmeras maneiras de ensinar vocabulário que são muito produtivas e possibilitam uma melhor aquisição. Mímica, desenhos, fotos e palavras para ligar, telefone sem fio, jogo da memória, bingo, etc. Acredito que a parte de vocabulário é a que mais podemos variar a atividade, porém a contextualização tem que ser muito bem elaborada. Senão, tudo que você fizer, não adiantará muita coisa. Inclusive, até para dividir a sala em grupos, você já consegue antecipar o vocabulário que será trabalhado na unidade: escrever a palavra em 2 pedaços de papel (ou uma palavra e a figura correspondente) e pedir para que os alunos achem seus "pares".

Mensagem 3 (F3dT5M3): CINTIA (25/05): Obrigada, Paula, pelas sugestões.....a idéia é justamente que troquemos dicas para irmos compondo um repertório de procedimentos e tenhamos então subsídios para fazer escolhas.....muito bom!

Tenho tb duas sugestões a fazer: uma vez fiz uma atividade em um seminário para professores que gostei bastante. O professor entregou uma lista de palavras (descontextualizadas mesmo) e dividiu a sala em grupos (era uma seminário para professores com muitos participantes, talvez 20 ....). cada grupo deveria compor uma história com aquelas palavras e depois apresentar ao grupo. Foi bem interessante....a dinâmica que o grupo da Natalia Oliveira apresentou como warm up na penúltima aula foi bem parecida, lembram?

Outra sugestão é: se a escola dispuser de laboratório de informática, entrar com os alunos no site languageguide. A associação de imagens, com o áudio ajuda bastante.....

Mensagem 4 (F3dT5M4): GABRIELA (25/05): Penso que às vezes é legal começar contextualizando o tema geral da lição. Se for um nível intermediário ou avançado dá para fazer esses exercícios de frases, o que eu acho interessante. Eu também levaria

alguma música que tivesse o vocabulário. Penso que um game, tipo palavras cruzadas ou jogo da velha seria interessante para a memorização do vocabulário.

Mensagem 5 (F3dT5M5): BARBARA (26/05): Eu acho que é importante aproximar o vocabulário a realidade do aluno, isto é, trabalhar com temas que despertem interesse nele. Além disso, acredito que quanto mais se trabalhar com o lúdicos, mais aquisição de vocabulário é alcançada.

Mensagem 6 (F3dT5M6): PAULA (27/05): Gostaria de fazer outra sugestão de uma atividade de aquisição de vocabulário que eu fiz em uma das minha aulas de regência. Para rever umas palavras e introduzir outras que iriam ser trabalhadas em um texto, no livro didático, fui escrevendo todas elas na lousa e perguntando para eles qual seria o significado de cada uma. Quando eles não sabiam, eu dava um exemplo com a palavra contextualizada. Depois de escrever todas as palavras na lousa, eu joguei "batata quente" com eles, só que usando uma música. Assim, me posicionei de costas para eles e coloquei a música para tocar. Quando eu parava a música, o aluno que estivesse com a "bola quente" tinha que escolher outro aluno e perguntar o significado de qualquer palavra que estava na lousa. Por exemplo: "What is player?". Caso esse aluno não lembrasse da tradução, ele tinha que levantar e escrever qualquer outra palavra em inglês na lousa. Foi muito produtivo, divertido e senti que todos os alunos conseguiram abstrair o significado de todo o vocabulário.

Mensagem 7 (F3dT5M7): EDVALDO (15/06): Minha sugestão, bastante pessoal, mas talvez eficaz para o aprendizado do vocabulário, é trabalhar com palavras diversificadas nos textos literários e não-literários. Trabalhar com o lúdico ou com situações que despertem a reflexão do alunos (dependendo da faixa etária) ajuda-os a memorizar de forma natural o significado das palavras. Mas pra funcionar é preciso mexer com a imaginação dos alunos... senão eles esquecem rápido. Acho sempre fundamental colocar o aluno como agente, fazer ele pensar e agir criticamente ou (ludicamente) sobre determinado assunto. Acho interessante leituras dramatizadas, paráfrases de textos, leitura de textos ficcionais e de publicidade, história em quadrinhos. Acredito que isso valha principalmente para os jovens, com crianças eu não tenho muita experiência.

Mensagem 8 (F3dT5M8): HELEN (15/06): Todas as respostas que recebi aqui são de fato muito proveitosas, porém, ao pensar em como aplicá-las mais vezes nas minhas classes me deparei com um outro problema: quanto tempo dura uma atividade desse tipo, voltada para ensinar vocabulário em específico? Um jogo, por exemplo, duraria 15 minutos, 20 minutos? Se os alunos tiverem certa dificuldade, um pouco mais. Como já foi debatido aqui e na aula também, ao preparar uma lição, estipulamos uma previsão de duração, mas sabemos que nem sempre vai ser aquele tempo exato. Meu problema foi esse. A instituição me impõe datas e um conteúdo a ser cumprido, se extrapolar meu tempo, terei problemas. É difícil aplicar uma atividade de 20 minutos no lugar de outra para qual o livro previa de 5 a 10 minutos. E essa atividade de vocabulário como descrevi, com definição do dicionário, aparece praticamente em toda aula, são muitas palavras novas e não acredito que os alunos consigam absorver a maioria delas. Não consegui concluir se isso é um erro do livro didático, da instituição ou meu. E ainda, seria isso contornável?

Tópico 6 (F3dT6): *Mensagem-Reflexão* –Gabriela (25/05) – 4 mensagens

Mensagem 1 (F3dT6M1): GABRIELA (25/05): Olá pessoal, recebi esta mensagem e achei muito bonita, gostaria de compartilhar com vocês!

(aluna posta mensagem em arquivo Power point sobre “ser professor”)

Mensagem 2 (F3dT6M2): CINTIA (26/05): olá Gabriela...obrigada pela mensagem...pessoal, amei! Vale a pena dar uma olhada....vai ao encontro do que temos discutido , e do que tenho postado em vários diários: vale a pena tentar fazer diferente e mudar as regras!

Mensagem 3 (F3dT6M3): ALDA (26/05): Gabi, que mensagem linda! Também acredito que podemos fazer a diferença! Como educadores e como seres humanos!

Mensagem 4 (F3dT6M4): BARBARA (26/05): Olá pessoal.. A mensagem além de ser linda, dá ânimo para seguir em frente com a profissão escolhida, e acreditarmos que nem tudo está perdido, e que podemos mudar as coisas. Eu acredito que, muitas vezes, por termos utopias, podemos transformar a sociedade. Além disso, podemos perceber quanto o nosso papel de professor é muita maior do que transmissão de conhecimento.

Tópico 7 (F3dT7): *Alunos que não participam da aula* –Gladis (22/05) – 6 mensagens

Mensagem 1 (F3dT7M1): GLADIS (22/05): Em uma das aulas houve um imprevisto: uma aluna entrou do intervalo chorando porque alguns alunos de outra turma estavam fazendo brincadeiras de mal gosto com ela e, além disso, estava com alguns problemas (pessoais). Fui até a aluna e deixei-a a vontade para sair, tomar água, molhar o rosto,... Mas ela não quis e, ficando na sala, alguns alunos ficaram ao redor dela conversando e a consolando. Mesmo que eu tentasse chamar a atenção deles, nada resolveu. A rodinha de alunos ficou no meio da sala falando baixo, murmurando e não participaram de nada que eu propus. Até chamei o coordenador para avisá-lo do ocorrido, mas ele achou melhor deixar do jeito que estava, afinal eles não estavam perturbando a ordem (não estavam gritando nem andando pela sala).

Resumindo...só 3 alunos numa sala de 20 e poucos estavam sentados mais na frente prestando atenção na matéria que eu estava dando...Juntando o que o coordenador disse com o fato de eu já estar cansada de ficar implorando para eles participarem, desisti e fiquei dando aula só para os 3. O que vocês fariam numa situação dessas?

Mensagem 2 (F3dT7M2): HELEN (22/05): Acredito que todo mundo já tenha presenciado algo parecido durante sua formação escolar. Dependendo da idade, é importante para os alunos, eles sentem que estão fazendo bem para o colega e esquecem da aula. Talvez nessa situação seria realmente melhor pedir a menina que fosse lavar o rosto e colocar os outros de volta em seus lugares e explicar que ela ficaria bem e que depois eles poderiam conversar melhor com ela. Ou se ela se sentisse tão desconfortável em sair da sala, andar até os alunos e pedir que eles fossem sentar. As vezes parece que só pedir atenção da frente da sala não é o suficiente, penso que essa proximidade os faça respeitar mais o professor. E também acredito que não é necessário dar um tom bravo ou mais impositivo. Lembro que quando estava no pré primário minha professora dava uma bronca homérica em quem estava chorando e nos que estavam em volta, era traumatizante.

Mensagem 3 (F3dT7M3): ALDA (23/05): Gladis, concordo com a Helen...Outra alternativa seria que você poderia ter pedido para que a aluna que estava chorando ficasse um tempo com outra colega que quisesse lá fora (apenas uma aluna para fazer companhia, talvez), então os outros tantos que estavam distraídos com o problema da menina, poderiam voltar para a realidade da aula...Não sei, talvez desse certo...

Mensagem 4 (F3dT7M4): BARBARA (24/05): Nessa situação, eu acho que existem duas alternativas: pedir para que a menina saísse, fosse para a diretoria (para ficar mais tranqüila) dizendo aos outros que ela ficaria bem ou desse uma atividade para as crianças e saísse com a menina para conversar. Como a Alda e a Helen disseram. Essas situações são bem comuns, acho importante termos idéias de como lidar com elas.

Mensagem 5 (F3dT7M5): CINTIA (24/05): Concordo, Bárbara, situações como essas são bem comuns...situações em que o professor se pergunta: e agora???Como lidar com isso???Afinal estamos lidando com pessoas e situações imprevistas sempre vão acontecer....discuti-las pode nos ajudar a refletir sobre algumas delas e dar subsídios para saber como agir no momento em que elas acontecem.....muito bom!

Mensagem 6 (F3dT7M6): GABRIELA (25/05): Esta situação é mesmo muito triste, pois estamos dispostas a ensinar, mas não temos muitas vezes um retorno positivo dos alunos. Penso que a atitude da Gladis foi pertinente, pois aqueles três alunos que ficaram com certeza aprenderam algo e levarão consigo. Não podemos desanimar! Não é fácil reverter esta situação, mas é dever nosso tentar resgatar aqueles que querem saber mais e estão dispostos a aprender!!

Tópico 8 (F3dT8): *Preconceito em sala* –Gabriela (19/05) – 5 mensagens

Mensagem 1 (F3dT8M1): GABRIELA (19/05): Olá Pessoal. Gostaria de saber como vocês abordariam a questão do preconceito em sala de aula. Pois, vi uma situação muito lamentável. Alunos de rede particular desprezando e zombando de uma aluna que havia estudado em uma escola estadual antes de trocar de colégio. A garota possuía muitas dificuldades e sempre ficava para trás durantes as atividades. Como trabalhar este tipo de preconceito em sala de aula? Abraços.

Mensagem 2 (F3dT8M2):BARBARA (22/05): Gabi, esse tipo de situação é extremamente complicado. Não sei o que faria, eu acho que levaria algum texto falando sobre o assunto, e tentaria propor uma discussão abordando todos os tipo de preconceito. Não sei se daria certo, mas a acho uma alternativa.

Mensagem 3 (F3dT8M3):GLADIS (22/05): Acredito que este é um problema delicado, pois se não for tratado da forma correta, pode gerar uma série de danos, como o trauma, para o aluno vítima de preconceito. Acho que quando acontecer uma situação dessas, o mais ideal seria obrigar os alunos que zombaram do outro a se desculpar na frente de todos. Além disso, o professor deve enfatizar que aquele tipo de comportamento não será tolerado de forma alguma e que é digno de vergonha. Talvez seria interessante o professor ressaltar que um é diferente do outro e fazer com que os alunos reflitam sobre sua própria condição.

Mensagem 4 (F3dT8M4):ALDA (23/05): Concordo com a Gladis.

Na verdade, esta questão de preconceito é também uma questão de "educação moral", no meu ponto de vista. O que leva alguns alunos se acharem melhores que outros apenas por terem mais facilidade ou maior contato com a língua e por causa disso saírem zombando dos outros?

Para mim isso é falta de respeito com o semelhante.

Mas se formos analisar friamente este fato é bem compreensível dentro do contexto de adolescência que estes alunos devem se encontrar. Infelizmente nesta idade muitos deles não têm ainda muita preocupação em ser deselegantes e indelicados, expressando suas opiniões sobre as outras pessoas de maneira muito inconveniente (e infelizmente também muitos acabam crescendo e mesmo assim ainda não aprendem a se preocupar com os sentimentos das outras pessoas)

Creio que seria interessante que acrescido das medidas apontadas pela Gladis, o professor, ou coordenador, ou quem seja, chame estes alunos à reflexão de que, em termos de língua estrangeira, muitas vezes, não é só a facilidade para o aprendizado desta língua que conta, mas também as oportunidades que esta pessoa teve de entrar em contato com a língua, e ai, penso que estas oportunidades envolvem até questões financeiras mesmo: de repente uma pessoa não tem condições de fazer intercâmbio ou sequer pagar um curso de idiomas, e ai é lógico, terá defasagem em relação aquela pessoa que pode ter essas oportunidades.

Em primeiro lugar, é importante sempre haver a reflexão e a postura de que respeito entre as pessoas é fundamental em qualquer lugar.

Mensagem 5 (F3dT8M5):CINTIA (24/05): Muito boa essa discussão, pessoal...um tema muito pertinente e as reflexões são bastante adequadas para a situação.....concordo com vocês....antes de professores de língua estrangeira, somos educadores, e não podemos fechar os olhos para situações como essa.....parabéns!

Tópico 9 (F3dT9): *Tempo de aula* – Alda (13/05) – 6 mensagens

Mensagem 1 (F3dT9M1): ALDA (13/05): Tenho sentido bastante dificuldade com a administração do tempo de aula de LE para crianças.

O combinado com a dona da escola de onde faço minha regência é 1h de aula, mas eu sinto que este tempo acaba sendo muito...

É difícil prender a atenção das crianças tanto tempo assim, por mais variadas que sejam as atividades que eu tento propor...

Então o que acontece é que sempre consigo "preencher" mais ou menos de meia hora a quarenta minutos, e depois eu os deixo livres para brincar um pouco - o que foi uma sugestão da dona da escolinha- ...

Não sei se este é o caminho...O que vocês me dizem? Como posso resolver este problema? Vocês que 1h é muito para aulas de LE para crianças?

Mensagem 2 (F3dT9M2): GLADIS (13/05): Sei bem o que você passa porque mesmo os alunos do ensino fundamental ficam muito agitados depois da primeira parte da aula e ficam perguntando a todo momento quanto tempo falta para terminar a aula.

Acho que a saída está nos tipos de atividades...talvez fazer a criança sentir que ela não está "estudando" propriamente...quem sabe aplicar brincadeiras bem dinâmicas no final das aulas ajudem, assim elas não sentem muito que estão numa aula de inglês.

Na 5ª série, no final de uma aula, quando já estavam se cansando, fiz uma atividade de bingo com eles...eu ia falando os números em inglês (que eles já tinham aprendido) para eles marcarem na cartela. Os alunos gostaram muito e o final da aula passou super rápido. Quando terminou o bingo e eu disse que já podiam arrumar o material, alguns até falaram "mas já?".

Mas é claro que depende da faixa etária e do perfil dos alunos. Em uma sala mais amadurecida talvez isto não funcione.

Mensagem 3 (F3dT9M3): CINTIA (13/05): Concordo com a Gladis quando diz que pode ser interessante mudar o tipo de atividade e também a duração de cada uma delas: talvez se vc planejar maior numero de atividades mais curtas e com algumas atividades de "desenergização" no meio...lembra que hoje na aula o Vitor (acho que foi o Vitor...) falou que uma professora de alemão (com alunos universitários!!!) incluía atividades de respiração, movimento, no meio da aula dela??Acho que algo assim poderia funcionar com crianças...uma atividade de relaxamento....alongamento...movimento...para depois voltar para uma atividade que exija maior concentração. O que vcs acham??

Mensagem 4 (F3dT9M4): JULIA (13/05): Eu também tenho bastante dificuldade em coordenar o tempo da aula. A minha turma é exclusivamente formada por adultos e mesmo assim eu não consigo ter uma idéia precisa do tempo preciso que eles levarão para fazer cada atividade. Na minha primeira aula de regência eu preparei um conteúdo pouco extenso e os alunos se empolgaram e levaram muito mais tempo que eu esperava na primeira parte da aula, o que complicou o desenvolvimento da segunda parte da aula na qual eu preparei uma atividade interativa. O tempo ficou curto, e eu tive que encerrar muito rapidamente uma atividade que poderia ser mais produtiva. Na segunda aula, pautada no que aconteceu na primeira, eu reduzi o conteúdo a ser trabalhado e levei um "conteúdo reserva" para caso eles terminassem antes do previsto. Inesperadamente, foi isso que aconteceu! Se eu não tivesse levado um material extra ficaria sem saber o que fazer.

Mensagem 5 (F3dT9M5): BARBARA (22/05): Realmente, eu acho que o tempo de aula é algo complicado. Mas, como a Julia disse, o importante é preparar algo extra. Novamente, caímos na questão do professor ter sempre algo a mais, e estar sempre preparado.

Mensagem 6 (F3dT9M6): ALDA (22/05): Concordo com todos vocês. Temos que tentar "inventar" várias atividades diversificadas. Mas no meu caso, por ser com crianças, ainda continuo meio perdida... A aula sempre é mais lúdica e mesmo assim eles se cansam... Será que mais jogos ou coisas do tipo resolveriam.

Tópico 10 (F3dT10): *Jogos e Músicas* –Gabriela (20/04) – 9 mensagens

Mensagem 1 (F3dT10M1): GABRIELA (20/04): olá...bom, esta semana fiquei horas pensando e preparando uma atividade com música para trabalhar com os alunos. para mim, foi um pouco difícil pois como são adolescentes que nunca tiveram contato com o alemão,eu selecionei algumas músicas de crianças, com um vocabulário básico e montei a atividade. porém, quando terminamos os alunos se queixaram dizendo que eles já eram "maduros" para escutar estes tipos de músicas. eu disse que por ser um idioma diferente, teríamos que começar do básico para depois mudarmos de estágio. o que vocês fariam nesta situação?abraços

Mensagem 2 (F3dT10M2): CINTIA (20/04): Gabriela, muito boa sua participação nas discussões e os temas levantados....gostaria de responder o que penso, mas não o farei antes de os colegas se manifestarem um pouco...pessoal.....VAMOS LÁ!!!!!!

Mensagem 3 (F3dT10M3): MARIA FRANCISCA (21/04-feriado!): Acho que isso vai variar de acordo com a turma que trabalharmos. Como já discutimos, a mesma atividade que dê certo em uma, pode não funcionar em outra. Eu teria tomado a mesma atitude da Gabriela... Explicar o pq de usar essas músicas e não outras mais complicadas. Mas se os alunos quisessem mesmo um estilo diferente eu levaria e eles poderiam ver o que de fato preferem: continuar com as músicas complexas ou trabalhar mesmo com as infantis por serem mais simples.

Mensagem 4 (F3dT10M4): NEIDE (23/04): Também acredito que cada atividade é relativa para cada tipo de turma, antes de aplicar a atividade seria interessante conhecer o perfil do seu aluno, pois só com essa "prediction" seria mais fácil aplicar uma atividade diferente, porque cada turma tem uma característica e é difícil agradar a todos. Porém acho muito importante toda atividade extra pois assim os alunos fixam melhor a matéria de uma forma lúdica, porém aprendendo.

Mensagem 5 (F3dT10M5): PAULA (26/04): Eu acho que selecionaria algumas músicas, de diferentes cantores, de "níveis diferentes" e levaria como sugestão. Pediria, então, que os alunos escutassem e me falassem qual eles gostariam de trabalhar em sala de aula. A melhor maneira para se trabalhar com música, filmes, etc., na minha opinião, depende principalmente dos alunos, especialmente quando eles são adolescentes. Então, antes de levar alguma música, acho que seria legal uma conversa com eles para saber de gostos e opiniões.

Mensagem 6 (F3dT10M6): GLADIS (27/04): Acho que você fez bem em explicar isso para eles. Numa próxima aula, eu até levaria uma música mais difícil e faria com que eles vissem a importância de começar pelas mais "simples". Às vezes não adianta só o professor dizer, os alunos precisam sentir o porquê da escolha do professor.

Mensagem 7 (F3dT10M7): BARBARA (28/04): Eu agiria da mesma forma. Por mais que são alunos mais velhos, temos que iniciar com o básico. Eu acredito que você agiu bem, e agora, talvez, seria interessante usar o vocabulário aprendido com essa músicas, em outras situações.

Mensagem 8 (F3dT10M8): ALDA (12/05): Concordo plenamente com a Barbara e a Gladis: você agiu bem mesmo, mas experimente levar uma música mais difícil para que eles possam sentir na pele. Assim eles perceberão que têm que começar do começo!

Acho a música um instrumento muito válido para deixar as aulas mais interessantes, assim como os jogos também o são.

Pelo menos as minhas crianças se interessam bastante por isso e creio que os maiores também devam se interessar.

Falando nisso preciso de ajuda: alguém tem alguma sugestão de site onde encontro letras e melodias de músicas infantis em inglês para trabalhar com as crianças. Alguém tem alguma sugestão?

Mensagem 9 (F3dT10M9): CINTIA (13/05): hmmmmm....de imediato não conheço, mas vou tentar achar algo....se alguém souber, vamos ajudar a Alda?

FÓRUNS: GRUPO: NOTURNO (n)

Fórum 1 noturno (F1n):

Temas relevantes para discussão

Que temas você considera serem importantes para a reflexão do professor de língua estrangeira durante a sua prática de ensino? Abra um tópico com uma palavra-chave sobre o tema (assunto) e comente sua importância no corpo do texto

Tópico 1 (F1nT1): *Interesse dos alunos* - Ana Maria (25/3)- 10 mensagens

Mensagem 1 (F1nT1M1): ANA MARIA (25/03): Acho importante pensarmos em formas de conseguir que os alunos não percam o interesse pelo curso, mas sem "enrolar"! Para que as aulas não fiquem tão cansativas ... Quais são as melhores formas?

Mensagem 2 (F1nT1M2): LEA (26/03): primeiro, temos de olhar pra nossa realidade: carência de tempo para atividades lúdicas que desenvolvam o aprendizado do aluno. Desta forma, fica difícil sair um pouco da rotina. Para nós, acho qua uma opção boa é a utilização do laboratório de idiomas, no qual podemos contar nos dedos quantas vezes fomos em quatro anos de curso. O problema é que quando o professor propõe algo novo logo a maioria dos alunos encaram como enrolação, talvez isto seja que os professores se recusam a fazer estes tipos de atividades. Além disso, acredito que o mais conta neste aspecto mesmo é que temos uma carga horária muito baixa para língua estrangeira e o professor tem que dar conta de toda gramática de uma língua em quatro anos, além disso "habilitar um aluno" para ser professor de língua, desenvolvendo, em tese, todos os sentidos da língua...atividades como filmes, programas televisivos, músicas e textos extras (revistas, jornais, gibis...) são interessantes para sair um pouco da rotina de aulas e matéria a ser dada. Aí tem-se outro problema: como adquirir estes materiais, se a Instituição não paga nem um salário digno para aqueles professores que não são de regime integral?

Mensagem 3 (F1nT1M3): CINTIA (26/03): Lea, voce disse que vcs na universidade a realidade é uma carência de tempo para atividades ludicas que desenvolvam o aprendizado e assim fica dificil sair da rotina. Mas se o ludico, vc tb afirma, pode desenvolver o aprendizado, porque ele não pode ser também rotina?? Não seria uma questão de posicionamento do professor? E vc se referiu apenas ao ensino/ a aprendizagem de ididoma no contexto de vcs....e com despertar o interesse em outros contextos?

Mensagem 4 (F1nT1M4): LEA (27/03): A carga informativa que o professor deve dar conta não condiz com o tempo que se tem...portanto não é somente uma postura do professor. Jogos lúdicos demandam tempo e isso é o que falta na faculdade. Enquanto que em escolas de línguas, não se tem esta rigidez com tempo e as aulas seguem de acordo com o desempenho do aluno, portanto é cabível a inserção destas atividades.

Mensagem 5 (F1nT1M5): THALES (27/04): Não acho que o problema em se aplicar uma atividade lúdica esteja no tempo de aula disponível, pois nem todas essas atividades necessitam de um tempo grande. Acho que o mais complicado é a vontade e o tempo extra-classe que o professor tem para pesquisar e desenvolver atividades

que sejam mais interessantes para os alunos. Sair da rotina é muito difícil para todos, mas há de se criar coragem para sair do padrão e propor uma forma nova de ensinar. Provavelmente muitos alunos mostrarão resistência, mas se isso for trabalhado, a aula renderá muito mais. O que faz com que os alunos não se interessem pela aula é a mesmice de uma aula em que só é usada a lousa, o caderno e o livro didático. Os alunos se interessam pela matéria quando ela é trabalhada de forma inovadora. Admito que é difícil arrumar tempo para pesquisar e desenvolver aulas assim, mas é um esforço que vale a pena.

Mensagem 6 (F1nT1M6): ALINE: (03/06) Anitcha, apesar de todo meu conservadorismo, estou começando a ficar adepta dos jogos e dos trabalhos em dupla, para aumentar o interesse da sala. Tenho percebido que os pequenos (da quinta a sétima série) funcionam melhor assim.

Mensagem 7 (F1nT1M7): ALINE (27/03): Ana, voce tem razão em se preocupar com isso, pois é duro dar aula para uma sala desatenta. Além do mais, qual é nossa recompensa se o aluno nao aprende nada? Entretanto, fico pensando nessa necessidade cada vez maior de o professor ter que ser educador e recreador... quer dizer, alem de sabermos o conteudo a ser dado, prepararmos a aula, ainda temos que pensar em uma forma nao rotineira, interessante (e que seja efetiva para o aprendizado) de apresentar esse conteudo em sala. Sua pergunta é dura de responder, mas suscita reflexoes.

Mensagem 8 (F1nT1M8): PATRICIA (26/04): Ana, certamente esta é uma questão delicada. Acredito ser importante o professor procurar utilizar diferentes recursos para não ficar apenas no método tradicional de lecionar... se selecionar com sabedoria outras ferramentas de ensino (vídeos, filmes, etc) sua aula não será enrolação!

Mensagem 9 (F1nT1M9): CINTIA (04/06): Pessoal, muitas observações se passaram depois da abertura deste topico de discussão...muitas experiencias na regencia.....muitas discussões em nossas aulas teóricas.....como voces responderiam hoje ao tópico da Ana Maria??A Aline já se colocou....e os outros? Pensam como ela??Mudaram a forma de pensar ou a reafirmaram??

Mensagem 10 (F1nT1M10): ELISA (28/06): Acho que uma aula com jogos, grupos e coisas diferentes funciona bem para os mais agitados e desatentos. A aula expositiva funciona melhor num amibiente mais maduro, em que os alunos tenham um pouco mais de conhecimento e interesse sobre o tema e estejam dispostos a discutir de forma produtiva para o grupo - já vi muitas aulas expositivas que nunca foram monótonas, também! Só que elas dependem do dobro de comprometimento do aluno...

Tópico 2 (F1nT2): *False Friends* - Marcel (25/3) - 8 mensagens

Mensagem 1 (F1nT2M1): MARCEL (25/03) Galera, alguém tem alguma sugestão de como trabalhar aquelas palavrinhas que enganam todo mundo - os falsos cognatos!!!Abraço

Mensagem 2 (F1nT2M2): BETH (25/03): Acho que dar vários exemplos usando as palavras é a melhor maneira.

Mensagem 3 (F1nT2M3): CINTIA (26/03) eu tenho uma ideia.....mas vou "ouvir" primeiro as de vcs....

Mensagem 4 (F1nT2M4): ALINE (27/03): Bolota, lembro-me que os falso cognatos que aprendi foi porque a professora repetiu muito e frizou com bastante enfase o fato de NAO SER o que parecia. Inclusive, ao comentar um falso cognato, acho imprescindivel que seja dito ao aluno nao apenas a sua traducao como tambem o correspondente da palavra que ele pensou que era, isso pra mim é fundamental.

Exemplo: to pretend. O aluno pensa que é pretender. Alem de explicar que é fingir, ja avisar que pretender é to intend. E construir frases, tipo de completar escolhendo entre o correto e false friend, acho que ajuda.

Mensagem 5 (F1nT2M5): ANA MARIA (12/05) Concordo com a Aline, achop que essa é a melhor forma de se trabalhar esse tipo de palavras

Mensagem 6 (F1nT2M6): LUCIANA (20/05):Concordo em partes com a Aline: é interessante e importante mostrar ao aluno que está errado e logo apontar o correto, mas será que dessa maneira, ele visualizando as duas palavras ao mesmo tempo, não dá mais margem ainda para a confusão? False friends acredito que é igual expressões idiomáticas: não tem uma regrinha, vc tem que conhecer e pronto. Acho que tanto um quanto outro tem que ser apresentados aos poucos, com exercícios de fixação (quaisquer que sejam).

Mensagem 7 (F1nT2M7): ALINE (3/06) Verdade Lu, as duas palavras juntas acabam confundindo mesmo... lembrei daquela história do "like" e do "as", se nao tivessem sido discutidas juntas, nao teriamos feito tanta confusao.

Dessa vez está perdoada por ter discordado de mim, mas que isso nao se repita no futuro.

Mensagem 8 (F1nT2M8): ELISA (8/06)não sei, conhecer um pouco da etimologia/história das palavras talvez ajude a dar uma lógica pro aluno sobre porquê a expressão não significa o que parece. Em alemão, isso é quase sempre possível, é uma língua que mostra seus "fósseis", mas em inglês demanda certa pesquisa.

Tópico 3 (F1nT3): *Importância da utilização de meios digitais na educação* – Cintia (20/5) – 6 mensagens

Mensagem 1 (F1nT3M1): CINTIA (20/05): Pessoal, gostaria que voces lessem o artigo que envio em anexo ou entrassem no link da folha online http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u458094.shtml.

Eu já havia mencionado este fato em aula, mas não havia ainda indicado o artigo no ambiente , por isso aí vai.

Ele aponta mais uma vez para a grande importancia do nosso trabalho no ambiente virtual: alem de ficarmos mais próximos, podermos discutir, trocar experiencias com colegas, esclarecer duvidas , etc, este é um recurso e uma modalidade de ensino que cada vez mais está se sedimentando em nosso país e no mundo....e voces devem estar preparados para isso....

Abraços

Mensagem 2 (F1nT3M2): LUCIANA (20/05): Sei da importância desse trabalho num ambiente virtual, especialmente porque é o que os alunos querem hoje, ne, ficar

grudados no computador. Não entendo muito bem a funcionalidade (uma vez que é um recurso que está ainda sendo implementado e eu por exemplo estou usando pela primeira vez nessa disciplina. Facilitar as discussões? Todo mundo poder acompanhar, opinar, reler o que o outro disse na hora em que quiser e que estiver mais disponível? Acho válido, mas penso que não pode ficar por ai. A tecnologia tem que andar a nosso favor, valorizo e muito isso... temos que pensar como! E também sempre penso nas exceções: e quem não tem computador em casa, quem não tem acesso fácil à internet, como faz? Acho que essa imposição de aulas à distância tem que vir acompanhadas de meios para que os alunos possam acompanhá-las.

Mensagem 3 (F1nT3M3): ALINE (03/06) Claro que a tecnologia está aí para nos servir, para facilitar nosso dia-a-dia, nosso trabalho. Entretanto, não se pode aproveitar o ensejo tecnológico para ampliar cada vez mais a educação à distância. O contato, o estudo presencial é fundamental. É no ambiente da sala de aula, da escola, que as pessoas têm oportunidade de confrontarem suas ideias com as dos outros, de tirar dúvidas, debater. Enfim, o contato humano é insubstituível, ou pelo menos, as formas de substituição não são tão eficazes.

A forma como temos trabalhado nessa disciplina com o ambiente virtual, para mim, é extremamente legal, pois trata-se de uma complementação do que já temos em sala de aula. Diversas discussões que são levadas aqui, talvez, por falta de tempo, não seriam possíveis na sala de aula.

Mensagem 4 (F1nT3M4): CINTIA (03/06) olá Aline....acho que estamos síncronas, não??

Acho esse tema extremamente interessante... sou uma grande fã das novas tecnologias para fins educativos, por isso não sei se concordo com vc.....acredito que a educação a distancia torna acessível a educação àqueles que, presencialmente , estariam impossibilitados a ela, seja por questões econômicas, de tempo, de disponibilidade de escolas em suas cidades....penso nas cidades longe de grandes centros....penso naqueles que não têm a chance, como nós temos, de frequentar uma boa universidade....claro que o ensino presencial, em uma boa universidade, é uma forma bastante rica e que não deve (e não vai) nunca ser substituída....mas será que é a única?? Não seria interessante sim ampliar as oportunidades para aqueles que não tem acesso a bons cursos, como nós temos?

Além disso a educação a distancia já está ocorrendo também nas formas presenciais....

Vejam um video sobre uma entrevista como Pierre Levy, autor do livro **Cibercultura**, muito interessante para lermos, inclusive!

http://www.youtube.com/watch?v=08rVXi55yjE&eurl=http%3A%2F%2Fvamosblogarbr%2Eblogspot%2Ecom%2F

Mensagem 5 (F1nT3M5): LUCIANA (05/06): Acho que é exatamente esse o ponto de discussão da educação à distância: até que ponto ela é de qualidade???

Tenho uma prima que faz faculdade de pedagogia à distância. Ela tem que ir pra aula uma vez por mês e o resto tem que fazer leituras e trabalhos. O problema é que ela quase não tem tempo, então outras pessoas acabam fazendo os trabalhos pra ela. E ela vai ter o diploma e ensinar nossas crianças, sem ninguém dar conta disso.

Por isso acho que essa questão de ensino à distância é bem complicada. concordando com a Aline e complementando meu posicionamento, acho que as aulas muitas vezes não são nem muito produtivas, muitas vezes vc aprende mais lendo um livro sozinho do que assistindo a certas aulas. entretanto, considero a discussão, a troca de opiniões, valiosissima! como fazemos, por exemplo, nessa aula: em sala temos todo o conteúdo mais teórico e discutimos o lado mais prático aqui. Tem que caminhar juntas as duas coisas...

Mensagem 6 (F1nT3M6): CINTIA (05/06): Acho que voce tem razão Lu, quando diz que existem alguns modelos de curso a distância por aí, que não formam bons profissionais ....mas (lá vem o advogado do diabo...), creio que isso TAMBÉM acontece no presencial. Acho que a questão está sempre em **quem** (quem aluno, e quem instituição) e em **como** (modelo de curso), tanto para o presencial como também para aqueles à distancia. O **quem** aluno, diz respeito àquele aluno, que independente da instituição onde será formado, será bom...ou não será...(sabemos bem que mesmo dentro da Unesp, uma boa instituição, muitos alunos saem completamente despreparados...enquanto outros não...). Enquanto o **Quem** instituição diz respeito a avaliação e elaboração criteriosa da instituição de um plano pedagógico coerente, adequado, de qualidade...*tanto em cursos a distancia quanto presenciais*.(sabemos de instituições que também presencialmente não trabalham de forma adequada e não dão uma boa formação....)

Existem modelos de cursos a distância que podem sim promover muita interação, discussão, contato intensivo com professores, tutores, colegas.....vrtualmente, mas promovem; cito por exemplo cursos da UAB (Universidae Aberta Brasileira). Tenho acompanhado alguns trabalhos de cursos da UAB e posso garantir para voces que o trabalho do professor e dos tutores é imeeeenso, devido a intensidade de discussões e interações....mas realmente isso não ocorre em alguns outros modelos de ensino à distancia....o que acham????

Tópico 4 (F1nT4): *Decorar ou não?* – Aline (25/03) -23 MENSAGENS

Mensagem 1 (F1nT4M1): ALINE (25/03): O professor deve ou nao incentivar o aluno de LE a decorar palavras para adquirir vocabulario?

Atualmente utilizam-se muito os trabalhos com textos de modo instrumental, entretanto, esse metodo é eficiente para a memorizacao de vocabulario?

Mensagem 2 (F1nT4M2): MAIRA (25/03): Funciona para o aluno fazer uma prova, mas não acho que seja muito eficiente a longo prazo...

Mensagem 3 (F1nT4M3): RENATO (25/03): Eu acredito que estimular o pensamento pode funcionar, de maneira excessiva mesmo. Por exemplo, sempre deixar um período da aula para os alunos entrarem em contato com a língua, seja através de músicas, poemas, ou textos interessantes. Claro que de acordo com o nível de conhecimento da sala. Mas é o velho ditado: água mole em pedra dura, tanto bate até que fura! A insistência colocada de uma maneira interessante para o aluno, acredito que funcione.

Mensagem 4 (F1nT4M4): ALINE (27/03): Entrar em contato com a lingua... interessante...

Mensagem 5 (F1nT4M5): LEA (26/03): infelizmente só há duas maneiras de se ampliar vocábulários: ou vivenciando a língua ou decorando!!!!!!! Porém há maneiras alternativas para esta decoreba. Há o método tradicional, utilizando textos e resolvendo exercícios e há o método alternativo, que podem ser os jogos lúdicos que envolvam o vocabulário...o problema é que não temos tempo na universidade para métodos alternativos, desta forma, o aluno deve se virar na decoreba msm!!!

Mensagem 6 (F1nT4M6): CINTIA (26/03): creio que existam sim muitas alternativas á decoreba pela decoreba....será que simples decoreba, descontextualizada, é efetiva?? tenho minhas duvidas...vcs teriam sugestões de algumas formas para dar?

Mensagem 7 (F1nT4M7): MAÍRA (26/03): Eu concordo com a Lea que só há duas maneiras de se ampliar vocábulários: ou vivenciando a língua ou decorando. Mas realmente eu não acredito neste método da decoreba, porque nem tudo se fixa na nossa cabeça. Acho que uma boa alternativa é trazer o idioma pra mais perto do aluno, buscando proporcinar alguma vivência pra ele. Um artífício interessante é ministrar as aulas no idioma, sem falar português. Isso ajuda muito, pelo menos pra mim ajuda, pois você ouve a mesma palavra várias vezes, e vai compreendendo seu significado pelo contexto.

Mensagem 8 (F1nT4M8): ALINE (27/03) Bom, mas eu queria mesmo discutir essa questao do instrumentalismo... Tenho visto livros didáticos extremamente poluídos, cujos textos sao rechados de figuras, quadrinhos, essas coisas. Aquela página que o aluno olha e pensa: "meu deus, vou ter que ler tudo isso? mas eu nao sei nada...". Acho esse tipo de material um tanto desesperador. E a forma como é trabalhado tambem: o aluno, em geral, é estimulado a reconhecer os cognatos e intuir o assunto por eles ou pelas figuras. Concordo em que o método é eficiente para o aluno ler textos (superficialmente) através de inferências. Mas isso ajuda a construir um vocabulário efetivo, com o qual ele possa produzir textos e se comunicar tranquilamente?

Nas aulas de literatura (Ingles) lemos romances, contos, peças teatrais. Somos aconselhados pelos professores a nao traduzir, a inferir o significado das palavras pelo contexto. Funciona. Grosso modo, entendemos o que lemos. As minúcias é que nos escapam. O problema é que todas aquelas palavras que inferimos nao nos fica gravada, juntamente com seu significado. Raras vezes passam a integrar nosso vocabulario.

No caso da leitura de longos textos, realmente essa é a melhor forma. Quanto demoraríamos para ler um livro parando para o olhar o dicionário a cada parágrafo?

Mas e na sala de aula? Deve ser assim? Nao é o momento de o professor trabalhar um determinado conjunto vocabular, específico, temático, para que o aluno tenha a oportunidade de memoriza-lo?

Espero comentarios!

Mensagem 9 (F1nT4M1): CINTIA (28/03) ola Aline. Muito boa sua colocação....!!.estou muito tentada a responder o que penso, mas gostaria primeiro de ver o que os colegas tem a falar sobre o assunto....pessoal, vamos lá? O que voces acham?

Mensagem 10 (F1nT4M10): LUCIANA (28/03) Sou mais uma que pensa q decoreba é complicado... mas nem sempre ineficiente.

Como já disse no outro tópico, gostei da sua sugestão, Aline, de levar pra sala a cada aula blocos temáticos: comida, vestimenta, bebida, partes do corpo, enfim... mas depois, tem que trabalhar essas palavras que foram ensinadas, ne. O treino, sem dúvida, é uma alternativa - fazer os alunos empregarem o vocabulário que aprenderam, seja através de leitura de textos, composição de frases... pq assim eles estarão tbm aprendendo a gramática involuntariamente...

Qto à leitura de textos que a Aline comentou, sem dúvida é imprescindível, pq afinal é isso que vai ser cobrado dos alunos no vestibular. Ensiná-los, sim, instrumentalmente, voltados pra leitura, pq numa situação como essa, por exemplo, é quase IMPOSSÍVEL conhecer TODAS as palavras. Então, tem que aprender a ler o contexto mesmo, a entender a ideia...

Mensagem 11 (F1nT4M11): CINTIA (28/03) Sobre a ideia de vocabulario temático, deêm uma olhada, quem ainda não viu, no site languageguide....importante ter tb o audio no PC...Abcs

Mensagem 12 (F1nT4M12): MAÍRA (01/04) Concordo totalmente com a Lu. A idéia é ler o texto e entender o que ele passa, para ter condições de interpretá-lo num exercício como os que são exigidos no vestibular. A prática de exercícios assim, pode auxiliar no vocabulário...

Mensagem 13 (F1nT4M13): DOUGLAS (30/03) DECORAR? CLARO QUE SIM!

Quando o aluno iniciante em uma língua estrangeira está nas suas primeiras aulas, ele vai dar de cara com um problema: vai querer falar "Eu comprei uma linda camiseta amarela" e, ainda que saiba como se concorda o verbo com o sujeito e a ordem dos adjetivos, não sabe como que é COMPRAR, como se fala CAMISETA (que está no corpo dele) e como falar AMARELA. E a torto e direito ele vai ter dúvidas de vocabulário de coisas que ele tem na casa dele, coisas que ele vê todo o dia, coisas que ele usa. Esse aluno precisaria, antes de tudo (só não antes de uma aula de fonética rsrs), possuir um VOCABULÁRIO BÁSICO. E aí nossa amiga Aline acerta EM CHEIO ao sugerir um vocabulário temático. As coisas são por aí mesmo. O aluno tem que saber, no mínimo, o que está comumente ao redor dele, o que tem na casa dele, além dos principais ANIMAIS, LUGARES E CONSTRUÇÕES, NÚMEROS, PROFISSÕES, PAÍSES, CORES, ESTAÇÕES DO ANO, MESES DO ANO, DIAS, MATÉRIAS (ESCOLA), ESPORTES, VERBOS, etc. E tudo isso com a máxima perfeição possível, revisando sempre que puder. Até mesmo o fato de vc ler diversos tipos de textos e ver uma palavra que vc já conhecia, é um tipo de revisão.

Agora, por que o vocabulário temático? Simples: quando você vê uma palavra em um lugar, outra em outro, outra uma música, ou ainda uma palavra específica da LE que o seu professor mostrou pra vc, escreveu na lousa, mas vc NUNCA mais viu na frente e até já se esqueceu, a aquisição ocorre de forma desorganizada e caótica - vc aprendeu, aprendeu, aprendeu e ao mesmo tempo não aprendeu NADA, não tem nada de concreto. O português nós aprendemos dessa forma, mas com a língua materna a revisão ocorre todo o dia. Já como vocabulário temático, o estudo da LE se torna organizado, uno, concreto; quando vc revisa uma COR, vc revisa TODAS; vc faz uma coisa de cada vez; as palavras são fixadas no cérebro dentro de um mesmo campo semântico. E por aí vai. Simples assim.

Mensagem 14 (F1nT4M14): CINTIA (31/03) Legal, Douglas....apenas o "simples assim" no final que não concordo....

Acho que é uma pergunta bem relevante e complexa...passa inclusive pela psicologia da aprendidagem....como se aprende? quando? porque?

Quando se fala em "decorar", me vem a mente aquela decoreba dos nomes cientificos que estudamos em biologia, das formulas de fisica e quimica....acho que todos nós decorarmos tudo isso para o vestibular, não? Quem se lembra disso até hoje? Se se lembram, porque se lembram? Se não se lembram, porque não? Talvez estas questões nos deêm pistas para pemsar na forma..... como levar o alunos à aprendizagem de um vocabulário? De forma temática é já um critério....o que mais?abçs

Mensagem 15 (F1nT4M15): DOUGLAS (31/03) Gostaria de deixar bem claro que eu sou totalmente contra a "decoreba" pela "decoreba". Você gasta um tempo imenso e a estória é a mesma: vc aprende, aprende e ao mesmo tempo não aprende nada.

Não são todas as coisas que devem ser decoradas. Mas eu me refiro a um vocabulário MÍNIMO e BÁSICO, que, revisando sempre, vc nunca esquece; um vocabulário que sempre vai estar com vc. É como um policial que tem suas armas, colete e equipamentos, mas quando se encontra "de cara limpa", tem q conhecer o básico de defesa pessoal e dominar algum tipo de arte marcial É aquilo que ninguém te arranca - aquilo que é realmente seu.

Mensagem 16 (F1nT4M16): SAULO (01/04): Acredito que decorar faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Porém, o professor deve estar atento aos conteúdos que podem ser decorados e aqueles que podem ser aprendidos por meio da reflexão sistemática. No caso específico da aquisiçao de vocabulário de uma língua estrangeira, há algumas palavras que podem ser incorporadas apenas pelo contato de uma leitura, de uma visualização, ou de uma apresentaçao qualquer; já para outras isso nao se aplica, uma vez que, conforme o repertório de palavras vai sendo expandido, há um momento em que é preciso contar com a ajuda da memorização. Penso também que essa diferenciaçao ocorre pelo nível de dificuldade que uma palavra pode apresentar para o aluno. Condenável ou nao, nao podemos esquecer que pode funcionar

Mensagem 17 (F1nT4M17): MAÍRA (01/04) Gente, quando eu estava no colégio, minha professora de inglês pedia pra gente traduzir um livro por bimestre. Eram livros bem pequenininhos com um tema único, então fixávamos o vocabulário referente aquele tema. E posso dizer que isso funcionava bem. Conforme fomo ficando mais velhos, a gente não precisava mais traduzir, mas tínhamos de ler o livro, para fazer uma prova sobre ele. Aí passamos a ler livros maiores, lembro-me até que lemos uma adaptação do Drácula. Deu muito certo, pelo menos com a minha turma. O fato de estarmos traduzinado, e precisarmos olhar no dicionário várias vezes, nos ajudava a fixar a palavra. Mas percebam que este é um trabalho a longo prazo, ne? Não adianta querer trabalhar com isso um ano para o aluno prestar vestibular...

Mensagem 18 (F1nT4M18): CINTIA (02/04) Pessoalmente, e a partir de algumas leituras, acredito que um vocabulário só poderá ser *internalizado* (prefiro esta palavra à "decorado"...não sei....não gosto muito da palavra decorar....) depois de visto e usado em diferentes situações: em um jogo, um texto, um diálogo, usado por um colega, pelo professor....em algum momento ocorrerá um clic, e aquela palavra se ingrará às já conhecidas. Por isso a necessidade de diversificação de atividades.....Concordo que o professor deve oferecer o repertório para que este processo de internalização aconteça...mas como ? esta é a grande chave.....e a minha resposta pessoal: por meio de interação, associações, do uso e atividades

diversificadas (que até podem incluir uma lista de palavras, mas desde que isso não venha sozinho).

Mensagem 19 (F1nT4M19): LEA (05/04) a **internalização** do vocabulário ajuda bastante para a assimilação desta com o contexto. Gostei deste termo!!!

Mensagem 20 (F1nT4M20): THALES (27/04) Também não gosto nada do termo decorar, e acho que isso não funciona. Se um aluno aprender o vocabulário dentro de um contexto e depois for levado a empregar as palavras que aprendeu, elas ficarão gravadas com mais facilidade e o uso contínuo do vocabulário em diversas situações fará com que o aluno não as esqueça

Mensagem 21 (F1nT4M21): ALINE (03/06) Gostaria de recuperar um aspecto que essa discussão em torno do decorar suscitou. Varias pessoas falaram sobre o vestibular.

Isso é outra questão, na minha opinião, extremamente preocupante. Há pelo menos uma década estamos sendo educados para o vestibular e nao para a vida.

Mensagem 22 (F1nT4M22): CINTIA (04/06) Concordo plenamente, Aline.....infelizmente essa é mesmo a realidade da maioria das escolas....só se fala em vestibular.....a formação do aluno muitas vezes fica relegada ao segundo plano.....

Mensagem 23 (F1nT4M23): LUCIANA (05/06) Com certeza, especialmente no colegial... quer dizer, no ensino médio. Todas as aulas, a todo o momento os professores só falam de vestibular.

Eu cheguei a discutir com a professora essa questão: trazer ou não o vestibular pra sala de aula??? Ela, como coordenadora também da escola, disse que os alunos pedem isso, especialmente agora com tantas mudanças... Se o professor não trata disso dentro da sala, ele parecerá um alienado, despreocupado com esse momento da vida dos alunos.

Mas acho interessante também trazer essa discussão pra comentar a pergunta do tópico. Mais uma vez, friso que temos que fazer o aluno a pensar na língua, pq num exame vestiibular, ele terá que interpretar texto, mesmo não sabendo o que alguma palavra signifique. e não trá nenhum tipo de ajuda... e talvez aquela palavra não seja essencial pra ele compreender a ideia inteira do texto.

Como discutimos em sala de aula tbm, na hora de uma conversação, o aluno precisa saber "dizer com outras palavras" aquilo que ele tenta e não sabe exatamente AQUELA palavra...

Tópico 5 (F1nT5): *Exercícios de compreensão* - Maíra (25/03) - 17 MENSAGENS

Mensagem 1 (F1nT5M1): MAÍRA (25/03): Acho importante discutirmos sobre o uso de exercícios de comprrensão auditiva (os chamados "listening" e "Hörverstehen"). Especialmente em língua estrangeira, acho que esse tipo de atividade é muito importante. Podemos propor diferentes tipos de exercícios. O que vocês sugerem?

Mensagem 2 (F1nT5M2): ALINE (25/03) Eu acho que você tem razão, como sempre! hihihihihihihi

Mensagem 3 (F1nT5M3): SARA (25/03) Eu sugiro música!

Mensagem 4 (F1nT5M4): LUCIANA (25/03) Com filmes também!!! Fazê-los assistir filmes, com legendas inicialmente. Acredito que trabalha o listening e também ajuda a pensar na língua, o que é mto dificil...

Mensagem 5 (F1nT5M5): RENATO (25/03) Uma coisa pra mim é fato, aquela velha fita "listen and repeat" deve ir pro lixo! Mais interessante é trazar filmes, músicas, comerciais de tv, vídeos interessantes... o que hoje com os ALLtubes da vida, convenhamos que fica fácil!

Mensagem 6 (F1nT5M6): ALINE (01/04) Bom, quanto a esse assunto, eu nao sou apropriada para falar, pois meu listening é péssimo... mas uma coisa que é legal: assistir filmes com a legenda no outro idioma (em ingles ou alemao) e também devo discordar um pouco do Renato, pois acho que aqueles exercicios em CD, que voce ouve, repete, responde questoes do livro de atividades somente se ouvir, sao bem legais. Alias, se eu tivesse feito mais deles, nao teria um listening tao sofrivel como tenho...

Minha antiga professora de ingles costumava dar musicas faltando pedacos pra gente completar. É meio desesperador, mas quase todo mundo da minha classe (tirando eu) conseguia...

Mensagem 7 (F1nT5M7): CINTIA (26/03) pessoal, não sei se eu entendi bem, mas pelo que entendi Maíra quer discutir formas concretas de se trabalhar um Listening....uma musica é um listening, um dialogo, uma entrevista, mas a questão é COMO trabalha-los, não foi isso, Maíra?

Mensagem 8 (F1nT5M8): MAIRA (26/03) Isso, gente! Eu queria propor diferentes tipos de exercícios. Por exemplo, em uma das nossas aulas de alemão, a professora colocou uma música pra tocar e nos deu as frases que compunham a letra, recortadas. Conforme íamos escutando a música, tínhamos que montar a letra, colocando as frases em ordem. Ela fez tipo uma gincana, e dividiu a sala em dois grupos. Quem conseguia montar a letra corretamente, em menos tempo, ganhava!

Mensagem 9 (F1nT5M9): LEA (31/03) acredito que todos os métodos são válidos, mas prefiro aqueles que acompanham o livro didático, pois eles são focados para quem quer aprender a língua, falam mais claramente e, as vezes, pausadamente também, estão inseridos dentro da temática da lição e portanto reforça bem o vocabulário aprendido naquele momento. Mas para variar, pode-se usar uns materiais lúdicos, como músicas etc. Acredito que estas podem desestimular os alunos, pois, além de se falar muito rápido, acabam utilizando gírias que dificultam o entendimento dos alunos.

Mensagem 10 (F1nT5M10): BETH (01/04) Ainda acho que o melhor exercício é o treino da fala e da escrita. Treinar a oralidade por meio de diálogos, perguntas e respostas em sala de aula e treinar o escrito em redações ou pequenos textos.

Mensagem 11 (F1nT5M11): KATRIN (29/04) Concordo com vc Beth! Acho que ainda é a melhor forma de aprender! Porém, não devemos nos abster de outras modalidades didáticas a fim de dinamizar a aula.Bjs!

Mensagem 12 (F1nT5M12): LUCIANA (20/05) muito legal essa prática de ouvir uma música e ir completando as lacunas, mas eu pessoalmente tenho um trauma: fiz muito desse exercício e sempre a palavra que estava faltando era a que eu não entendia.Como disse, acho q filmes é bem legal. Inicialmente, passar filmes com a legenda na língua original, depois aos poucos ir tirando a legenda. Acredito que é uma prática que desenvolve muitas habilidades: o listening, a compreensão, o fato de vc ter que pensar na língua, entender o contexto, mesmo desconhecendo algumas palavras da frase, enfim...

E claaaaaaaro... pegar filmes fáceis, especialmente no início. Desenhos são ótimas opções.... hihihihihihi

Mensagem 13 (F1nT5M13): LEA (20/05) também acho filmes muito bons para desenvolver as habilidade de ouvir, o problema no caso do alemão, é achar filmes de fácil compreensão, pois eles falam rápido demais...

Mensagem 14 (F1nT5M14): ALINE (03/06) E falando em usar as legendas, vamos lembrar da exposição que o Renato, a Katrin e a Lea fizeram sobre a legenda oculta. É um sistema que, segundo eles apresentaram, ja foi testado com sucesso.

Mensagem 15 (F1nT5M15): THALES (27/04) Tudo isso é muito interessante para se trabalhar o "listening". Acho que o uso de vários tipos de exercícios é que é o fundamental para atrair a atenção do aluno.

Mensagem 16 (F1nT5M16): MAÍRA (09/05) Eu concordo com você, Thales. Acho que atrair a atenção do aluno é um ponto chave e diversificar as formas de exercícios é muito interessante. Porém, como as meninas falaram ali em cima, trabalhar com a protica da oralidade e compreensão nas aula, através de diálogos perguntas e respostas é fundamental.

Mensagem 17 (F1nT5M17): CINTIA (04/06) Pessoal, depois da apresentação do Douglas de ontem, como voces reponderiam a questão da Maira???

TÓPICO 6 (F1nT6): *Violência em sala de aula* - Renato (25/03) - 10 MENSAGENS

Mensagem 1 (F1nT6M1): RENATO (25/03) Pessoal, todo dia a gente tem acesso a notícias tristes e reais sbre casos de alunos e professores agredidos, até assassinados, dentro de sala de aula. Como manter uma motivação forte dentro desse contexto, e como agir caso você se encontre em uma dessas situações!?

Mensagem 2 (F1nT6M2): MAÍRA (25/03) Eu acho que você tem toda razão! Como sempre!!!! Hihihihih

Mensagem 3 (F1nT6M3): LEA (25/03) olha nunca pensei sobre isso, não sei mesmo como lidar, afinal alunos que fazem isso tem problemas psicológicos, que, no caso, não dizem respeito ao professor...o que acontece é uma sobrecarga do professor, que, atualmente, além de ensinar deve educar e ´por limites nos alunos..enquanto que isso diz respeito aos pais. Portanto, nunca pensei no assunto, pois se aluno tem uma problema desvinculado ao ensino, não cabe a nós nos preocupar. Logicamente, são nossas vidas que estão em risco, mas...

Mensagem 4 (F1nT6M4): CINTIA (26/03) Acho que isso pode vir a fazer parte de nossa realidade sim...não no sentido morbido de ja se pensar em óbito, mas no da

violencia verbal, da violencia nas atitudes de alunos e até dos próprios professores. Como contribuir para evitar, amenizr, minimizar isso? Como o professor de LE pode contribuir socialmente neste sentido?

Mensagem 5 (F1nT6M5): LEA (30/03) neste aspecto a melhor saída é sempre a conversa...aí há uma disvinculação de professor de língua estrangeira ou de materna. Nestes momentos, somo professores, somente. Acredito que a pedagogia mais válida é aquela que buscar entender primeiramente o aluno, para depois mostrar-lhe algo, o caminho para a solução do problema, ou ao menos fazendo-os pensar sobre certas atitudes "erradas". Neste aspecto, o professor deve mostrar a realidade como ela é e não apenas punir ou reprimir os alunos. Acredito, inclusive, que muitos destes comportamentos fora do padrão, é uma tantativa de fuga desta sistema educacional que não dá espaço aos alunos, que de certa forma, os pune ou reprime, sem ao menos saber o que da fato aconteceu. Vale lembrar também que as crianças são auto-educadas, basta haver quem lhe mostre o caminho, pois de nada adianta uma punição, mas sim adianta mostrar o porque daquilo estar errado e fazer com a própria criança busque seu entendimento e suas conclusões, como diz o velho ditado: "não adianta buscar o peixe e sim ensinar a pescar.". Aí está o papel do professor e dos PAIS, inclusive. A escola de hoje em dia pune demais e educa de menos, por isso estes comportamentos anormais, aí junta-se isso ao fato de alguns pais serem relapsos....

Mensagem 6 (F1nT6M6): SAULO (15/04) Acredito que a violência não interfere na motivação nas aulas. Os alunos se sentem motivados por terem aulas interessantes, com desafios, em que são estimulados a pensar e a agir. A violência existe nas escolas, isso é um fato. Porém, ela só é amenizada quando toda a comunidade escolar se conscientiza do problema e coloca em prática planos de ação, tais como, palestras, reuniões com as famílias, projetos de inclusão, oficinas de atividades extracurriculares, etc.

Mensagem 7 (F1nT6M7): PATRICIA (15/04) Eu concordo com vc! Se o professor souber conduzir a aula com competênica, tudo fluirá bem!

Mensagem 8 (F1nT6M8): THALES (27/04) Acho que todos já sofreram ou presenciaram casos de violência verbal contra o professor, ou até mesmo comentários feitos em tom de brincadeira pelos alunos e que atingem o professor. Nesses casos, a disciplina é o melhor remédio. Discordo quando disseram que se pune demais no Brasil, nos casos que conheço, acontece o contrário, os pais não admitem o erro dos filhos, os diretores tentam botar panos quentes no assunto e o atingido (professor) acaba sem nenhum amparo. É inadmissível qualquer tipo de agressão ao professor ou mesmo entre os alunos, e isso deve ser reprimido com seriedade. Mas em se tratando de casos extremos em que haja violência física, o professor deve fugir da situação e procurar ajuda, inclusive policial, e exigir que atitudes sejam tomadas. A impunidade alimenta a violência, que é um problema que também deve ser tratado com educação, mas sempre deve ser garantida a integridade do professor.

Mensagem 9 (F1nT6M9): ALINE (3/06) Em relação ao que a Cintia falou, realmente, há vários tipos de violência, inclusive a verbal. E isso não é uma exclusividade das escolas públicas. Na rede particular os alunos também respondem com grosseria, desafiam o professor.

Dependendo da escola, penso que é mais fácil de se lidar com isso. Se os alunos, apesar das "malcriações" forem mais maleáveis, uma boa chamada basta para intimidá-los. Entretanto, há lugares em que uma boa chamada só faz piorar as coisas

(para o lado do professor). Eu nunca passei por isso e nao tenho ideia de como agirei se um dia passar.

Mensagem 10 (F1nT6M10): CINTIA (4/06) Acho que é importante se pensar em ações conjuntas...é importante o professor saber que ele pode (e deve) contar com o apoio institucional...mesmo que ele não o tenha (o que ocorre frequentementre), é importante que ele brigue por isso, levando propostas, projetos, sugestões, buscando parcerias, tentando envolver as familias (frequentemente fonte de todos os problemas...). Claro que manter a motivação dos alunos é também fundamental, mas muitas vezes não é suficiente, e o professor precisa pensar em um âmbito maior, em ações conjuntas.

Tópico 7 (F1nT7): *Interação nas aulas de* LE (questionamentos)-Saulo (18/03) - 19 mensagens

Mensagem 1 (F1nT7M1): SAULO (25/03): Quais são as vantagens de se trabalhar com agrupamentos de alunos durante as aulas de Língua Estrangeira? Que tipo de atividade é propícia para o trabalho com agrupamentos? Quais critérios devem ser levados em conta para formar os grupos, para determinar as funções de cada participante e como o professor deve interagir com cada grupo?

Mensagem 2 (F1nT7M2): MAÍRA (25/03): Trabalhar em grupo é complicado, porque na maior parte das vezes, vira "bagunça". Mas dependendo das atividades, é um bom artifício para despertar o interesse dos alunos. Minha sugestão é que sejam formados grupos pequenos, e não permitir que os próprios estudantes escolham. É um bom momento para colocar pessoas que não convivem muito, para trabalharem juntas.

Mensagem 3 (F1nT7M3): ALINE (25/03) Ma, já isso eu nao concordo muito... Se a formacao de grupos for uma opcao do professor, acho legal as pessoas se juntarem com seus "afins". Nao acho legal essa imposicao do professor, principalmente entre alunos criancas, pois eles se sentem intimidados diante de alunos com quem nao se dao muito bem.

Mensagem 4 (F1nT7M4): CINTIA (26/03): vejo aqui outro ponto polemico...o que vcs acham, pessoal, o professor deve definir os grupos/pares ou deve deixar para o aluno escolher seus afins?

Mensagem 5 (F1nT7M5): SAULO (26/03): Acho que o professor deve agir de forma inteligente quanto a isso: fazer um levantamento do conhecimento individual dos alunos, das afinidades entre eles, mas, sobretudo, do papel que cada integrante do grupo pode desempenhar para a realização da atividade. Creio que o papel do professor é garantir agrupamentos produtivos, devendo intervir sempre na formação destes.

Mensagem 6 (F1nT7M6): CINTIA (26/03): Repito aqui, para dar uma de advogado do diabo, uma frase de um professor que tive que gostei muito: *es gibt nichts Schöneres als ein produktiver Kaos*...não há nada melhor que um caos produtivo....e se a bagunça for produtiva?? como fazer uma bagunça ser produtiva? que bagunça é produtiva??? vamos conversar sobre isso tmabém??

Mensagem 7 (F1nT7M7): THALES (27/04): Realmente é complicado trabalhar com grupos, mas caso o professor consiga controlar a sala, esse tipo de atividade pode render bons frutos pois um aluno, que muitas vezes sente vergonha de perguntar algo para o professor, pode tirar dúvidas com o próprio colega e um vai ajudando o outro. Desse modo, a aula se torna mais descontraída e interessante ao aluno. Entendo,

porém, que essa é uma situação bem difícil de lidar, e é preciso muita colaboração dos alunos e preparo do professor para que se tire um bom proveito. Mas deve ser experimentada, sem dúvida.

Mensagem 8 (F1nT7M8): ALINE (25/03) Boa Saulo! eu sou meio conservadora e acho que se tem uma coisa que emperra a aula é formar grupos. Principalmente quando o professor pede os grupos para exercicios de conversacao: os alunos realmente praticam a conversacao, só que em portugues...

Mensagem 9 (F1nT7M9): CINTIA (26/03): hmmmm, Aline....acho que teremos muito a conversar durante o semestre, pois tenho uma opinião diferente e levarei alguns textos sobre estes temas....será que vc mudará de idéia???

Mensagem 10 (F1nT7M10): ALINE (3/06): Cintia, posso mudar de ideia sim! Sou conservadora mas nao turrona!! Com qual parte voce nao concorda? com a que eu disse que trabalho em grupo emperra os trabalhos ou com a questao de se formarem grupos impostos pelo professor?

Mensagem 11 (F1nT7M11): CINTIA (04/06): ola Aline.....não acho que vc seja turrona, de forma alguma....!!!!!acho OOOOOTIMAS suas colocações....!!!!vejo que está sempre refletindo e contribuindo muito para nossas discussões!

Na verdade não concordei naquela mensagem com ambas colocações...ou seja...não acho que o trabalho em grupo emperra a aula e nem que é ruim a formação de grupos impostos pelo professor....como digo sempre em aula, tudo é uma questão de planejamento: o segredo está sempre em uma boa análise dos objetivos, do contexto e do momento....se o planejamento é adequado, as chances de termos bons resultados são grandes...mas claro....as vezes podemos nos decepcionar e ver que não obtivemos o resultado esperado, apesar de todo nosso planejamento...mas isso faz parte não só do trabalho do professor, mas da vida...

Mensagem 12 (F1nT7M12): LUCIANA (31/03): Eu sou quase da mesma opinião que a Aline: agrupamentos viram bagunça!!! Mas tbm concordo que eles são fundamentais, é bom pros alunos terem contato uns com os outros e tbm ouvir outros tipos de "pronúncia" da língua, um ir ajudando o outro onde houver erro, enfim. É complicado pro professor saber driblar tds os alunos, pra fazer com que eles trabalhem de verdade no que está sendo pedido e a sala não vire uma bagunça generalizada. Por isso, me interessei mto pelos textos que a profa. Cintia disse que tem e que nos ajudará nessa tarefa...

Mensagem 13 (F1nT7M13): LEA (26/03): Trabalhar em grupo é um artifício muito rico para quem sabe usá-lo, principalmente quando se trata de língua estrangeira. Logo, pensando em alunos de nível universitário, esta técnica deveria ser funcional. Só que percebo um bloqueio dos alunos com eles mesmos, mesmo depois de estar quatro anos na mesma sala. Trabalhar em grupo facilita a comunicação na língua aprendida, principalmente para aqueles mais tímidos e que não se expõe à sala como todo, em duplas, por exemplo, fica mais fácil a comunicação. Normalmente, os grupos ou duplas são escolhidos pelos próprios alunos, geralmente com aqueles que tem mais afinidade: de novo vemos um artífício que facilita a prática da linguagem oral. O professor deve se dividir, averiguando se os alunos estão aproveitando das vantagens deste método e estimulando-os para tal, mas como normalmente "vira bagunça", é uma técnica pouco utilizada em nossa universidade. Conclui-se, portanto, que se não dá certo este método, é, em partes, por culpa do aluno. Porém muitos não têm esta consciência. Espero que alguém leia este comentário e compreenda a onde quero chegar. Talvez uma maneira não natural, e digamos até autoritária, seria a professor reservar parte da nota para a prática da fala. Sabemos que este não é o foco do

ensino na universidade, porém, sabe-se que para trabalhar com professor de língua estrangeira é necessário que se saiba falar o mínimo pelo menos. Portanto, isso é uma coisa que deveria ser revista no curso de língua estrangeira. Por fim, pode-se utilizar para o estimulo da prática da fala textos ou temas que interessem aos alunos ou que se enquandrem na matéria que está sendo dada, com materias extras, jogos, músicas etc.

Mensagem 14 (F1nT7M14): CINTIA (26/03) Lea, procure se desprender também um pouco do contexto universitário...pense também no contexto escolar (qq tipo de escola: de idiomas, publica, particular...). Porque o trabalho em grupo não é um modelo usado na universidade, significa que é um modelo que não dá certo? Será que é isso mesmo??Ou seria porque a universidade tem objetivos e alunos completamente diferentes de outros contextos??? Para se pensar em um programa para conversação (ou qualquer programa) devemos primeiro pensar no perfil de alunos. Temos que conversar sobre cada programa separadamente, não dá para generalizar.

Mensagem 15 (F1nT7M15): LEA (27/03): me foquei no contexto universitário, pois é nela que estou fazendo meu estágio! Em outras escolas, não tenho mesmo idéia. Cada uma possui um método diferente, os quais não me sinto habilitada a falar! Sei dos métodos que obtive enquanto aprendi língua estrangeira ao longo dos estudos básicos. Nesta época, os trabalhos em grupos funcionavam bem, porém o professor tinha uma postura mais autoritária, a relação do professor com aluno em nível universitário é outra história! Por isso que acho que algumas medidas devem partir dos alunos...acredito que um aluno que faz letras e a sua licenciatura (incluisve de língua estrangeira) tem o mesmo objetivo: tornar-se um professor, logo todos deveriam estar em uma sintonia e buscar o q ue fossem melhores pra si próprios. E independente disso, para se dominar uma língua é necessário que se tenha o mínimo de proficiência.

Mensagem 16 (F1nT7M16): CINTIA (27/03) Lea, será que voce não conseguiria fazer algumas observaçoes em uma escola de idiomas? Em São Carlos tenho um bom contato com a Aliança Idiomas, que possui grupos relativamente grandes de alemao para todos os níveis e é uma escola séria. Voce tem razão quando diz que se refere ao contexto universitário por que ele é sua referencia, e que em outros contextos as relações, procedimentos, metodologias, realidades são outras. Realmente são. Por isso seria muito importante outras experiencias...São Carlos não é tão longe....seria uma otima experiencia para vc.Pense a respeito....

Mensagem 17 (F1nT7M17): LEA(02/03): oi professora,farei na wizard, vc até já me emitiu o ofício!!Obrigada!
Acho que assim poderei fazer um estudo comparativo melhor e mudar o foco...apesar de eles não possuirem um método bom-pelo menos foi o que ouvi falar-é outro ponto de vista!

Mensagem 18 (F1nT7M18): CINTIA (2/04) Retomando este tema (bem polemico)...ontem, na aula, fizemos uma atividades em varios pequenos grupos....pensando nas turmas de voces ou nas futuras aulas de regencia....voces utilizariam esta metodologia em sua aula? POrque sim/não?

Mensagem 19 (F1nT7M19): LEA (02/04): Eu utilizaria sim este método em minhas aulas, pois além de ser uma alternativa diferentes para se obordar diversos assuntos, há uma interação maior entre os alunos, porém em grupos mínimos. Talvez isso desentimide-os mais a se expressarem na língua estrangeira.

Típico 8 (F1nT8): *Jogos em sala de aula* - Aline (03/06) - 2 mensagem

Mensagem 1 (F1nT8M1): ALINE (03/06): Aproveitando a ultima exposicao feita na aula de Prática de LE, que falou sobre os jogos jogos competitivos e cooperativos em sala de aula , resolvi fazer a experiencia com os meus aluninhos da sexta série. Só que é aula de Portugues, nao de Ingles, não sei se ajudará muito nas nossas discussões sobre LE...

Em nossa última aula avisei que na próxima faríamos um jogo em que todos deveriam se ajudar para cumprir as tarefas e que a cada tarefa cumprida pela equipe todos receberiam um brinde.

Resolvi fazer isso pois das outras vezes que fiz jogos competitivos para dar o conteúdo e eles ficavam mais preocupados em fazer pontos do que em aprender.

A aula será na próxima terça-feira e espero na quarta já poder contar o resultado para voces.

Mensagem 2 (F1nT8M2): CINTIA: (04/06): Que legal, Aline....estou curiosa para saber os resultados...não deixe de relatar para nós a experiência, ok??

Tópico 9 (F1nT9): *Didática* – Lara (25/03) – 9 mensagens

Mensagem 1 (F1nT9M1): LARA (25/03): Pode-se afirmar que o bom professor, além de deter sua bagagem de conhecimento, deve ter um bom desempenho de metodologia em sala de aula, ou seja, saber passar para sua turma, de maneira clara, sucinta, e informativa.Nessa questão discute-se, por exemplo, a relação professor-aluno, o bomhumor cotidiano do docente, sua disponibilidade, competência, ajuda e, consequentemente, o nível de incentivo que ele exprime. Em prática de língua estrangeira esta reflexão se torna ainda mais complexa, "ter um jogo decintura pedagógica" para "não deixar o aluno boiando", e ao mesmo tempo semear o conhecimento e manter um bom relacionamento pessoal e acadêmico.

Mensagem 2 (F1nT9M2): MAÍRA (25/03): Concordo com você. Quanto mais dinâmica for a aula, mais pordutiva será. Eu acho que o professor bem humorado e com "jogo de cintura" desperta o interesse dos alunos, pois sua aula se torna interessante

Mensagem 3 (F1nT9M3): LEA (25/03): ótimo comentário...disse tudo...porém, como nos vemos isso é oq ue mais falta no sistema educacional..professores assim são aqueles que nasceram pra isso, têm, de fato, um dom pro ensino...

Mensagem 4 (F1nT9M4): CINTIA (26/03): então vc acha que uma metodologia, chamarei aqui de metodologia "do jogo de cintura", não é aprendível??

Mensagem 5 (F1nT9M5): LEA (27/03): pode-se aprender sim, afinal somos seres humanos e possuimos uma capacidade incrivel de aprendizado e de disposição para as mudanças. Mas aqueles que nascem com o dom eh muito mais fácil.

Mensagem 6 (F1nT9M6): LARA (15/03): Professora, eu acredito que esse jogo de cintura muitas vezes se tenta adquirir, mas muitos não conseguem. é claro que este pessimismo não é generalizado, mas os alunos sabem quando o professor é "natural" ou quando ele está tentando ser simpático, inteligente e bem humorado.

é incrível pensar nisso, mas os alunos sabem, julgam, e isso reflete diretamente na aquisição da aprendizagem dque este professor oferece.

Didática em sala de aula é fundamental!

Mensagem 7 (F1nT9M7): THALES (27/04): Acho que já é um bom começo quando o professor está tentando ser simpático. Claro que cada pessoa tem uam personalidade, mas quando alguém decide seguir a carreira de professor já tem aí uma vontade de ensinar, que é o mais importante. Mas a falta de incentivo aos professores é o que acaba fazendo com que ele perca a motivação de ensinar, tornando sua aula chata. Mas, em todo caso, cada professor pode trabalhar em si uma técnica de dar aula que vai prender a atenção do aluno. Isso é uma questão de prática e vontade de ensinar com eficiência.

Mensagem 8 (F1nT9M8): ALINE (3/06): Uma coisa que sempre notei nos milhares de anos em que fui aluna e agora, como professora, é que o aluno respeita muito o professor que ele percebe que sabe do que está falando e também os professores que tratam o aluno com um quê de amizade, de respeito. Os professores dispostos a conversar fora da aula, no intervalo, por exemplo, sobre assuntos particulares dos alunos, como que faculdade fazer ou sobre seu relacionamento com a família, também costumam cativar os alunos.

Mensagem 9 (F1nT9M9): CINTIA (04/06): Pessoal, achei essa discussão de vocês muito interessante!

Eu também acho que a didática do professor é muito importante e por isso a necessidade de ele estar constantemente se atualizando, buscando novos caminhos para seu trabalho, conhecendo novos enfoques metodológicos. Além disso, acho também fundamental o bom senso, a empatia, o respeito pelos alunos, o interesse por eles, a seriedade em seu trabalho, a preocupação com cada aluno, o comprometimento com a educação no país, o compromisso social.....ao meu ver, estes são elementos essenciais para ter/ser um bom professor.

Tópico 10 (F1nT10): *Relatividade e Complexidade* – Douglas (25/03) – 10 mensagens

Mensagem 1 (F1nT10M1): DOUGLAS (25/03): A ideia de colocar este tema em discussão me veio, pela primeira vez, ao ler a mensagem de uma colega em que discutiam-se questões acerca da pronúncia em LE. Alegava a colega que "ensinar fonética" para alunos do ensino médio não era uma saída aconselhada, devido à dificuldade do assunto. Então me pergunto: será mesmo que fonética é difícil? será que a fonética é um bicho-de-sete-cabeças ou dependeria mais de COMO ensinar e O QUE da fonética ensinar? Por extensão, muitos professores não ensinam certas coisas e nem utilizam certos materiais por julgarem DIFÍCEIS demais. Ou, ainda, o contrário: prescindem de materiais excelentes por julgarem "de iniciante", dando descrédito ao "básico".

Mensagem 2 (F1nT10M2): CINTIA: ola Douglas....muito interessante sua questão...esperarei os colegas se posicionarem primeiro, depois dou minha opiniao , ok? O que vcs acham, pessoal?

Mensagem 3 (F1nT10M3): ALINE (27/03): Eu faço questao de pegar no pé dos alunos com relacao à pronúncia. Acho que fonética tem que ser abordada sim e que os alunos devem saber reconhecer os símbolos fonéticos. Como, no futuro, tirar a dúvida de pronuncia de uma palavra sem conhece-los? O aluno é condicionado a pensar que dicionario so serve para fornecer a traducao de uma palavra, se possivel, em uma unica palavra correspondente. Voce tem razao quanto ao descaso dos professores nos ensinos fundamental e medio. Quando o assunto foi abordado, na quinta série que eu observava, a professora falou para a classe: "isso é muito chato, nem vou pedir na prova. Vamos so dar uma olhadinha e ja passar para a outra pagina". meio punk né?

Mensagem 4 (F1nT10M4): LEA (30/03): bem pessoal, acredito eu que este descaso com a fonética é pelo simples fato do ensino tradicional está estritamente relacionado à gramática normativa e há uma sério descaso com a linguística no ensino tradicional. Da mesma forma que os alunos se sentem impossibilitados de discutir "o que é a linguagem" ou como ela se dá na sociedade, também não se sentem aptos a entender ou no mínimo compreender como se dá a fonética. Porém é de extrema importância seu entendimento, principalmente quando se trata de língua estrangeira, ainda mais se for o inglês, que há diversos sons e a escrita não é semelhante à pronúncia. No caso do alemão, há alguns fonemas diferentes, mas eles são fixos e depois que o aluno os aprende, terá capacidade de leitura correta, mas não significa que entenderá o que está lendo. Por fim, cabe a nós, futuros professores, mudar este quadro no ensino tradicional e conscientizar nossos alunos quão mais fácil será a pronúnia se eles a souberem.

Mensagem 5 (F1nT10M5): DOUGLAS (30/03): E quanto à escolha do material? Certa vez, uma amiga me disse que a professora havia "esculachado" o material que a escola utilizava falando algo do tipo "Eu não vou ficar respondendo isso, isso é coisa de iniciante, isso é babaca" etc. Fui ver e o material tratava de temas atualíssimos, e inteiramente de acordo com as novas propostas do MEC. Como eu disse, quase todos os professores que conheço desprezam os livros e materiais que acham q são muito fáceis, que são de iniciante; só passam no conceito desses professores os livros que forem altamente complexos, altamente confusos e altamente inúteis. Capaz que isso proporciona um certo ar de oculstismo na disciplina do indivíduo. Por outro lado, como eu mencionei, existem aqueles que deixam de lado conteúdos necessários por acharem mto DIFÍCEIS.

Eu tenho um palpite: creio que há uma confusão entre COMPLEXO e CONFUSO.

O que acham disso pessoal?

OBS: procurem não fugir ao tema: a complexidade.

Mensagem 6 (F1nT10M6): LEA (31/03): olha douglas, acho até meio utópico pensarmos em material, pois onde quer que trabalhamos, o material é algo já imposto pela instituição...podemos pensar em materiais extras, mas aí vai depender muito da sala, do nível, do interesse....

Mensagem 7 (F1nT10M7): BETH (5/05): Eu acredito que a fonética deve ser ensinada apenas para os graduandos em cursos como Letras, ou para alunos de escolas de idiomas em um nível bem avançado. Pois acho um assunto muito complexo para alunos de Ensino Médio. Assim, os futuros professores de LE, poderão ensinar a seus alunos a pronúncia correta, e os alunos em níveis mais avançados de escolas de idiomas, poderão saber a pronúncia das palavras pela grafia fonética.

Mensagem 8 (F1nT10M8): ANA MARIA (12/05): Beth, eu concordo com você quando diz que a fonética deve ser ensinada só para os graduando no cirso de letras e em escolas de idiomas, mas não somente em níveis avançados. eu acho que a fonética deve ser ensinada já no início, pois facilita muito a pronúncia da língua. Apesar de ser um pouquinho chato e mais complexo de enterder, acho que a fonética é muito necessária para esse tipo de aprendizado. Como já foi dito pela Aline, algumas escolas colocam o assunto nos livros didáticos, mas os professoares acabam não dando muita atenção, taçvez até porque eles próprios não gostam de ensinar esse conteúdo. Na escola em que eu trabalho, a fonética foi trabalhada com os alunos de 6° ano. O professor deu bastante atenção ao assunto e até tentou ensiná-lo bem, mas os alunos tiveram muita dificuldade... Eles não conseguiam perceber para que estavam aprendendo aquilo...

Mensagem 9 (F1nT10M9): LUCIANA (20/05): Questão meio complicada...

O que da fonética ensianr? Bem, não consigo pensar em outra coisa senão a pronunciar as palavras, não é? O problema é como...

Acho que depende muito do objetivo do professor. Se ele deseja que o aluno seja um "autodidata", ou seja, consiga descobrir a pronúncia de uma palavra, sempre que precisar, com o auxílio de um diconário, acredito que não tem como fugir de tds aqueles símbolos que aprendemos. Mas esse ensino pode ficar mais divertido, o professor pode facilitar a memorização de cada símbolo - som. Como comentei em outro post, uma vez vi num livro didático o ensino de tds esses símbolos de fonética: os símbolos era uma parte de um objeto maior, de um desenho, que tinha o mesmo som... tipo assim: pra gravar o som do s (não achei o símbolo) inicial de "shower", esse s fazia parte de um desenho de um chuveiro. Assim, o aluno memorizava o som "chi" associado à banho (=shower). Será que me fiz clara???

Com relação a muitos professores não abordarem o assunto em sala, acho que o que acontece com a maioria das disciplinas é um problema muito mais grave: o professor subestima que tal conteúdo é complicado demais, que os alunos não vão dar conta. E nisso, cada vez mais conteúdos são retirados do ensino... já vimos onde vamos parar nessa formação da massa intelectual, ne!!!!

Mensagem 10 (F1nT10M10): ALINE (3/06): Bom, depois de ler as respostas dos colegas, continuo com minha posicao de que os símbolos fonéticos devem ser ensinados.

Nao é difícil. Os jovens decoram milhares de coisas, como todas aquelas abraviaturas e gírias usadas na internet; decoram nome de cantores, de jogadores de futebol, de jogos de video game, enfim, a memória deles é de dar inveja!!

As vezes temos que procurar no dicionario uma palavra que nunca ouvimos antes. Sabendo interpretar os símbolos, além da tradução o aluno também já aprende como pronunciar a palavra.

Tópico 11 (F1nT11): *Pronúncia e Leitura* – Luciana (25/03) – 16 mensagens

Mensagem 1 (F1nT11M1): LUCIANA (25/03): Como trabalhar a pronúncia (mesmo que seja mínima, uma vez que não é esse o foco das escolas públicas) e a leitura de textos nas escolas públicas, em salas de aula com 40 alunos?

Mensagem 2 (F1nT11M2): MAÍRA (25/03): Com relação à pronúncia, trabalhar com filmes e música, colabora bastante. A leitura em voz alta e coisas do tipo auxliam na pronúncia... Mas com certeza trabalhar com exercícios assim em uma sala de 40 alunos, é difícil.

Mensagem 3 (F1nT11M3): BETH (26/03): Concordo, Ma. Realmente, em uma classe com 40 alunos, fica difícil. Mas o que eu acho mais interessante é a leitura em voz alta e a repetição das palavras mais difíceis

Mensagem 4 (F1nT11M4): CINTIA (26/03) Vcs viram o site de pronuncia? Enterm nele....achei muito legal para isso....

Mensagem 5 (F1nT11M5): ALINE (27/03): Lu, é dificer mas nao é impossiver... Eu tinha 60 alunos quando dava aula no projeto Cidadaos do futuro, em Sao Paulo. A aula nao era voltada para leitura e sim para a conversacao.

Eu trabalhava com um vocabulario tematico por aula, fazia-os repetirem pelo menos 3 vezes, ouvindo a pronuncia. Dividia a sala (virtualmente) em quatro partes para que pudesse ouvi-los melhor. Quando percebia um erro de pronuncia, embora nao soubesse quem tinha sido o aluno, eu parava e comentava: gente, ouvi tal coisa, vamos repetir.

Pegava no pé para que a ultima letra nao fosse pronunciada, fazia pronunciar os "m" e "n", porque em portugues nos falamos um "am" do mesmo jeito que um "an" e em Ingles isso nao pode acontecer, eu frizava muito isso com eles, emtre outras coisas.

Depois tinha a hora do individual, eu falava uma frase em portugues para cada aluno, que deveria repeti-la em Ingles. Nessa hora eu checava a apreensao do vocabulario e a pronuncia do aluno.

Mas claro que só um exemplo, ainda mais o meu proprio, nao é decisivo para a questao. A realidade é que esse problema existe nao só nas escolas publicas como nas particulares. A enfase é na leitura, pois as escolas hoje so pensam em preparar os alunos para o vestibular. Educar para a vida é ultrapassado, o negocio é educar, digo treinar, amestrar, para os diversos vestibulares...

Mensagem 6 (F1nT11M6): DOUGLAS (27/03): Bom, como já deu para perceber, eu sou favorável a ensinar fonética, o básico dela. Para mim, pelo menos, as coisas são muito claras: ao invés de ensinar a pronúncia de CADA palavra que suscitar dúvida (esta se fala assim, esta outra assado, repitam todos!), por que já não ensinar como pronunciar TODAS, mostrando aos alunos que, ao final, tudo se reduz a uma tabela com "meia-dúzia" (no sentido hiperbólico, é claro) de vogais, consoantes e ditongos??? Além de diversas vantagens, bem como resultado concreto e independência dos alunos, isso é muito rápido (SE bem feito), podendo a classe ter 40 ou até 200 alunos, se preferirem...

Eu, por exemplo, consigo explicar o quadro inteiro em 2 ou 3 aulas (embora isso tenha sido passado para mim em mais de 6 meses). E ainda mais com esse excelente site de pronúncia dando sopa ae, deu no chá!

Mensagem 7 (F1nT11M7): CINTIA (28/03): Oi Douglas, não entendi muito bem o anexo que voce colocou aqui....vc poderia explicar melhor como ele funciona?

Thanks....Danke schön....

Mensagem 8 (F1nT11M8): LUCIANA (28/03) Achei válido o seu comentário, logo lembrei das aulas do Ricardo no nosso primeiro ano no laboratório de idiomas... Mas ainda assim é complicado, ne, uma vez que uma letra não tem o mesmo "som" em todas as palavras...

Gostei da sugestão da Aline... é complicado mesmo, claro que nunca vamos conseguir que tds os alunos saiam falando inglês (ou qq língua), mas fazê-los repetir em voz alta é interessante. Também achei legal o vocabulário temático q vc disse q levava pra sala. É um modo dos alunos irem tendo contato com o vocabulário, ne...

Vlw

Mensagem 9 (F1nT11M9): DOUGLAS (30/03):

Cintia: Ahhh eu me esqueci, desculpa! O anexo que eu coloquei é a tabela de fonemas do INGLÊS. São praticamente os mesmos sons que vc encontra no site de pronúncia, só que organizados em tabela. Como eu não conseguia encontrar esta bendita tabela na net, resolvi fazer uma no word. Contudo, para visualizar vc tem q ter a fonte "Times New Roman Phonetics" (mas creio q a fonte já vem nas versões mais recentes do word)

Luciana: Lu, entendi o que vc quis dizer. Mas ainda assim o aluno pode, tendo à mão um simples dicionário ou consultando a internet, saber como se pronuncia corretamente a palavra que ele tem dúvida. Além disso, torna-se possível para o professor, ao ensinar uma palavra nova, escrever embaixo o símbolo fonético correspondente. Por fim, a relação entre letras e sons do inglês, embora de certo modo arbitrária, não é tão caótica assim. O "TH', por exemplo, pode ter 3 sons: os pares mínimos θ (desvozeado) e ð (vozeado) e o próprio som de T (aspirado, contudo). Esses sons com símbolos "estranhos" são akeles dois que vc tem q relar a língua nos dentes superiores. É claro que uma pequena parcela das pessoas consegue, sem conhecer nada de fonética, perceber, por meio de filmes e músicas ou pela pronúncia do professor, que esses sons não existem no português (ou melhor, existem, mas não são RELEVANTES). Contudo, a grande maioria não vai sequer notar isso, pronunciando ou um T seco mesmo (someTing), ou colocar algo "parecido", como um S (someSing) ou até mesmo um F (someFing). Lembraram de alguém que conhecem, até mesmo de um professor?

Mensagem 10 (F1nT11M10): LUCIANA (31/03): Uma vez, num desses livros didáticos de inglês, vi a fonética dos sons. Foi uma das poucas vezes que vi um livro tratando desse assunto. E pra ajudar os alunos a memorizarem os sons das letras, o livro trazia desenhos. Por exemplo, o /sh/ do shower era um chuveiro. Assim, dava pra lembrar do som da palavra e tbm de alguma palavra como exemplo. Acho que é uma maneira interessante de trazer a fonética pra sala de aula, principalmente pras crianças.

Qto aos sites de fonética, andei visitando alguns e eles realmente são mto bons, ajudariam sem dúvida nenhuma. O problema é o acesso à internet nas escolas públicas. Quase tds as escolas hj estão sendo equipadas com computadores e com acesso à internet, mas até que ponto de fato esses laboratórios são utilizados, estão à disposição dos alunos?

Mensagem 11 (F1nT11M11): LEA (05/04): Muito legal este método de tratar da fonética, com expemplos...é bom que faz duas coisas ao mesmo tempo: trata da fonética e já ajuda a fixação do vocabulário.
Esta questão da internet em escolas públicas foi muito bem colocada. Sabemos que, infelizmente, há computadores, mas não o suficiente....

Mensagem 12 (F1nT11M12): CINTIA (07/04): Concordo com vcs Luciana e Lea sobre a importania da fonetica,e tb sobre a dificuldade em se ter os recursos tecnicos necessários....creio que aí entra o papel social do professor, de enfatizar a importancia, mostrar a necessidade deles aos reponsaveis, e lutar para conseguir. Claro que isso talvez não se consiga a curto prazo...mas se todos fizerem isso um pouquinho....como diria aquele veeeeeelho ditado.....agua mole em pedra dura....

Além disso, já vi varias vezes em minha pratica de ensino, que muitas vezes o professor, ou melhor, uma instituição, possui os recursos tecnologicos, mas o professor não os utiliza em sua pratica de ensino.....isso também é muito comum!

Mensagem 13 (F1nT11M13): LUCIANA (17/04): É muito comum sim, possuir os recursos e muitas vezes não utilizá-los! Por diversos motivos: dá trabalho sair da mesmice, preparar outros tipos de aula, vencer a resistência mtas vezes dos próprios alunos, que torcem o nariz pra uma atividade diferente, que custam a entender e dar valor pras atividades quem fogem da lousa-giz. Por isso mtas vezes, acredito que o professor acabe desistindo, antes mesmo de tentar, por comodismo, por preguiça...

Mensagem 14 (F1nT11M14): CINTIA (18/04): Concordo Luciana.....sair da mesmice dá trabalho...mas os professores deveriam entender que o diferente motiva, interessa, favorece a aprendizagem e o maior trabalho está na primeira preparação de uma atividade, depois que a atividade está pronta o professor só vai adequando à sala.

Mensagem 15 (F1nT11M15): THALES (27/04): Achoq eu os alunos (principalmente da escola pública) ficam empolgados quando aprendem a falar uma frase ou palavra em outra língua. Sem falar que aplicar apenas exercícios de leitura e escrita é muito chato. O uso de músicas, filmes, e repetição das palavras eu acho que é bem interessante, mesmo quando não se tem disponível recursos mais sofisticados como a internet, por exemplo. Ensinar palavras e fazer com que os alunos as reconheçam ouvindo em músicas e filmes eu acho que é um bom exercício para a audição e pronúncia.

Mensagem 16 (F1nT11M16): LEA (20/05): talvez separá-los em turmas menores, assim ficam mais a vontade na hora de falar...e fazer grupos separados por temas, que dispertem interessem nos alunos....outra opção, é passar algum exercício de audição e pedir para que eles repitam concomitantemente com a fala do cd!!

Tópico 12 (F1nT12): *Textos da pasta "Roteiros"* – Aline (09/04) – 2 mensagens

Mensagem 1 (F1nT12M1): ALINE ((09/04): Vocês já deram uma olhada nos textos que estão naquela pasta de roteiros? Varias dicas de como trabalhar o ensino de LE, como por exemplo leitura instrumental, uso de equipamentos multimedia, musica em sala de aula, e outros.

Tem coisas ótimas que eu já copiei e vou testar. Depois conto como foi!!

Mensagem 2 (F1nT12M2): CINTIA (10/04): oi Aline...reabri este forum....(é melhor deixar aberto, mesmo, obrigada!) e transferi sua disucssão para cá. Muito obrigada pela contribuição....vejo que voce, assim como muitos dessa turma, já entenderam o que é o trabalho colaborativo em ambiente virtual! E que bom que vc gostou do material.....Aliás....se alguem tiver algum material interessante e quiser mostrar aos colegas, podem postar aqui que eu insiro depois na pasta de arquivos, junto com os outros.uma Ótima páscoa a todos voces!!!

Tópico 13 (F1nT13): *Para Cintia: dúvidas quanto ao roteiro* – Aline (26/04) – 2 mensagens

Mensagem 1 (F1nT13M1): ALINE (27/03): Professora, o que devemos colocar no item Procedimento do Roteiro de observacao? Ha campos para falar do material utilizado e das formas de interacao. O que sobrou para colocar no procedimento?

Voce falou em aula, desculpe por nao lembrar...

Mensagem 2 (F1nT13M2): CINTIA (28/03): ola Aline,

Em procedimentos vc deverá colocar exatamente o que o professor fez. POr exemplo: ele separou a classe em pequenos grupos, depois distribuiu um texto, explicou aos alunos de forma expositiva o que deveria ser feito, enquanto os alunos realizavam a atividade o professor circulava pela sala (ou lia jornal...)....ficou claro? É o tópico mais longo, pois é o mais minucioso....

Bom trabalho e parabens pela participação nas discussões virtuais.....alias....estou adorando a participação de vcs do noturno!!

abçs a todos e bom final de semana

Fórum 2 noturno (F2n):

FÓRUM DE REFLEXÕES (ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO)

Este fórum é destinado para a reflexão sobre temas do processo de ensino/aprendizagem de LE e sobre aspectos relevantes observados ao longo do estágio de observação. Alguns tópicos de discussão já foram abertos. Poste suas mensagens nestes, e abra novos tópicos para refletir sobre temas que lhes chamam a atenção durante as observações.

Tópico 1 (F2nT1): *Falar ou não a língua materna em aula* – Monica (19/04) - 8 mensagens

Mensagem 1 (F2nT1M1): MONICA (19/04): Oi pessoal, vou colocar em questão algo que acho muito importante na hora de ensinar a língua estrangeira: falar ou não a língua materna em aula?

Eu acho que em certas ocasiões é melhor que se fale a língua materna, por exemplo na hora de explicar a gramática. Eu mesma já tive problemas em entender algo, porque a professora explicou na língua estrangeira. Ainda hoje eu não entindi muito bem a gramática do *Infinitiv mit zu (infinito com "zu"),* porque as duas professoras que me explicararm essa gramática usaram a Língua Alemã. Há coisas que até mesmo na nossa língua fica difícil de entender, imagina em outra.

Há professores que costumam fazer desenhos para explicar o que determinada palavra significa. Eu acho que nem sempre o desenho é a melhor saída, pois ele pode não ser muito claro e, assim levar o aluno a entender uma coisa, que na verdade é outra. Vou dar um outro exemplo, usando uma situação que também aconteceu comigo: uma vez, para explicar o que significava a palavra *Igel,* a professora optou por desenhar, eu interpretei o desenho como sendo um porco-espinho, alguns dias depois eu descobri que eu entedi errado e que na verdade *Igel* quer dizer ouriço.

Há ainda o caso dos professores que se recusam a falar a língua materna, e muitas vezes usam o Inglês para traduzir uma palavra alemã. Sinceramente não vejo motivo para não falar uma única palavra em Português. Além disso, nem sempre o aluno que aprende Alemão, vai saber também a tradução da palavra inglesa que o professor usou para traduzir a palavra alemã.

E aí pessoal, qual a opinião de vocês?

Mensagem 2 (F2nT1M2): ANA MARIA (25/04): Mo, eu acho realmente mito importante essa questão que você colocou... Eu concordo com você quanto às explicações de gramática que são dadasna língua estrangeira, porque o aluno tem que ter um entendimento muito bompara conseguir absorver bem a matéria, e não é o que acontece comigo,por exemplo. Também não consegui aprender direito vários pontos

da gramática alemã porque alguns professores não falaram português. Claro que é importante que o professor fale a língua estrangeira porque é a melhor formasde termos contato,mas acho que tem a hora certa para isso.

Mensagem 3 (F2nT1M3): MAÍRA (25/04): Concordo com vocês, meninas. Falar a língua estrangeira na sala de aula é muito importante, imprescindível, na verdade. Mas não se pode dispensar o uso da língua materna, especialmente nestes casos de explicação do conteúdo gramatical.

Mensagem 4 (F2nT1M4): ALINE (04/05): Eu vejo a língua materna como mais um recurso (valioso) para fazer o aluno entender a língua estrangeira. Semana passada, durante o reforço, um aluno falou que nao entendia a diferença entre o simple present e o present continuous. Perguntei: o que exatamente voce nao entende? Ele, claro, respondeu que nao entendia nada. Forcei um pouquinho: "alguma coisa voce entendeu...". Comecei usar frases na lousa, pedir para ele optar entre um tempo e outro e por fim percebi que, por alguma razão, ele nao entendia porque em algumas situacoes se usava o "simple" e em outras o "continuous". Parei tudo que estava fazendo e escrevi em portugues duas frases: "Pedro estuda" e "Pedro está estudando". Pedi que me explicasse a diferença entre elas. Ele sabia. Fiz a correlacao com o ingles e ele entendeu na hora. Sabem qual era o problema? Como nao foi explicado usando a língua materna, ele mal fazia ideia do significado do que estava lendo. Só depois que mostrei a estrutura, o verbo "to be" lá no meio, comparei com o "está", em portugues, que ele foi entender...Não vejo razão para nao se usar a LM na sala.

Mensagem 5 (F2nT1M5): ALINE (03/06): Outro exemplo do uso vantajoso da LM nas aulas de LE. Uma coisa que em Inglês sempre confundíamos nas nossas aulas aqui na faculdade eram as tais das orações "finite" e "non-finite". Um dia a professora, que nunca fala Português na sala, deixou escapar: "finite são as orações desenvolvidas e non-finite as reduzidas!". E fez-se a luz no final e no meio do túnel... maravilha! eu, pelo menos, parei de confundir.

Mensagem 6 (F2nT1M6): LUCIANA (10/06): Concordo com a Aline quando ela diz que a língua materna é mais um recurso que temos pra ensinar a língua estrangeira. Especialmente em níveis iniciais, quando o aluno não está muito habituado, quando o vocabulário dele ainda é pobre, é fundamental usar a língua materna pra explicar a matéria, sobretudo a gramática, que acho que é o ponto que mais causa confusão. À medida que esse nível de conhecimento vai aumentando, é claro que a língua estrangeira tem que ser trazida cada vez mais nas conversas, nas intervenções. Mas o professor "sente" quando a sala inteira nao está entendendo determinada explicação e aí acho besteira ele deixar de lado esse recurso: a língua materna!

Mensagem 7 (F2nT1M7): DOUGLAS (12/06): Também vejo a língua materna como uma ferramenta para auxiliar o entendimento da língua estrangeira em estudo. Ao meu ver, o objetivo de um curso é (ou pelo menos deveria ser...) que o aluno saiba ler-escrever-ouvir-falar-compreender satisfatoriamente, independentemente de COMO irá atingir esse resultado.

Se, apenas para treinar um pouco mais a compreensão auditiva do aluno, compromete-se em alto grau o entendimento do tópico abordado, então a troca não compensará. É o que acontece no ensino da gramática sem se utilizar a língua materna, embora, neste caso específico, creio que um “meio a meio” seria legal, para o aluno se acostumar com alguns termos específicos da gramática (sílaba tônica, cair uma vogal, adjetivo, oração, etc.). Já em alguns casos, acho incompreensível e

absurdo falar em língua estrangeira (embora eu veja frequentemente), que seria o caso de avisos, data de prova, marcar trabalhos, pedir tarefa, avisar que no dia X não haverá aula, etc...

Mensagem 8 (F2nT1M8): ELISA (27/06): Pelo que os colegas falaram, vejo que a língua materna é um recurso para ensinar gramática, que é só uma parte do estudo de língua estrangeira. Acho importante tentar usar a língua estrangeira em sala em situações possíveis, pois não há acesso bem direcionado à ela, (com direito a erros, confusões) fora desse ambiente. E além da língua materna e da língua estrangeira, existem recursos como figuras, objetos, postura gestual, de olhares - aprender a linguagem destas coisas é muito importante também, principalmente quando se entra num país estrangeiro. Sei lá, sendo bem pessoal agora, é por isso que eu acho que a gramática não baseia o estudo de língua estrangeira, a cultura é que faz isso.

Tópico 2 (F2nT2): *Lição de casa* – Saulo (04/05) - 6 mensagens

Mensagem 1 (F2nT2M1): SAULO (04/05): Ao realizar o meu estágio de observação, fiquei bastante pensativo sobre o papel da tarefa de casa e sobre os procedimentos adequados para aplicá-la. Na escola em que faço estágio, todo final de aula a professora pede aos alunos que façam a lição de casa que está na apostila. Ela geralmente recolhe na aula seguinte e fica por isso mesmo... A questão que coloco é: será necessário passar tarefa todas as aulas? Se a tarefa é uma mera reprodução dos conteúdos trabalhados durante a aula do dia, não acrescenta nada de novo, será realmente significativa para os alunos? Se a intenção é tirar dúvidas, não seria melhor a professora fazer uma correção coletiva, em vez de corrigir tudo e nem mostrar aos alunos os erros e as dificuldades encontradas? Como vocês se posicionam a respeito da tarefa de casa?

Mensagem 2 (F2nT2M2): LUCIANA (06/05): Acredito que a tarefa de casa é interessante quando propõe uma prática daquilo que foi trabalhado em sala de aula. Não sei se é conveniente passar tarefa toda aula, mas se passada, tem que ter algum retorno pro aluno também, tipo a sua sugestão, Paulo, do professor corrigir as lições juntamente com os alunos, ou então se for pra corrigi-las em casa, que traga depois um feedback a cada aluno. Mas quando corrigidas em sala de aula, fica uma questão: o que fazer com aqueles alunos que não fizeram a tarefa de casa e, com certeza, na hora da correção estarão dispersos, muitas vezes até atrapalhando outros alunos?

Mensagem 3 (F2nT2M3): MAÍRA (09/05): Saulo, eu acho a tarefa essencial, pois o aprendizado de uma nova língua consiste em estudar um pouquinho todo dia. A tarefa é uma forma de fazer com que o aluno se dedique ao estudo da língua fora da sala de aula. Acho realmente muito importante para que o aluno fixe os conceitos apresentados a ele na aula, e veja quais são as dúvidas que surgem quando ele trabalha sozinho, sem o professor. Porém, isso que você falou é uma verdade. O professor deve corigir as tarefas, mas deve mostrar a correção aos alunos, senão, como eles saberão suas falhas, não é mesmo? Quanto a correção coletiva, isso vai variar muito de acordo com o tempo e o planejamento da aula, né? Mas acho que é uma boa opção, pois aí as dúvidas que surgem para um, podem servir para esclarecer outro aluno.

Mensagem 4 (F2nT2M4): LEA (18/05): a tarefa de casa é essencial para o treino do que foi adquirido, a correção, na minha opnião, só deve ser feita coletivamente quando a maioria fez. Quando somente uma parte faz, que é o que acontece bastante, não vale a pena "perder" um tempão da aula para tirar a dúvida de um ou dois. Assim, pode-se falar individualmente com cada um. Mas quando maioria fez a lição, muitas

dúvidas surgirão, portanto, o professor terá material para trabalhar em sala. O interesse, quem deve demonstrar são os alunos, e a lição é uma forma boa de se demonstrar isso.

Mensagem 5 (F2nT2M5): ALINE (03/06): Saulito, eu acho a lição de casa importante para o aluno fixar o que aprendeu. Senão ele vê na sala de aula e depois só vai por a mão de novo naquilo um dia antes da prova. É na lição de casa que o aluno tem a oportunidade de perceber algumas dúvidas de que nao se deu conta na sala de aula. Mas voce tem razao, corrigir individualmente nao é legal. Raros alunos olham a correção e vão questionar o professor acerca disso. Onde faço estágio a correção é coletiva e todos têm oportunidade de discutir todas as questões.

Mensagem 6 (F2nT2M6): BETH (17/06): As tarefas do CCAA visam a audição e a escrita, acho também essencial, pois o aluno treina escrever e ouvir as palavras que ele aprendeu em sala. É, sem dúvida, um modo de fazer com que o aluno estude em casa.

Tópico 3 (F2nT3): *Gramática na língua estrangeira* – Lea (31/03) - 7 mensagens

Mensagem 1 (F2nT3M1): LEA (31/03): oi pessoal, para aqueles que já iniciaram seus estágios de observação, deixo uma questão: para vocês, o que significa o ensino da gramática (do alemão principalmente)?vc acham possível o ensino da gramática pelo método da decoreba?
Para mim, é algo imprescindível pra o entendimento da estrutura da língua, uma vez entendida a gramática, jamais esquecida. Passei por experiências, nas quais os alunos tinham de decorar a gramática embutida em exemplos. Notei que estes tinham uma dificuldade muito maior em se expressar que aqueles que de fato aprendiam a lógica da gramática.
E o que vcs acham? Qual foi a experiência de vcs em relação ao ensino da gramática?

Mensagem 2 (F2nT3M2): CINTIA (09/04): oi Lea, realmente o ensino da gramatica é bastante discutido no campo do ensino de LE....como fazê-lo? quanto ?.....gostaria que voce relatasse sobre como foi este aspecto no seu estagio de observação. A ideia neste forum é voces levantarem uma questão sobre algo observado...portanto, como foi em suas observaç~eos (ou está sendo...)? Como voce avalia a forma utilizada pelo professor?

Mensagem 3 (F2nT3M3): ALINE (09/04): Eu acho que o aprendizado em sala de aula tem que passar pela gramática. Para aprender outro idioma sem isso, tem que viver no pais onde se fala a lingua, aí a pessoa vai aprendendo... igual quando aprendeu a falar a lingua materna. Mas depois que vc tem uma lingua interiorizada e quer aprender outra, tendo aulas as vezes só uma ou duas vezes por semana, o ensino da gramática é um trunfo para que o aluno entenda e interiorize o outro idioma.

Mas sem decoreba. Entender a lógica é o melhor negócio.

Mensagem 4 (F2nT3M4): PATRICIA (19/04): Concordo q a melhor forma de aprendizagem da gramática em L.E. é por meio da compreensão de seu mecanismo de funcionamento, não adianta querer decorar, isso é muito limitado e logo se esquece! Sem dúvida que para isso haverá necessidade de professores mais qualificados e preparados!

Mensagem 5 (F2nT3M5): LEA (15/04): nas aulas observadas por mim, notei uma valorização da gramática, mas não como decoreba e sim com ensino da lógica da linguagem, utilizando para ensiná-las maneiras alternativas como textos, expemplos, lousa e as próprias frases feitas pelos alunos. Esta forma é bem produtiva, uma vez que os alunos entendem de fato e não só decoram. Em compensação na escola de idiomas que observei as aulas, a grmática era embutida de maneira que os alunos tinham de decorá-la sem ao menos enteder o porquê. Além disso era passada de maneira passiva, sem utilização de lousa ou mesmo exemplos feitos pelos alunos. O material trazia os exemplos e o aluno somente lia e tinha a função de decorar aquela determinada forma.

Mensagem 6 (F2nT3M6): CINTIA (04/05): O ensino da gramática é um tema bastante discutido em pesquisas atuais, pois a gramática no ensino de LE passou por vários ciclos: o da sua ênfase em abordagens tradicionais, e sua exclusão nos momentos inicias da abordagem comunicativa....hoje sabe-se que ela tem seu papel...mas como abordá-la de forma condizente com propostaas de ensino contemporâneas? Fica a questão aí da Lea, que é muito importante para a discussão... Creio que todos que já se posicionaram trouxeram argumentos pertinentes....

Mensagem 7 (F2nT3M7): LUCIANA (10/06): O ensino da gramática é fundamental em qualquer língua, até na nossa língua materna: falar e escrever bem requer o domínio da gramática. A escola em que observei também trazia a gramática pelo método da decoreba. Acredito que é mais difícil o aluno aprender e mais fácil de esquecer. Ela (a gramática) tem que vir contextualizada, pro aluno poder ver pra que ele está aprendendo determinado ponto, onde ele vai usar aquela estrutura.

Tópico 4 (F2nT4): *O erro no processo de aprendizagem de LE* – Elisa (08/06) - 6 mensagens

Mensagem 1 (F2nT4M1): ELISA (08/06): O que vcs acham: o erro é importante ou deve ser evitado?

Um prof. que observei reage de forma bem peculiar com os erros dos alunos: deixa que eles falem, errem, anota no caderno e corrige anonimamente no fim da aula. Ou escuta a frase, ou a resposta ao exercício do livro que o aluno deu e pede para os colegas corrigirem. Ou ainda entrega uma folha com as frases erradas escritas nas redações da prova, anonimamente, e corrige em grupo. Ele está sempre querendo evitar o constrangimento da correção, mas às vezes deixa de corrigir o erro no contexto em que aconteceu. E, de modo produtivo, usa o erro para o processo de aprendizagem da LE, descentralizando sua figura como o único que sabe.
O que vcs acham? Como eram corrigidos quando foram estudantes de LE? Era agradável, edificante, vcs aprendiam, era mais constrangedor, ou estas coisas estavam equilibradas? Acredito que o excesso de erros é essencial para fazer com que uma pessoa desista do estudo de uma matéria.

Mensagem 2 (F2nT4M2): CINTIA (08/06): oi Elisa....gostei muito desse tema de discussão....realmente a forma de abordar o erro é fundamental para o processo de aprendizagem de LE e o erro de alunos é visto de diferentes formas nas diferentes abordagens: em uma abordagem tradicional e audiolingual, deve-se evitar o erro, pois ele é tido como nocivo...em uma abordagem contemporanea, claramente adotada por esse professor observado, o erro faz parte do processo e deve-se trata-lo com muito cuidado....mas.....como fazer isso então efetivamente em sala de aula? O que voces pensam sobre isso? Elis, não entendi o seu posicionamento quando disse que:

"Acredito que o excesso de erros é essencial para fazer com que uma pessoa desista do estudo de uma matéria. " O que exatamente voce quis dizer com isso??

Mensagem 3 (F2nT4M3): ELISA (09/06): Bom só falei sobre o erro como algo decisivo que faz com que alguém desista ou continue numa matéria, porque eu acho isso um pouco tb, pensando de um modo mais "senso comum".. foi mais uma observação, gostaria de ver se alguém comentava... Qdo se erra muito no estudo de uma matéria, desistimos dela - por aquela profunda crença de que o erro demonstra nossa falta de vocação pro assunto, como se, no fundo, fosse mais um dom divino do que o esforço próprio que nos levasse ao domínio de um conhecimento. Mas reconheço que, dependendo como reagimos a esse erro, como o prof tenta nos comunicar, ele pode ser relevado, mais construtivo.

Digo que a correção em voz alta dos alunos pelos colegas, em classe, não chega a ser tão ruim. Claro que é uma classe de escola de idiomas, com no máximo 08 pessoas, a maioria já está na faculdade, ninguém zomba mais os outros quanto no tempo de escola. Explicando com mais detalhes, essa correção acontece assim: o prof pede que se façam exercícios do livro, que se corrija com o colega do lado, e depois fale em voz alta... aí ele pergunta pra todos se a resposta está correta, os alunos expressam suas suposições, e por fim, ele fala a resposta certa. O prof pergunta o que os colegas acham até quando as respostas estão certas, para que essa prática não seja um constrangimento obrigatório qdo acontece um erro. Na maioria das vezes, a classe inteira erra junta os mesmo exercícios, o que demonstra que o professor é quem "errou" e precisa voltar a explicar. Realmente o erro é um ponto delicado, o prof deve tentar tratar dele com um pouco de cuidado.. acho que é um pouco tênue a linha entre o construtivo e o constrangedor, e depende não só do prof, mas tb bastante na relação que os colegas de classe tem entre si, na "auto-estima" do corrigido diante de seus objetivos com a matéria...enfim, espero ter me explicado um pouco, não ter falado muito besteira!

Mensagem 4 (F2nT4M4): ALINE (08/06): Elisa, achei legal o jeito do professor, de tomar notas e corrigir no final, anonimamente. Mas voce observou bem que alguns erros precisam ser corrigidos na hora, para que o contexto nao se perca. Quanto a pedir que o restante da sala corrija um determinado aluno, acho que essa forma é mais constrangedora, pois o aluno pode sentir que todos sabem menos ele.

Mensagem 5 (F2nT4M5): MAÍRA (08/06): Elisa, esta questão do erro é mesmo muito importante. Achei interessante este método de fazer uma lista com frases erradas retiradas de redações e provas, e corrigir com os alunos. Isso é bem legal, para que eles póprios possam enxergar o erro. Quanto ao método de os outros alunos corrigirem um colega em voz alta, não acho muito bacana, não. Essa idéia me dá até arrepios, pois me parece extremamente constrangedor.

Mensagem 6 (F2nT4M6): LUCIANA (10/06): Achei também interessante esse tópico e essa discussão!!!! Gostei de quando ela passa aos outros anonimamente os erros e peçam pra que sejam corrigidos. Mas, como a maioria também falou, acho que o aluno na verdade que errou muitas vezes nem vai identificar, porque vai estar fora de contexto, entao não vai aprender do mesmo jeito. Acredito que a posição com relação à correção de um erro vai muito também do aluno: quando se está aprendendo algo novo, o erro é super comum e o aluno tem que saber disso, que se for corrigido é pro seu próprio bem. Eu, quando estou numa situação dessas, por exemplo lendo um texto em voz alta, gosto que o professor me interrompa e me corrija. Se não acontece isso, a impressão que dá é que está tudo certo... Obviamente essa correção tem que ser feita com cuidado, com muito tato. Mas acho que ela é imprescindível...

Tópico 5 (F2nT5): *A inclusão que exclui?* – Aline (17/04) - 17 mensagens

Mensagem 1 (F2nT5M1): ALINE (17/04): Alguém tem experiência com salas de aula em que há um ou mais alunos especiais aceitos no regime de inclusão? Como tem sido o trabalho com esses alunos. Na monitoria tenho dois alunos da quinta série "incluídos": um é surdo e outro tem baixa visão, alem de paralisia de um lado do corpo que afeta seu desenvolvimento cognitivo. Na oitava série há um aluno com síndrome de down e outro também com deficiência mental (nao sei o nome da deficiência). O que tenho observado é que esses alunos são incluídos socialmente, mas não na sala de aula. O material deles é diferente, o tratamento dirigido a eles também. Os mais sensíveis e perceptivos notam isso. No começo eu pensava que o professor deveria dar mais atenção a eles, tentar realmente incluí-los nas atividades da sala. Mas isso até eu ficar sozinha com a sala. É humanamente impossível dar atenção a sala como um todo e aos especiais, ao mesmo tempo, pois eles realmente nao acompanham no mesmo ritmo dos outros. O professor fica entao, num dilema? Para quem dar atenção. O restante da sala, como é maioria, claro que acaba tendo a preferência. Nas monitorias eu me ocupo muito especialmente desses alunos, mas acabo abandonando um pouco o restante dos alunos. Essa idéia da inclusão foi realmente uma boa idéia? O aluno especial nao seria melhor desenvolvido em suas capacidades cognitivas se estivesse numa sala em que os profissionais sao preparados para lidar com eles e sabem como estimulá-los?

Mensagem 2 (F2nT5M2): CINTIA (18/04): Muito bom este tema.....eu gostaria de ouvir a opinião de todos antes de falar o que eu penso...na verdade, não tenho experiencia nenhuma com o ensino em regime de inclusão, mas tenho no de "exclusão"...já trabalhei só com excepcionais e antes de contar da minha experienca, queria saber o que vcs acham....

Mensagem 3 (F2nT5M3): MONICA (19/04): Oi Aline, eu não tenho experiência com sala de aula em que há alunos especiais, mas vendo de fora eu não concordo com esse regime de inclusão. As deficiências desses alunos impedem que eles tenham o mesmo ritmo de aprendizagem dos demais, e o fato de eles ficarem na mesma sala que os outros, impossibilita que o professor dê a atenção que eles necessitam. O aluninho que é surdo, por exemplo, requer modos diferentes de ser ensinado. Não se pode fazer vista grossa para essas coisas, pois eles são diferentes e isso deve ser levado em conta. Eu acredito que eles devam ter uma sala somente para eles e com professores que tenham se especializado em educação especial.

Mensagem 4 (F2nT5M4): CINTIA (19/04): oi Monica.....será mesmo? O que os outros acham???Será que o problema está na inclusão ou na forma como ela é feita??

Mensagem 5 (F2nT5M5): MAÍRA (25/04): Eu também acho que o problema está na forma como é feita esta inclusão. Eu também já tive experiência, e de fato a turma fica muito desnivelada. Não acho errado inclui-los, mas de certo, alguns destes alunos precisam de acompanhamente especial,dentro da escola mesmo. Acho que o ideal é que eles tenham um monitor, ou professor que os acompanhe individualmente, e ainda assim frequentem as aulas com os outros, já que esta é a idéia da inclusão.

Mo, eu não sei se coloca-los juntos numa sala seprada, seria o ideal. Isso não seria exclusão?

Mensagem 6 (F2nT5M6): CINTIA (26/04): Gostei do seu posicionamento, Maíra....achei sua proposta bem interessante, vcs não acham?

Mensagem 7 (F2nT5M7): ALINE (29/04): Aí que está Maira... o aluno incluído tem um monitor. Os outros nao têm... Eles não são bobos. Percebem que são tratados de modo diferente. O material deles é diferente, as atividades também, o nível deles é sempre aquém do restante da turma (mesmo quando não há caso de deficiência mental). Eles trabalham separadamente do grupo por conta disso e ficam só de olho: "eu queria fazer aquilo que todo mundo está fazendo..." é o que ouvimos na sala de aula.

Agora, qual é a proposta da inclusão? Inclusão social? Essa, parabéns, está ótima!

A inclusão prevê que o aluno especial acompanhe o nível da sala? Se sim, como fazer para que isso ocorra se o "timing" desses alunos é diferente?

Se não, então qual é a proposta, quais são os objetivos?

Mensagem 8 (F2nT5M8): CINTIA (29/04): olá Aline....realmente é uma tema bastante interessante e complicado....voce tem razão em seu ponto de vista....assim como a Aline também tem....andei dando uma busca em texto sobre o assunto. Achei este aqui http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/defic_mental.pdf, que conta sobre o processo de inclusão de uma deficiente mental (Alice).

Deixo aqui um excerto da conclusão do trabalho:

Para finalizar, é preciso ressaltar que a inclusão escolar é um processo que envolve todos, tanto os profissionais da instituição escolar, como também, os demais pais e alunos. A fala da coordenadora pedagógica evidencia esse aspecto com clareza:

"No âmbito macro da escola, era preciso estar atenta às dinâmicas de auxiliares e outros profissionais para com Alice, para que as atitudes dos mesmos não se baseassem em mera ajuda, com "piedade". Em relação às famílias dos alunos que compunham esse grupo, foi preciso esclarecer que a convivência com Alice não faria seus filhos regredirem".

(Coordenadora Pedagógica da escola de Alice em entrevista em abril de 2008)

Outrossim, é preciso evidenciar que, por meio de pesquisas desse cunho, é possível conhecer práticas pedagógicas promissoras que proporcionam não apenas o desenvolvimento social, mas também a aprendizagem escolar e assim, como diz a mãe de Alice (em entrevista em abril de 2008):

"*hoje vejo um holofote no fim do túnel, onde antes só via uma nesga de luz, minha filha corre, fala, se expressa, enfim...".*

Pessoalmente, acredito que a inclusão não favorece apenas a criança deficiente, mas todos os "*normais*" (o que seria normal, afinal??), na medida que estes seriam mais preparados para lidar com o outro, o diferente e para aceitar limitações de outras pessoas, sejam elas referentes à raça, cor, ou à habilidades....no entanto, faz-se necessário uma conscientização institucional, social e um replanejamento pedagógico adequado.

Vejam também este site, que aborda diferentes questões no que concerne a inclusão de deficientes em escolas:

http://www.pedagobrasil.com.br/educacaoespecial/educacaoespecial.htm

Este seria um excelente tema de pesquisa, não?

Mensagem 9 (F2nT5M9): MAIRA (29/04): Alinezinha, talvez a ideia do monitor funcione bem no que diz respeito ao aprendizado das crianças, mas realmente você tem razão no que colocou. Este acompanhamento na sala de aula, durante os exercicios, provome uma especie de "segregação"... Aí eu acho que se perde um pouco a ideia da inclusão não é?
Pra que trazer o aluno especial para a escola, se ele fica excluído dentro da instituição? Talvez o ideal, fosse fazer aulas especiais com esses alunos, no horário oposto ao da grade normal. Assim eles iriam aprendendo as coisas no seu ritmo e seguiam acompanhando as aulas normais. Acho que isso pode surtir efeito. Ainda não li o texto que a Cintia indicou, mas o farei com certeza. Este assunto merece muita atenção mesmo...

Mensagem 10 (F2nT5M10): ANA MARIA (30/04): Aline, na escola em que eu trabalho como monitora também tem um aluno nessa situação de "inclusão" no ensino fundamental II. Ele tem uma dificuldade de aprendizagem desde que sofreu um acidente. Quando eu acompanho o porfessor na turma dele, a minha atenção fica restrita a esse aluno, e os outros notam a diferença. Ele não consegue acompanhar o ritmo dos outros e ás vezes, infelismente, os outros até acham que ele atrasa a aula. O material dele é o mesmo dos outros, não há nada de diferente para ele. A escola diz que ele só está lá pelo lado social mesmo. mas também fico pensando se o ideal não seria ele ter aulas especiais, separadas das outras crianças. O pior de tudo isso é que ele tem consciência do que aconteceu com ele, de como ele ficou depois do acidente, e eu também já ouvi ele dizendo várias vezes: "Por que eles fazem diferente?" É realmente uma situação muito complicada, eu também não consigo entender quais são os reais objetivos dessa inclusão.

Mensagem 11 (F2nT5M11): CINTIA (04/05): Pessoal....acho que este tema é IMPORTANTISSIMO para nós educadores. Peço que leiam a respeito e reflitam sobre algumas alternativas, visto que esta será uma realidade encontrada por todos em uma prática futura!

Mensagem 12 (F2nT5M12): ALINE (04/05): São fatos como esses que me deixam meio frustrada, Ana. A escola falar uma coisa dessa, que ele está lá pelo lado social, como pode? Esse tipo de descaso eu noto em maior ou menor grau, umas atitudes de nao se importar muito se o aluno nao entendeu ou nao fez alguma coisa. Lá onde eu faço estágio os da quinta série tambem usam o mesmo material e acompanham a mesma aula, mas a prova deles é diferente (e eles nao tem deficiencia mental, só fisica) e na hora de fazer tarefas, sao orientados a sentar com o colega e copiar para depois estudar em casa...

Quem le toda essa minha veemencia pensa que sou contra a presenca deles na escola. Nao sou. Sou contra eles nao terem um tratamento adequado. Durante meus estagios fico sempre com muito dó, mas entendo também a professora que nao tem como acudir todo mundo.

Entao volto a perguntar se as antigas "salas especiais", dentro das escolas nao seriam melhor opcao.

Mensagem 13 (F2nT5M13): LUCIANA (06/05): Nossa, realmente essa discussão é um tanto qto complicada e mto delicada. O último que tem que responder por isso, com certeza, é o professor.

Ainda não consegui chegar a uma conclusão: se eles têm tudo separado então só estão lá pra aparentemente estrem incluídos? e se assistissem aulas especiais, dedicadas a eles e com pessoas que realmente estivessem preparadas pra lidar com esse tipo de situação, então seria uma exclusão?

Lembro quando eu fazia aula no cursinho, tinha alunos surdos. Havia uma pessoa que ficava na frente do aluno, "traduzindo" tudo o que o professor falava em sala. Claaaaaaro que a questão da surdez acho q é um pouco menos complicada do que por exemplo a de um aluno com síndrome de Down, porque a surdez não impede que o aluno acompanhe as aulas...

Mensagem 14 (F2nT5M14): ANA MARIA (26/05): Realmente Lu... é uma questão complicada e delicada..... o que acaba acontecendo é uma exclusão dentro da inclusão.... o que falta nas escola, já que querem manter essa "inclusão", é uma organização maior~e uma atenção maior a esses alunos.....

Mensagem 15 (F2nT5M15): ALINE (03/06): Sem contar gente que o sistema da "progressão continuada" é aplicado a esses alunos. Os dois alunos com deficiência mental que monitoro têm nível de primeira série: eles lêem livrinhos infantis, têm dificuldade na leitura e quando vão explicar o que leram, o fazem como criancinhas. No entanto, estão na oitava série. Quer dizer, foram passados para nao perderem o interesse, nao se desestimularem... (acho que foi isso, nao sei). Se estivessem com um professor especializado, será que nao teriam desenvolvido melhor suas capacidades?

Mensagem 16 (F2nT5M16): CINTIA (04/06): Acho que o problema está exatamente aí, Aline....foi lançada a proposta de inclusão (que considero muito boa!) mas não foram bem elaboradas as condições de acompanhamento e recepção destes alunos. Disse lá em cima que iria contar da minha experiencia com deficientes mentais. Pois bem....tenho também uma outra formação, em Terapia Ocupacional, ou seja, trabalhei bastante com portadores de deficiencias e de minha experiencia ficou a certeza de que estas crianças (e também adultos), tem MUUUUITO a nos ensinar. Eles são também chamados de crianças especiais. Realmente são especiais....são sensíveis, carinhosos e sofrem do constante preconceito social (muitos com plena consciencia disso).....creio que deveria ser parte do sistema educacional o convívio com as diferenças...por isso sou 100% favorável à inclusão....todavia, é uma questão social, que deve envolver alunos, pais, professores, funcionários, toda a instituição e que requer cuidados especiais na forma de faze-lo. Os objetivos devem ser revistos, novas diretrizes devem ser traçadas...não dá para simplesmente "jogar" esses alunos em uma sala de aula "normal" (atenção às aspas!! Em salas "normais" também temos que conviver com muitas diferenças....) e esperar que eles cumpram os mesmos objetivos que outros alunos.....no meu ponto de vista falta todo o trabalho de recepção destes alunos, tanto a nível institucional, quanto cultural..... Acho que é também uma questão cultural....em outras sociedades a inclusão é prática já bastante antiga....e aceita por todos..pois foi feita de forma adequada....o que voces acham??

Mensagem 17 (F2nT5M17): PATRICIA (07/06): Acredito que a forma como se dá essa inclusão é que precisa sofrer retificações. Como são alunos com necessidades especiais, sem dúvida que precisam de uma atenção maior por parte dos professores. E para isso, este tipo de classe (que recebe um aluno especial) deve ter um nº

reduzido de alunos e nº suficiente de monitores que auxiliem o professor no ensino/aprendizagem.

Tópico 6 (F2nT6): *A leitura em voz alta por alunos em sala de aula é uma prática interessante?* – Monica (01/05) - 8 mensagens

Mensagem 1 (F2nT6M1): MONICA (01/05): Oi pessoal, o que vocês acham do fato de o professor pedir para que o aluno leia textos em voz alta, na língua estrangeira?

Eu acho que pode ser interessante, porque é uma forma de o aluno praticar a pronúncia, e se familiarizar com o som da língua.

Mas, por outro lado, o aluno tem que ter um tempo para entender o que está lendo, porque quando estamos aprendendo uma língua estrangeira, muitas vezes só conseguimos entender um texto, depois de passá-lo para nossa língua materna.

O que vocês acham? A leitura em voz alta por alunos em sala de aula é uma prática interessante?

Mensagem 2 (F2nT6M2): CINTIA (04/05): Obrigada pela postagem, Monica. Vi em diários a recorrência da prática de leitura em voz alta.....creio que é uma questão bem interessante....teremos uma aula teórica voltada para o trabalho com textos, mas antes disso podemos já ir pensando....o que vcs acham da questão proposta pela Monica?

Mensagem 3 (F2nT6M3): ALINE (04/05): Monica, eu sou bem a favor. É como voce disse, o professor tem a oportunidade de ouvir e corrigir a pronuncia do aluno. Também talvez ajude a vencer a timidez que temos em nos expressar no outro idioma, quem sabe começando com a leitura o aluno nao se solta para falar?

Outra coisa que voce disse é verdade. Mesmo em portugues, as vezes, a gente nao entende um texto porque leu alto. Mas seria legal usar textos curtos, ou longos mas cada aluno lê um parágrafo.

Será que funcionaria?

Mensagem 4 (F2nT6M4): LUCIANA (06/05): Também acho importante a leitura de textos feita em sala de aula. num primeiro momento, o da leitura, acredito que seria só para corrigir a pronúncia mesmo, e depois a leitura seria feita individualmente, em voz baixa, para a compreensão do texto.

Mensagem 5 (F2nT6M5): LEA (18/05): acho a leitura em voz alta boa pra se praticar a pronúncia, mas pra isso o aluno deve estar a vontade, senão parece muito uma imposição e sou sempre a favor de uma relação igualitária entre alunos e professores. Para que o aluno se sinta a vontade para ler, é necessário que, desde o começo, o professor estimule o aluno a repetir o que o professor fala, assim ele se habituará com a pronúncia do idioma...o que não pode acontecer é o professor nunca estimular e pedir, ou ate mesmo, impor que o aluno deva ler em voz alta.

Mensagem 6 (F2nT6M6): CINTIA (18/05): Pessoal....vou ser sincera....questiono muito a validade da leitura em voz alta e tenho visto que é uma prática recorrente nas observações de voces....gostaria que, antes de eu expressar minha opinião, voces ponderassem mais os prós e contras, ok?

Mensagem 7 (F2nT6M7): LUCIANA (18/05): Acho que a Lea tem toda razão. Muitos alunos não se sentem a vontade para ler em voz alta e essa não pode ser uma imposição do professor, tem que ser algo que os alunos queiram também. Caso contrário, pode causar um trauma no aluno, porque ele pode virar motivo de piadas por parte dos outros alunos da sala (bem sabemos que nessa idade os alunos são terríveis e cruéis...). Talvez se o estímulo e esse tipo de prática viesse desde as primeiras aulas, como já mencionado, quando chegasse à leitura de textos os alunos se sentissem à vontade.

Mensagem 8 (F2nT6M8): ANA MARIA (26/05): Concordo com a Lea e com a Lu.... o aluno tem que estar bem a vontede para a leitura em voz alta, acho que tem que tem uma coisa voluntária.... o professor não deve indicar quem vai ler ou não... eles mesmos devem pedir. para alguns alunos, essa leitura em voz alta pode, na minha opinião até prejudicar o aprendizado da L2, o aluno muitas vezes fica traumatizado, quando é mais tímido ele tem vergonha de ler em voz alta. Acho que a leitura em voz alta tem essa desvantagem...

Fórum 3 noturno (F3n):

FÓRUM DE REFLEXÕES (ESTÁGIO DE REGÊNCIA)

Reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE no estágio de regência

Tópico 1 (F3nT1): *Pronúncia nas aulas de LE* - Saulo (03/06)- 2 mensagens

Mensagem 1 (F3nT1M1): SAULO (03/06): Ao realizar meu Estágio de Regência, me deparei com a questão da pronúncia correta das palavras. Em uma determinada aula os alunos precisavam repetir algumas estruturas da língua inglesa (apresentar-se, pedir desculpa, agradecer, fornecer localizações, etc.) e alguns alunos apresentaram bastante dificuldade. Meu questionamento é: qual será a melhor maneira de trabalhar a pronúncia das palavras? O que fazer com alunos que apresentam muita dificuldade para pronunciar as palavras de modo correto? Até que ponto é necessário levar em conta o ritmo de aprendizagem de cada aluno para assimilar as pronúncias?

Mensagem 2 (F3nT1M2): BETH (17/06): Saulo, nas minhas aulas, seguindo o método do CCAA, quando algum aluno não conseguia falar ou errava a pronúncia, eu fazia com que a turma toda repetisse várias vezes aquela palavra, para não constranger o aluno que havia pronunciado erroneamente.

Tópico 2 (F3nT2): *Interatividade nas aulas de LE* - Saulo (09/06)- 1 mensagens

Mensagem 1 (F3nT2M1): SAULO (09/06): Pessoal, conforme pedido da professora, gostaria de compartilhar com vocês minhas experiências durante as aulas de regências. Essas experiências estão relacionadas à estratégia didática dos agrupamentos. Na realidade, trago algumas considerações sobre como foi trabalhar dessa forma... a) embora sempre houvesse um pouco de barulho e agitação, os alunos costumavam conversar sobre a tarefa que deveriam cumprir. b) em atividades mais difíceis, agrupei os alunos para que eles pudessem se ajudar, tornando a aula mais produtiva. É muito importante avaliar o nível de dificuldade que as atividades trazem aos alunos, planejando os agrupamentos previamente. c)o trabalho em grupo faz com que os alunos troquem muitas informações e, consequentemente, aprendam mais. d) esse trabalho economiza muito tempo, pois quando é preciso auxiliar algum aluno com dificuldade é muito mais fácil auxiliar grupos pequenos do que um por um: tem-se apenas a metade do trabalho e se gasta metade do tempo. Com isso é possível se dedicar e focar mais em outras frentes de dificuldades. ***Gostaria que vocês refletissem sobre essas considerações e, na medida do possível, que encorporassem essa estratégia na prática de vocês, porque os resultados podem ser muito positivos, tal como constatei durante minhas aulas.

Tópico 3 (F3nT3): *Atrair o aluno para participar da aula* - Maira (09/05)- 2 mensagens

Mensagem 1 (F3nT3M1): MAÍRA (09/05): Pessoal, eu e a Ana começamos o estágio de regência e na nossa turma tem 27 alunos matriculados! Achamos muito para uma aula de língua estrangeira, mas de qualquer forma ficamos contentes. Na primeira aula, foram aproximadamente 20 pessoas.
Começamos do básico, ensinando como se apresentar, dizer boa tarde, boa noite, etc e tal. E já de cara trabalhamos com alguns fonemas complicados do alemão como o ch, ö e ü (isso foi inevitável, visto que as palavras iniciais contém estes fonemas). Tentamos fazer com que eles repetissem insistentemente e como ainda assim notamos a dificuldade, tentamos pedir para que falassem individualmente e desta forma, iríamos corrigindo. Aí os alunos ficaram muito tímidos, e muitos deles não quiseram falar sozinhos na frente dos outros. Tentamos não forçar, afinal, eles precisavam se sentir a vontade, né? O problema é que todo exercício que pedíamos que falassem, sem ser em grupo, estes alunos não queriam.

Vocês tem alguma sugestão de como atrair estes alunos para participar da aula, especificamente nesta situação em que temos um grupo muito grande?

Mensagem 2 (F3nT3M2): CINTIA (13/05): oi Maira e Ana...parabens pelo numero de alunos!!!Isso é muito bom!! Vou escrever o que penso, mas gostaria que os colegas também se expressassem sobre o tema....Fiquei um pouco preocupada se a correção da pronuncia foi muito intensa e se isso pode ter inibido alguns alunos...não sei.....pode não ter sido, mas pensem que em uma perspectiva mais contemporanea de ensino o erro faz parte da aprendizagem e muiitas vezes o alunos precisa de um tempo maior para testar suas hipoteses, assimilar as diferenças linguisticas....enfim...sugiro que voces "pequem leve" nas correções....

Sobre o incentivo para maior participação, isso certamente ocorrerá com um bom planejamento e envolvimento nas atividades....como??? Pessoalmente sugiro maior numero de atividades em duplas, trios, grupos .... Pessoal....vamos dar algumas ideias também???

Apêndice 6 - Questionário Inicial

Este questionário tem como objetivo fazer um inventário da forma de utilização de alunos/ futuros professores do computador para uso pessoal e profissional.

As informações contidas no questionário poderão ser utilizadas para trabalhos de cunho científico, sem que a identidade do autor seja revelada.

AMBIENTE VIRTUAL "PRATICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO 2009.1"

1) Nome - idade
2) Leciona alemão/inglês atualmente? Onde?

AMBIENTE DE APRENDIZAGEM VIRTUAL

1) Onde estudou / aprendeu alemão/inglês?
2) Já utilizou um ambiente virtual em alguma disciplina? Curso? Qual?/Quais? Onde? Quais/Onde?
3) Se sua resposta foi positiva, o que você achou da experiência? E quais as suas expectativas com relação ao ambiente "PRATICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO 2009.1"?
4) Se sua resposta foi não, quais as suas expectativas com relação ao ambiente "PRATICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO 2009.1"?

COMPUTADOR E INTERNET

1) Você tem acesso ao computador em casa? Você o usa para quê?
2) Se você já leciona, você tem acesso ao computador no trabalho? Você o usa para quê?
3) Que ferramentas/programas você utiliza com mais freqüência?
4) Você é um usuário assíduo da Internet? Quanto tempo você permanece conectado diariamente?

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LINGUAS

1) Que vantagens ou desvantagens você vê no uso do computador para o ensino de línguas?
2) Você acredita que o ambiente virtual pode contribuir para o seu aprendizado de línguas? Como?
3) Você acredita que o ambiente virtual irá contribuir para o andamento da disciplina? Como?
4) Comparando a aprendizagem à distância com a presencial, como você imagina o seu papel de aluno em um ambiente de aprendizagem *online*? Muda alguma coisa? O que muda? Por quê?
5) Comparando o ensino à distância com o presencial, como você imagina o papel de professor no ambiente virtual? Muda alguma coisa? O que muda? Por quê?

Obrigada por sua contribuição!

Apêndice 7 - Avaliação dos participantes do ambiente virtual na disciplina

(**fonte:** AV "*Reflections*..."- ferramenta utilizada: tarefa)

Pediria a contribuição de TODOS , no sentido de escreverem o que voces acharam positivo no trabalho com o ambiente virtual nesta disciplina e o que acharam negativo, da seguinte forma:

1) Clique em EDITAR O DOCUMENTO ENVIADO

2) uma janela se abrirá, na qual voce poderá expressar sua opinão

3) de forma esquemática, coloque o que foram os...

pontos positivos do uso do ambiente virtual!

a)

b)

...

pontos negativos do uso do ambiente virtual!

a)

b)

...

Obrigada!