



**EMMANUELA VITORINO CARVALHO DE SOUZA
BLUMER**

**LINGUAGEM DIALÓGICA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA PRÁTICA: UM ESTUDO DE
CASO NA EAD**

**LAVRAS - MG
2013**

EMMANUELA VITORINO CARVALHO DE SOUZA BLUMER

**LINGUAGEM DIALÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA PRÁXIS: UM ESTUDO DE CASO NA EAD**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Prof.^a Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida

LAVRAS - MG

2013

**Ficha Catalográfica Elaborada pela Coordenadoria de Produtos e
Serviços da Biblioteca Universitária da UFLA**

Blumer, Emmanuela Vitorino Carvalho de Souza.

Linguagem dialógica na formação de professores para práxis :
um estudo de caso na EAD / Emmanuela Vitorino Carvalho de
Souza Blumer. – Lavras : UFLA, 2013.

79 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2013.

Orientador: Patrícia Vasconcelos Almeida.

Bibliografia.

Mestrado Profissional em Educação.

1. Relações dialógicas. 2. Práxis. 3. Educação a Distância. 4.
Formação de professores. 5. Linguística Sistêmico-Funcional. I.
Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CDD – 371.35

EMMANUELA VITORINO CARVALHO DE SOUZA BLUMER

**LINGUAGEM DIALÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA PRÁXIS: UM ESTUDO DE CASO NA EAD**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 28 de agosto de 2013.

Dra. Glenda Cristina Valim de Melo	Universidade de Franca/SP
Dra. Tânia Regina de Souza Romero, PhD	UFLA
Dr. Vanderlei Barbosa	UFLA

Profa. Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida
Orientadora

LAVRAS – MG

2013

Dedico este trabalho a todos os que acreditam na formação de professores para uma educação autêntica que surge como caminho necessário na busca da Justiça Social.

AGRADECIMENTOS

Deixo aqui meus agradecimentos:

Ao Deus que creio ser o sentido de toda existência.

Aos meus pais, Walber e Maria de Lourdes, pela vida e pelo empenho na minha formação como pessoa, à minha irmã Scheilla, por ser exemplo na minha busca pela vida acadêmica.

Ao meu amor, Sérgio, por acreditar e apoiar este trabalho.

As minhas filhas, Júlia e Beatriz, pela compreensão nos momentos de ausência.

A minha orientadora, professora Patrícia Vasconcelos Almeida, por ter confiado em minhas potencialidades e, principalmente, por ter mostrado, na prática, a possibilidade de uma educação cuja aprendizagem passa pela afetividade ao ser compreensiva com as minhas limitações de ordens diversas. Mais que uma orientadora, para mim, ela é um exemplo de ser humano.

À professora Tânia Regina de Souza Romero, pela dedicação à leitura deste trabalho e por ter, por meio de sua disciplina no mestrado, aumentado meu fascínio pela linguagem.

Ao professor Vanderlei Barbosa, pela generosidade com que fez a leitura de meu trabalho.

À professora Glenda Cristina Valim de Melo, pelas valiosas contribuições ao meu trabalho e em respeito à sua brilhante carreira acadêmica.

A todos os professores e professoras do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras, que fizeram com que a Educação para conscientização se tornasse uma possibilidade concreta.

A todos os meus colegas do curso de Mestrado da turma “Number One” que se fizeram parte da minha história e exemplos de profissionais que levarei sempre comigo.

A todos os meus alunos, (do passado, do presente e do futuro) por fazerem possível o processo ensino-aprendizagem como via de mão dupla.

Aos colegas do Instituto Presbiteriano Gammon, direção, coordenação, professores e funcionários, por apoiarem este trabalho.

“o homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é a palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá em palavra e como palavra.”

(Jorge Larrosa Bondia)

RESUMO

O presente estudo se insere no campo da Linguística Aplicada, mais especificamente na área daqueles trabalhos destinados à compreensão do papel da relação dialógica no processo ensino-aprendizagem. O objetivo desta Dissertação é descrever e compreender, com base em um estudo de caso, como a relação dialógica no ambiente de interação digital reflete na formação do professor, para constituição de sua práxis. Desta forma, o presente trabalho foi realizado com o objetivo de contribuir com parâmetros para a formação de professores e tutores. A metodologia utilizada foi a análise documental, realizada a partir de diálogos acontecidos em um ambiente virtual de aprendizagem, além de recursos bibliográficos. As análises do material foram feitas sob a perspectiva da Linguística Sistêmico Funcional. Os resultados obtidos apontam, principalmente, para a constatação de que as relações dialógicas podem gerar resultados diferentes no envolvimento dos alunos (futuros professores) para uma reflexão na ação, bem como para o fato de que mesmo em se tratando de um meio que utiliza uma tecnologia avançada, muitas vezes a prática pedagógica se mostrou marcada por uma educação vertical. Dessa forma, a pesquisa aponta para a necessidade de compreendermos a importância dos diálogos no processo de formação de professores para práxis e pode nos ajudar a pensar novas ações pedagógicas em uma educação a distância.

Palavras-chave: Relações dialógicas. Práxis. Formação de professores. Linguística Sistêmico-Funcional. Educação a Distância.

ABSTRACT

The present study is inserted in the field of applied linguistics, specifically in the area of studies destined to understanding of the role of dialogical relation in the teaching-learning process. The purpose of this thesis is to describe and understand based on a case study, how the dialogical relation in the digital interaction environment reflected in the teacher's education in order to constitute his/her praxis. Thus, this study aims to contribute with the parameters for teacher and tutor education. The methodology used was the documentary analysis, performed from dialogues which took place in a virtual learning environment, in addition to using bibliographic resources. The analyses of the material were done under the perspective of Functional Systemic Linguistics. The obtained results point, mainly, to the fact that dialogical relations may generate different results in the involvement of students (future teachers) for a reflection in action processes, as well as to the fact that, even in regard to an environment which uses an advanced technology, the teaching praxis was often marked by a vertical education. Thus, the research points to the need in understanding the importance of dialogue in the process of educating teachers for their practice, and it may help us think of new pedagogical actions for distance education.

Keywords: Dialogical relations. Praxis. Teacher formation. Functional Systemic Linguistics. Distance Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1	Dialogando com Bakhtin	17
2.1.1	A linguagem dialógica: definições e aplicações	17
2.1.2	Concebendo as relações dialógicas	21
2.2	Dialogando com Vygotsky	23
2.3	Dialogando com Paulo Freire	30
2.4	Dialogando com Donald Schön	35
2.5	Dialogando com a linguística Sistêmico-Funcional	41
2.5.1	Definição	41
2.5.2	A Meta-função experiencial	43
2.5.2.1	Os Processos	45
2.5.3	A Meta-função interpessoal	47
3	METODOLOGIA	50
3.1	O tipo de pesquisa – escolha da metodologia	50
3.2	O contexto geral da pesquisa: a EAD	51
3.3	O contexto específico da pesquisa	53
3.4	Os sujeitos da relação dialógica neste projeto de pesquisa: o professor formador – o tutor – o aluno	54
3.5	O objeto de pesquisa e a análise documental	57
4	ANÁLISE DOS DADOS	59
4.1	Relações dialógicas na disciplina História da Educação	59
4.1.1	Polo 1	59
4.1.2	Polo 2	66
4.1.3	Polo 3	68
4.2	Relações dialógicas na disciplina Língua Inglesa I	70
4.2.1	Polos 1, 2 e 3	70
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	77

1 INTRODUÇÃO

“[...] aquele que pratica um ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo.”
(Bakhtin)

Pensar a Educação é uma tarefa que se faz conflituosa e ao mesmo tempo compensadora para mim. Sou professora da educação básica, e como pessoa envolvida cotidianamente no processo ensino-aprendizagem, eu jamais poderia tomá-la como objeto frio de análise. Vivendo a Educação e trilhando todos os seus caminhos, resolvi lançar-me na busca pela compreensão de alguns de seus fenômenos, tendo como pilar o que é básico na minha prática pedagógica: a linguagem.

A linguagem é algo presente na história da humanidade desde seus primórdios, quando o homem já possuía a necessidade de se comunicar. Por meio da comunicação, o ser humano expressa emoção, sentimentos e opiniões a respeito de si mesmo, do outro ou do meio em que vive. Porém, tudo que é caracteristicamente humano depende da linguagem. O ser humano é, em primeira instância, um animal falante.

É por meio da linguagem, acima de tudo, que comunicamos nosso pensamento e pronunciamos o presente, o passado e o futuro. É por meio dela que contamos nossa história, real ou ficcional, criamos nossas tradições, nossas crenças e pactuamos nossas regras e nossas leis.

Abordar a linguagem permite trazer à tona a concepção de Bakhtin (2010), ao atribuir à linguagem uma forma ou processo de interação entre sujeitos, do mesmo modo que abordar a linguagem sob a perspectiva bakhtiniana, na Educação é possível trazer à tona Vygotsky (2008), ao perceber o sujeito como um ser que se constitui e desenvolve a partir de sua interação

com o outro. Por isso, podemos compreender a escola como um lugar onde se dá a interação social e a apropriação e sistematização do conhecimento.

Contudo, hoje, com o desenvolvimento tecnológico, o espaço escola diversificou-se e concebemos o ensino em ambientes presenciais e, também, virtuais, como no caso da Educação a Distância (EAD).

Na literatura especializada, são inúmeros os conceitos para Educação a Distância e, segundo Landim (1997), a EAD se caracteriza pelo uso de tecnologias que possibilitam o estudo individual ou em grupo, nos locais de trabalho ou fora, por meio de métodos que contam com tutoria a distância, contando com atividades presenciais específicas, como avaliação.

No Brasil, a EAD foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Dezembro de 1996) no decreto nº 2494/98 que preconizou no seu artigo 2º:

os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim (BRASIL, 1996).

Desde então, essa modalidade vem ganhando cada vez mais espaço na educação brasileira, inclusive nas instituições federais de Ensino Superior e, principalmente, nos cursos de formação de professores.

Por isso mesmo, nas últimas décadas, constata-se um aumento de pesquisas que versam sobre a formação de professores, por meio da EAD, bem como o levantamento de questionamentos que evidenciam, cada vez mais, as complexidades que envolvem o processo ensino-aprendizagem no ambiente virtual.

Dentre essas complexidades, destacam-se aquelas pertinentes ao processo de construção de um professor crítico-reflexivo, capaz de perceber a importância da práxis no seu cotidiano profissional e, nesse ínterim, surge uma reflexão que norteará este projeto: como a linguagem dialógica utilizada no ambiente de interação digital reflete na formação do professor para constituição de sua práxis? Falar em práxis remete-nos a Schön (2000) que propõe uma formação profissional que tenha como base a valorização da prática como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão na própria ação.

Conforme preconizou Schön (2000), as reflexões na e sobre a ação propiciam ao educador desenvolver o saber sobre a incorporação da EAD à sua prática ao mesmo tempo em que pode assumir uma postura crítico-reflexiva sobre os diversos ambientes em que a educação se faz.

Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. Nossas descrições são conjecturas que precisam ser testadas contra observações de seus originais, dos quais, pelo menos em um certo aspecto, elas provavelmente distorcerão. Porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os “fatos”, os “procedimentos” e as “teorias” são estáticos (SCHÖN, 2000, p. 31).

Nesse viés, vale ressaltar que, quando abordamos um processo de formação de professores para a práxis, estamos falando da preparação de educadores que saibam construir caminhos que levem a uma autorreflexão crítica (FREIRE, 2011) para a conscientização dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Freire (2011) defende uma pedagogia que propõe um ensino baseado no diálogo, na liberdade e no exercício de busca do conhecimento, de forma

participativa e transformadora, em uma relação horizontal e de simpatia entre educando e educador, enfatizando a necessidade do processo reflexão-ação.

Esse modelo de ensino possibilita o rompimento com o modelo de educação verticalizada ou bancária¹, ou seja, em que o professor é o portador do saber e o aluno um simples objeto de depósito de um saber já elaborado, e a imposição “opressora” dos dominantes.

É importante frisar que diálogo, na perspectiva freireana, é uma condição existencial humana, pois por meio dele é que os homens constroem os diversos significados do mundo, inclusive o próprio significado do “ser - humano”. Freire (1987) apresenta um diálogo, por meio da ação-reflexão, comprometido com a libertação do homem e do mundo, lógico que por uma educação problematizadora e para emancipação.

Nesse íterim, tendo em vista o crescimento da EAD nos cursos de formação de professores, objetivou-se, nesta dissertação, descrever, e compreender por meio dos diálogos existentes entre tutor-aluno², a partir de fóruns de um curso de Letras Licenciatura na modalidade EAD de uma universidade do sul de Minas, como a relação dialógica, num ambiente de interação digital, reflete na formação de professores para a constituição de sua práxis.

O professor formador e o tutor precisam compreender a importância das escolhas linguísticas numa relação dialógica que envolva aprendizagem para buscarem os melhores resultados. É importante que o professor formador e o tutor compreendam que suas escolhas gramaticais e lexicais numa relação dialógica podem contribuir para a constituição da práxis nos alunos (futuros professores).

¹ Termo cunhado por Paulo Freire em 1987 na obra *Pedagogia do Oprimido*.

² Termos utilizados para os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na Educação a Distância que serão explicados/definidos posteriormente.

Daí a importância em fazermos uma descrição e análise dos diálogos em um curso a distância. Pois acreditamos que, ao apresentarmos os resultados deste trabalho investigativo, iremos evidenciar para professores formadores e tutores como as relações dialógicas acontecem e quais são os resultados que ocorrem a partir desses diálogos, o processo ensino-aprendizagem na formação de professores, no contexto desta pesquisa, terá a linguagem como aliada na constituição da práxis desse futuro professor.

Acreditamos que uma descrição, bem como uma análise detalhada dos diálogos realizados entre tutor-aluno pudesse proporcionar a compreensão dos possíveis caminhos para uma prática de formação de professores para uma práxis. Sendo assim, analisamos os diálogos realizados em fóruns de três polos e de cada polo foram extraídas relações dialógicas em salas virtuais sob a orientação de dois tutores, totalizando, desta forma, seis tutores envolvidos em diálogos.

Por tudo isso, ao trazermos à tona os resultados desta pesquisa, estaremos contribuindo com dados importantes na busca de novos parâmetros para a formação de professores e, também, de tutores.

A presente Dissertação foi construída em seis capítulos organizados da seguinte forma: O Capítulo I – Fundamentação Teórica. Esse capítulo tem como objetivo expor e aprofundar os fundamentos teóricos que nortearam esta pesquisa. Por analisarmos a linguagem em um contexto de ensino-aprendizagem, mostramos, inicialmente, como a Linguagem dialógica apresentada por Bakhtin (1988, 2010) chega ao âmbito da Educação, encontrando-se com pensamentos de Vygotsky (2008) que acredita na aprendizagem pela interação. Também, abordamos a importância da práxis, segundo Freire (1987, 2011) e Schön (2000), na formação de professores. Em seguida, apresentamos, conforme estudos de Gervai (2007) e Romero (2004), a Linguística Sistêmico-Funcional que norteou as análises dos dados.

Na sequência, o Capítulo II versa sobre a Metodologia trazendo o tipo, o contexto e o objeto de pesquisa, bem como a caracterização dos sujeitos envolvidos na relação dialógica. Logo a seguir, temos o Capítulo III que trata da discussão e análise dos dados - com a análise dos excertos de diálogos realizados entre tutor-aluno no ambiente virtual de aprendizagem em fóruns, discutidos à luz do referencial teórico. As Considerações Finais vêm para fechar a presente dissertação ao ressaltar a importância de compreendermos como a linguagem dialógica, utilizada no ambiente de interação digital, reflete na formação do professor para constituição de sua práxis, bem como apontar reflexões e possíveis encaminhamentos para outras futuras pesquisas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo expor e aprofundar os fundamentos teóricos que nortearam esta dissertação. Inicialmente, discutiremos conceitos relacionados à questão da linguagem segundo Bakhtin (1988, 2010). Na sequência, por analisarmos essa linguagem num contexto de ensino-aprendizagem, serão apresentadas as concepções de aprendizagem pela interação segundo Vygotsky (2008). Em seguida, falaremos da importância da práxis segundo Freire (1987, 2011) e Schön (2000) na formação de professores. Também abordaremos, conforme estudos de Gervai (2007) e Romero (2004), a linguística sistêmico funcional, que norteou as análises dos dados.

2.1 Dialogando com Bakhtin

A concepção de linguagem dialógica que trazemos neste trabalho tem sustentação nas ideias de Bakhtin, e por isso, se faz necessário abriremos este diálogo.

2.1.1 A linguagem dialógica: definições e aplicações

Não se sabe ao certo qual foi a primeira palavra dita pelo ser humano, nem tampouco qual foi a primeira expressão de pensamento manifesta por meio de palavras. Entretanto, não há dúvida de que a partir do momento em que o

homem usou signos³ para comunicação, tornou-se um ser constituído de linguagem.

Com a linguagem o homem reflete sobre seu passado, sente saudades e busca na lembrança reviver momentos por meio de significações e ressignificações. Com a linguagem o homem analisa seu presente e projeta seu futuro, ele expressa seu pensamento, comunica-se e, acima de tudo, interage e, por isso, conforme Bakhtin (2010), a linguagem caracteriza-se como o fenômeno social da interação verbal, definição esta que norteia todo o mote desta investigação.

Ainda na concepção de Bakhtin, por ser um fenômeno social de interação verbal, a linguagem não é estática, acabada, sistematizada, imutável. Pelo contrário, ela é uma estrutura viva na medida em que se adapta, transforma-se, movimenta-se num fluxo de comunicação verbal. Nas palavras do autor:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulharmos nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN, 2010, p. 111).

Sob esta perspectiva teórica, a linguagem se torna não só uma exteriorização do pensamento ou um mero transmitir de mensagem, mas acima de tudo ela se torna um processo de interação entre interlocutores que irão produzir significados em um contexto social-histórico-cultural específico. Desta forma a interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações, constitui-se na realidade fundamental da linguagem (BAKHTIN, 2010).

Para Bakhtin (1988), o discurso é vivo e caminha ao encontro de outro discurso e, quando se encontram, há um momento de interação viva e tensa. Por

³ Bakhtin (2010) define o signo como um produto de criação ideológica e intrinsecamente social. Os signos emergem e significam no interior das relações sociais e se estabelecem entre seres socialmente organizados.

isso mesmo, acreditamos no caráter dialógico da linguagem, diálogo esse que não precisa ser aquele presencial, face a face, uma vez que todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Portanto, diante da concepção de Bakhtin, podemos reconhecer os enunciados realizados na EAD como dialógicos, uma vez que são os diálogos os grandes mediadores entre linguagem e interação.

Nunca foi interesse de Bakhtin se ocupar do diálogo em si, mas interessava-lhe, segundo Faraco (2009, p. 61), “as forças que se mantêm constantes em todos os planos de interação social”, ou seja, o interesse está nas relações dialógicas que se nos dão mais diversos espaços de interação. No nosso caso, o contexto de nossa pesquisa deu-se num espaço de interação digital e as análises recaíram sobre as relações dialógicas estabelecidas nos fóruns virtuais num processo de formação de professores pela EAD.

Para Bakhtin (1988), a unidade básica da linguagem é o enunciado que se caracteriza por um acontecimento que demanda uma situação histórica definida, com sujeitos plenamente identificados, uma afinidade cultural e o estabelecimento necessário de um diálogo. Ele demanda um enunciado que o emite e outro que o responde.

Ninguém cria um enunciado sem que seja para ser respondido (mesmo que a resposta seja interna). Com isso percebemos que é este enunciado a unidade básica do conceito de linguagem de Bakhtin. Toda linguagem só existe num complexo sistema de diálogos, que nunca se interrompe.

Um enunciado para existir requer a presença de um enunciador (aquele que emite uma mensagem, seja ela oral ou escrita) e um receptor (aquele que recebe uma mensagem, seja ela oral ou escrita). E por ser feito a partir de sujeitos constituídos historicamente o enunciado acontece em um determinado local e em um determinado tempo.

Outro conceito importante de ser definido é dialogismo que, neste trabalho, é empregado, segundo Bakhtin (2010), como aquele que concebe a linguagem em uso e este uso se dá por meio dos enunciados. Todo enunciado é formado a partir de outro enunciado que, por sua vez, é uma réplica de outro enunciado, o que nos permite afirmar que em cada enunciado emitido há pelo menos duas vozes que dialogam entre si.

Vale ressaltar que, quando emitimos um enunciado, estamos abrindo espaço para uma resposta que se dá por meio de outro enunciado uma vez que ele não existe fora das relações dialógicas. Ao permitir respostas, os enunciados carregam emoções, juízo de valor, paixões, ideologias que permeiam toda essa relação dialógica que se constitui.

Em outras palavras, há uma atitude avaliativa nos enunciados que se materializa no tom, na entonação do enunciado e isso se dá por externarmos em palavras o universo de valores em que estamos inseridos e, assim, damos sempre um valor a tudo aquilo que anunciamos. Bakhtin (2010) defende a não existência de enunciados neutros, uma vez que todo enunciado emerge de um contexto cultural repleto de significados e valores.

Não há como pensar o processo ensino-aprendizagem sem pensar em processo de comunicação, interação e mais especificamente em diálogos. Segundo Fiorin (2008, p. 24), o diálogo nem sempre carrega consigo o conceito de “entendimento”, “promoção de consenso”, “busca de acordo”, uma vez que as relações dialógicas também podem ser permeadas de polêmicas, divergências, recusa, desconcerto. Por isso mesmo é crucial que analisemos os enunciados praticados nas relações dialógicas nos mais diversos ambientes de aprendizagem, como por exemplo, a EAD.

No processo ensinar-aprender, os interlocutores, ao dialogarem, valem-se de enunciados, textos que perpassam por um contexto social-histórico-cultural-ideológico, pois

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte (BAKHTIN, 2010, p. 117).

Faraco (2009), ao analisar os estudos de Bakhtin, mostra-nos que é exatamente no movimento histórico que as significações são construídas e por isso mesmo são marcadas pelas experiências dos grupos humanos em toda sua diversidade. Com isso vemos o quanto a relação ensino-aprendizagem está marcada por linguagens que refletem sujeitos construídos histórica e socialmente, sendo a grande mediadora nesse processo a própria relação dialógica entre os sujeitos envolvidos (professor, aluno, e no contexto da EAD, também, o tutor). Nesse ínterim, vale dedicarmos um espaço para discussão das concepções que permeiam o significado de relações dialógicas.

2.1.2 Concebendo as relações dialógicas

Abordar questões dialógicas, por meio de um espaço interacional digital, requer um detalhamento do que Bakhtin (2010) concebeu por relações dialógicas. Em suas obras e, também, nas produções do Círculo de Bakhtin⁴, o autor não limita a interação pelo face a face. Aliás, quando concebe a interação face a face, deixa evidente seu caráter de interação social, pois esse tipo de relação se dá como estrutura socioideológica uma vez que os sujeitos que interagem são seres inseridos em um contexto social, cultural e histórico.

Por isso mesmo, os diálogos, muito mais do que meros signos, são constituídos de significações que ocorrem por meio das mais diversas relações

⁴ Trata-se de um grupo de intelectuais das mais diversas formações e atuações profissionais que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, inicialmente em Nevel e, posteriormente, em São Petersburgo, cuja contribuição para concepção da linguagem no pensamento contemporâneo é de suma importância.

dialógicas. Segundo Faraco (2009), Bakhtin define as relações dialógicas como relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal e não apenas o evento da interação face a face, o que vem corroborar com o contexto deste trabalho que se dá em ambiente virtual.

Bakhtin (2010) arrola diversas situações de relações dialógicas para evidenciar a amplitude que cerca a temática ao afirmar que

Estas são as formas externamente mais óbvias, embora rudimentares, de dialogismo. A confiança na palavra do outro, a recepção reverencial (a palavra de autoridade), o aprendizado [grifo meu], a busca pelo sentido profundo e sua natureza obrigatória, a concordância, suas infinitas gradações e nuances, a estratificação de um significado que se sobrepõe a outro, de uma voz que se sobrepõe a outra voz, a combinação de muitas vozes que amplia a compreensão, o afastamento para além dos limites do compreendido, e assim por diante (BAKHTIN, 1961 apud FARACO, 2009, p. 68).

Sendo assim, quando pensamos no processo de ensino-aprendizagem como um processo que se dá por meio da relação dialógica, devemos extrapolar a simples relação do eu com o outro e pensarmos no que se concentra para além do diálogo, para além dessa relação do eu com a alteridade, buscando o que está além do significado contextual imediato dos diálogos nas relações.

Em suma, tomar o diálogo como uma relação dialógica é concebê-lo além dos sujeitos envolvidos na fala para entendê-lo, também, como a própria relação que envolve os sujeitos no ato da conversação e por isso mesmo entendemos a importância do outro na construção dessa relação dialógica. Constituímo-nos na relação com o outro, na mesma medida em que também constituímos o outro, na sua individualidade, na sua relação conosco.

Reportando, mais uma vez, aos pensamentos de Bakhtin (2010), podemos inferir que inovação, mudança e desenvolvimento são palavras que ilustram bem a perspectiva dialógica, uma vez que não estão restritas ao

conteúdo dos diálogos, mas às transformações que os sujeitos envolvidos na relação dialógica sofrem a partir dela.

E falar em processo de transformação pela relação dialógica é pensar em processo de construção do conhecimento e com isso reforçar a importância de cada vez mais buscarmos entender como a linguagem dialógica interfere nesse processo de ensino-aprendizagem, tanto na sua esfera presencial, quanto na sua esfera a distância, pois o que está sendo analisado não é uma relação que se estabelece no face a face, mas, sim, uma relação que se estabelece nos diversos significados e (re)significados que advêm de enunciados formulados em uma relação dialógica, mesmo que virtual.

Somos seres constituídos de linguagem, é por meio dela que significamos o mundo que nos cerca ao nomearmos o desconhecido e, dessa forma, atribuímos à linguagem a sua condição de fenômeno social uma vez que concebe diversos mundos ao construir diversas realidades, conforme os vários preceitos culturais, os vários valores sociais que cercam a existência de cada povo.

Vale lembrar, neste momento, que Bakhtin (2010) aborda uma relação dialógica que não se limita às figuras dos sujeitos do diálogo, mas, sim, que envolve todo um contexto social, cultural e histórico em que esses sujeitos estão inseridos e é exatamente aqui que os enunciados emitidos por Bakhtin encontram-se com os emitidos por Vygotsky estabelecendo, neste trabalho, uma relação dialógica entre os dois. Assim, iniciaremos outro diálogo que traz a importância da linguagem como interação no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 Dialogando com Vygotsky

Por entendermos o processo ensino-aprendizagem com base nas concepções desenvolvidas por Vygotsky (2008), acreditamos ser importante

discutirmos, neste momento, a relação que esse autor estabeleceu entre linguagem, pensamento e construção social do conhecimento e, também, discutirmos como a aprendizagem, para Vygotsky (2008), acaba sendo compreendida como resultado de interações entre sujeitos.

Vygotsky (2008) atribui a construção das funções psíquicas superiores às interações que ocorrem entre sujeitos inseridos em uma determinada cultura social e para o autor essa construção se dá por meio da educação, em que o processo ensino-aprendizagem se estabelece nas mais diversas relações, tais como: professor-aluno; aluno-aluno; professor-professor e, também, no contexto desta pesquisa, professor formador-tutor-aluno.

Argumenta o psicólogo que o desenvolvimento dos seres humanos se dá por meio das interações sociais e, segundo Gervai (2007), as relações sociais se dão por meio de signos que, ao serem internalizados, constroem o pensamento consciente. Dentre várias formas de signo, destacam-se aqueles oriundos da linguagem verbal, a qual se caracteriza tanto na forma oral quanto na forma escrita. Esta última é a que prevalece nas interações acontecidas na EAD, e que forma objeto de análise neste trabalho, principalmente nos fóruns.

É a linguagem no contexto educacional, permitindo muito mais do que a interação entre sujeitos ou mesmo promovendo a aprendizagem, mas, sobretudo, permitindo que os sujeitos se constituam como sujeitos conscientes e inseridos em um contexto social, histórico e ideológico. E é exatamente nesse ponto que o arcabouço teórico deste projeto nos permite afirmarmos a importância da linguagem no desenvolvimento da aprendizagem e mais especificamente na constituição da práxis para professores em formação.

Por isso a mediação do professor é importante, uma vez que sua mediação pedagógica permite o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Gervai (2007, p. 32) define mediação como “processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por

esse elemento”. Segundo Vygotsky (2008), essa mediação pode ser feita por meio de dois elementos mediadores: os artefatos e os signos.

Entendemos por artefato o elemento que se coloca entre o trabalhador e seu objeto de trabalho; por exemplo, temos a utilização da faca pelo açougueiro para cortar a carne. A faca nesse caso é o artefato, é um elemento mediador que permite ao homem a transformação da natureza. No caso da educação, podemos afirmar que a tecnologia é um artefato, por isso hoje temos a educação mediada pela tecnologia. Já os signos, na concepção vygotskyana, são elementos mediadores voltados para o próprio sujeito e dirigem-se ao controle das ações psicológicas.

Mais uma vez fica evidente a importância da linguagem como mediadora do processo de ensino-aprendizagem e por isso é crucial que discutamos sobre a forma como essa linguagem tem sido utilizada por professores e todos aqueles envolvidos na educação, pois da mesma forma que o elemento mediador pode facilitar o desenvolvimento cognitivo, se mal utilizado, pode inibir o processo de desenvolvimento do sujeito. Com isso verificamos a importância que a interferência de uma pessoa tem no desenvolvimento de outra pessoa; a importância que a mediação pedagógica tem no desenvolvimento dos alunos.

Considerando o contexto desta investigação, falar da importância da mediação pedagógica pelos diálogos na EAD é falar, principalmente, da figura do tutor que atua como mediador no processo ensino-aprendizagem a distância.

Para que essa mediação seja cada vez mais eficaz é aconselhável que o tutor busque oferecer possibilidades permanentes de diálogo com os alunos, permitindo que a relação dialógica contribua para o desenvolvimento cognitivo dos alunos (futuros professores) nesse processo de ensinar-aprender.

Vygotsky (2008) concebeu a linguagem em um contexto sócio-histórico e relacionou o desenvolvimento de um indivíduo ao desenvolvimento de sua

linguagem, uma vez que o ser humano se constitui em suas ações, pensamentos, falas e até sentimentos no momento que interage com outros seres. O fator de desenvolvimento para Vygotsky é o social, o interacional, o relacional.

“Para Vygotsky, o repertório cultural, as inúmeras experiências e interações com outras pessoas representam fatores imprescindíveis para a compreensão dos processos envolvidos” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 19).

Na perspectiva histórico-cultural deste autor, a linguagem é de suma importância na vida emocional dos indivíduos, uma vez que fornece, mesmo diante de diferenças culturais e de momentos históricos distintos, um conjunto de signos capazes de dar significados aos seus conteúdos. Daí a importância de poder contar com palavras para podermos dar nomes ao que sentimos, pois ao nomear nossos sentimentos, conseguimos compreendê-los, identificá-los e, acima de tudo, compartilhá-los com outros nos processos de interação dialógica.

Com papel primordial da linguagem e a importância da interação social para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, os seres humanos operam, segundo Vygotsky, com base em conceitos culturalmente construídos que constituem, representam e expressam não só seus pensamentos, mas também suas emoções (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 23).

Também Romero (2008, p. 403) acredita na importância da linguagem dialógica no processo de desenvolvimento dos indivíduos, ao alertar para “a possibilidade que a comunicação implica para a aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que é em colaboração com outros, por meio da interação, que fortemente nos constituímos integrantes de nossa sociedade”.

Voltando a atenção para o mote deste trabalho sobre como a linguagem dialógica na EAD reflete na formação do professor para constituição de sua práxis, deve-se ressaltar que, além de sua função comunicativa, a linguagem se apresenta como instrumento psicológico responsável pelo desenvolvimento de

processos afetivo-cognitivos, bem como pelo desenvolvimento da práxis e da ação dos indivíduos no mundo em que estão inseridos.

Uma importante abordagem que se tem hoje a respeito do processo de desenvolvimento humano se dá pela perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações, cujos pilares de sustentação teóricos se encontram em Vygotsky e Bakhtin, dentre outros.

É exatamente nas interações pessoais que o desenvolvimento humano se faz, conforme a perspectiva da Rede de Significações. Segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), essa rede caracteriza-se por uma complexa malha de signos e os sujeitos encontram-se imersos nessa malha e, assim, nesse estado de imersão, os sujeitos contribuem para a construção dos caminhos possíveis a seu próprio desenvolvimento e ao desenvolvimento do outro, uma vez que estamos falando de processo de interação pessoal. Assim, fica claro o nosso posicionamento em “beber” nas ideias daqueles que creem na natureza discursiva da constituição humana.

Os campos interativos ocupam, dentro da perspectiva proposta, um lugar de destaque, sendo concebidos como centrais ao e fundantes no processo de desenvolvimento humano (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 24).

Cabe lembrar, aqui, que, quando falamos das interações entre sujeitos, estamos entendendo que a relação com o outro é constituída dialogicamente. Essa posição é defendida, também, por Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), ao afirmar que, ao se entregarem a uma relação dialógica, as pessoas transformam seus parceiros de interação e são por eles transformadas. Com isso, fica nítida a importância das relações dialógicas no processo ensino-aprendizagem.

Nesse viés, Smolka (2004, p. 42) encontra os pensamentos de Vygotsky com os pensamentos de Bakhtin ao demonstrar que ambos conceberam que “a palavra, como signo, não resulta da ação de apenas um indivíduo, mas da (inter) ação de pelo menos dois”, e, sendo assim, na interação pelo dialogismo, os indivíduos operam transformações em suas próprias atividades. E Smolka (2004, p. 46), ainda, ensina que:

A centralidade do signo nas elaborações teóricas de Vygotsky e Bakhtin e o destaque especial que eles dão à palavra, como signo por excelência, produzido em determinadas condições materiais de existência, constituem elementos-chave que nos ajudam a compreender e a explicar como a significação se torna possível e acontece na interação dialética, histórica, entre psiquismo e ideologia.

Assim como Bakhtin concebia a linguagem como algo vivo, em movimento e mutável pelo seu caráter de fenômeno social da interação verbal, também Vygotsky (2008) concebeu a evolução da linguagem e da própria estrutura de significados, afirmando que a transformação do conteúdo de uma palavra se dá conforme a transformação do modo pelo qual a realidade é refletida por meio dessa palavra.

Desta forma, podemos compreender que, para Vygotsky, o significado de cada palavra externa tanto um pensamento generalizante quanto o intercâmbio social e sendo assim, podemos perceber a relevância de debruçarmos sobre o estudo da linguagem como elemento do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social nos processos de ensino-aprendizagem.

A relação pensamento-fala se dá em um constante movimento que vai do pensamento para palavra e desta para aquele e durante esse movimento há transformações que podem ser concebidas por desenvolvimento. É por meio das palavras que o pensamento passa a existir e a partir do pensamento verbalizado é que as relações acontecem: o pensamento se move, transforma-se, desenvolve-

se, amadurece; e assim os pensamentos criam uma conexão, preenchem uma função, resolvem um problema.

Verificando que a linguagem se manifesta de várias formas, na presente dissertação, analisamos os diálogos que aconteceram num espaço interacional virtual. Observamos que a linguagem que prevalece na EAD é a linguagem escrita e com isso se faz necessária a abordagem que Vygotsky (2008, p. 176) deu à comunicação por escrito afirmando que ela “baseia-se no significado formal das palavras e requer um número muito maior de palavras do que a fala oral, para transmitir a mesma ideia”. Portanto o autor considera que a fala escrita deve ser muito mais desenvolvida cognitivamente do que a fala oral.

Na escrita, em que os suportes situacional e expressivo estão ausentes, a comunicação só pode ser obtida por meio das palavras e suas combinações, exigindo que a atividade da fala assuma formas complexas (VYGOTSKY, 2008, p. 179).

Normalmente, quando vamos utilizar a linguagem escrita, lançamos mão do recurso do rascunho que, ao se transformar na forma final de um texto, reflete nosso processo mental de desenvolvimento de um pensamento verbal, por isso mesmo consideramos que o planejamento tem um papel importante na escrita.

Vale ressaltar que, quando falamos em rascunho, nem sempre este precisa ser materializado, podendo ficar apenas no plano mental em um verdadeiro diálogo interno que travamos com nós mesmos no que Vygotsky (2008) chamou de fala interior e por tudo isso podemos considerar, na EAD, a forma de linguagem mais elaborada por se tratar de uma forma que utiliza predominantemente a linguagem escrita.

Assim, fica clara a importância, tanto no processo ensino-aprendizagem presencial, quanto no a distância, da interação mediada pela linguagem dialógica, objeto de estudo desta pesquisa. Relação dialógica que se constitui em

diversos espaços e que no caso do processo ensino-aprendizagem se dá na escola como espaço interacional por excelência.

Nesse espaço, tanto presencial quanto a distância, há a interação entre professor-aluno, aluno-aluno, tutor-aluno, tutor-professor e por meio das interações, dos diálogos, o desenvolvimento se faz e se faz, também, a reflexão para a conscientização em busca da autonomia.

As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 2008, p. 190).

Mas falar em conscientização, autonomia, libertação, constituição da práxis por meio dos diálogos realizados entre educadores e educandos é uma conversa que se faz necessária com outro autor: Paulo Freire.

2.3 Dialogando com Paulo Freire

Ao afirmamos que a linguagem constitui um processo de interação que se dá pela relação entre sujeitos, podemos inferir que o diálogo, em sentido amplo, é que caracteriza a linguagem. Com isso, compreendemos que, no âmbito educacional, justamente, por meio dos diálogos entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno é que se pode processar a conscientização na perspectiva de Freire (2011).

Sendo assim, por estarmos analisando uma linguagem dialógica que promova a constituição da práxis de professores em formação, faz-se necessário, nesse momento, abordarmos a pedagogia proposta por Paulo Freire, cujo ensino é baseado no diálogo, na liberdade e no exercício de busca do conhecimento, de forma participativa e transformadora, em uma relação horizontal e de simpatia

entre educando e educador, enfatizando a necessidade do processo “reflexão-ação”.

O diálogo para Freire (1987) apresenta-se como a essência de uma educação emancipatória, educação como práxis de liberdade, atribuindo ao aluno sua condição de agenciamento. O diálogo surge como um dispositivo pedagógico básico, implica a palavra cuja composição – ação e reflexão – faz corresponder uma concepção de linguagem entendida como uma prática discursiva. O diálogo em Freire pressupõe sujeitos livres para dizer, para pronunciar o mundo, e é com estas características que se transforma em instrumental pedagógico, no modo de operar dialógico, fundamental para uma pedagogia emancipatória.

O autor, ao defender a formação de sujeitos capazes de transformar o mundo em que vivem, defende, também, que a ponte que possibilita essa travessia passa pelo discurso dialógico que deverá estar alicerçado no próprio homem. Dessa forma, quando se busca uma educação que forme sujeitos capazes da autorreflexão crítica e que utilizem a linguagem como forma de interpretar e transformar a realidade em que vivem, é necessário que se busque uma práxis que utilize o diálogo com o intuito de fazê-los conscientes de si, do outro e do mundo em que estão inseridos.

Fato é que a mudança no olhar sobre a educação ressalta a importância do processo de reflexão crítica e exclui a prática que leva a uma simples memorização por meio de uma educação mecanizada que aliena em vez de libertar. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças. De nada adianta a utilização de uma tecnologia avançada como a EAD se a prática pedagógica é repleta de marcas ultrapassadas e retrógradas. Por isso mesmo, a importância desta dissertação ao descrever, analisar para compreender como a linguagem dialógica tem se realizado, principalmente, em cursos que estão formando futuros professores.

Nesse viés, cabe ressaltar que, ao deixarmos que o discurso de uma educação virtual dicotômica da presencial prevaleça, estamos aceitando uma falta de formação de professores para uma práxis que encare os ambientes virtuais como salas de aula repletas de sujeitos que precisam ser estimulados, por meio dos diálogos, para a conscientização da realidade e, assim, para a possível transformação do mundo em que estamos inseridos.

Não podemos nos esquecer de que quando falamos em formação docente, Freire (2011, p. 47) considera indispensável que o formador se convença de que ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Acredito que o aprendizado, também, dê-se pelo exemplo e, então, como construir esse saber em futuros professores se estes se veem sufocados por uma prática educativa com prevalência do ensino verticalizado? Precisamos formar professores para uma prática pedagógica horizontal, desde que, também, atuemos como professores formadores que pratiquem essa forma de ensino-aprendizagem.

Quando falamos em uma educação verticalizada, segundo Freire (1987), pensamos em um modelo de educação cujo professor se vê acima do aluno em conhecimento e saberes e com isso exerce uma prática pedagógica bancária, na qual o saber é “depositado” na cabeça dos alunos. Os alunos, por sua vez, são vistos como recipientes vazios que estão abertos a receber o saber que só o professor detém.

Já numa prática pedagógica pautada na horizontalidade, educador e educandos estão lado a lado, não há uma hierarquia de saberes e o diálogo se faz presente como prática de conscientização e transformação. Por meio de uma práxis reflexiva, cresce o educando, cresce o educador.

É importante percebermos que a experiência do discente é fundamental para sua prática docente, pois é exatamente na experiência que os alunos têm com professores que projetarão sua prática pedagógica, alertando que observarão

além dos conteúdos programáticos expostos e discutidos pelos professores das mais diversas disciplinas, as relações dialógicas estabelecidas, durante o processo ensino-aprendizagem, analisando se elas se dão de forma mais aberta, ou mais fechada; de forma que conduza a constituição de uma práxis ou não.

É preciso que, desde o início do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 2011, p. 25).

Esse pensamento de Freire (2011) remete-nos à rede de significações (pautada em Bakhtin e Vygotsky) que contempla o desenvolvimento humano a partir da alteridade e dos contextos históricos culturais. Vale lembrar que alteridade é a concepção que parte do pressuposto básico de que todo homem social interage e interdepende de outro. Essas inter (ações) do sujeito com o outro se dão por meio dos diálogos e é justamente por esses diálogos que há a transformação dos indivíduos e da realidade que os cercam.

Freire (2011, p. 28) lembra-nos de que “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Por isso, nesse viés, no presente trabalho buscou-se verificar se prática educativa na EAD tem reforçado a capacidade de reflexão na ação, de crítica dos educandos. É possível aprender criticamente, independente do espaço presencial ou a distância, desde que os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem mostrem-se criativos, instigadores, problematizadores, curiosos e persistentes. Por isso, acredito, também, que é na formação de educadores que devemos construir a autorreflexão crítica utilizando a práxis por meio dos diálogos.

Ensinar exige curiosidade, já preconizava Freire (2011). O professor deve estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta e esse estímulo advém de uma relação dialógica em que professor e aluno saibam que a

postura deles é dialógica, aberta e indagadora. Dessa forma, devemos priorizar, nos cursos de formação de educadores, o papel do professor formador e também do tutor, que promova diálogos para a conscientização, para a autonomia, para a libertação.

Assim, os educandos, futuros educadores, poderão exercer sua práxis ao também ensinar-aprender para emancipação. Freire (2011, p. 39) afirma que a “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, ou seja, envolve a constituição do educando, futuro professor, para a práxis. Por isso, é fundamental na formação dos professores o permanente exercício da reflexão crítica sobre a prática, uma vez que é na práxis, ou seja, a reflexão na ação, que podemos perceber a prática de hoje e melhorar a prática de amanhã.

Lembrando, mais uma vez, que, quando abordamos o processo de constituição da práxis, bem como todo o processo de ensino-aprendizagem, estamos abordando a mediação da linguagem por meio da interação dialógica entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Segundo Freire (2011), o diálogo leva o homem a se comunicar com a realidade e a aprofundar a sua tomada de consciência sobre ela, de modo a perceber qual será seu papel nesse contexto social em plena transformação e, assim, fica evidente o poder da linguagem como meio nesta busca pela conscientização.

Conscientização essa que se dá durante todo e qualquer processo de ensino- aprendizagem, desde a educação infantil até o nível superior, seja ele no presencial ou a distância, e por isso mesmo faz-se necessário um olhar cuidadoso sobre o uso e a importância da linguagem entre professor-tutor-alunos, em um ambiente de interação digital, no sentido de estimular e ou proporcionar a reflexão mútua. Esta reflexão depende intrinsecamente da palavra, visto que, de acordo com Freire, não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão.

Abordar reflexão na ação é abordar a práxis na visão de Donald Schön e para tanto iniciaremos outro diálogo.

2.4 Dialogando com Donald Schön

Ao analisarmos nesta dissertação a linguagem dialógica em um curso de formação de professores, acreditamos que essa formação deva ser concebida como um elemento de mudança. Mudança que se faz durante um processo de formação que busque os melhores percursos para uma transformação que se dá por meio do processo ensino-aprendizagem. Por isso, toda formação se dá em um projeto de ação marcado pela análise de práticas pedagógicas.

Segundo Freire (2011), a prática pedagógica dos professores é algo que exige reflexão e compreensão do fazer pedagógico crítico e autônomo, visando à formação continuada, uma vez que não devemos esquecer-nos de que ensinamos na medida em que aprendemos e aprendemos na medida em que ensinamos, sendo, então, o processo de formação de professores um processo de formação contínuo.

Para tanto, é necessário ao futuro professor uma formação que assegure práticas coerentes com os princípios que visem a uma educação para conscientização, é necessário, também, que os professores em formação percebam na prática professores formadores e, no caso da EAD, também tutores, atuando por meio de uma práxis que conceba o saber e que valorize as características específicas do processo ensino-aprendizagem, concebendo, assim, por meio de uma reflexão-na-ação, a educação como algo em movimento, inacabado, mutável, pessoal, que precisa ser permanentemente (re) construído.

Por tudo isso é que entendemos o ensino como uma profissão na qual a prática oportuniza a aquisição de conhecimentos específicos, ligados a um processo de tentativa e erro, de reflexão-na-ação. Schön (2000, p. 33) afirma que

a “reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer na ação”. Ao refletirmos-na-ação utilizaremos o pensamento crítico e analisaremos o que nos levou a uma situação difícil ou o que nos levou à solução de um problema, fazendo que, nesse processo, (re) criemos estratégias de ação, (re) criemos formas de conceber os problemas, entendamos os mais diversos fenômenos.

O pensamento de Freire (2011) encontra-se com as ideias de Schön (2000) ao defender que os homens são seres da práxis. Ao afirmar isso, o autor acredita que os seres humanos são seres concebidos como ação e reflexão. É ser um agente transformador do mundo agindo a partir de uma teoria que o ilumine. Sendo assim, não há dicotomia teoria x prática. O que há é teoria e prática. É reflexão e ação. É práxis.

É preciso, aqui, ressaltar que Schön (2000) distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão na sua imediata significação para a ação e para tanto o autor estabelece três conceitos básicos: o conhecimento-na-ação, a refelexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

O conhecimento-na-ação seria, para Schön, um componente ligado ao saber fazer, componente esse que orienta toda a atividade humana. O processo de conhecer-na-ação de um profissional tem suas raízes no contexto social e institucionalmente estruturado do qual compartilha uma determinada comunidade de profissionais.

Conhecer-na-prática é exercitado nos ambientes institucionais particulares da profissão, organizados em termos de suas unidades de atividade características e seus tipos familiares de situações práticas e limitado ou facilitado por seu corpo comum de conhecimento profissional e seu sistema apreciativo (SCHÖN, 2000, p. 37).

Contudo, o autor ressalta para o fato da não existência de apenas um conhecimento na ação prática, uma vez que normalmente pensamos no que

estamos fazendo ao mesmo tempo em que estamos realizando uma atividade, e isso para Schön (2000) é denominado reflexão-na-ação. Para que a reflexão-na-ação ocorra, há que se estabelecer um processo de diálogo com a situação problema para que se possa existir uma intervenção concreta sobre ela, para tanto há que se buscar um envolvimento do profissional com a situação problemática que se pretende modificar. Para Schön (2000, p. 38), nesse processo

é possível fazer uma aplicação rotineira das regras e dos procedimentos existentes a situações problemáticas específicas. Para além dessas situações, regras, teorias e técnicas conhecidas trabalham em instâncias concretas, por intermédio de uma arte que consiste em uma forma limitada de reflexão-na-ação.

Por meio da reflexão-na-ação, os profissionais se tornam capazes de diagnosticarem situações problemáticas, bem como da invenção imediata de novas regras para a solução de tais problemas. Sendo assim, há que se conceber esse tipo de reflexão-na-ação como processo fundamental para que o profissional, muitas vezes, compreenda situações incertas, únicas, conflituosas.

A práxis permite que o profissional repense seu processo de conhecer-na-ação de modo a levá-lo a repensar regras e teorias disponíveis. Para tanto, ele reestrutura algumas de suas estratégias de ação, reestrutura teorias e até inventa experimentos imediatos para testar possibilidades de solucionar situações problemáticas. Assim agindo, o profissional comporta-se como um verdadeiro pesquisador, realizando uma necessidade que Freire (2011) tanto pregou que é a da formação de professores-pesquisadores.

Agindo como pesquisadores, os professores poderão adotar uma maneira particular e profissional de ver o mundo e, sobretudo, uma maneira de construir e manter o mundo da forma como o veem. Desta forma, Schön (2000, p. 39) dialoga com todo o nosso aporte teórico ao afirmar que

Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática.

Neste sentido, concebemos a atividade docente como transformadora do mundo em que nos inserimos e, assim, percebemos que a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade, uma vez que não sai do papel, não se materializa, não se concretiza. Por outro lado, a prática sem respaldo teórico não fala por si mesma, ou seja, acreditamos na teoria-prática como indissociáveis e, assim, podemos falar em práxis.

Por isso mesmo, Freire (2011) defende a importância da reflexão crítica sobre a prática como fator essencial da relação teoria-prática. Diante disso, podemos afirmar que é necessário o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação teoria-prática, construindo, dessa forma, uma práxis que promova o exercício da docência enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática. Para tanto, os cursos de formação de professores, sejam presenciais ou a distância, devem necessariamente promover o desenvolvimento dessa consciência crítica e é isso que investigamos em nosso trabalho, ao compreendermos se há nos diálogos analisados um processo que conduz à reflexão-crítica num processo de constituição da práxis.

Nesse viés, podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo. Preparo que se inicia nos cursos de formação que tanto na forma presencial, quanto na forma a distância, têm demonstrado ainda grande apego às formas da racionalidade técnica ao destinarem grande parte de seu currículo a teorias em detrimento de uma prática que fica sempre em segundo plano. Já a constituição de uma práxis transformadora seria o grande diferencial nos cursos

de formação de professores, promovendo, assim, a “nova práxis” denominada por Freire (2011).

Sendo assim, ao analisarmos a formação docente, a partir de um contexto de práxis, entendemos que esta formação não se limita ao momento da formação inicial, mas estende-se por toda trajetória profissional do professor. Logo, podemos dizer que a relação professor formador-tutor-aluno se faz mediante uma relação dialógica, sendo esta um elemento necessário à realização da práxis. Práxis no nosso contexto de pesquisa.

Nesse íterim, Freire (2011, p. 47) nos afirma que “ensinar não é só transferir conhecimentos”, a nosso ver, o ato de ensinar que não constitua a práxis não pode ser encarado como um ensino que transforma, assim, nos remetemos a Freire (2011, p. 25) quando diz: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Já a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação pode ser considerada como a análise que o indivíduo a realiza após a sua própria ação. Esta reflexão supõe um processo que analisa o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação em relação com a situação problema e o seu contexto. Schön (2000) concebe estes três processos como integrantes do pensamento prático do profissional e por isso mesmo acreditamos que a interação dialógica entre professor formador-tutor-aluno deva promover a constituição da práxis num curso de formação de professores.

Nesse viés, percebemos que um dos problemas que envolve os cursos de formação de professores, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, reside no fato de que o discurso para a práxis sempre está na fala do formador, mas não está na sua atuação profissional e tampouco no preparo dos futuros professores para criarem o hábito da reflexão-na-ação.

Ao falarmos no preparo de professores para a práxis, estamos falando da necessidade de encararmos o docente como um intelectual crítico, reflexivo e

transformador e exatamente por isso ele deve ser formado para posicionar-se criticamente diante da realidade em que ele se insere. Assim, constituiremos um ciclo onde o professor reflexivo criará oportunidades para que seus alunos também se tornem cidadãos críticos e transformadores.

O termo professor reflexivo tem trazido importantes contribuições para a concepção do professor como um profissional pesquisador. Por isso Freire (2011) ressalta a importância de prepararmos os futuros professores para práxis, orientando-os a assumirem uma atitude reflexiva em relação à sua prática de ensino, bem como às condições sociais que o influenciaram.

Sendo assim, acreditamos na importância do mote desta dissertação, ao buscar compreender a constituição da práxis num curso de formação de professores a distância por reconhecermos nessa tendência de formação reflexiva uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que permite o aumento da capacidade de enfrentar as mais diversas situações problemáticas que permeiam o cotidiano escolar.

Cabe aqui frisar a interligação entre teoria-prática, em que o professor consiga, dentro da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, utilizar do seu respaldo teórico na sua prática ao refletir acerca de sua experiência pessoal. Assim, cria-se uma tendência de rompimento da dicotomia teoria x prática para abrir a possibilidade da conscientização e da emancipação.

Quando abordamos uma educação para conscientização, defendemos a necessidade de se investir na prática da reflexão consciente e crítica que permite ao processo educativo atingir sua finalidade na formação da cidadania. Dessa forma, concordamos com Freire (2011) no sentido da necessidade de formar professores, orientando-os em direção à emancipação, à conscientização, à autonomia, pois dessa forma o profissional terá condições de compreender sua realidade e atuar de forma reflexiva sobre o seu fazer pedagógico.

Portanto, é importante frisarmos que não basta ser reflexivo, o professor precisa passar a ser um profissional intelectualmente crítico e reflexivo. Não podemos aceitar que o processo de formação de professores, nos cursos presenciais e também a distância, seja reduzido ao simples treino de habilidades práticas, mas, que, em vez disso, envolva a educação de uma classe de intelectuais que visem à análise crítica das práticas e da (re)significação das teorias a partir dos conhecimentos da prática, se tornando profissionais vitais para o desenvolvimento de uma sociedade que busque a democracia, liberdade e a igualdade social.

Fica evidente até aqui, por todo o referencial teórico apresentado, que concebemos a constituição da linguagem para interação e aprendizagem. No entanto, há que se ressaltar outros aspectos da linguagem que podem ser grandes aliados para compreendermos como se dá o processo ensino-aprendizagem. É o caso da linguística sistêmico-funcional (LSF) que é utilizada no presente projeto de pesquisa na análise dos dados coletados no ambiente virtual. Para tanto, faz-se necessário, nesse momento, uma breve explanação do que é a LSF.

2.5 Dialogando com a linguística Sistêmico-Funcional

Abrimos esse diálogo uma vez que nossas análises de dados são feitas à luz da Linguística Sistêmico Funcional.

2.5.1 Definição

Segundo definição de Gervai (2007), a linguística sistêmico-funcional (LSF) é uma teoria de linguagem que trabalha com a perspectiva social da língua, ou seja, trabalha com a linguagem em uso e não com uma estrutura

normatizada, portanto a LSF não lida com competência linguística, mas, sim, com desempenhos sociais.

A LSF não analisa regras, padrões, uma vez que considera o contexto específico, particular de utilização da linguagem, por entender que contextos são diferentes e determinam diferentemente as escolhas lexicais. Então, podemos afirmar que a LSF tem base na semântica, na produção de sentido, na compreensão da construção dos mais diversos significados que permeiam uma situação comunicativa.

Gervai (2007, p. 40) lembra que “em grande parte, essa teoria de linguagem recebe a influência dos estudos de Halliday, que entende o estudo da linguagem com funcional em três sentidos”. O primeiro tem como base a análise da linguagem em seu contexto de uso ao explicar como as línguas são usadas; já o segundo sentido se estabelece no fato de que os significados linguísticos são funcionais – a saber, a meta-funções experienciais, interpessoais e textuais - e por fim, o terceiro concebe que cada elemento de uma língua possui uma função no sistema linguístico.

Romero (2004, p. 10) destaca que, na perspectiva da LSF, a linguagem “é considerada um fenômeno social (não individual), por depender profundamente das condições e propósitos comunicativos culturais do ser humano, e, por conseguinte, estar especialmente voltada para suas relações com estruturas sociais”. Assim, fica clara a relação existente entre todo o nosso referencial teórico, uma vez que a concepção social da linguagem adotada pela LSF se aproxima à concepção de Bakhtin (2010), Freire (2011) e Vygotsky (2008).

Nesse viés, devemos ressaltar que a LSF preocupa-se com os significados, os sentidos que a linguagem pretende produzir e, por ser assim, acredita que a linguagem existe para atender à necessidade humana de significar o mundo em que se insere. Por essa razão a LSF se concentra nas escolhas

gramaticais e lexicais que um emissor lança mão ao emitir um enunciado, levando sempre em conta o contexto em que a comunicação acontece.

Gervai (2007) aponta que as variações de contexto, na perspectiva da LSF, são teorizadas em dois níveis distintos. No primeiro nível, há que se destacar a situação em que a linguagem aparece ou é utilizada, como por exemplo, se pensarmos nas diferenças linguísticas que ocorrem dentro de um contexto comunicativo que envolve um telefone, um e-mail, um contrato, um bilhete, uma aula. No segundo nível, há que se levar em conta a relação que permeia os interlocutores envolvidos na comunicação.

Ao considerarmos esses dois níveis, podemos perceber que os sujeitos se revelam no agir linguístico e por isso mesmo, se quisermos entender como se dá a relação dialógica professor-tutor-aluno, a LSF é uma grande aliada. Quando pensamos em contextos de ensino-aprendizagem na EAD, entendemos que as escolhas feitas por professores formadores e tutores, em suas salas de aula virtuais, podem interferir de forma positiva ou negativa em toda situação de ensino.

Para tanto, utilizamos, nas análises dos dados desta dissertação, a meta-função experiencial cujo foco é perceber como o sujeito interpreta, compreende o mundo em que ele está inserido. Bem como a meta-função interpessoal, uma vez que também necessitamos entender como se dão as trocas entre os interlocutores em uma situação comunicativa, por concebermos a linguagem, segundo todo o nosso referencial teórico, como interação.

2.5.2 A Meta-função experiencial

Segundo Gervai (2007, p. 55), por meio da meta-função experiencial podemos perceber, “os propósitos, atitudes e intenções que ficam marcados durante as interações, com o intuito de poder entender como os professores

desempenham seus papéis e como projetam papéis para seus alunos”. Assim, nesse projeto, poderemos entender como os professores formadores e os tutores têm influenciado para a constituição da práxis nos alunos (futuros professores).

Vale lembrar que acreditamos que, quando a linguagem está em uso, ela serve para que possamos interagir com as pessoas, expressando nossas ideias, nossos pensamentos, sentimentos, crenças sobre o mundo em que estamos inseridos. A meta-função experiencial defende que a linguagem reflete nossa visão do mundo e para tanto focaliza as seguintes classes gramaticais: verbo (doravante denominado processo), substantivo (doravante denominado participante), adjetivo e advérbio (doravante denominado circunstância).

Os fenômenos da realidade podem ser traduzidos na linguagem verbal por meio dos verbos para mostrar as ações que os envolvem. Essas ações se referem a coisas ou pessoas, que são evidenciadas através dos substantivos, que, por sua vez, podem ser evidenciadas através dos adjetivos. Esses eventos podem ocorrer em diferentes momentos, lugares e de diversas maneiras. Para representar essas ocorrências lançamos mão dos advérbios (GERVAI, 2007, p. 56).

Há duas maneiras básicas de se fazer o percurso da análise experiencial: uma mais geral que é a análise da transitividade; e uma que observa os tipos de relação que existem entre os participantes e os processos envolvidos nos enunciados: é a denominada ergatividade. Nesta dissertação utilizamos a análise da transitividade.

Em um enunciado, a transitividade está relacionada aos processos, aos participantes e às circunstâncias (quando estas existirem). Em outras palavras a análise da transitividade se dá quando a intenção é destacar o que está acontecendo, em quais circunstâncias (onde, quando, como) e quais os responsáveis pela ação dentro de um sistema de análise linguística. Esse modelo

de análise tem como objetivo permitir uma inferência sobre o significado dos processos e deve partir, segundo Gervai (2007, p. 58), das seguintes questões:

- 1 – Que tipo de processo é esse?
- 2 – Quais os participantes envolvidos?
- 3 – Que papéis esses participantes têm no processo?

2.5.2.1 Os Processos

Os processos são divididos em processos de fazer, de sentir e de ser. O processo de fazer divide-se em material e comportamental. O processo material envolve uma ação física como correr, cozinhar, pular, quebrar, etc. O processo comportamental envolve ações próprias do ser humano como rir, chorar. O participante que faz a ação é denominado como ator do processo; aquele que recebe a ação é denominado meta, como demonstrado nos exemplos abaixo.

A criança correu. → a criança: ator
correu: processo

O aluno escreveu o texto. → o aluno: ator
escreveu: processo
o texto: meta

A mãe chorou muito. → a mãe: ator
chorou: processo
muito: circunstância

No entanto, Gervai (2007) nos alerta para o fato de nem sempre esses elementos estarem explícitos. No caso da utilização da voz passiva, o agente da passiva pode estar omitido, mas isso não quer dizer que ele não exista. Cabe lembrar que toda escolha gramatical vem para atender a uma intenção de produção de sentido e, portanto, essa omissão não é feita de forma desinteressada.

A bola foi jogada. → a bola: meta
foi jogada: processo

Não sabemos quem jogou a bola e nesse caso a omissão pode ser explicada pelo fato de não nos interessar esta informação, pois o foco estaria no fato da bola ter sido jogada. O centro desta enunciação se dá na bola, na meta, e não no ator, em quem agiu.

Já o processo de sentir pode ser dividido em mental e verbal. O processo mental engloba cognição, como, por exemplo, “eu acho, eu penso, eu acredito”; afeto, como, por exemplo, “eu gosto, eu odeio” e percepção, como, por exemplo, “eu vi”. O processo verbal se dá, por exemplo, com os processos “dizer, reclamar, argumentar”.

O processo de ser, por sua vez, caracteriza-se pelos verbos de ligação, ser, estar e divide-se em relacional e existencial. O processo relacional pode ser de identificação como, no exemplo, “Ela é Luciana”; ou de atributo, como, no exemplo “Ela é bonita”. No caso do processo existencial ele se dá praticamente com o verbo haver no sentido de existir.

Desta forma, conseguimos fazer um apanhado do que seria a meta-função experiencial e, assim, podemos entender a sua importância nas análises de dados nesta dissertação. Com essa função conseguiremos perceber em um diálogo feito num espaço de relação digital quem são os participantes da ação,

que tipo de ação é desenvolvida, se os diálogos têm prevalência em processos materiais, mentais ou relacionais, como os participantes agem e como são influenciados pelas ações. E conhecer esse contexto poderá vir a beneficiar o processo de formação para a práxis no contexto da EAD.

2.5.3 A Meta-função interpessoal

Seguindo a mesma perspectiva teórica, cabe à meta-função interpessoal enfocar como os participantes em uma interação dialógica assumem seus papéis, papéis esses que são as partes da interlocução colocadas para o outro numa relação de interação. Assim, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) dialoga com Bakhtin (2010) ao defender que, quando interagimos num diálogo, estamos estabelecendo uma relação entre participantes e dessa forma, num diálogo, há sempre uma troca de papéis de fala e de ação. Para Bakhtin (2010), quando emitimos um enunciado, estamos abrindo espaço para uma resposta que se dá por meio de outro enunciado uma vez que ele não existe fora das relações dialógicas. E ao permitir respostas, os enunciados carregam emoções, juízo de valor, paixões, ideologias que permeiam toda essa relação dialógica.

Nesse viés, a LSF concebe, basicamente, a meta-função interpessoal em dois papéis que se resumem em oferecer ou pedir alguma coisa. Novamente dialogando com os pensamentos de Bakhtin (2010), a LSF salienta que aquele que fala não está só, uma vez que o ato de falar, de emitir um enunciado, implica oferecer algo a alguém que recebe o que lhe é ofertado. Pedir, por sua vez, implica uma resposta.

Sempre que se usa linguagem para interagir, concomitantemente, são estabelecidas ou mantidas relações sociais com algum objetivo, como, por exemplo: influenciar atitudes ou comportamento, solicitar ou fornecer informações, explicar algo, expressar julgamentos e sentimentos (ROMERO, 2004, p. 12).

Gervai (2007) nos alerta que outro elemento importante nessa meta-função está relacionado ao objeto de troca. A autora afirma que podemos trocar informações ou bens e serviços. Desse movimento, resultam quatro funções básicas da fala: oferecimento, ordem, declaração e interrogação. E, assim, chegamos ao seguinte quadro que demonstra as funções da fala em uma meta-função interpessoal.

Papéis da fala	Troca de informações	Troca de bens e serviços
Dar	Declaração	Oferta
Pedir	Pergunta	Comando

Quadro 1 Papéis da fala na meta-função interpessoal

Ao analisarmos um diálogo a partir da meta-função interpessoal, podemos perceber os propósitos, atitudes e intenções que surgem durante a interação e, no nosso contexto de pesquisa, essa análise nos possibilita enxergarmos diálogos que conduzam a uma práxis. Vale lembrar que, ao realizarmos uma análise pela LSF, buscamos as escolhas gramaticais e lexicais, por acreditar que tais escolhas estão sempre relacionadas aos interesses do emissor em relação a um objetivo que se quer alcançar com a comunicação.

Por isso mesmo, Bakhtin (2010) defende que não há enunciados neutros ao afirmar que todo enunciado advém num contexto cultural e social repleto de significados e valores e é sempre um ato responsivo, ou seja, um enunciado que

se posiciona neste contexto. Faraco (2009, p. 25) afirma que “a abordagem da linguística é, na concepção bakhtiniana insuficiente pelo fato de focar o enunciado exclusivamente como um fenômeno da língua, como algo puramente verbal, desvinculado do ato de sua materialização”.

Ao analisarmos, nesta dissertação, os diálogos realizados entre professor formador – tutor-aluno, utilizamos uma linguística que busca a interpretação das falas dentro de suas dimensões axiológicas, dentro de um contexto e com respaldo em marcas gramaticais e lexicais deixadas pelos sujeitos no momento da interação dialógica, buscando, assim, compreender como a relação dialógica no ambiente de interação digital reflete na formação do professor para a constituição de sua práxis.

3 METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo expor e elucidar os aspectos metodológicos que nortearam o presente trabalho. Para tanto iniciaremos o capítulo fazendo o delineamento metodológico e, na sequência, traçaremos o contexto em que a pesquisa se deu. Para finalizar, também, abordaremos o procedimento utilizado para a coleta e análise dos dados.

3.1 O tipo de pesquisa – escolha da metodologia

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa na modalidade de um estudo de caso que se caracteriza, conforme Ludke (1986), por ser um estudo que focaliza uma realidade determinada e específica. O caso em questão a ser estudado é a linguagem dialógica, utilizada por professores formadores-tutores-alunos em fóruns virtuais de um Curso de Licenciatura Letras - Inglês de uma Universidade Federal do Sul de Minas na modalidade EAD.

Nas pesquisas, cuja área de concentração é a Linguística, é muito comum o uso de uma metodologia qualitativa, pois esse tipo de metodologia permite fazer descrição dos aspectos processuais, que envolvem o fenômeno em estudo, de forma a aumentar a compreensão sobre o mesmo. Assim, as pesquisas têm como principal característica a análise de todo o processo de uso da linguagem a ser investigada e não apenas o produto do processo. Também, a pesquisa qualitativa permite que retratemos o contexto em que as situações discursivas acontecem, dando-nos base para a construção de um entendimento sobre o papel da linguagem como interação.

A partir do pensamento de Ludke (1986) acerca da pesquisa qualitativa, podemos inferir que ela permite resultados derivados de interpretações,

resultados que busquem compreensão do mundo subjetivo da experiência humana. Podemos, também, afirmar que a pesquisa qualitativa tem como foco na ação, nos significados que as pessoas atribuem aos seus comportamentos e por ser assim, o conhecimento advindo deste tipo de pesquisa não tem a pretensão de ser normativo ou neutro, admitindo a pessoalidade.

Nesse viés, Gervai (2007) nos alerta para a impossibilidade do total distanciamento e neutralidade do pesquisador nas pesquisas qualitativas, considerando que os fatos de maior interesse para o pesquisador são aqueles oriundos das ações humanas dentro de um contexto sócio-cultural, cabendo interpretação do pesquisador quanto aos dados coletados.

Nas pesquisas qualitativas, o pesquisador coleta seus dados preocupado em provar ou refutar teorias, o que não quer dizer que ele não esteja amparado por todo um referencial teórico que permitirá que ele olhe os dados sob a vertente de todo o seu aporte teórico.

Ludke (1986) aponta como características básicas de uma pesquisa qualitativa um ambiente natural (onde se encontram os dados), o pesquisador e os dados coletados (que devem ser predominantemente descritivos). Ora, o nosso ambiente natural, onde se encontram os dados, caracteriza-se pelo ambiente virtual de aprendizagem e os dados coletados são os excertos contendo os diálogos entre professor formador-tutor-aluno (futuro professor) em um curso de licenciatura em Letras oferecido a distância por uma Universidade Federal do sul de Minas Gerais.

3.2 O contexto geral da pesquisa: a EAD

Conforme já elucidado na introdução deste trabalho, o interesse desta pesquisa parte da necessidade, diante do aumento significativo da oferta de cursos de licenciatura na modalidade EAD pelas Universidades Federais no

Brasil, de compreendermos como a relação dialógica no ambiente de interação digital reflete na formação do professor para a constituição de sua práxis. Para tanto é imprescindível que entendamos o contexto da EAD.

No Brasil, segundo Hermida e Bonfim (2006), o surgimento da EAD data de 1904, quando as Escolas Internacionais lançaram alguns cursos por correspondência, entretanto foi a partir de 1930 com os cursos profissionalizantes que passou a ter destaque no cenário nacional. Em 1941, o Instituto Universal Brasileiro passou a oferecer cursos por correspondência e na década de 70 a Fundação Roberto Marinho deu início ao Telecurso, um programa de educação supletiva no modelo de tele-educação complementado por material impresso. A Universidade Aberta de Brasília foi criada em 1992, quando vários recursos didáticos foram incorporados nesse sistema de educação: o uso de fitas cassete e de vídeo, os disquetes para uso em computador e finalmente, a educação on-line. A partir daí, a modalidade de ensino a distância passa a crescer, consideravelmente, no país.

No Brasil, foi a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que desencadeou o processo de normatização da EAD e sua estruturação se deu em 2000. A partir de então o setor privado de ensino viu nessa modalidade um grande filão econômico (uma vez que se fixaram prioritariamente no ensino de graduação e, neste, nos cursos de fácil oferta: Pedagogia e Normal Superior, em primeiro lugar; Administração e cursos superiores de Tecnologia em Gestão, em segundo lugar) e a participação agressiva das escolas particulares conferiu um perfil diferente à EAD daquele apregoado pela legislação.

O poder público, então, percebeu a nova tendência e, em 2005, iniciou a montagem de um marco regulatório e avaliativo, destinado a organizar o setor. E ao perceber a nova tendência, o setor público de ensino percebeu um grande aliado na erradicação de professores que estavam em sala de aula sem a devida

licenciatura e, assim, as instituições federais de ensino passaram a priorizar nos cursos a distância aqueles que formavam professores.

Gonzales (2005) salientou que, a partir da publicação da nova LDB, o MEC passou a preocupar-se de maneira mais evidente com a formação de professores, uma vez que a nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação Brasileira exigia um prazo para que todos os professores do Ensino Fundamental das primeiras séries tivessem a devida formação superior. Com isso, houve um salto de, aproximadamente, 700.000 vagas na demanda de cursos de pedagogia para a formação desses professores e o país não tinha como suprir toda essa demanda, num prazo tão restrito, no modo presencial. Com isso, fez-se necessário que o MEC aprovasse e certificasse cursos de graduação a distância.

Assim, fica claro que o processo de reconhecimento da EAD pelo poder público se atrela a uma necessidade de suprir uma lacuna na estrutura da educação superior do país, bem como de conseguir suprir um prazo imposto por lei. O fato é que instaurou-se a EAD nos cursos de formação de professores sem prévio preparo dos sujeitos que iriam operar essa forma de ensino. Resolvia-se um problema de prazo legal e criava-se outro problema no que diz respeito ao tipo de formação que os alunos (futuros professores) estavam sendo sujeitados. Mais uma vez cabe ressaltar a importância do presente trabalho ao buscar compreender como os professores têm sido formados num ambiente de relação virtual.

3.3 O contexto específico da pesquisa

Os dados desta pesquisa foram coletados de um curso de Licenciatura Letras Inglês de uma Universidade Federal do Sul de Minas na modalidade EAD. O presente curso aconteceu em cinco polos (Polo 1, Polo 2, Polo 3, Polo 4

e Polo 5) e cada polo contava com 50 (cinquenta) alunos, o que perfazia um total de 250 alunos.

Cada disciplina realizada em cada polo contava com a figura de um professor formador e cada disciplina contava com dois tutores que ficavam responsáveis por 25 alunos cada. Nesse contexto de pesquisa, escolhemos aleatoriamente três polos, quais foram (Polo 1, Polo 2 e Polo 3). De cada polo, foram escolhidas as disciplinas História da Educação, por seu caráter pedagógico, e Língua Inglesa I, pelo seu caráter prático. As disciplinas referidas contavam, cada uma, com dois tutores por polo, perfazendo um total de 12 tutores. Analisamos os diálogos de apenas um tutor por disciplina/polo, totalizando 6 tutores. A escolha dos tutores, também, foi aleatória.

3.4 Os sujeitos da relação dialógica neste projeto de pesquisa: o professor formador – o tutor – o aluno

Quando abordamos o processo ensino-aprendizagem pela EAD, concebemos como pressuposto o fator distância entre professor e aluno. Distância essa que se dá tanto no tempo quanto no espaço. A Internet veio como uma atenuante na distância temporal, uma vez que permitiu a interação digital entre professor-aluno e, também, entre aluno-aluno. Entretanto, ao mesmo tempo em que houve uma facilidade nas interações, houve, também, uma demanda maior do professor que precisava interagir com um número elevado de alunos. Daí surge a figura do tutor.

Com isso, o processo ensino-aprendizagem pela EAD dividiu os sujeitos envolvidos em professor-formador, tutor e aluno. Ao professor formador, conforme Gonzalez (2005), coube a responsabilidade pelo desenvolvimento do curso no que tange ao conteúdo programático, às atividades a serem propostas aos alunos e à elaboração das avaliações. Além disso, cabe ao professor

formador acompanhar o tutor enquanto sua disciplina estiver em andamento, tirando as dúvidas que o tutor porventura tiver e ajudando a solucionar situações que surjam durante todo o processo. Entretanto, o nível de interação com o aluno se tornou cada vez mais rara e até inexistente, pois a mediação entre o professor formador e o aluno estava na figura do tutor.

O tutor, segundo Gonzalez (2005), é o mediador de todo o desenvolvimento do curso. Cabe ao tutor fazer a ponte entre o professor formador e o aluno. É o tutor o responsável por responder as dúvidas apresentadas pelos alunos, no que diz respeito ao conteúdo da disciplina oferecida. Cabe a ele, ainda, mediar a participação dos alunos nos fóruns, bem como motivá-los no cumprimento das tarefas, cabendo ao tutor, ainda, a responsabilidade na avaliação de cada aluno.

Com isso, verificamos que o processo de interação dialógica entre tutor-aluno é muito grande e percebemos o quanto isso aumenta a necessidade da preparação deste tutor para mediar todo esse processo. Por isso, acreditamos na necessidade de alteração dos métodos pedagógicos, bem como na mudança de postura dos educadores, uma vez que a tecnologia em si não garante a modernização da educação.

Não é pelo fato de estarmos falando de uma educação a distância que utiliza de todo um aparato tecnológico capaz de encurtar distâncias temporais e espaciais que estamos falando de uma educação moderna e eficaz. Se não pesquisarmos com seriedade como as relações dialógicas têm se constituído nos cursos de formação de professores pela EAD, corremos o risco de estarmos utilizando uma tecnologia avançada para reproduzirmos uma prática pedagógica retrógrada e ultrapassada por meio da qual o processo de ensino-aprendizagem passa a ser um mero transmitir de conhecimentos teóricos.

Observamos que o tutor é preparado para a utilização da tecnologia, é preparado para dar respostas nos fóruns, é preparado para avaliar os alunos, mas

em momento algum há uma formação desse tutor para práxis no ambiente virtual. Por isso, Freire (2011) nos adverte para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização, e para tal, o saber-fazer da reflexão-crítica nos ajuda a fazer a leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana. Essa situação nos faz questionar como buscar uma educação que constitua professores para a práxis se os mediadores desse processo de ensino-aprendizagem não são formados para a reflexão-na-ação?

Entendemos que a presença do tutor em todo este processo de ensino é de suma importância, uma vez que ele aumenta a possibilidade de interação e ameniza o caráter de individualidade que a EAD possui. Muitas vezes o aluno se sente solitário nesse processo de aprendizagem e saber que tutor está ali para ampará-lo é reconfortante. Portanto, investir na formação do tutor passa pelo acadêmico e pelo afetivo.

Com isso, vemos a pertinência de Gonzalez (2005) ao apontar a classificação das diversas atividades exercidas pelo tutor. Essa classificação se dá em quatro vertentes: pedagógica, gerencial, técnica e social. A vertente pedagógica está centrada na garantia que o processo educativo ocorra entre os alunos. A vertente gerencial aponta a responsabilidade do tutor no cumprimento dos objetivos traçados. A vertente técnica está ligada ao domínio dos recursos tecnológicos de forma suficiente para as orientações básicas aos alunos e, por fim, a vertente social se firma no estímulo às relações humanas.

O tutor é um educador que pauta sua prática na relação dialógica, e por isso mesmo deve estar preparado para conduzir um diálogo que promova a reflexão crítica, a conscientização. Sendo assim, vale lembrar que o objetivo deste projeto pauta-se em investigar até que ponto os diálogos estabelecidos entre tutor-aluno, na EAD, são interações dialógicas que constituam os alunos (futuros professores) para uma práxis. Até que ponto essa relação dialógica, num espaço de interação digital, representa uma prática pedagógica horizontal. Até

que ponto o dialogismo na EAD remete a uma prática pedagógica que inova não pelo artefato tecnológico, mas, sim, pela postura do educador que acredita na transformação pela linguagem.

Smolka (2004) nos alerta da importância de investigarmos como acontecem as interações em sala de aula, sejam presenciais ou virtuais, uma vez que, segundo conceitos de Vygotsky (2008), verificamos o quanto as ideias iniciais dos alunos vão se transformando na medida em que a relação dialógica se estabelece nas atividades de ensino.

Entender essa relação dialógica como mediadora no processo de ensino-aprendizagem é essencial para a formação de futuros professores no contexto da EAD. Saber se essa relação dialógica tem se limitado a um mero “depositar” de conhecimento teórico, ou se limitado a um mero tecer de comentário acerca de cumprimento de tarefa em detrimento de um diálogo que permite a práxis é de grande relevância para o aperfeiçoamento dos processos de formação de professores.

Por isso, uma análise dos diálogos em sala de aula do curso virtual pode descortinar uma realidade acerca do processo ensino-aprendizagem que pretendemos conhecer. Sendo assim, escolhemos proceder, neste projeto de pesquisa, a uma análise das relações dialógicas em um contexto de interação digital por saber que nesse ambiente há uma materialidade dessa relação discursiva.

3.5 O objeto de pesquisa e a análise documental

Conforme tudo que já foi tratado anteriormente, fica evidente que nesta pesquisa não há que se falar em sujeito de pesquisa, mas sim em objeto. O objeto, portanto, no presente caso, caracterizou-se pelos diálogos realizados nos

fóruns virtuais entre professor formador – tutor – aluno nas disciplinas de História da Educação e Língua Inglesa I nos polos selecionados.

Vale ressaltar que os diálogos referidos, por se tratar de um ambiente virtual, ficaram arquivados e por isso mesmo assumiram a qualidade de documentos. “São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974 apud LUNDKE, 1986, p. 38).

Lundke (1986) aponta que a análise documental é apropriada quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir de uma linguagem que é crucial para a investigação.

As informações para análise foram obtidas nas bases de dados do ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Foram analisados os excertos com transcrições de passagens dialógicas (espaços interacionais). Apesar da gama de possibilidades de comunicação e linguagem, a análise utilizou como instrumento de leitura a linguística sistêmico-funcional (LSF) que já foi apresentada no referencial teórico a partir das meta-funções experiencial e interpessoal. Com base nas análises, buscamos compreender se houve nos diálogos um processo que conduziu à reflexão-crítica em relação ao processo de formação de professores.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos diálogos entre professores formadores-alunos, tutores-alunos e alunos-alunos em fóruns que aconteceram nas Disciplinas História da Educação e Língua Inglesa I de um curso de Licenciatura Letras de uma Universidade Federal do Sul de Minas.

Antes de iniciarmos a discussão, devemos esclarecer que fizemos a análise das relações dialógicas que se deram com um tutor, um professor formador e 25 alunos por polo. Todos os diálogos foram analisados e escolhemos, para exemplificar aqui, aqueles que elucidaram o nosso objetivo de pesquisa.

Devemos ressaltar que tal análise se deu por meio da linguística sistêmico-funcional nas meta-funções experiencial e interpessoal, explicada e elucidada no capítulo anterior, por ela ter subsídios que favoreceram a compreensão de como a relação dialógica no ambiente de interação digital pode vir a refletir na formação do professor para a constituição de sua práxis.

4.1 Relações dialógicas na disciplina História da Educação

Os excertos que serão analisados a seguir, foram retirados de relações dialógicas que se deram em fóruns de discussões na disciplina História da Educação.

4.1.1 Polo 1

Os primeiro fórum a ser analisado parte da proposta do professor-formador E, ao emitir o seguinte enunciado:

Prezado (a) cursista,

Após fazer a leitura indicada e a pesquisa da Atividade 1.2, participe do fórum respondendo as questões norteadoras. Em seguida, você deve conversar com os seus colegas sobre os comentários feitos por eles.

Questões norteadoras:

- 1) Que elementos você identifica como importantes na educação grega?
- 2) No tocante às liberdades, qual foi a contribuição grega?

Quadro 2 Transcrição na íntegra do enunciado emitido pelo professor formador E como detonador do fórum 1

Analisando o excerto acima, faz-se importante retomar o nosso aporte teórico que mostrou, segundo Bakhtin (2010), que as relações dialógicas se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal e não apenas o evento da interação face a face. Assim, podemos conceber os diálogos realizados na EAD (quer seja nos fóruns, nos chats, nas mensagens) como interação verbal e, portanto, como relações dialógicas. Mesmo que sejam estabelecidos diálogos cujos enunciados estejam separados no tempo e no espaço, há a possibilidade da relação dialógica.

Desta forma, ao pensarmos na relação dialógica estabelecida na EAD, não podemos deixar de lembrar, no caso do fórum ora objeto de análise, que mesmo que o professor-formador não interaja diretamente com os alunos, ele está tomando parte dos diálogos por meio dos enunciados iniciais que dão origem aos momentos de interação entre tutores e alunos.

Reportando-nos à Linguística Sistêmico Funcional (LSF), podemos perceber que o professor-formador E inicia seu diálogo com os alunos de forma distanciada tratando-os por “PREZADO(A) CURSISTA”. Também podemos

perceber que o enunciado emitido por ele se faz, conforme a meta-função interpessoal, com comandos diretos que cerceiam a possibilidade do aluno de reflexão para além daquilo que foi proposto. Vejamos: “PARTICIPE do fórum RESPONDENDO as questões norteadoras”. “[...] você DEVE CONVERSAR com os seus colegas sobre os comentários feitos por eles”.

Mesmo as questões norteadoras são colocadas, ainda sob a perspectiva da meta-função interpessoal, como pedido de informações por meio de perguntas diretas e que busquem respostas prontas, ou seja, sem propor questões problematizadoras que levem o aluno a uma práxis, como podemos perceber no trecho a seguir: “Que elementos você identifica como importante na educação grega? No tocante às liberdades qual foi a contribuição grega?”

Com essas perguntas o professor-formador E acaba por se distanciar da proposta pedagógica de Freire (2011), que nos alerta para a necessidade do educador, na sua prática docente, estimular a capacidade crítica do educando, estabelecendo uma relação cujos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem mostrem-se problematizadores, instigadores, curiosos e persistentes.

Assim que os alunos começaram a responder às questões norteadoras, abriram margem para discutir a educação em Esparta e a educação em Atenas, bem como sobre o conceito de política, os filósofos gregos e os reflexos da Educação Grega nos dias de hoje. Contudo, logo que os diálogos se intensificaram entre os alunos, a Tutora A emitiu o seguinte enunciado, corroborando com as observações feitas acima acerca do posicionamento do professor-formador E.

Olá, pessoal,

Gostaria que atentassem para as questões norteadoras. Procurem não fugir do foco, ou seja, escrevam de forma a responder essas duas questões, quais sejam:

a) Os elementos que você identifica/considera como importantes na educação grega. A resposta para a atividade 1.1, irá auxiliá-lo aqui, pois terá percebido qual o tipo de educação que surgiu na Grécia.

b) Em relação às liberdades, qual a contribuição grega.

Após dar sua opinião, participem concordando e/ou discordando das ideias do colega, expondo seus argumentos de forma clara, concisa e coesa.

Quadro 3 Transcrição na íntegra de enunciado emitido pela Tutora A

Aqui, a Tutora A mostra-se mais próxima de seus alunos ao iniciar o diálogo com o seguinte enunciado: “OLÁ PESSOAL”.

Contudo, os demais enunciados surgem para controlar a discussão entre os alunos trazendo-os de volta para os limites das questões norteadoras, por meio de um comando modalizado: “GOSTARIA QUE ATENTASSEM para as questões norteadoras.” A Tutora A continua sua enunciação utilizando comandos modalizados: “PROCUREM NÃO FUGIR do foco [...]” e também processos de fazer: “[...] ESCREVAM de forma a responder essas duas questões [...]”.

Ainda promovendo uma pedagogia verticalizada, a Tutora A impede a criatividade e a criticidade de seus alunos ao determinar a forma de participação no fórum emitindo o seguinte enunciado: “Após dar sua opinião, participem

concordando e/ou discordando das ideias do colega, expondo seus argumentos de forma clara, concisa e coesa.”

Já o excerto a seguir retrata um diálogo que se deu entre a Tutora A e a Aluna M, ainda, na disciplina História da Educação no terceiro fórum de discussões. A referida relação dialógica surgiu do seguinte enunciado emitido pelo professor-formador E:

Prezado (a) cursista,

Baseando-se nos estudos feitos durante a semana, participe do fórum comentando sobre a questão norteadora da página 151. Em seguida, você deve conversar com os seus colegas sobre os comentários feitos por eles, estabelecendo um diálogo. Quanto mais você contribuir para a discussão melhor. (Você deve comentar a questão norteadora e dialogar com pelo menos três colegas).

Questão norteadora:

Uma das características que marcou a história da educação no Brasil ao longo do século XIX, foi o seu caráter elitista e excludente.

Quadro 4 Transcrição na íntegra do enunciado emitido pelo professor-formador E como detonador do fórum 3

Acho que a oferta aumentou e a procura também o lema da educação hoje é:
Você finge que ensina e os alunos fingem que aprendem.

Aluna M.

Olá Aluna M,

Este lema que você define para a educação de hoje, daria um debate muito interessante; a começar por ele; é este o real lema da educação? É assim que se comportam os profissionais envolvidos com a educação? É esta a atitude que se nota nos estudantes?

Se o lema é realidade, cientificamente comprovada, que profissionais o tornam realidade?

Em um curso de graduação não podemos nos ater a “achismos”, é preciso pesquisa; leitura; informação teórica; criticidade; visão de mundo; conhecimento da trajetória histórica e cultural de povo, bem como de suas mudanças comportamentais e atitudinais; só assim o conhecimento é construído.

Abraço.

Quadro 5 Transcrição na íntegra de um diálogo 1

Como verificamos no quadro 5 acima, diante de uma postagem da aluna M, a Tutora A inicia um enunciado modalizado “[...]daria um debate muito interessante[...]” que na esfera da meta-função interpessoal pode ser inferida como uma oferta para prática reflexiva, potencializada pelo uso da pergunta.

É este o real lema da educação?

É assim que se comportam os profissionais envolvidos com a educação?

É esta a atitude que se nota nos estudantes?

Nesses excertos, a Tutora A utiliza como participantes a educação, os estudantes e os professores, bem como lança mão, no âmbito da meta-função experiencial, de processos relacionais que buscam atributos para os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

“Em um curso de graduação NÃO PODEMOS nos ater a ‘achismos’, É PRECISO pesquisa; leitura; informação teórica; criticidade; visão de mundo; conhecimento da trajetória histórica e cultural de povo, bem como de suas mudanças comportamentais e atitudinais; SÓ ASSIM o conhecimento É CONSTRUÍDO”.

Nessa relação dialógica supracitada, a Tutora A traz a possibilidade de uma reflexão que, para Schön (2000) assim como para Freire (2011), gera o experimento imediato. Isto é, pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de testarmos nossas compreensões acerca de um fenômeno ou para afirmarmos ações que inventamos, assim refletimos nossa prática de hoje para fazermos uma prática melhor amanhã.

Dessa forma, torna-se importante considerar que o professor em formação precisa ser formado para além da teoria dicotômica da prática. O aluno, futuro professor, precisa desde o início ser formado para uma práxis que alie teoria-prática num processo de reflexão-na-ação e isso deve acontecer tanto no contexto presencial quanto no contexto a distância.

Contudo, a Tutora A não se limita a jogar questionamentos. Conforme a meta-função interpessoal, ela dá informações fazendo declarações de como deve

ser o comportamento de um professor em formação. No excerto acima, a Tutora A não dá opção para a aluna M agir de forma diferente, quando usa processos de fazer e o elemento de circunstância “só assim”.

Cabe ressaltar, conforme a Linguística Sistêmico Funcional, que, no processo material de incluir informações, o ator da ação não é, abruptamente, apontado como a aluna, mas é atenuado pelo pronome nós, que tem a função de sugerir não é só o aluno o agente dessa ação, mas também a Tutora, que também deve agir desta forma.

4.1.2 Polo 2

O fórum a ser analisado a seguir parte do mesmo enunciado emitido pelo professor-formador E transcrito no quadro 4. A partir desse enunciado, a Tutora B interage com seus alunos e emite o seguinte enunciado:

Olá, Pessoal,
Vocês serão os futuros professores, formadores de um cidadão; é preciso que a discussão e conhecimento sobre a educação e seus rumos, fiquem bem claros pra vocês, tenho certeza que o interesse pelo assunto, pela profissão e o pensar crítico transformarão suas atitudes e pensamentos sobre o educar.
Aluna E, gostaria que repensasse sua afirmação de “As melhores escolas, onde estarão os melhores professores, mais capacitados, são as particulares”.
Será que na rede pública não tem professor capacitado no ensino fundamental e médio? Será que realmente as escolas particulares são as melhores?

Quadro 6 Transcrição na íntegra de um enunciado emitido pela Tutora B

Ao nos atermos ao início do enunciado discursivo, presente no quadro 6, verificamos que a Tutora B inicia seu diálogo com os alunos por meio de um processo, que na meta-função experiencial, caracteriza-se como um processo de ser, de identificação. Aqui a Tutora coloca seus alunos como os participantes nesta enunciação e são eles os atores a receber o processo relacional ligado à formação profissional de cada um.

A Tutora B identifica os alunos como “[...] futuros professores, formadores de um cidadão[...]” e nesse instante ela dá informações, de acordo com meta-função interpessoal “é preciso”, apontando a práxis “[...]o interesse pelo assunto, pela profissão e o pensar crítico transformarão suas atitudes e pensamentos sobre o educar.”, bem como as relações dialógicas “é preciso que a discussão”, como atitudes para a constituição daquela identidade.

Aqui, a Tutora B vai ao encontro dos pensamentos de Freire (2011) ao defender a possibilidade da formação de professores como agentes transformadores do mundo utilizando o discurso dialógico e a autorreflexão crítica.

Entretanto, podemos inferir, partindo dos pressupostos teóricos da LSF, que, ao utilizar a circunstância “tenho certeza” (certamente), a Tutora acaba cerceando a possibilidade dos alunos de refletirem sobre se os caminhos apontados seriam mesmo os mais indicados para a formação de um professor crítico e reflexivo. Senão vejamos:

“[...] é preciso que a discussão e conhecimento sobre a educação e seus rumos, fiquem bem claros pra vocês, TENHO CERTEZA que o interesse pelo assunto, pela profissão e o pensar crítico transformarão suas atitudes e pensamentos sobre o educar.”

Num segundo momento, a Tutora B interage especificamente com a Aluna E dando um comando modalizado para que a mesma reflita acerca de algumas considerações tecidas anteriormente por ela “Aluna E, gostaria que

repensasse sua afirmação”. Neste instante, a Tutora utiliza de perguntas, conforme a meta-função interpessoal, para promover questionamentos que levem a Aluna E a refletir sobre conceitos pré-estabelecidos sobre os professores e a própria educação conforme os seguintes excertos: “Será que na rede pública não tem professor capacitado no ensino fundamental e médio? Será que realmente as escolas particulares são as melhores?”

4.1.3 Polo 3

Já no que tange à turma do polo 3, diante do mesmo enunciado emitido pelo professor-formador E (quadro 2), os diálogos observados demonstraram uma intensa atividade dialógica, totalizando, nos quatro fóruns que fizeram parte da disciplina ora selecionada, 211 inserções de diálogos. Contudo, apesar de tamanha participação dos alunos, o Tutor C limitou-se a apenas 13 inserções e com isso pudemos constatar que as maiores interações dialógicas se deram no âmbito aluno-aluno.

Esta grande abertura ao diálogo no processo ensino-aprendizagem ficou evidente, na turma em questão, já na primeira inserção do primeiro fórum, quando a Aluna P emitiu a seguinte enunciação:

Olá, colegas!

Apresento minhas contribuições e espero que possamos juntos dialogar a respeito, certo?!

Percebemos que a evolução da educação grega foi conduzida na tentativa de permitir que a visão de mundo fosse ampliada. Isto por meio de um ensino, a princípio, idealizado por um modelo guerreiro, numa construção de um povo bélico, mas que foi dando margem à oratória, à música, à escrita, à leitura... Contudo, a cada avanço, o interesse do Estado em capacitar visava sempre ao uso próprio. Portanto, a liberdade se faz vasta, enquanto descoberta para um avanço tecnológico considerável, mas não caminha em igual proporção para o homem dominado. Salvo entender, que o mundo está para o que detém o saber! Este, então, se faz mais livre deste dito jugo, ou não! Tudo depende de como cada um de nós lemos e reescrevemos a história da liberdade, a cada evolução... Haja vista Platão e seu aluno Aristóteles, que embora tivessem um relacionamento de amizade, ensino e aprendizagem, não conceberam a origem da ideia de igual forma...

Quadro 7 Transcrição na íntegra de um enunciado emitido pela aluna P.

A Aluna P inicia seu enunciado oferecendo aos seus colegas uma prática dialógica que promova a reflexão bem como a transformação e para isso ela utiliza processos de fazer (**apresento, possamos dialogar**) e coloca como participantes dessa ação ela própria e seus colegas, utilizando pronomes na 1ª pessoa do singular (**eu**) e do plural (**nós**). Ela, ainda, deixa clara a importância da união dos participantes nesse diálogo ao colocar como circunstância da ação o termo (**juntos**). Dessa forma ela traz em seu enunciado a perspectiva de uma relação dialógica, que, de acordo com Bakhtin (2010), toma o diálogo além dos sujeitos envolvidos na fala para entendê-lo, também, na relação com o outro.

Em seguida, a Aluna P utiliza o processo mental (**percebemos**) para mostrar como a educação na Grécia Antiga contribuiu na busca pela liberdade. Nesse momento, ela traz para seus colegas a reflexão acerca de uma liberdade que promoveu um avanço tecnológico em detrimento de uma, ainda, dominação do próprio homem pelos então dominadores detentores do poder “[...] Contudo, a cada avanço, o interesse do Estado em capacitar visava sempre ao uso próprio. Portanto, a liberdade se faz vasta, enquanto descoberta para um avanço tecnológico considerável, mas não caminha em igual proporção para o homem dominado. Salvo entender, que o mundo está para o que detém o saber!”

Para a Aluna P, fica evidente que cabe a ela e a todos os colegas (futuros professores) a transformação de um mundo de dominação por meio da educação, ao afirmar, utilizando processos de fazer “Tudo depende de como cada um de nós lemos e reescrevemos a história da liberdade, a cada evolução...”. Aqui fica evidente o diálogo conforme a concepção de Freire (1987), ao deixar em destaque uma relação dialógica que se apresenta como a essência de uma educação emancipatória, educação como práxis de liberdade, atribuindo ao aluno sua condição de participante ativo na (re)escrita de sua própria história.

4.2 Relações dialógicas na disciplina Língua Inglesa I

Os excertos que serão analisados a seguir foram retirados de relações dialógicas que se deram em fóruns de discussões na disciplina Língua Inglesa I.

4.2.1 Polos 1, 2 e 3

Cabe ressaltar neste tópico que os diálogos analisados, também, partiram de um professor-formador, um tutor e 25 alunos para cada polo. Também

esclarecemos, nesta oportunidade, que agrupamos todos os polos em um único tópico por não termos identificado, durante as análises, em seus fóruns relações dialógicas que conduzissem os alunos (futuros professores) para uma práxis. Foram 378 inserções dialógicas nos três pólos e dessas inserções apenas 36 foram de tutores. Em todos os enunciados emitidos pelos tutores constatou-se uma relação dialógica voltada para apreciação do domínio da língua inglesa e não se verificaram discussões sobre o ato de se ensinar a língua inglesa. Senão vejamos:

Hello everyone!

Congratulations for your posts!

Have knowledge about you all and your families makes me very happy!

And I'm very happy also because the vocabulary and "coerência" of most of you are great!

Let's keep training!

This forum is officially closed.

Quadro 8 Transcrição na íntegra de um enunciado emitido pela Tutora L

Aqui, a Tutora L (polo 1) inicia sua enunciação dirigindo a todos os alunos. Ela usa com prevalência a primeira pessoa do singular, bem como processos de ser “Eu estou muito feliz”. A felicidade da Tutora L está diretamente ligada ao maior conhecimento de sobre seus alunos que a atividade proporcionou, bem como sobre o nível dos alunos na língua inglesa.

A mesma análise acima é verificada no enunciado do Tutor LC (polo 2)

Hello guys, I'm so proud of all of you, you're writing so well in english, keep doing this good job. Congratulations!!!!

Quadro 9 Transcrição na íntegra de um enunciado emitido pelo Tutor L.C.

Também no polo 3, a Tutora D limitou-se em apreciar o domínio da língua inglesa por parte dos seus alunos, bem como de emitir enunciados que versassem sobre a pronúncia da língua em estudo.

Very good! You understand the humor of this commercial produced by a pronunciation mistake. The Germans have difficulty pronouncing the "th". They pronounce it with "s" sound. And Brazilians: how we pronounce the "TH"? What sound of our language we approximate it? Attention: you can answer in portuguese. No problem!

Quadro 10 Transcrição na íntegra de um enunciado emitido pela Tutora D

Reportando-nos a Vygotsky (2008), lembramos o quanto a linguagem, como mediadora pedagógica, faz-se importante no processo ensino-aprendizagem. Por isso, é crucial que possamos discutir, nesse trabalho, como a linguagem dialógica pode interferir na formação de professores para a práxis.

Quando verificamos, na disciplina de Língua Inglesa I, uma participação tímida por parte dos tutores, percebemos que, da mesma forma que o elemento mediador pode facilitar o processo ensino-aprendizagem, se mal utilizado, pode inibir o processo de desenvolvimento do sujeito.

No caso da EAD, falar da mediação pedagógica pela linguagem é falar, principalmente, da figura do tutor como mediador e da necessidade de prepará-lo para o exercício desta mediação, conscientizando-o da importância de se ter como hábito a entrada nos fóruns para que os debates sejam fomentados e haja,

por meio dos diálogos, a troca de experiências entre tutor-aluno, aluno-aluno, professor-formador – aluno, podendo promover, assim, um caminho para a prática reflexiva. Desta forma, caminhamos para as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação que deu origem a esta investigação parte do aumento significativo de cursos para formação de professores na modalidade a distância em universidades públicas neste país. Com isso, necessário se fez buscarmos como este aluno (futuro professor) estava sendo constituído para uma prática reflexiva.

Acreditamos que a formação de alunos críticos e reflexivos parte de uma relação dialógica que se estabelece entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem e por isso buscamos descrever e analisar os diálogos ocorridos em fóruns num curso de Letras Licenciatura na modalidade EAD de uma universidade do sul de Minas.

A pesquisa realizada parte de um aporte teórico que vem demonstrando a importância de pensarmos a linguagem utilizada pelos profissionais envolvidos com a formação de professores para desenvolver uma postura crítica e reflexiva em seus alunos, levando-os a pensar e analisar sua própria prática.

Assim, realizada as análises dos dados, os resultados indicaram que, mesmo em um ambiente de interação digital, há a possibilidade de se conduzir para uma práxis, desde que os envolvidos no processo ensino-aprendizagem (professor-formador, tutor e aluno) estejam abertos a uma prática dialógica que leve a uma reflexão.

Contudo, pode-se notar que, pela própria estrutura da EAD, foi destinado ao tutor estabelecer a ligação entre o professor-formador e o aluno, ao passo que verificamos o professor-formador somente como emissor de enunciados que detonassem os fóruns no ambiente virtual. Contudo, apesar do tutor possuir explicitamente o papel de mediação, o que se viu, em grande parte dos enunciados, foram alunos usando de fóruns como espaço para simples

cumprimento de tarefas e não como um espaço de interação capaz de promover diálogos para conscientização.

Ao descrevermos, nas nossas análises, algumas relações dialógicas que conduziram para um processo de reflexão, compreendemos que o espaço virtual permite, mesmo sem a interação face a face, a possibilidade de abertura para uma prática reflexiva. O que impede que a práxis se realize é exatamente a falta de preparo, muitas vezes, de quem faz a mediação pedagógica, ou seja, no caso da EAD, o tutor.

Por isso, demonstramos que, por exercer uma ação docente, o tutor requer, também, um processo de formação para a práxis. Ao observarmos várias relações dialógicas preocupadas apenas em avaliar uma resposta técnica a uma pergunta feita por um professor-formador, em detrimento de se fomentar a participação de alunos em fóruns que conduzissem para uma reflexão na ação, evidenciamos que um dos problemas que envolve os cursos de formação de professores reside no fato de que o discurso para a práxis até aparece nos enunciados emitidos pelos tutores, contudo não aparece na atuação profissional e tampouco na formação dos futuros professores para criarem o hábito da prática reflexiva.

Em contrapartida, pudemos verificar que a disciplina, também, influenciou na possibilidade para uma formação para a práxis. Na disciplina História da Educação, talvez, por possuir como temática a própria Educação, houve uma maior abertura para discussões que promovessem o pensar e o refletir sobre a prática docente. Já na disciplina Língua Inglesa I, demonstrou-se uma preocupação maior em formar os professores para o domínio da Língua Inglesa.

Entretanto, esse é um dado que, também, deve nos levar a refletir, pois podemos inferir a partir dele, que há uma dicotomia entre teoria e prática, como

se não pudesse ser discutida a prática docente em um conteúdo que não tenha o cunho pedagógico.

Dessa forma, corremos o risco de formar, pelo exemplo, alunos que saibam da necessidade da reflexão crítica somente quando se trata de uma teoria pedagógica, mas que, quando se parte para o ensino de um conteúdo específico, deve-se ter como foco apenas o conteúdo programático.

Essa atuação nos permite pensar que se age desta forma, mesmo ao se utilizar uma tecnologia avançada, por ainda presenciarmos uma educação que acredita que o professor tem como base “conteúdos” a serem “passados” para os alunos e não que o professor é um mediador em um processo que conduza os alunos a se fazerem criativos, problematizadores, reflexivos e conscientizados de uma realidade em que estão inseridos.

Lembramos que nossas observações se fazem pautadas na compreensão da importância que tem o papel do tutor e do professor-formador na educação contemporânea, e por isso mesmo entendemos que, cada vez mais, eles precisam se constituir como profissionais que agem e interagem com seus alunos, mediando o contato com o mundo do conhecimento e possibilitando uma formação para a práxis.

Assim, encerramos nossas reflexões deixando em evidência a necessidade de compreendermos a importância dos diálogos no processo de formação de professores para práxis bem como abrindo a possibilidade de refletirmos acerca de novas ações pedagógicas em uma educação a distância.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 196 p.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1988. 439 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2013.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009. 157 p.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008. 139 p.

FRAGALE FILHO, R. **Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 184 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

GERVAI, S. M. S. **Mediação pedagógica em contextos de aprendizagem online**. 2007. 249 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005. 96 p.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. S. A educação a distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, p. 166-181, ago. 2006. Número especial.

LANDIM, C. M. M. P. F. **O que é educação a distância**. Rio de Janeiro: UGRJ, 1997. Disponível em: <<http://www.cciencia.ugrj.br>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 128 p.

NUNES, I. B. Noções de educação a distância. **Revista Educação a Distância**, Brasília, n. 4/5, p. 7-25, abr. 1994. Disponível em: <<http://www.intelecto.net/ead/ivonio1>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 13-34.

ROMERO, T. R. S. Gramática e construção de significados. **Clarita**, São Paulo, v. 1, n. 10, p. 7-25, maio 2004.

_____. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. **Revista Brasileira Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 401-420, 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-33.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000. 250 p.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 35-49.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 237 p.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2008. 190 p.