

REFLEXÕES DE LICENCIANDOS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE ESTÁGIOS CURRICULARES POR MEIO DE COMUNICAÇÃO MEDIADA POR COMPUTADOR: PARÂMETROS DE ANÁLISE

Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld (Unesp – Araraquara – cibeleroz@gmail.com)

Grupo Temático 6. Educação e tecnologias: formação e atuação de educadores/profissionais

Subgrupo 6.4. Uso de tecnologias, processos formativos coletivos e aprendizagens institucionais

Resumo:

Partindo de estudos que reconhecem que algumas ferramentas computacionais passaram de meros artefatos a espaços conversacionais reelaborados, o presente trabalho tem como objetivo discutir a comunicação mediada por computador e apresentar um modelo de análise de discussões em fóruns. Tal modelo foi desenvolvido durante uma pesquisa que focalizou reflexões online de licenciandos em Letras durante suas práticas em situação de estágio curricular. Com base nos pressupostos de Modelo de Investigação Crítica (GARRISON et al., 2000, 2003), da Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 1994) e nos tipos de movimentos conversacionais propostos por Eggins e Slade (1997), foram identificadas diferentes fases nas discussões dos tópicos dos fóruns analisados. A partir dos subsídios teóricos selecionados e de nossas análises, foi possível concluir que os fóruns online podem se constituir importante instrumento para a reflexão e o pensamento crítico de futuros professores.¹

Palavras-chave: fóruns online; pensamento crítico; comunicação mediada por computador.

Abstract:

Based on studies that recognize that some computational tools have advanced from mere artifacts to redesigned conversational spaces, this paper discusses computer-mediated communication and proposes a model for the analysis of forum discussions. This model was developed during a research that focused on the online reflections of undergraduates in Letters during their practices in curricular traineeship situations. Starting from the assumptions of a Model of Critical Research (Garrison et al., 2000, 2002, 2003) of Systemic Functional Linguistics (Halliday, 1994) and from the types of conversational moves proposed by Eggins and Slade (1997), different phases were identified in the discussion of topics in the analyzed forums. Based on the selected theoretical evidence and our analyses, we conclude that online forums may serve as an important tool for reflection and critical thinking by future teachers.

Keywords: online forums; critical thinking, computer-mediated communication

¹ Este trabalho foi baseado na pesquisa de doutorado da autora (ROZENFELD, 2011).

1. Introdução

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 linguística 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.

Paiva (2001), 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 se educam entre si, incluindo o professor, mediados pelo computador.

Em consonância com a autora, partimos da ideia de que o ambiente virtual pode viabilizar maior interação entre alunos para discussão de aspectos do ensino e aprendizagem de língua estrangeira durante os estágios supervisionados, contribuindo para a construção do conhecimento e favorecendo a prática reflexiva e o pensamento crítico.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma investigação realizada em uma universidade pública do interior de São Paulo e que teve como mola propulsora a noção de que o papel do professor formador é o de apoio, de mediador, de esclarecedor, de provocador. O autor, que foi também o pesquisador e o professor da disciplina Prática de Ensino e Estágio supervisionado de um curso de Letras (alemão e inglês) buscou acompanhar a prática dos licenciandos estagiários em todas as suas incertezas, questionar suas verdades, incentivando a reflexão crítica e reflexiva. Para tanto, partimos da hipótese de que um ambiente virtual poderia cumprir o papel de “extensão” de sala de aula para este fim e tomamos especificamente os fóruns online como objeto de análise, focalizando-os como ferramenta com potencialidades para a manifestação do pensamento crítico.

No próximo item, apresentaremos uma discussão sobre a comunicação mediada por computador e o referencial teórico que deu sustentação para as análises dos dados. Nos dois itens seguintes, apresentamos alguns resultados da investigação e finalizaremos o trabalho tecendo algumas considerações finais.

2. Comunicação Mediada por Computador (CMC)

Todos os dias conversamos com diferentes pessoas em nosso cotidiano: com amigos, no trabalho, inseridos em situações mais formais, mais descontraídas, de várias formas, em diferentes práticas languageiras. Por essa razão, a conversa foi definida por Bakhtin (2000) como um gênero primário do discurso. Nos últimos anos, temos presenciado, porém, uma grande mudança no tipo de comunicação cotidiana. Com o surgimento da internet e o aprimoramento de seus recursos, encontramos hoje um crescimento vertiginoso nas formas de comunicação, que passa a ser frequentemente mediada pelo computador, seja em encontros síncronos (como por meio do Skype, dos chats, das videoconferências) ou assíncronos (como em fóruns, redes sociais, blogs, SMS, e-mails, etc) ou podendo ser de ambas as formas (*whatsapp*, etc)

Garrison, Anderson e Archer (2000) afirmaram, já há alguns anos atrás, que o uso da CMC está se tornando cada vez mais frequente 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 CMC (op. cit., 2000). Por essa razão, eles apontam para a necessidade de se investigar 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 uma melhor compreensão dos tipos de interação em ambientes educacionais online, Garrison e colaboradores (2000, 2003) elaboraram o modelo conceitual de Comunidade de Investigação e seus elementos (Figura 1), originado a partir dos trabalhos iniciais de Garrison (1991), que buscavam categorizar os tipos de interação em fóruns utilizados em instituições de ensino superior.

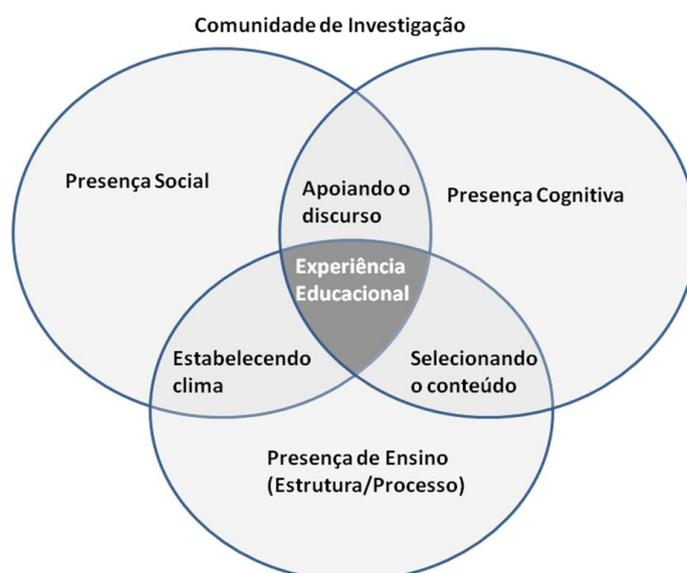


Figura 1. O modelo de comunidade de investigação e seus elementos
Fonte: baseado em Garrison, Anderson e Archer (2000) e Garrison e Anderson (2003, p.28)

A elaboração do modelo parte da premissa de que a linguagem escrita e a falada possuem diferentes efeitos no processo do pensamento, e de que é 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 estudos já reconheceram esse potencial da comunicação escrita e sugeriram que ela está conectada de forma muito próxima ao pensamento criterioso e reflexivo (GARRISON et.al., 2000).

Para os autores, 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 acerca de temas complexos e a aprendizagem significativa, o uso da linguagem escrita pode ser determinante.

Com base em tais premissas, Garrison e colaboradores (2000, 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 modelo de comunidade de investigação e seus elementos constituintes serão discutidos de forma breve nos próximos subitens.

2.1. 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, a facilitação do discurso e a instrução direta. (GARRISON e ANDERSON, 2003).

Anderson e Garrison (1995) elaboram três quadros descritivos referentes a esses campos de atividades da presença de ensino: design e organização, facilitação do discurso e instrução indireta.

O primeiro quadro refere-se aos indicadores da função de “design e organização”, e compreende apresentação do programa e do planejamento das atividades, definição de métodos; estabelecimento de parâmetros de tempo; utilização eficiente das mídias; estabelecendo a netiqueta.

Já o segundo quadro refere-se aos indicadores para a “facilitação do discurso” são elencados como: identificar áreas de concordância e discordância entre os participantes, procurar atingir consenso e compreensão, encorajar, compreender ou reforçar as contribuições dos participantes, estabelecer clima propício para a aprendizagem, direcionar comentários e avaliar a eficácia do processo;

Finalmente, os indicadores apresentados no terceiro quadro, para a “instrução direta” são: apresentação de conteúdos ou questionamentos, apresentação de síntese da discussão, confirmação do entendimento por meio de feedbacks avaliativos e exploratórios, diagnóstico de mal-entendidos, apresentação de informações de outras fontes, como por exemplo, de um livro texto, jornal, internet, experiências pessoais e auxílio em problemas técnicos.

2.2. 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 utilizado²”. Eles acreditam que o contexto criado pela familiaridade, habilidades, motivação, comprometimento organizacional, atividades e

² 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.*

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 comunidade de investigação: Afetiva, Comunicação Aberta e Coesão (GARRISON e ANDERSON, 2003).

2.3. A presença cognitiva

A presença cognitiva é o elemento do modelo de maior relevância no âmbito da investigação apresentada neste trabalho. De acordo com Garrison, Anderson e Archer. (2000, p. 87) ela é o elemento mais 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. Este elemento é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, como processo e como produto, tomado comumente como objetivo de 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, 2000)

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 2, para o entendimento do processo de construção da presença cognitiva.

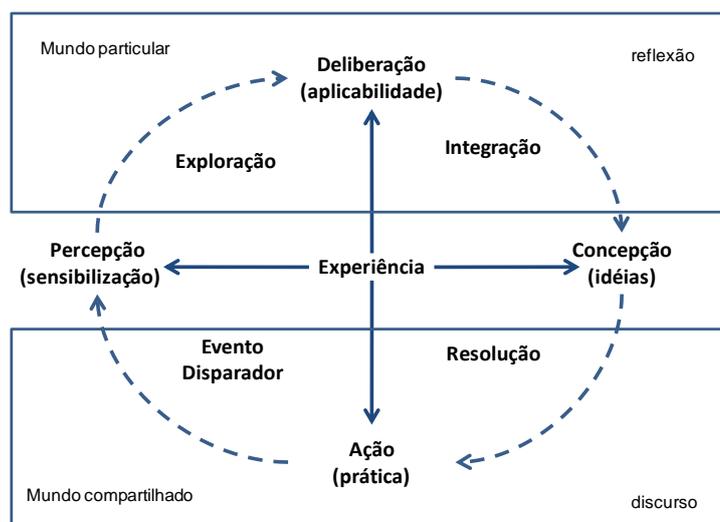


Figura 2 - Modelo de Investigação Crítica

Fonte: baseado em Garrison, Anderson e Archer, 2001 e Garrison e Anderson, 2003, p.59

O Modelo de Investigação Crítica dos autores teve como fundamento a concepção do termo de Dewey (1959a e 1959b), 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 lhe dá forma, partindo do reconhecimento dos mundos compartilhados e particulares dos alunos. 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, a dimensão percepção-concepção, à transição entre os mundos concreto e o abstrato, e à assimilação da informação e construção de sentido. Juntos, os dois eixos constituem os mundos compartilhados e os pessoais. 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. Estes são os processos cognitivos que associam fatos e ideias. (GARRISON, ANDERSON E ARCHER, 2000).

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

Apresentamos a seguir a pesquisa que tomou o modelo dos autores como base para análise dos dados.

3. A pesquisa e o modelo desenvolvido para análise de CMC

Na pesquisa que apresentaremos, o corpus foi constituído durante a disciplina Estágio Supervisionado de Prática de Ensino, tendo como participantes os alunos do curso de Letras (licenciatura de alemão e inglês) e a própria professora/pesquisadora. No âmbito da referida disciplina, foi criado um ambiente virtual com a finalidade de acompanhar os alunos em suas reflexões sobre os estágios de observação e regência.

A pesquisa, de natureza qualitativa, caracterizou-se como uma pesquisa-ação, uma vez que a pesquisadora encontrava-se diretamente envolvida no contexto da investigação em um processo de automonitoração do que acontece em sala de aula. (MOITA-LOPES, 1996).

Na Tabela 1 apresentamos o perfil dos participantes.

Tabela 1. Perfil dos participantes do AVA

PERFIL DO ALUNOS DO AVA	
Número de participantes	Total: 42 - 12 licenciandos em Letras-alemão e 29 em inglês - e o professor/pesquisador
Gênero	35 mulheres, 7 homens

Fonte: Autoria própria

Dos fóruns disponibilizados no AVA, selecionamos três para análise, utilizando como critério aqueles que objetivavam essencialmente promover a reflexão e o pensamento crítico sobre situações vivenciadas na prática dos estágios e sobre aspectos do processo de

ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Foram analisados ao todo, nos três fóruns (Fórum 1: Temas relevantes para discussão; Fórum 2: Reflexões sobre os estágios de observação e Fórum 3: Reflexões sobre os estágios de Regência), 72 tópicos e 427 mensagens.

Na Tabela 2, apresentamos como exemplo os temas que abriam os tópicos do Fórum 2:

Tabela 2: Tópicos do Fórum 2: Reflexões sobre os estágios de observação

FÓRUM 2: Fórum de Reflexões-Estágio de Observação		
ASSUNTO DOS TÓPICOS ABERTOS	NÚMERO DE MENSAGENS	DE NO TÓPICO
1: Simulação de diálogos ou situações	06	
2: Ensino em escola pública	08	
3: Como ser um professor de abordagem contemporânea em instituições com regras estruturalistas pré-estabelecidas?	05	
4: Aluno como construtor do seu conhecimento	05	
5: Heterogeneidade entre alunos	05	
6 Como lidar com alunos que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizado da sala?	07	
7: Para escolas de ensino médio e cursinho: os objetivos e o foco devem ser os mesmos das escolas de idiomas?	05	
8: Tradução em sala de aula	11	
9: Como despertar nos alunos o interesse pelo alemão?	04	
10: Situações desagradáveis	12	
11: Ser um professor compreensivo ou autoritário?	09	
12: Como lidar com o desinteresse?	04	
13: Como lidar com alunos portadores de necessidades especiais em sala de aula?	06	
14: Ser professor?	05	
15: Sistema de avaliação	06	
16: Observação é uma experiência indispensável	07	
17: Problemas com a rotina seguida nas aulas de inglês	05	
18: Professor Substituto	12	
19: Como motivar o interesse dos alunos nas aulas de inglês?	09	
20: Faltas em véspera de feriado	07	
21: Problemas durante a correção das tarefas	05	
22: Observação também é aprendizado	04	
23: Falar ou não a língua materna em aula?	08	
24. Lição de casa	06	
25. Gramática na língua estrangeira	07	
26. O erro no processo de ensino e aprendizagem da LE	06	
27.: A inclusão que exclui?	17	
28.: A leitura em voz alta por alunos em sala de aula é uma prática interessante?	08	
NÚMERO DE MENSAGENS: FORUM 2	199	

Fonte: Autoria própria

Analisamos cada tópico, buscando enquadrar a discussão nas fases do Modelo de Investigação crítica proposto por Garrison et al. (2001, 2003). Todavia, notamos que o

modelo, embora tivesse nos auxiliado sobremaneira como ponto de partida, carecia de maior detalhamento para a identificação das mensagens em fases. Neste sentido buscamos na Linguística Sistêmico Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1994) e seus conceitos de Metafunção Ideacional, Interpessoal, e nos movimentos conversacionais (*moves*) de Eggins e Slade (1997)³, os subsídios teóricos necessários para ampliar os indicadores de cada uma das fases. (cf. ROZENFELD, 2011).

A 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 de um lado em funções, de outro em sentidos, tidos como escolhas, pelas quais uma língua, bem como qualquer outro sistema semiótico, é interpretada.

Para a análise dos dados da presente pesquisa, utilizamos as noções de metafunção ideacional e interpessoal.

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).

Partindo dos pressupostos da LSF, em especial, do modelo de Halliday, 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*) e que 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 (op. cit. 1997).

Tomando como base os subsídios teóricos apresentados e os dados obtidos elaboramos novos indicadores para as fases. Além disso, a partir de outras ponderações acerca do modelo dos autores, verificamos a necessidade de reelaboração uma nova proposta, a qual é apresentado na Figura 3.

³ Não nos deteremos neste trabalho na descrição minuciosa dos pressupostos das duas correntes da linguística utilizadas. Tais informações podem ser encontradas no trabalho completo, em ROZENFELD (2011).

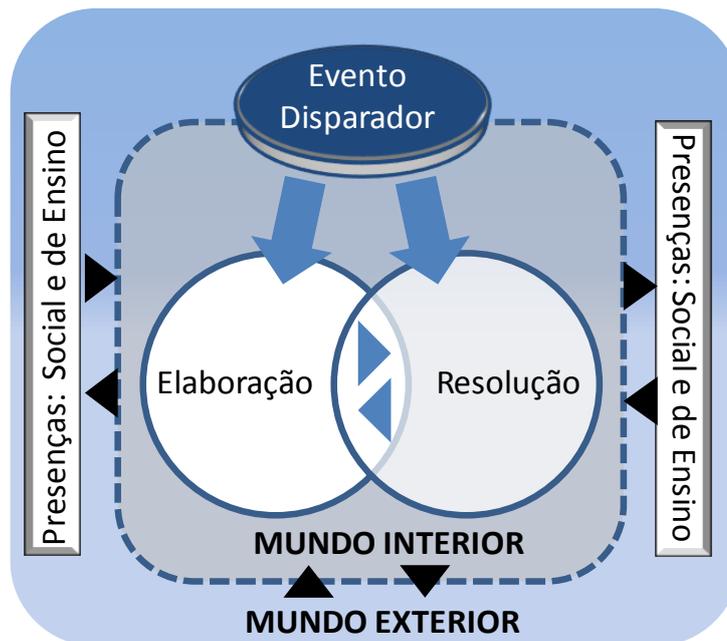


Figura 1. Uma proposta de experiência social cognitiva: representação da manifestação do pensamento crítico
Fonte: Autoria própria

Em nosso entendimento e percepção, o processo de desenvolvimento 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 uma 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 cíclico 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.

Assim, nossa proposta (representada na Figura 3) é constituída por três momentos principais: evento disparador, elaboração e resolução.

3.1 Evento disparador (ED)

No início do trabalho nos tópicos, uma discussão, destinada à reflexão **sempre** (grifo nosso) parte do reconhecimento de um tema relevante de acordo com a interpretação de quem a inicia, constituindo, assim, uma fase disparadora de interação e comunicação. 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** (grifo nosso), no segundo caso, pode expressar uma dúvida, uma incerteza, um pedido de opinião.

Em certa medida, corroboramos o modelo proposto por Garrison e colaboradores (cf. Figura 2), 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 ideias, por orações afirmativas, que irão se constituir como tema para reflexão do grupo.

3.2 Fase de elaboração

A fase que propomos como elaboração é, de certa forma, uma associação das fases de Exploração com a de Integração do Modelo de Investigação Crítica (GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000; GARRISON E ANDERSON, 2003).

Ela tem caráter de respostas ou comentários sobre informação fornecida no ED. Pode incluir divergências e/ou convergências entre membros do grupo ou em relação a uma mensagem específica ou ainda relato de experiência.

A fase de elaboração é marcada pela exploração social de ideias, na tentativa de produzir sentidos sobre o que pode parecer confuso, complexo. É uma fase altamente reflexiva. Inclui integração de informação, expressões de convergência e/ou divergência ou a construção de sugestões com base nas reflexões dos participantes, por meio da racionalização e/ou justificação. O ponto que diferencia as soluções propostas nesta fase daquelas da resolução é a **ausência de certeza** (grifo nosso). Os participantes discutem a aplicabilidade de determinadas ideias 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 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.
- b) Na divergência com membros do grupo ou mensagem: divergência 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).
- c) Na conexão de idéias (integrando experiência pessoal, sugestões de consideração, troca de informação, etc.): conexão realizada pela metafunção ideacional, por meio de processos materiais e existenciais (em relatos, no tempo passado) e pela metafunção interpessoal. Sob a perspectiva das funções do discurso, a conexão de ideias é realizada por movimentos de reagir a uma proposição, apoiando, desenvolvendo, elaborando e estendendo as ideias apresentadas. Neste 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. 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

1
0

novas questões que irão atuar como impulso para novos movimentos de desenvolver e elaborar.

- 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.

3.3 Fase de resolução

Essa fase corresponde à expressão de possibilidade de aplicação de uma ideia determinada ou proposta, por meio de um **maior grau de certeza e segurança** (grifo nosso). Este é o ponto que difere as soluções propostas nesta fase daquelas da fase de elaboração.

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.

Os marcadores discursivos característicos desta 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 p ex: é excelente, muito importante, etc.). Pode haver a expressão explícita de intenção de aplicação futura no mundo real e/ou de convergência com uma ideia proposta.
- b) Para defender soluções: as soluções apresentadas podem estar em convergência com o grupo ou uma mensagem (função do discurso: concordar) ou divergência (discordar) ou ser proposta sem referência explícita à outras mensagens.

Os elementos principais de distinção dessa fase da elaboração é, portanto, a amplificação (maior.../mais...que, por exemplo), alta modalização de frequência 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.)

- 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.

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. 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.

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. 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.

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 ideias 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.

4. Uso do AVA e a discussão em fóruns na perspectiva dos participantes

Consideramos pertinente destacar alguns aspectos que concernem o uso do AVA pelos participantes. A situação de uso do AVA caracterizou-se mais como 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, verificou-se ao início certa resistência por parte de alguns alunos para seu uso afirmando 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 foi verificada em avaliações de alguns alunos. 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, que elencaram como principais vantagens do uso do AVA para a reflexão dos estágios:

- a) Maior interação com os colegas, troca de experiências e ideias
- b) Rapidez no envio de avisos, feedbacks, de mensagens nas discussões, de materiais sobre o ensino de LE;
- c) A possibilidade de reflexão, de "repensar" algumas ideias já cristalizadas; de discutir temas relevantes para o ensino de LE, que muitas vezes, por falta de tempo, não tem como acontecer em sala de aula;
- d) A possibilidade de armazenamento e releitura de postagens anteriores: 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 ter assistido às aulas sobre teorias, quando se tem uma visão mais ampla de erros e acertos comuns;
- e) Disponibilidade de ser usado em qualquer lugar, uma vez que é acessado pela internet;
- f) Possibilidade de melhor organização dos estágios.

1
2

Como pontos negativos, predominou a menção à falta de tempo para as participações ou à dificuldade com o acesso à internet. Entretanto, é possível afirmar que os licenciandos avaliaram a experiência preponderantemente 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.

5. Considerações finais

Com base no trabalho do AVA com fóruns e em nossas análises podemos afirmar que o uso da ferramenta durante as práticas de estágios 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, o esclarecimento de dúvidas, etc.

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 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.

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.

Referências Bibliográficas

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.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DEWEY, J.. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a. 292p.

_____ **Vida e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b. 175p.

EGGINS, S. e SLADE, D. **Analysing Casual Conversation**. London, New York, Continuum, 1997.333p.

GARRISON, R. ; ANDERSON, T. **E-Learning in the 21st Century: a framework for Research and Practice**, London and New York: Routledge Falmer, 2003.

GARRISON, R. Critical Thinking in adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners. **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), p. 1-14, 2000.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Editora Arnold, 1994. 434p.

KENSKI, V.M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2008. 157p.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 192p.

PAIVA, V. L.M.O. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: LEFFA, V (org.). **O professor de línguas estrangeiras**. Pelotas: ALAB & Educat/UCPel, 2001. p.193-209. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/paredes.htm>. Acesso em 04 de junho 2014.

ROZENFELD, C.C.F. **O uso de fóruns online na formação inicial de professores de língua estrangeira: uma proposta para o desenvolvimento do pensamento crítico**. f.212 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Araraquara (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa).