

Blog *Reflection in Action*: discurso de um grupo de estudantes de Letras na construção de processos reflexivos em ambiente virtual

Ana Regina Bresolin
IFMT - *Campus* Parecis¹
ana.reginab@hotmail.com

Dánie Marcelo de Jesus
Universidade Federal de Mato Grosso²
daniepuc@gmail.com

Resumo

Este trabalho se insere no contexto de educação em ambiente virtual e tem o objetivo de investigar os indícios dos processos reflexivos e o desenvolvimento desses processos em um blog colaborativo educacional. Os participantes que compuseram, durante seis meses, a comunidade discursiva são alunos do curso de Letras Português/Inglês de quatro universidades brasileiras. Com base nas interações ocorridas no e por causa do blog, analisamos os processos reflexivos desses participantes. O trabalho contou com suporte teórico em Smyth (1992) e Zeichner (1994), no que tange à reflexão crítica; em Gomes (1995), Lanza (2007) e Rodrigues (2008), no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem em ambiente virtual e em blogs. As questões que nortearam a pesquisa foram as seguintes: 1) quais os possíveis indícios de processos reflexivos podem ser observados nas interações entre os participantes? e 2) de que forma o grupo procurou construir processos reflexivos nesse ambiente virtual? O percurso teórico-metodológico utilizado foi interpretativista (ERICKSON, 1986/1990). Os

¹ Ana Regina Bresolin é professora de língua inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, *Campus* Parecis. Recentemente, concluiu a dissertação de mestrado “O professor de línguas em formação: Uma experiência reflexiva com blog”, da qual foram selecionados dados que propiciaram a escrita deste artigo.

² Dánie Marcelo de Jesus é professor da Universidade Federal de Mato Grosso no Departamento de Letras e no Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem.

resultados evidenciaram reflexões ingênuas apresentadas pelos estudantes que não questionam os efeitos ideológicos dos próprios discursos.

Palavras-chave: discurso, reflexão crítica, formação de professores.

Abstract

This paper aims to investigate evidences of reflective processes and how they develop in a collaborative educational blog. The participants that took part in the discourse community were students of courses of languages (Portuguese/English) in four Brazilian universities over a period of six months. Based on the interactions which occurred in and because of the blog, we analyzed how the group developed reflective processes. The theoretical foundation for the research is provided by Smyth (1992), and Zeichner (1994) with respect to critical reflection, together with Gomes (1995), Lanza (2007), and Rodrigues (2008) with regard to teaching and learning in a virtual environment and blogs. The research questions were: 1) what possible evidence of reflective processes can be observed in the interactions among the participants?, and 2) how the group sought to build reflective processes in this virtual environment? The theoretical and methodological paradigm is based on interpretative approach (ERICKSON, 1986/1990). Results point out that students presented ingenuous reflections and they do not question the ideological effects of their discourse.

Keywords: discourse, critical reflection, teacher education.

1. Introdução

Nos últimos anos, o crescente aumento das relações sociais no ambiente digital gerou espaços de aprendizagem que atraíram educadores interessados na potencialidade da aprendizagem virtual. Isso se deu em decorrência da pressão social advinda principalmente dos alunos ansiosos pela inserção da tecnologia no cotidiano escolar. Contudo, apesar de algumas instituições educacionais buscarem valorizar a tecnologia digital, o ambiente acadêmico tem enfrentado desafios que vão além dos questionamentos sobre o uso deste ou daquele aplicativo, de modo a reorientar os esforços para a inserção e a renovação das práticas escolares que tornem o processo de ensino virtual mais reflexivo e crítico.

Um dos recursos digitais advindos das redes sociais e amplamente usado e pesquisado no âmbito da educação formal é o

blog (GOMES, 2005; LANZA, 2007; RECUERO, 2010; RODRIGUES, 2008; KOZIKOSKI, 2007). Contudo, notamos que muitos docentes desconhecem as potencialidades dessa ferramenta, principalmente no que tange a uma educação ancorada em princípios da reflexão crítica. Ainda são poucos os trabalhos (GERALDINI, 2003; REICHMANN, 2009) que descrevem a construção reflexiva dos alunos de cursos de licenciatura em redes sociais digitais. Essas pesquisas revelaram que esse espaço se tornou ambiente propício à investigação de linguistas preocupados com a dinamicidade do ambiente digital e com as consequências sociais desse processo na prática docente. Especificamente, precisamos entender como criar contextos mais ricos para a construção de pensamento crítico na formação docente, sobretudo porque vivemos em um momento no qual a cibercultura atravessa nosso espaço escolar sem pedir licença. E desse modo, questiona nosso saber docente e nos informa peremptoriamente que o conhecimento é temporário e fluido.

Partimos da convicção de que as mudanças ocorridas na sociedade mediada pelo computador exigem novas formas de operar com a formação de professores. Acreditamos que compreender o modo como as reflexões são apresentadas nas interações digitais de nossos participantes pode nos dar pista de caminhos a serem percorridos por nós e por outros profissionais que se dedicam à formação de educadores preocupados com um ensino não mais centrado na forma, mas no sentido. Por isso, ficamos estimulados a examinar como alunos em formação docente constroem processos de reflexão crítica. Duas questões orientaram este estudo: Quais possíveis indícios de processos reflexivos podem ser observados nas interações entre os participantes? De que forma o grupo procurou construir processos reflexivos neste ambiente virtual?

Movidos pela inquietação de criar contextos que levassem alunos em formação docente à prática de reflexão crítica em ambiente virtual, procuramos descortinar, neste artigo, resultados de uma pesquisa que investigou indícios de processos reflexivos e como eles se desenvolveram em um blog com discentes do curso de Letras (Português/Inglês) de quatro universidades brasileiras.

O percurso adotado para a análise inclui, inicialmente, uma discussão a respeito da reflexão crítica e da formação de professores. Na sequência, descrevemos a metodologia de pesquisa. Ao concluir,

procuramos refletir sobre a importância da formação de educadores críticos de língua estrangeira no ambiente digital.

2. Reflexão crítica e formação do professor de línguas

A preocupação em formar profissionais que atuassem de maneira reflexiva não é algo tão recente nas discussões acadêmicas (SCHÖN, 1983; WALLACE, 1991; CELANI, 2003; ROMERO, 2003), tampouco consensual. Essa abordagem emerge da constatação de que a reflexão é elemento fundamental no desenvolvimento profissional do educador, que não deve se limitar exclusivamente ao momento de sua prática docente. Envolve, igualmente, sua história de aprendizagem, seja como aluno seja como professor. Na tentativa de operacionalizar essa perspectiva, diversos trabalhos, influenciados por Dewey (1933), Schön (1983) e Wallace (1991), procuraram criar modelos que pudessem ser aplicados à formação de professores. Contudo, a reflexão docente, conformetem sido apreendida nessa perspectiva, foi concebida em berço iluminista, depositando crença na supremacia da razão e no potencial reflexivo como um ato intrínseco. Ou seja, nato ao ser humano, desconsiderando as forças sócio-históricas e ideológicas nas e pelas quais a sociedade se constrói.

Nessa perspectiva reflexiva, o professor era visto como um sujeito de seu dizer, capaz de alterar sua realidade por meio da reflexão, mas não como uma pessoa socialmente construída pela linguagem. Não podemos acreditar que o professor possa se autodeterminar, como se fosse sujeito deslocado das relações de poder instituídas no próprio trabalho, no caso na escola, até porque as mudanças seguem percursos históricos longos e lentos.

Já sabemos que o uso da linguagem é moldado pelos contextos sociais aos quais somos expostos. Esses contextos são construídos na linha histórico-social e definem as práticas identitárias dos sujeitos que os localizam e os posicionam perante seus interlocutores. Por isso, ao utilizar a linguagem, não nos constituímos como simples usuários da língua, mas estampamos marcas histórico-sociais que podem ser suspensas ou mantidas, a dependerem das práticas discursivas envolvidas. Revela-se um processo de natureza política, simbólica e

social, organizado por meio de *práticas sociais* (FAIRCLOUGH, 2001, p. 89) que constroem o mundo de significações.

São essas práticas sociais do discurso que contribuem para compor as identidades, as relações sociais, as crenças e os conhecimentos dos sujeitos. Assim, nessa visão de linguagem, a relação de poder e de ideologia é fundamental para compreender as dimensões sociais do conhecimento, das relações e da identidade social. É por meio da reflexão crítica que podemos entender as práticas discursivas. Além do processo convencional ou reprodutor, essas práticas encerram a capacidade de transformar as relações de poder com as respectivas ideologias.

Assumimos, portanto, que a reflexão deva considerar uma realidade socialmente construída. Daí optarmos por uma postura dialética de reflexão. Enfatizamos que essa concepção pode desencadear uma postura crítica emancipatória, quando não um viés que, além de ser crítico, reconhece que a reflexão agasalha as próprias limitações, inerentes a este trabalho intelectual.

Finalmente, questionamos por que investigar a formação de professores e o ambiente digital à luz de uma perspectiva reflexiva e crítica. A premissa básica é que o ambiente digital pode ensejar mais acesso à informação, sem que isso dispense a formação acadêmica que nos dá (ou deveria dar) parâmetros para a compreensão dos possíveis papéis sociais do sujeito professor. Assim, a internet e os blogs - que são o foco de nossa investigação - ou qualquer outra tecnologia, sozinhas, não formam profissionais nem dão, necessariamente, espaço para a reflexão e para a criticidade. Por isso, compreendemos que os blogs são ferramentas muito úteis na promoção de momentos reflexivos, com vista a uma postura crítica, desde que empreendamos tal objetivo. Nesses termos, podemos ter um ambiente propício para discussões frutíferas, em que os professores em formação se percebam na posição de atores sociais que desejem ou que busquem essa mobilização em seus discursos e em suas atitudes.

Tendo em vista essa perspectiva, fica evidente a natureza social do processo reflexivo crítico, na qual o sujeito é constituído histórico-culturalmente. Passamos agora a examinar o caminho metodológico e o contexto da pesquisa no qual este estudo foi desenvolvido.

3. Metodologia da pesquisa

Este trabalho se situa dentro da perspectiva interpretativista (ERICKSON, 1986/1990). Assumimos que o contexto natural e os participantes nele envolvidos são de relevância para a compreensão do que ocorre no momento em que os interlocutores se comunicam. O ponto central dessa abordagem é o significado das ações na vida social, bem como sua elucidação e exposição pelo pesquisador. A abordagem interpretativista compreende a realidade não como fato, mas como interpretação do discurso dos diferentes participantes que compõem o ambiente pesquisado.

Por esse ângulo, Erickson (1986/1990) de afirmaque o objetivo da pesquisa interpretativista é alargar o universo do discurso humano microscopicamente. Isso não significa que essa abordagem não considere contextos mais amplos nos campos social, político e econômico. Por meio das observações do microcotidiano, como é o caso das interações em blogs, é possível identificar pistas que transparecem a macroestrutura social. Essa relação entre o micro e o macro se processa dialeticamente. Em adendo, tal abordagem de pesquisa compartilha a concepção de que o ambiente sociocultural de cada indivíduo determina muitos de nossos comportamentos sociais, mas também é verdade que o ser humano arquiteta, constantemente, outros significados. Por essa razão, cada comunidade digital é um pequeno universo de significação, redefinido pelos próprios participantes, cada um insere aquilo que o particulariza, sua forma de se identificar com o mundo, sua impressão sobre as coisas e sobre as pessoas que orbitam à sua volta.

3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com alunos do curso de Letras, habilitação Português e Inglês, de quatro universidades públicas brasileiras. Foi pensada no intuito de criar um espaço colaborativo e reflexivo em ambiente digital, para que os participantes, futuros professores de línguas, pudessem discutir vários temas ligados ao processo de ensino-aprendizagem de LE, principalmente os assuntos relacionados ao contexto escolar público, assentado num olhar enunciativo-discursivo.

As atividades foram desenvolvidas no segundo semestre de 2010, em um blog intitulado *Reflection in Action* como parte de um projeto de extensão envolvendo alguns dos docentes do curso de Letras da UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso –, da UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz –, da UFV – Universidade Federal de Viçosa – e da FECILCAM – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Campo Mourão. O blog foi coordenado por um dos autores deste artigo, em parceria com os professores que ministravam disciplinas relacionadas com a língua inglesa e/ou com o ensino de língua estrangeira nas respectivas turmas. As interações digitais começaram a ocorrer em maio de 2010 e foram efetivamente desenvolvidas com os colegas de junho a dezembro do mesmo ano. Enfeixou um total de treze postagens, com cento e setenta comentários entre os participantes.

Destacamos que houve um motivo que nos levou a propor a criação de um blog especial, em vez de observarmos algum outro já existente na rede. Isso se resume a dois fatores: o primeiro é que os blogs educacionais, por intermédio dos quais se estabelecem parcerias entre universidades com o intuito de fazer parte da formação inicial dos professores de língua inglesa, constituem raridades.

O segundo motivo é a participação dos professores universitários neste projeto. Acreditamos seja esse fator de extrema relevância, pois os docentes edificaram pontes entre o projeto do blog e os participantes. E, assim, possibilitaram que as discussões, por meio dos comentários, fizessem parte das disciplinas curriculares que ministravam naquele semestre, além de incentivar a participação e levá-la em consideração, em alguns casos, no processo avaliativo.

Quanto à participação dos professores universitários que nos ajudaram a criar e a manter esta rede de colaboração, não lhes foi requisitado que atuassem diretamente no blog, com comentários periódicos, tal como ocorreu com os alunos. A eles foi pedido que nos acolitassem na divulgação do projeto, que convidassem os alunos a se envolverem e que buscassem inserir o grupo na atividade desenvolvida, animando-o. No decorrer no projeto, porém, tivemos a participação de alguns desses professores que, livremente, dispuseram-se a contribuir com seus pontos de vista e experiências de ensino-aprendizagem.

Na Figura 1, que ilustra a estrutura do nosso blog, apresentamos o formato das postagens.

O momento inicial da análise se deu ao longo do processo de coleta dos dados, pois, desde o primeiro contato com os dados, na pesquisa qualitativa, admitimos e buscamos a coleta e a análise de forma simultânea. Portanto, procuramos observar as postagens, os comentários e os e-mails trocados de forma reflexiva e contínua. Desse modo, a análise aconteceu desde o momento em que a proposta do blog foi idealizada entre os participantes, perpassando pela construção dele e pelas trocas de e-mails ocorridas. Durante o funcionamento do blog, observamos quais os estilos de postagem estavam fomentando mais discussão, colaboração e reflexão entre os participantes e, acabamos, não raro, por redefinir até o conteúdo das postagens.

O segundo passo da análise foi a organização dos dados. Com o objetivo de dispor as informações de maneira mais simplificada, enumeramos as postagens, os comentários e os e-mails pela ordem em que eles foram redigidos no blog. Para tanto, tabulamos os dados e procuramos constatar os diferentes temas recorrentes no discurso dos participantes. Estabelecemos os temas mais frequentes que acabavam operando como cenário para que as reflexões sucedessem. Para organizá-los, criamos uma lista e, na medida em que os temas surgiam, passavam a ser anotados, assim como as recorrências. Por meio dos dados coletados e mediante uma leitura detida, procuramos constatar os diferentes temas recorrentes no discurso dos participantes. Para tanto, estabelecemos os temas mais frequentes que acabavam operando como cenário para que as reflexões sucedessem.

No total, categorizamos quatro temas, que foram arquivados, à luz de nossa interpretação, como os mais recorrentes, a saber: tema 1: “Tentativas de construção”; tema 2: “A procura dos culpados”; tema 3: “O que é mesmo refletir?”; e tema 4: “Quero ser um bom professor”.

QUERER SÓU EU



reflectionaction

We are a group of students, teachers and researchers who cares about how people learn and teach a second language (especially English), in the digital environment.
Visualizar meu perfil completo

DOMINGO, 19 DE SETEMBRO DE 2010

Brazilian Public School System...



Vilson José Leffa (2009, p.116-117), writing about the Second Language Learning Brazilian system, expresses that here, in our country, *"o professor é incentivado a fazer de conta que ensina e os alunos a fazer de conta que aprendem. O que interessa, do ponto de vista político, é afirmar a inserção e não realizá-la"*. The same problem is also emphasized, when Leffa points out that we don't have guaranties about the minimum amount of time and the basic infrastructure in order to the effective second language learning.

The Brazilian educational law, according to Leffa, is also "incapaz de romper o cerco que a própria sociedade, extremamente competente na criação de mecanismos de exclusão, monta para impedir o acesso do aluno pobre ao clube fechado dos falantes de uma língua estrangeira.

Another educational researcher, Soares (1986, p.20) describes the public Brazilian school like "a school against the people, instead of school to the people"

What's your opinion about the current situation of the Brazilian public school system?

Is it possible to achieve an effective Second Language learning process in such situation?

If your answer is affirmative, how does it occur?

LEFFA, Wilson (2009). "Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual". In: Diógenes Cândido de Lima (org.). *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 113-124.

Postado por reflectionaction às 08:41  | Recomende isto no Google

17 comentários:



mari 19 de setembro de 2010 15:26

Dear colleagues, this is not an easy subject to discuss about, but even so let me express what I think: First of all, how can I answer a question related to the current situation of the Brazilian public school system? I have just an idea about that. So, I prefer not to mention anything about the other states to avoid a wrong interpretation. In the state where I live, Paraná, the government has made some investments both in the physical and human aspects, so that we can get a better quality in this area. Teachers can stay out of class (100%) for a year just to study, for example. Secondly, to answer about the possibility of achieving an effective Foreign/Second Language learning process in such situation I can say that it will depend of our goals and possible means to achieve them. Unfortunately the current framework has not been so favourable for us. In fact, I suggest we think about what we really want to mean with "an effective foreign learning process". Who can point some ideas?

Responder



Mari 21 de setembro de 2010 07:53

Hi, people!

I believe the problem is instate society, school and government. Society thinks is unnecessary state school students know a second language because probably they will never use it. Some teachers think is impossible to teach languages at state school. The government invests the minimum possible in education. It's hard to do a system works when everything seems is against it. That's my honest opinion.

Responder

Figura 1. Aparência do do blog Reflection in Action

4. Análise dos dados

Com base na análise dos dados coletados, procuramos pinçar temas recorrentes no discurso dos alunos, o que demandou cuidadosa leitura. Assim, foi possível depreender imagens dos discentes em relação à escola. Para que o leitor possa compreender os diversos temas que emergiram, buscamos sistematizá-los nas subseções que seguem.

4.1. A procura dos culpados

Em muitos dos comentários, uma das estratégias que aparecem com maior força argumentativa aos olhos dos participantes é calcar suas reflexões buscando culpados para os “problemas”. Entre os culpados estão, patenteados pelos participantes, os alunos, os professores, a família, o sistema e a própria formação docente. Para ilustrar esse tema, exemplos são apresentados:

1. Learning English here in Brazil is so hard and also public schools. Students don't know the English importance for their lives, so they don't know why they need to study it (Comentário relativo à postagem “Brazilian public school system”, 18 de outubro de 2010).

2. I think English teachers in Brazil don't have a common and clear aim in an English class, this is my opinion because when I was at high school my English teachers always taught us the same things and with no purpose, this year in my intern I saw the same situation. I see it is possible teach English in State school, sometimes some teachers don't want or don't know to do it. When I studied there were teachers that taught in state school and private English course and it was clear to see a different behavior in relation to their classes. They were more engaged with private courses than State school (Comentário relativo à postagem “Função Clara”, 24 de agosto de 2010).

Na primeira reflexão, o enunciador procura, por um efeito do advérbio “*here in Brazil*”, reforçado pelo adjetivo “*so hard*”, conjuntamente por denegações “*Students don’t know the English importance for their lives, they don’t know why they need to study it*”, manifestar sua insatisfação com o ensino público brasileiro. Os verbos “*know*” e “*need*” sugerem que os alunos são vistos como alijados do processo de aprendizagem, sendo igualmente responsabilizados pelo fracasso educacional e pela falta de compromisso com a própria aprendizagem?.

Essa constatação nos revela certa conformidade do enunciador diante da situação descrita. Parece-nos que, para ele, na escola pública, a indisposição para a aprendizagem é fato consumado “*Learning English here in Brazil is so hard and also public schools*”. Contudo, poderíamos perguntar: de onde vem tal convicção? Com certeza, tal posição esbarra em um discurso hegemônico. Ao perceber o ensino público como ambiente incapacitado para mudança, o enunciador acaba acolhendo representações simbólicas de fracasso desse espaço. Em nossa análise, livres de querer romantizar a escola pública, sabemos quais são os desafios vivenciados no cotidiano dos professores. No entanto, a aparente naturalidade com que nosso enunciador percebe os problemas de ensino de língua estrangeira acaba reafirmando reflexões ingênuas sobre o ensino dessa disciplina. Essa situação, enfim, está a sinalizar o quanto o processo reflexivo é conflituoso e como ele necessita ser balizado e sistematizado. Não basta criar o espaço ou motivar o sujeito a refletir para que isso ocorra, notadamente na esteira crítica.

Diferentemente da primeira, a segunda resposta intenta imputar a responsabilidade pela situação desgastada do ensino à figura docente. O professor é visto como um profissional que não tem clareza do que faz “*don’t have a common and clear aim in an English class*”. Para sustentar seu pressuposto, a participante lança mão de sua narrativa de aprendiz em dois momentos: na escola secundarista “*when I was at high school my English teachers always taught us the same things and with no purpose*” e no estágio supervisionado “*this year in my intern I saw the same situation*”. Essas percepções apenas patenteiam que o aluno é atravessado pela subjetividade de suas experiências, haja vista que elas são práticas sociais articuladas dentro de um plano histórico, sociopolítico e ideológico. Tais representações, portanto, não

significam necessariamente que são verdadeiras. Antes, são reveladoras do posicionamento ideológico do sujeito.

A despeito dessa situação, a enunciadora enfatiza ainda uma esperança “*I see it is possible teach English in State school*” na mudança do quadro educacional de língua. Entretanto, como bem ressalta McLaren (2000, p. 12), a esperança não pode ser idealista, ao contrário deve ser revolucionária: que mobilize ações do professor, saindo da epistemologia puramente individualista para uma coletiva. Assim, intuimos, nesse depoimento, que qualquer mudança parece depender do *querer* do professor, de seu poder *vivenciar*, e das *condições* propiciadoras dessa vivência “*sometimes some teachers don't want or don't know to do it*”. Não obstante a esperança, o professor é descrito também como um profissional com atitudes contraditórias “*They were more engaged with private courses than State school*”, pois, na escola pública, pode atuar de forma menos satisfatória por conta da falta de engajamento.

O leitor poderia nos questionar que apontar os culpados seja próprio do senso comum. Isto o que observamos: em alguns casos, como neste último exemplo, identificar os culpados foi justamente o mote que franqueou, ao participante, ampliar seu olhar para a consequência desses fatos que, na opinião do participante, é a criação de círculo vicioso que prejudica o processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, a formação dos professores é considerada ineficiente; a família, ausente do processo de ensino-aprendizagem; já o sistema público, tido por omissivo.

3. *The problem is that there aren't many English teachers that are capable of teaching without a good material. I think the government should improve the quality of teacher training, and provide more material and support for state schools. Another point I'd like to say is the lack of family presence at school. Children don't have a stimulus at home to study, and this retards their learning. Parents should be part of the school community, talk to the teachers and accompany their kids' studies more closely. That's all* (Comentário relativo à postagem *Brazilian public school system*, 21 de setembro de 2010).

Conforme percebemos nesse trecho a enunciadora contesta a formação do professor que deveria lhe proporcionar domínio de certas informações que permitissem ensinar independentemente do material didático “*The problem is that there aren’t many English teachers that are capable of teaching without a good material*”. Ao perceber nessa situação um problema, parece-nos que a aluna procura resgatar a imagem consagrada de um profissional que, historicamente, assumia a posição de autoridade – que detinha o poder de, com apenas um giz na mão, conduzir os alunos ao conhecimento.

É interessante constatar que o professor é percebido sempre como alguém que precisa constantemente ser (re)formado por uma autoridade “*I think the government should improve the quality of teacher training*”, reformado por uma autoridade que deve, em meio a outras coisas, uniformizar sua prática cotidiana. Nunca como um sujeito que detém experiência e vivência que podem ser compartilhadas. Incapaz de dar conta da complexidade do ato de ensinar, o professor deve ser constantemente abastecido de material ou de recursos “*and provide more material and support for state schools*”. Essa afirmação parece gerar uma contradição no discurso inicial da aluna que questionava o apego do professor ao livro didático para, em seguida, reafirmar sua necessidade.

No fio condutor do argumento dessa enunciadora, a família é apontada como algo distante da escola “*Parents should be part of the school community*”. O uso do modalizador “*should*” revela o desejo da integração da família no processo de ensino e de aprendizagem. A família, contudo, é considerada descomprometida com o desenvolvimento intelectual dos filhos “*talk to the teachers and accompany their kids’ studies more closely*”.

Embora, num primeiro olhar, possa parecer que indagar os culpados seja bastante simplista em um processo reflexivo, acreditamos seja esse um dos passos do processo. Isto observamos: em alguns casos, indicar culpados pode ser o mote que faculta, ao aluno em formação, ampliar sua visão para a consequência desses fatos.

Tal como Zeichner (1994) defende, é papel de quem oferece a formação a esses professores encorajá-los a ir além da “caça às bruxas”. Em outras palavras, tornar sistemática a reflexão sobre o contexto mais amplo de sua prática docente, analisando os porquês das diversas situações que vivenciamos no dia a dia escolar. Cremos,

portanto, que esse movimento de identificar os “culpados” possa ser, sim, uma das etapas desse processo. No entanto, radicalmente, não pode nem deve ser o único, sob pena de gerarmos reflexões insossas, que caricaturam vítimas e culpados e desvinculam as práticas sociais do plano político, histórico e ideológico.

O tema seguinte enseja, como mote de discussão, a busca por compreender o que é e como se faz um processo reflexivo.

4.2. O que é mesmo refletir?

Como já foi debatido no construto teórico deste trabalho, estabelecer parâmetros e estabilizar o conceito de reflexão é algo muito inconstante e, tal como outra teoria, deve ser relativizado, pois é forjado dentro de uma materialidade histórica. Ao passo que os contextos mudam, alteram-se as “verdades” teóricas. Por isso, um dos temas que serviu de cenário para os processos reflexivos que ocorreram no blog foi o próprio conceito sobre reflexão. Assim, percebemos que, para esse grupo, refletir pode significar conhecer os alunos, ou poderia ser uma ferramenta para afeiçoar os próprios métodos, as metodologias e/ou estratégias de ensino para uma situação ou grupo específico. Paralelamente, a reflexão foi concebida por alguns como uma maneira de compreender a complexidade e aceitá-la como um processo passível de conflitos, quando não como um processo tranquilo, sem angústias ou oscilações. Neste intento por compreender a reflexão em si, obtivemos inclusive posturas marcadamente antitéticas, conforme observamos nos fragmentos a seguir:

4. [...] *In my opinion it's very important to be a reflexive teacher. When we face a classroom, we must know what to do, and the first step is knowing the students. If you know their difficulties, you can plan the classes according to what they need to know [...]* (Comentário relativo à postagem *My own method*, 5 de outubro de 2010).

A voz que enuncia, procura reforçar a importância de ser um educador reflexivo por meio do intensificador “*very important*” para, logo em seguida, definir sua compreensão de reflexão que significa

conhecer bem seus alunos “*first step is knowing the students*” a fim de compreender s necessidades deles. Ao refletirmos sobre elas, poderíamos ensinar melhor.

Para vigorar sua posição, a aluna se utiliza do pronome “nós” inclusivo, ao buscar se referir à voz projetada do aluno-professor, principalmente quando fala da natureza da aprendizagem coletiva, pertencente ao grupo de professores. Nessa marcha, ela assume sua posição como a ideal. Pennycook (1994) já nos advertia sobre a complexa relação política e social implícita nos pronomes. Para tal autor, os pronomes não são apenas elementos que constroem o processo coesivo de uma oração, antes eles veiculam, em especial, significados discursivos que refletem as relações sociais existentes. Em nosso caso específico, notamos que não há um olhar crítico e contextualizado por parte do participante, até porque nem sempre o ato de suprir aquilo que julgamos ser necessário condiz com as preocupações que a escola pública tem ou deveria ter.

No próximo exemplo, observamos um olhar ainda mais distinto sobre o que seja refletir:

5. [...] *A reflexive teacher is important because with effort he will be able to to get your purpose, to help the students. For exemple if the student has difficulty in speaking or listening the reflexive teacher will develop a way, one activity* (relativo à postagem *My own method?*, 07 de outubro de 2010).

Nesse excerto, notamos que a interlocutora entende reflexão como adequação dos métodos, das metodologias e/ou estratégias de ensino para que o aluno possa desenvolver suas habilidades de forma mais eficiente. Dessa forma, o refletir estaria centrado na crença idealista de poder controlar o próprio processo de ensinar e de aprender, desconsiderando o papel político da escola e das relações estabelecidas dentro dela. Objetivamente racionalista, a aluna julga que apenas modificações em seu fazer pedagógico no plano didático seriam suficientes para mudanças profundas. Consideramos essa perspectiva ingênua, fruto da tradição positivista que envolve ainda a formação docente que encarta, em seu íntimo, uma visão de reflexão como busca de verdades. Da mesma maneira que em outros passos, o docente

precisa entender que somos envolvidos por relações de poder e de forças ideológicas que procuram constantemente nos constranger em ações sistemáticas e apolíticas.

Alguns participantes, aqui e ali, procuraram não registrar um sentido único. No mais das vezes, questionaram o próprio leitor do blog:

6. [...] *What is the importance of being a reflexive teacher? it is very interesting to be a reflexive teacher, but, we must know exactly what this question and its implications mean* (Relativo à postagem *My own method?*, 14 de outubro de 2010).

Nesse trecho, o interlocutor estabelece um conflito de ideia ao perguntar qual a importância de ser docente reflexivo. Diferentemente de outros, intenta questionar os modelos estabelecidos que procuram a homogeneidade dos sentidos. Especialmente, cremos que esse discente, ao problematizar o conceito de reflexão, demonstra uma postura crítico-reflexiva que não necessariamente investiga uma solução por meio do dueto causa e efeito, mas busca deslocar o lugar discursivo do que seja reflexão. A fim de aprofundar nossa análise, passamos a centrá-la no discurso dos discentes em relação ao conceito de bom professor, um dos temas que afluíram nas reflexões em nosso blog.

4.3. Quero ser um bom professor

O último tema que emoldurou as interações ocorridas no blog foi uma postura muito positiva em relação ao fazer pedagógico que eles pretendem desenvolver no futuro, somado ao papel do curso de Letras. Esta postura é aliada ao papel da universidade no processo de formação dos alunos, visto como ideal e confiável.

7. [...] *In 2008, I who had never thought about teaching, started teaching for real at CELIN extension course at Letras Department. It made me enjoy the language even more and the experience I have been getting since I started there is unmeasurable. Nowadays, thanks to everything I have lived at Letras and to some people in special, I'm quite*

sure about what I want to do in my life [...] (Comentário relativo à postagem “Do you know me?”, 24 de agosto de 2010).

8. *I need to extend my vocabulary and talk more in English inside and outside the classroom. My main goal is being fluent. Also, within three years I want to be prepared to teach English with competence, doing my best during the classes and learning new things every day about this language (Comentário relativo à postagem “What are your goals?”, 07 de novembro de 2010).*

9. [...] *I chose this course because I love Portuguese and I intend to work with this in public or private schools. I have studied English since I was 12, in a public school but I didn't like so much. So, when I start at University I felt English in a different way. Now, make part of a project in English area which is developed in a Public School and I want to learning and teaching this language a lot. I think this is a good opportunity to share my experiences and interact with different Letras students from other parts of the country [...] (Comentário relativo à postagem “Do you know me?”, 31 de agosto de 2010).*

No primeiro comentário, o enunciador evidencia o desejo de ser bom professor, com base nas próprias representações sobre o papel da experiência docente: *“It made me enjoy the language even more and the experience I have been getting since I started there is unmeasurable”*. Ao propor isso, acentua que, graças a tudo que tem vivenciado no curso de Letras, está certo daquilo que deseja para sua vida: ser um bom professor de língua inglesa.

Apesar de não ter clareza sobre os parâmetros arregimentados na concepção do que constitui um “bom professor”, o participante enfatiza seus anseios, tanto no que diz respeito a seu futuro fazer pedagógico *“teach english with competence”*, quanto sobre o papel da universidade em sua formação *“I want to be prepared”*.

A universidade, assim, é vista no último exemplo como aliada, mas não necessariamente, ou não somente, em razão das aulas teóricas que lá se estabelecem. Ao contrário disso, ela é percebida como um lugar que funciona como ponte para a experiência propriamente dita,

pelos projetos que viabilizam a docência e a pesquisa. Assim, o participante deste comentário sinaliza que esse tipo de experiência foi decisiva para que ele sentisse o inglês de maneira diferente: “*When I start at University I felt English in a different way. Now, make part of a project in English area which is developed in a Public School and I want to learning and teaching this language a lot*”.

Os exemplos comentados nos chamam a atenção para o senso comum que acaba atribuindo valor mítico à universidade e à figura do professor, fonte de conhecimento sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Utilizamos o termo mito para nos referir à imagem segundo a qual a universidade é o ambiente de construção de verdades científicas, revigorado pelo professor. É esse mito que confere ao aluno em formação condições para se tornar docente, pois, ao mergulhar na cultura acadêmica, aproxima-se da representação desejada do profissional de língua estrangeira que é idealizado e isento de impureza. Aqueles que defendem esse tipo de perspectiva, esquecem das implicações ideológicas e políticas dessa postura essencialista.

Nos depoimentos, fica claro o papel ideológico que os alunos assumem com relação à universidade como espaço de construção de verdades e de um sujeito logocêntrico. Já quanto à imagem de um bom professor, acolhem-no como um sujeito competente e desprovido de contradições. Nesse sentido, os alunos parecem não perceber que a universidade e a constituição de um bom professor são construções estabelecidas pelo binômio saber e poder.

Contrariamente a essa posição, nossa concepção de reflexão crítica busca entender que nossas ações são envolvidas por relações de poder que nos circundam e nos identificam. Nosso próprio discurso, na marcha deste artigo, está assentado no âmbito de um lócus de enunciação. Assim, queremos enfatizar que não somos sujeitos desvinculados de nosso contexto sócio-histórico.

A tentativa de construir um espaço reflexivo permitiu compreender nossa própria ação como agente disseminador de verdades. Daí, talvez, a necessidade de nos questionarmos sobre nossa posição na condição de pesquisadores e de “formadores” de professores. Será que não procuramos simplificar e homogeneizar o discurso de nossos alunos com a desculpa de fomentar reflexão crítica? Por outro lado, ao promover esse espaço podemos perceber a

necessidade de discussões ainda mais profundas sobre os efeitos de sentidos que nossos alunos conferem ao processo de reflexão.

5. Reflexões finais

Neste artigo, buscamos, por meio de um olhar interpretativista, discutir os processos reflexivos de alunos de cursos de licenciatura em um blog educacional. Da análise, percebemos que os temas que emergiram dos comentários podem ser interpretados como possíveis marcas linguísticas de desenvolvimento de reflexão crítica. Buscar fomentar o sentido de grupo, apontar culpados, questionar o que é reflexão e, finalmente, ser positivo perante a profissão que busca exercer.

Percebemos que a maioria dos participantes sentiram dificuldades para considerar aspectos mais complexos sobre suas vivências, a saber os significados das atitudes docentes diárias, de modo a refletirem não somente sobre as causas, mas também sobre as consequências disso, para, então, buscarem fazer ou tentarem ser diferentes. Por isso, significativo número deles não passou desse processo de mera descrição daquilo que eles fazem ou da melhor maneira como acreditam que as coisas devem ser feitas. Inclusive quando se embasaram nas próprias experiências de vida. Há, repetidas vezes, uma desconsideração do contexto, do que tenha lhes influenciado e, de igual modo, aqui e ali, uma desconsideração dos parceiros.

Ainda que o blog caracterize uma rede social, houve certo individualismo nas relações. Contudo, isso não pode nem deve ser taxado de maneira negativa, pois, tal como defende Smyth (1992), faz parte do amadurecimento dos processos reflexivos. Acreditamos que este espaço tendeu a reimprimir nossa cultura estabelecida em sala de aula presencial, normalmente contrária à colaboração, arraigada em processos individualistas. Cabe à universidade, aos grupos formadores e aos próprios alunos em formação que se encorajem a considerar a complexidade que o tema enfeixa, de modo a propor o trabalho de alteridade como uma prática contínua em suas vivências profissionais.

A dificuldade em percorrer os caminhos que interpelem nosso comodismo e que façam aflorar não só as angústias, mas o porquê e o

que fazer com elas, não é uma prática muito comum entre o professorado brasileiro. Pensamos que isso ocorra porque o professor não se vê como alguém capaz de produzir sentidos e, muitas vezes, não consegue fazê-lo. Prova disso, por exemplo, é a massificação do livro didático na escola pública brasileira: os professores não têm tempo – e, na concepção de muitos, nem capacidade – para gerenciar a própria aula.

Buscar ser reflexivo e colaborativo, em nosso contexto, em que quase nada proporciona que isso aconteça, não é tarefa assim tão simples. A colaboração também é uma relação de poder. Mudar a cultura do professor somente não basta, uma vez que ele está inserido em um grupo maior, atinente a outros professores, coordenadores, direção e à própria escola. Esta, como instituição, pouco facilita para que a reflexão crítica ocorra.

Desta pesquisa, podemos depreender algumas implicações para a formação de professores e para o caminhar de novos estudos. Com relação à educação docente, alimenta-nos a convicção de que, expô-los tão somente ao uso de tecnologia digital, não nos afigura como suficiente, muito menos uma experiência pontual de formação se configura como adequada. Em nossa pesquisa, ficou-nos claro que precisamos questionar nossas representações na condição de educadores. Também as concepções de nossos alunos devem ser questionadas, para que venhamos a perceber a ideologia que está implícita em nossos dizeres e nos de nossos alunos. Acreditamos que o diferencial do blog, neste caso, tenha sido a forma de perceber a recorrência dessas representações. Assim, podemos revisitá-las, lançando sobre elas novos olhares para aquilo que está socialmente estabelecido. Temos clareza de que esta é uma tarefa bastante árdua, mas possível de ser empreendida.

É interessante salientar a importância da criação de uma rede parceira. Pensamos que, à medida que a colaboração ia se estabelecendo, os processos reflexivos, pouco a pouco, amadureciam e se apresentavam mais complexos. Esta rede, portanto, pode ter encorajado os alunos a participar, incentivando-os e, em alguns casos, fazendo da participação deles no blog tarefa incluída nos deveres curriculares daquele semestre de aulas.

A criação de uma rede de colaboração é premissa básica neste processo de reorquestração das vozes (BOURDIEU, 1980), para a

mudança educacional proposta por Fullan (2009). Mas por quê? Porque, de maneira individualista, corremos o alto risco de não promover espaços de aprendizagem, pois ela se dá a partir do “outro”. Entretanto, algo que percebemos no blog é que não basta que as pessoas estejam ali reunidas ou que estejam em uma rede social: há que desejar e esforçar para (re)conhecer no “outro” sua oportunidade de melhorar/mudar. É, de igual parte, esforço também sistemático e cultural, ou seja, abre ensejo à convivência da alteridade, da colaboração e da reflexão.

Deflui deste trabalho, com vigor ainda mais intenso, a necessidade de fomentar novas pesquisas que possam nos auxiliar na formação crítico-reflexiva de alunos, professores, notadamente formadores de professores por meio da tecnologia digital. Pouco importa qual ferramenta será usada pelos participantes – blog, fórum de discussão ou bate-papo, só para citar alguns. Importa, isto sim, transformar qualquer artefato em possibilidade de questionamento das relações de poder.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris: Ed. De Minuit, 1980.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição)*. São Paulo: Editora Nacional, 1933.

CELANI, Maria. A. A.. Um programa de formação contínua. In: CELANI, Maria. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003, v. 1, p. 19-36.

ERICKSON, Frederic. *Qualitative methods: research in teaching and learning*. New York: Macmillan, 1986/1990.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FULLAN, Michael. *O significado da mudança educacional*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERALDINI, Alexandra. F. S. *Docência no ambiente digital: ações e reflexão*. 2003. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

GOMES, Maria. J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA. 2005, Leiria. *Actas...* Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, p. 311-315, 2005.

KOSIKOSKI, Elizabeth. P. L. *A produção escrita em Língua Inglesa nas interfaces blog e papel*. 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LANZA, Heloisa. H. *Uso pedagógico do blog no ensino-aprendizagem de espanhol: elaboração e avaliação de uma tarefa*. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do discurso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PENNYCOOK, Alastair. The politics of pronouns. *ELT Journal*, v. 48, n. 2, p.173-179, 1994.

RECUERO, Raquel. Fluxos de informação e capital social nos weblogs. In: STEFFEN, César.; POZENATO, Kenia M. (Orgs.). *Mídia, cultura e contemporaneidade*. 1. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2010. p. 117-142.

REICHMANN, Carla. L. Escrevendo na tecnosfera: um olhar sobre um blog reflexivo de professoras em formação. *Letras & Letras*, v. 25, n. 2, p. 105-122, jul./dez, 2009.

RODRIGUES, Cláudia. *O uso de blogs como estratégia motivadora para o ensino de escrita na escola*. 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ROMERO, Tania R.S. Reflexões sobre a autoavaliação no processo reflexivo. In: CELANI, Maria A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003, v. 1, p. 91-105.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SMYTH, John. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

WALLACE, Michael. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Glasgow: Cambridge University Press, 1991.

ZEICHNER, Kenneth. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, Ingrid.; HANDAL, Gunnar.; VAAGE, Sveinung (Eds.). *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 1994. p. 9-27.

Recebido em: 31/01/2012

Aceito em: 11/12/2012

Title: Blog Reflection in Action: Letters's students' discourse in reflective processes construction in a virtual environment

