

Artigos

O processo de reflexão de coordenadores em um curso *online*

The reflective process of academic coordinators in an online course

Marcos Cesar Polifemi¹

RESUMO

A proposta deste texto é fazer uma releitura do fenômeno do processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada, confrontando as considerações originalmente traçadas neste estudo com aspectos relacionados à pedagogia dos multiletramentos. Os dados que possibilitaram essa reflexão, coletados e interpretados com base na abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (Freire: 2006; van Manen: 1990), revelaram que os temas constitutivos do processo de reflexão de coordenadores em um curso online, bem como o curso por meio do qual esses dados foram produzidos, parecem ter proximidade e alinhamento com os pilares constitutivos da Pedagogia dos Multiletramentos (Cope e Kalantzis: 2000).

Palavras-chave: *aprendizagem situada; reflexão; tecnologia; multiletramentos.*

1. Faculdade Cultura Inglesa São Paulo. São Paulo – Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9466-1437>. E-mail: mcpolifemi@gmail.com.



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

ABSTRACT

The objective of this text is to review the reflective process of academic coordinators in a continuing education online course and confront the original findings of the study to the constitutive pillars of the Multiliteracies Pedagogy (Cope & Kalantzis: 2000). The data which made this reflection possible, collected and interpreted based on the Hermeneutic-Phenomenological Approach (Freire: 2006; van Manen: 1990), revealed that the themes which constituted the reflective process of coordinators in an online course, as well as the online course through which these data were collected seem to show proximity and alignment to the Multiliteracies Pedagogy pillars.

Palavras-chave: *situated learning; reflection; technology; multiliteracies.*

Introdução

Desde 1996 venho atuando na formação continuada de coordenadores pedagógicos sob uma ótica reflexiva usando para isso ações mediadas por computador. Apesar de na época só ter acesso ao BBS (*Bulletin Board System*), ancestral da Internet, consegui, em meu projeto de Mestrado, coletar uma parte dos dados de pesquisa através de interações síncronas (*chats*). Assim, após conduzir entrevistas semi-estruturadas (Spradley, 1979) e perceber a viabilidade da ação e as possibilidades do instrumento, organizei também *Sessões Reflexivas Virtuais* com os participantes da pesquisa, de forma que, sem ter planejado, esse trabalho interativo e colaborativo mediado por computador, tornou-se um elemento importante em meus estudos.

Esse trabalho teve continuidade, até que, posteriormente, desenhei um curso, que denominei *e-ducation*, organizado em módulos, dirigido especialmente a coordenadores pedagógicos, via *e-mail*, cujo formato, interações e resultados foram aprofundados em meu processo de Doutorado.

As inovações do *e-education*, um curso *online* de formação continuada para coordenadores, me permitiram compartilhar através deste texto minhas investigações sobre o fenômeno do *processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*, con-

siderando para isso a perspectiva de quem o vivenciou: o professor-pesquisador e os coordenadores, alunos do curso.

Além das várias pesquisas que têm indicado a importância do processo reflexivo para a formação continuada de professores de línguas (Costa, 2003; Rezende, 2003; Souza, 2003; Pow, 2004; Leites, 2004; Lopes, 2005; Ifa, 2006; Mayrink, 2007; entre outros), outro fator que tem emergido desses estudos é o papel do coordenador nos processos reflexivos do professor. Muitas vezes, os estudos acerca da reflexão de professores de idiomas têm sido organizados e conduzidos por coordenadores que, na busca de alternativas para o desenvolvimento pedagógico de suas equipes, acabam encontrando nos processos reflexivos possibilidades de um trabalho de cunho educacional mais holístico e, mais que isso, alternativas para o seu próprio crescimento e amadurecimento profissional. Em outras palavras, ao tentar promover processos reflexivos, os coordenadores de escolas de idiomas acabam, eles próprios, envolvidos e comprometidos com a reflexão crítica acerca de sua atuação profissional. Com isso, além das pesquisas com enfoque nos professores, também temos encontrado estudos que tratam da formação continuada de coordenadores de escolas de idiomas (Abreu, 1998; Bruno, 1998; Polifemi, 1998; 2007; Romero, 1998; Liberali, 1999; Clementi, 2001), indicando a necessidade e a importância de olharmos para essa função e para os profissionais que a exercem nas escolas.

Primeiramente, parece haver a necessidade de se considerar a liderança dos processos de formação continuada dos professores como uma das responsabilidades mais desafiadoras dos coordenadores. Bruno (1998: 15) argumenta que o papel do coordenador envolve uma representação de natureza institucional, uma atuação de educador, no sentido de favorecer a formação dos professores, e o exercício de tentar fazer valer suas convicções em torno de seu modelo para o projeto pedagógico, e defende que entre esses três aspectos, a atuação educacional do coordenador é a mais complexa.

Os coordenadores (por formação, também professores), que em geral têm como responsabilidade o desenvolvimento de outros professores, também precisam de profissionais (também professores), que os orientem, os ajudem a pensar e trabalhem na sua formação continuada.

Porém, como afirma Clementi (2001), muitas vezes essas iniciativas têm ficado mais na dependência do esforço pessoal dos coordenadores do que em um movimento das escolas no sentido de investir na formação continuada de seus coordenadores:

A falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é fator que interfere em sua prática. Cada vez mais fica explicitada a necessidade de os profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável. Constata-se, no entanto, que a formação continuada deles está dependendo muito mais de uma mobilização pessoal do que de um investimento por parte das escolas (Clementi 2001: 63).

Em outras palavras, os coordenadores precisam de profissionais que tenham como área de atuação o crescimento profissional dos coordenadores, tendo em mente os novos conhecimentos que surgem a todo o momento e as novas tecnologias que se tornam cada dia mais presentes em nossa prática diária. Os coordenadores que cuidam da formação continuada de professores também precisam de formação continuada.

Assim, acredito que a educação a distância mediada por computadores torna-se útil, ganha importância e justifica-se na medida em que podemos, através dela, atingir coordenadores que estão em localidades nas quais não há ofertas de cursos que possam aproximá-los de conteúdos teóricos, experiências e discussões reflexivas, promover a interação desses coordenadores com outros *pares* e oportunizar que e possibilitar que, através do trabalho mais qualificado desses coordenadores, mais professores sejam beneficiados com a utilização desses recursos tecnológicos e em decorrência dessas ações, tanto em questões relacionadas a aspectos linguísticos/metodológicos, quanto em processos de desenvolvimento profissional desses profissionais para o trabalho com práticas discursivas contemporâneas e as tecnologias pertinentes a essas práticas.

Sintetizando, se considerarmos a natureza do trabalho do coordenador pedagógico de escolas de idiomas assim como a abrangência das suas responsabilidades, verificaremos a importância de se pensar em ações que oportunizem a esses educadores continuarem estudando e se mantendo em uma categoria de profissionais que entendem a sua profissão como sendo constituída de constante aprimoramento e

reflexão e não como uma prática pedagógica de natureza transmissiva e conteudista, visão esta que se alinha com os pilares da pedagogia dos multiletramentos.

Segundo Cope e Kalantzis (2000), um processo de aprendizagem precisa contemplar aspectos que podem aproximar os participantes do processo em si. Esses aspectos incluem a *Prática Situada*, que aproxima a prática pedagógica da realidade dos participantes, a *Instrução Aberta*, caracterizada pela definição de critérios críticos de análise das práticas educativas, o *Enquadramento Crítico*, relacionado a uma perspectiva freireana que considera a construção de sentidos face às particularidades dos contextos e aspectos sociais/ ideológicos, e a *Prática Transformada*, relacionada à ressignificação de sentidos em diferentes contextos, isso tudo tendo em mente o protagonismo dos participantes no sentido de que se tornem os *designers* de sua própria aprendizagem.

Em um primeiro momento a análise do fenômeno do processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada se deu a partir do trabalho com um curso a distância de formação continuada proposto em um contexto institucional no qual se buscava o desenvolvimento de coordenadores que, distantes de grandes centros, precisavam ter acesso a iniciativas de formação que permitissem que os mesmos pudessem aprender, rever suas práticas e se beneficiar do processo reflexivo. Acreditava que ao perceberem-se aprendizes esses coordenadores enriqueceriam seu repertório e teriam mais ferramentas para levar essa experiência de aprendizagem adiante para outros professores, seus coordenados. Na época, na função de diretor da rede de escolas, tinha isso como uma responsabilidade funcional e como pesquisador, tinha isso como um conjunto de princípios, os quais persegui.

Posteriormente, a responsabilidade funcional deixou de existir já que deixei de exercer a função de diretor, mas os princípios que nortearam meus passos na pesquisa se fortaleceram e continuaram a instigar minha curiosidade, o que acabou me colocando em contato com novas teorias e novas reflexões acerca de meu trabalho que continua voltado à formação reflexiva de educadores.

É nesse contexto conceitual que entendo a importância e encontro espaço para a reflexão sobre o processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada.

Aprendizagem e reflexão

Considerando que a discussão de processos reflexivos de coordenadores parece estar intimamente relacionada à questão do desenvolvimento profissional de professores e coordenadores, entendo que a questão da aprendizagem mostra-se relevante. Isto porque o processo de desenvolvimento de professores envolve a abertura para aprender a partir de uma reflexão sobre a sua prática.

Vygotsky (1937/1987) ao discutir as raízes genéticas do pensamento e linguagem, nos apresenta um quadro interessante que pode ajudar a contextualizar o percurso da aprendizagem, dos aprendizes e, nesse contexto, da mediação pedagógica. Para traçar esse percurso, o aspecto central argumentado pelo autor é que as diferentes bases do desenvolvimento humano se articulam através de quatro planos genéticos: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese, resenhadas, a seguir, com base em explicações de Kohl (1986).

A filogênese relaciona-se com a história da espécie animal e de seus limites no funcionamento do mundo. Mais especificamente, se considerarmos o ser humano, há características de nossa espécie que nos diferenciam de outros. Por exemplo, o fato de sermos bípedes e de articularmos as mãos de uma determinada forma, nos permite operar no mundo de maneira única e com uma minúcia nos movimentos que não pode ser vista em outras espécies, mesmo as mais parecidas conosco, como os macacos estudados por Koehler (1921) e citados por Vygotsky (1937/1987), por exemplo. A ontogênese, segundo plano genético delimitado por Vygotsky (1937/1987), se relaciona ao desenvolvimento de um indivíduo de uma determinada espécie. A ontogênese é de natureza biológica e diz respeito ao caminho, ao ritmo, à sequência de desenvolvimento pela qual passamos por sermos membros de uma determinada espécie. Por exemplo, uma criança ao nascer não consegue sustentar o peso de sua cabeça. Só depois de algum tempo, que é variável, consegue sentar-se e, depois disso, começará a andar. Assim, apesar do intervalo entre essas ações ser diferente de criança para criança, a sequência é essa. Não encontraremos, a princípio, crianças que comecem a andar, antes de conseguirem se sentar sustentando, por si próprias, o peso de sua cabeça. O terceiro plano genético tratado por Vygotsky (1937/1987), a sociogênese, relaciona-se à história da

cultura na qual o sujeito está inserido. E, neste sentido, ao abordar a sociogênese, temos dois aspectos importantes que merecem ser observados. O primeiro desses aspectos reconhece que a cultura alarga as potencialidades humanas. E nesse argumento as tecnologias entram com força. Por exemplo, se é fato que por si só o homem não consegue voar por conta das características de sua espécie, também é fato que em virtude da invenção do avião, do ultra-leve e da asa delta, entre outros artefatos, podemos efetivamente voar. Isto é, as tecnologias, artefatos culturais, nos auxiliam a realizar tarefas que, sem elas, não conseguiríamos. Um segundo aspecto da sociogênese que se mostra relevante é a consideração de que cada cultura organiza o desenvolvimento de forma diferente. Uma boa ilustração dessa característica é a puberdade e adolescência. A puberdade é um fenômeno biológico pelo qual todos passam, com características fisiológicas claramente descritas, mas é entendida de forma diferente em cada sociedade. Esse entendimento social da puberdade, a adolescência, é culturalmente diverso. O quarto plano genético trabalhado por Vygotsky (1937/1987) trata mais especificamente dos processos. Cada fenômeno psicológico tem a sua própria história, tem seu foco específico ou, em outras palavras, tem sua microgênese. Entre a criança não saber e, posteriormente, saber andar de bicicleta algo aconteceu e um tempo passou. É a microgênese do andar de bicicleta para aquela criança.

Segundo Kohl (1986), a microgênese é a porta aberta na teoria vygotskiana para o não determinismo. A microgênese nos faz olhar para o fato de que cada fenômeno tem a sua história e como ninguém tem uma socio-história igual à do outro, surge então, através dessa *porta aberta* da microgênese, a construção da singularidade, da identidade e da heterogeneidade entre os seres humanos. A microgênese é definida e redefinida a cada pequeno fato que acontece com as pessoas e nesse processo a mediação é um elemento constitutivo. Kohl (1986), afirma que as relações do homem no mundo e com o mundo são mediadas principalmente em dois eixos: (a) através de instrumentos que nos possibilitam viver e (re)constituir esse mundo a cada momento, e (b) pelo eixo da mediação simbólica, que nos permite representar e constituir o mundo, sendo a linguagem a expressão mais forte dessa mediação, ou como afirma Vygotsky (1934/1984), um fator determinante do desenvolvimento intelectual da criança:

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. (...) O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VYGOTSKY 1934/1984: 44).

Na minha opinião, é nesse espaço que a intervenção pedagógica ganha importância. A relação dos alunos com a aprendizagem é mediada através da linguagem e o professor tem um papel fundamental nesse processo. Sua mediação constituirá essa microgênese agregando ao processo, através da qualidade da mediação, um caráter distintivo e constitutivo da identidade do aluno, do ser humano.

A intervenção pedagógica que se dá através da mediação parece estar relacionada à essência do ser professor e, ao meu ver, uma das melhores coisas em ser professor é que para desempenhar cada vez melhor nossa tarefa de ensinar, temos que desempenhar, cada vez mais e melhor, a tarefa de aprender. Ou seja, nosso desenvolvimento profissional está diretamente atrelado à nossa abertura para o aprender na e através da interação com os outros, com o contexto e conosco, como discute Vygotsky (1937).

Essa possibilidade de crescimento profissional a partir da abertura para aprendizagem envolve encarar a aprendizagem como um processo que pode extrapolar o conteúdo previamente proposto e alcançar aspectos relacionados aos instrumentos utilizados no processo.

Ao considerarmos a novidade que a utilização da tecnologia ainda representa para muitos professores, o trabalho com computadores, por exemplo, pode trazer para os atores envolvidos no processo oportunidades de aprendizagem que extrapolem o conteúdo proposto aos alunos e perpassam pelas ferramentas utilizadas pelos professores para o trabalho desse conteúdo, o que nos permite atribuir ao processo de aprendizagem um caráter multidimensional que poderia ser comparado a uma figura geométrica com vários lados, sendo cada um desses lados uma de suas partes constitutivas. A depender de como olhamos para a figura, no entanto, veremos mais claramente, em um primeiro plano, uma das suas faces. Saberemos, contudo, que há outros lados dos quais temos visão parcial, ou ainda que não conseguimos ver, que

constituem a figura. De acordo com essa analogia, nesse exemplo de utilização do computador para um determinado trabalho em sala de aula, a parte relativa ao uso da ferramenta, vem à luz, movimentando para o outro lado, o trabalho do aluno com o conteúdo manipulado. Em outras palavras, o entendimento que tenho da aprendizagem me remete a um processo multidimensional e dinâmico, no qual vários aspectos estão presentes e, a depender do contexto sócio-histórico-cultural do momento no qual se dá a mediação e do tipo de mediação proporcionada, traz para um plano mais eminente um dos elementos sem, contudo, eliminar os outros.

Na figura 1, tentei ilustrar graficamente meu pensamento, sendo as faces representadas por números mais escuros e maiores, as que estariam em um primeiro plano em determinado momento, na figura multi-dimensional; enquanto que os outros, também presentes, estariam ocupando um segundo plano, ou seja, menos visíveis, mas atuantes e constitutivos do processo.



Figura 1 – Representação multidimensional do processo de aprendizagem

Não vou entrar no mérito de quantas faces um processo de aprendizagem tem, mesmo porque pode haver faces ainda desconhecidas por nós. Para minha discussão, mais importante do que determinar se o processo de aprendizagem tem cinco ou seis faces é perceber que suas faces são múltiplas, dinâmicas e se alternam. Neste sentido, gostaria de ilustrar que a partir das características do processo de aprendizagem, em ambientes profissionais, escolares, ou outros, de sua mediação, dos conteúdos envolvidos, dos objetivos propostos e aceitos, das experiências de vida de seus participantes, entre outras, às vezes, a face do processo que se mostra mais à frente é a 3. Outras vezes, pode ser a 2, 1, 12 ou 11. No entanto, é importante repetir que mesmo uma face tendo maior destaque em determinado momento, as outras estão presentes e

são, da mesma forma, constitutivas do processo, e fazer a ressalva de que essa percepção pode variar de participante para participante, já que para cada um o processo pode ter um significado diferente.

Ao tratarmos dessas múltiplas dimensões do processo de aprendizagem de professores, temos na reflexão um importante aliado. Desde a década de 80, com a crescente disseminação do trabalho de vários teóricos da educação sobre a importância da reflexão de professores (Schön, 1983/1987/1992; Zeichner, 1983/1992/1993; Liston e Zeichner, 1987, Smyth, 1992; Nóvoa, 1995; Popkewitz, 1995, entre outros), tornou-se difícil encontrarmos profissionais que não se digam reflexivos. Contudo, confesso que ao me afirmar como profissional reflexivo, sinto um certo incômodo, não tanto pelo senso comum aparentemente predominante em relação a esta questão, mas sim por conta dos diversos entendimentos sobre o que é reflexão, qual a sua abrangência e os pressupostos que embasam essas diferentes visões.

Por uma questão de espaço não detalharei neste texto essas diferentes visões sobre a reflexão de professores. Abordarei, contudo, um aspecto que se faz presente em diferentes formas de se entender a reflexão, seja como elemento desencadeador, seja como uma característica subjacente ao processo: a dúvida.

A visão da dúvida como elemento que pode desencadear um processo reflexivo e a presença do investigador no processo de pesquisa possibilitam que o questionamento seja feito de dentro do próprio contexto no qual ele é gerado. Isto é, tendo reconhecido o papel do investigador e de sua prática como constituintes para o processo de reflexão, Schön traz para a discussão o questionamento sobre nossa prática como base para fazermos sentido de nosso conhecimento tácito². Para isto, Schön (1992: 124-127) descreve os aspectos que considera importantes para que este processo se dê. Entre esses aspectos, o autor elenca:

2. Segundo Schön (1992: 82), conhecimento tácito é “conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, que arranja uma bicicleta ou uma motocicleta, ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares.”

- a *saber-na-ação*: saber construído e revelado através de nossa prática diária. Refere-se a pré-estruturas que nos são familiares. A maior parte deste conhecimento é tácito, ou seja, não conseguimos explicá-lo com clareza, imediatamente;
- a *reflexão-na-ação*: acompanha a ação, possibilitando agir frente a surpresas através de alternativas imediatamente aplicadas;
- a *conversa-com-a-situação*: um tipo de reflexão-na-ação, é a forma como o investigador trabalha com os vários aspectos da situação que vivencia;
- a *reflexão-sobre-o-saber-da-reflexão-na-ação*: processo de tomada de contato com o entendimento que formamos espontaneamente no meio da ação; e
- a *conversa-reflexiva-com-a-situação* ou *reflexão-sobre-a-ação*: pode se dar de duas formas: na forma de uma *descoberta*, isto é, de caráter retrospectivo, no qual o investigador faz sentido sobre algo que já ocorreu anteriormente, ou na forma prospectiva, em que o investigador, a partir da experiência vivenciada, planejará suas ações futuras.

Sobre esses aspectos é importante salientar que eles não se constituem em passos a serem seguidos linear ou sequencialmente. Esses componentes do processo ocorrem desordenadamente a partir do contexto no qual se dão.

Para Perrenoud (2002), toda a *reflexão-na-ação* se configura como uma *reflexão-sobre-a-ação*, já que, no limite, por mais que ela se dê no curso da ação, ou como denomina, no *calor da ação*, ela ocorrerá posteriormente à mesma. Essa reflexão sobre a ação, segundo o autor, é constantemente renovada já que a ação se renova. Assim, na medida em que as ações vão se sobrepondo umas às outras, nossa reflexão sobre uma determinada ação vai se interrompendo e mudando de foco, ou seja, a reflexão continua, mas a ação sobre a qual refletimos se altera.

Filosoficamente, essa visão pode ser ligada às idéias trabalhadas por Dilthey (1994) que, ao discutir os fundamentos da hermenêutica, faz uma reflexão sobre a questão temporal. Para Dilthey, não há presente. Sempre que falamos do presente, ele já é passado. E toda a observação

feita sobre o passado é de alguma forma passiva, já que não podemos alterar nada. No entanto, essa reflexão mostra-se útil, na medida em que, através dela, podemos nos preparar para as infinitas possibilidades que o futuro nos reserva. A reflexão retrospectiva nos permite olhar para o futuro, prospectivamente.

É nesse sentido que proponho um olhar dinâmico para o restante deste texto que considere, em seu aspecto retrospectivo, a riqueza do fenômeno estudado, e em seu aspecto prospectivo, as possibilidades que se apresentam a partir de meu estudo.

Ao estudar o fenômeno do processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada por meio da abordagem de pesquisa Hermenêutico-Fenomenológica, me encontrei diante da possibilidade de descrever o fenômeno em questão e interpretá-lo, tendo espaço para que além de estudar a minha participação, pudesse investigar o processo reflexivo a partir das experiências dos participantes da pesquisa que vivenciaram esse processo reflexivo juntamente comigo.

Além de permitir buscar a essência do fenômeno estudado de forma interpretativa, a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica também possibilitou que essa busca se desse através da retomada das experiências vividas individualmente e em colaboração com os participantes, considerando para isso diferentes olhares e interpretações acerca dessas experiências vividas. Esse ciclo de busca e retomada das interpretações oportunizou a reflexão, a ressignificação e validação (ou não) dessas interpretações construídas, submetendo-as, como diria Gadamer (1975: 295), à polaridade hermenêutica entre a familiaridade e estranheza.

O curso que me permitiu esse estudo, conforme mencionado anteriormente, foi desenhado por mim, a partir da sede nacional de uma rede de escolas de línguas que opera sob o sistema de franquia no Brasil, tendo como público-alvo os coordenadores pedagógicos da empresa franqueadora.

Como tinha a intenção de que o *e-ducation* se constituísse em um curso de longa duração, de forma que pudesse se transformar em um instrumento de formação continuada e não um curso rápido e com objetivos pontuais, previ em seu desenho inicial que ocorresse em módulos com aproximadamente quatro meses cada, que pudessem ser acomodados no calendário semestral da instituição. Desta forma, a cada

módulo, poderia tratar de temas diferentes e implementar alterações que aproximassem, cada vez mais, o curso das necessidades dos seus participantes.

A estrutura do curso *e-ducation* previa as seguintes atividades (nessa cronologia):

Tabela 1 – Atividades propostas no *e-ducation*

<i>Questões Reflexivas</i>	perguntas abertas sobre o tópico do módulo, enviadas para os alunos antes que qualquer proposta de leitura fosse feita
<i>Leituras Situadas*</i>	atividade de leitura enviada para os alunos em conjunto com os textos selecionados
<i>Learning Chain</i>	troca de <i>e-mails</i> na qual um dos participantes envia mensagem relacionando o conteúdo do texto lido com as suas experiências vicárias, para todos outros. Na sequência, outro participante qualquer, a partir da mensagem inicial faz suas intervenções com uma cor diferente de fonte e envia a mensagem novamente para todos, e assim sucessivamente até que todos tenham podido se expressar
<i>Sessões Reflexivas Virtuais</i>	encontros síncronos (<i>chats</i>) nos quais todos os alunos participam da interação tendo como base as interações nas Questões Reflexivas e nas Leituras Situadas
<i>Accountability**</i>	relato auto-avaliativo feito por um dos alunos (de forma voluntária), após a participação na Sessão Reflexiva Virtual, e compartilhado com o grupo
<i>Projeto Final</i>	trabalho em grupo e colaborativo de conclusão de curso

O registro eletrônico da participação dos coordenadores no curso gerou um conjunto de textos riquíssimo e suficiente para o estudo *do processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada*. Esses textos foram coletados longitudinalmente durante 32 meses e retrataram as experiências de 8 alunos no primeiro módulo, 7

*. A denominação leitura situada é referência ao conceito de aprendizagem situada (LAVE & WENGER: 1991), por conta de ter como foco não só o conteúdo dos textos em si, mas o entendimento que os alunos tinham sobre o assunto, à luz do conteúdo proposto.

**.. Optei pela escolha do termo *accountability* em inglês para intitular a atividade em virtude do termo ser comum no contexto da instituição e por não encontrar em português uma tradução que pudesse descrever o processo proposto, relato reflexivo sobre o que foi percebido por aprendizagem, de forma tão completa. Além disso, por ser uma prática comum na equipe, o termo *accountability* para esse grupo, acabou sendo auto-explicativo.

alunos no segundo e 9 alunos no terceiro módulo do curso. Esses textos representam 988 mensagens ao todo (446 no módulo 1, 203 no módulo 2 e 339 no módulo 3), além de 14 *scripts* de *chats* e de 115 atividades feitas pelos alunos, entre as quais se destacam os três projetos finais.

O processo de tematização, constituinte dos procedimentos de interpretação de dados, parte da textualização das experiências e procede a um refinamento dos textos, através da identificação de unidades de significado. Esse refinamento se dá através de um processo de redução (Freire 2006: 2012), baseado em van Manen (1990: 92-93), no qual, a cada uma das várias leituras, unidades de significado são identificadas e compõem assim as partes do texto que nos permitirão interpretá-lo e, posteriormente, confrontar essa interpretação com o todo do texto, na tentativa do estabelecimento de um movimento hermenêutico.

Esse processo de aproximação e distanciamento dos dados se orientou a partir da(o):

1. primeira leitura, que me permitiu a familiarização com o fenômeno estudado e o vislumbre de alguns aspectos que poderiam se constituir em unidades de significado;
2. segunda leitura, na qual comecei a destacar nos textos, os trechos (palavras, expressões, ou mesmo parágrafos) que acreditava serem importantes para a interpretação;
3. elaboração de notas reflexivas, durante a segunda leitura dos dados, com minhas observações e reflexões iniciais a respeito da participação dos coordenadores no curso;
4. refinamento dos textos das notas reflexivas, de forma a chegar a uma lista inicial que, após passar por um outro refinamento, se constituiu em um conjunto de unidades de significado que emergiram da textualização da experiência vivenciada pelos participantes nos três módulos do curso;
5. terceira leitura, na qual atribuí aos trechos destacados anteriormente, nas duas primeiras leituras, as unidades de significado que, de acordo com minha interpretação, se relacionavam a esses trechos;
6. agrupamento das unidades de significados que se relacionavam entre si, para a identificação dos temas, sub-temas e sub-subtemas que estruturam o fenômeno.

A estrutura do fenômeno

Ao desenhar o *e-ducation*, tinha como objetivo que ele fosse um curso que oportunizasse a reflexão tanto para os coordenadores-alunos, quanto para mim. De minha parte, ao longo do trabalho comecei a me questionar sobre como estava sendo desencadeada essa reflexão. Após refletir sobre esse aspecto e tomar contato com os princípios da abordagem Hermenêutico-Fenomenológica dei-me conta de que a pergunta poderia ser reformulada. Mais do que saber como estava desencadeando a reflexão, precisava estudar o que estava envolvido no desencadeamento da reflexão.

Contudo, havia mais a ser estudado. Tão importante quanto o desencadeamento da reflexão, era a sua mediação. A reflexão, a meu ver, é um processo que precisa ser construído e retromediado pelos seus participantes. Não adianta desencadear um processo reflexivo e esperar que, somente com isso, o outro assuma o processo e, por conta própria e sozinho, dê continuidade a esse processo. Assim, pus-me a investigar a busca pela compreensão da natureza da mediação do processo reflexivo.

O *e-ducation* continuava e percebia através das interações que a reflexão ocorria. Essa percepção vinha de minha observação da participação dos alunos. Eles não se furtavam a pensar e discutir em profundidade questões que emergiam das interações do curso. Convenci-me, então, que, além do estudo sobre o desencadeamento e mediação do processo reflexivo *online*, precisava estudar também a atualização da reflexão.

O processo de tematização de meu estudo, porém, me reservava outras considerações. Além desses três aspectos, até então focais de meu estudo (desencadeamento, mediação e atualização da reflexão), verifiquei que havia um outro componente que emergia dos textos que parecia ter grande importância na estruturação do fenômeno em questão: a ambientação para a reflexão.

E foi percorrendo esse caminho com o estudo dos textos advindos dos três módulos do *e-ducation* que trilhei um processo de aprofundamento, que me permitiu chegar a uma interpretação do fenômeno *o processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação*

continuada como sendo estruturado por quatro temas: o *desencadeamento da reflexão*; a *mediação da reflexão*, a *atualização da reflexão* e a *ambientação para a reflexão*, os quais abordarei na sequência deste texto.

Os quatro temas

Para que o *processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada* pudesse ocorrer, os textos das experiências vividas no *e-ducation* indicaram a necessidade de algum tipo de desencadeamento da reflexão. Esse desencadeamento pode ser da responsabilidade de alguém especificamente, ou emergir das interações do grupo.

No caso do *e-ducation*, esse desencadeamento foi previsto no desenho do curso para se dar através das Questões Reflexivas e das Leituras Situadas. Essas atividades colocavam para os alunos questionamentos que buscavam uma reflexão que fosse além da compreensão dos textos. As perguntas elaboradas nas Questões Reflexivas e nas Leituras Situadas tinham como objetivo a discussão de aspectos relacionados aos conteúdos propostos à luz das experiências dos participantes, o que, na interpretação dos dados, se configurou como um elemento desencadeador da reflexão. Mas além dessas duas atividades, durante as interações do curso houve vários elementos que desencadearam a reflexão e é preciso que se diga que esses elementos emergiram do discurso de cada um dos participantes, em virtude da abertura dos alunos e da sua disposição para compartilhar suas impressões e opiniões, o que enriqueceu as trocas ocorridas e proporcionou a todos maiores oportunidades de conhecerem-se a si mesmos e de aprenderem uns com as experiências dos outros.

Essa abertura para a participação foi fundamental para o fenômeno estudado e, mais especificamente, para o tema *desencadeamento da reflexão*, pois permitiu que a *demonstração de dúvidas, dificuldades, desconhecimento e insegurança*, todos relacionados a *incertezas*, emergissem e fossem interpretados, juntamente com *experiências e questionamento*, como sub-temas do *desencadeamento da reflexão*.

O segundo tema do fenômeno relaciona-se à sustentabilidade da reflexão. Tendo trabalhado o processo reflexivo dos coordenadores alunos do curso *e-ducation*, os textos que registram a experiência do processo reflexivo de coordenadores indicaram que, se por um lado não se pode contar somente com o surgimento espontâneo do processo reflexivo, ou seja, ele precisa ser desencadeado, por outro, tendo sido desencadeadas, as reflexões precisam ser mediadas. As unidades de significado mais recorrentes no estudo estão entre as que constituíram o tema *mediação de reflexão*, sendo que o subtema que mais concentrou essas unidades de significado foi *posicionamento*. O subtema *posicionamento* agrupou os *feedbacks positivos, negativos e opiniões a favor e contra*, e indicou que o fato de os alunos se posicionarem e darem as suas opiniões, concordando ou não com os colegas teve um papel fundamental na *mediação da reflexão*. A partir do conhecimento do que o outro pensava, os participantes puderam se (re)posicionar e continuar com o processo de aprofundamento proposto pelo curso. Outro subtema da *mediação de reflexão* recorrente na análise foi o *questionamento*, que, no estudo, se materializou através da *solicitação de aprofundamento* e de *confirmação*. Houve outros tipos de questionamentos no curso; no entanto, esses foram os que mais se relacionaram ao tema *mediação da reflexão*. O terceiro subtema que se destacou na análise temática foi a *articulação*. Chamei de articulação um movimento que no início foi meu, e posteriormente foi apropriado pelos alunos, de trazer para a discussão trechos da participação dos outros para uma determinada interação, os *chats*, por exemplo. Essa prática envolveu o *confrontamento de opiniões* e a *utilização da voz do outro* na mediação do processo reflexivo.

O terceiro tema que constitui a estrutura do fenômeno o *processo reflexivo de coordenadores em um curso online de formação continuada* é a *atualização da reflexão*. O processo de atualização, segundo Lévy (1996), se contrapõe ao virtual. Para o autor, o que está virtual traz em si um potencial que pode ou não se desenvolver. Quando esse virtual deixa esse estado potencial, dá-se a sua atualização, ou em outras palavras, o processo de atualização ressignifica o virtual e o constrói na medida em que o atualiza.

O tema *atualização da reflexão* se constituiu por três sub-temas: *posicionamento, conscientização e indicadores reflexivos*. O sub-tema

posicionamento foi composto pelos sub-subtema *opinião* e sub-sub-subtemas *complementação de opinião*, *defesa de opinião*, *opinião a favor* e *opinião contra*. O sub-tema *indicadores reflexivos* constituiu-se pelos sub-subtemas *explicação*, *ressalva*, *retorno a questionamento* e *caminho do pensamento*. E, finalmente, o sub-tema *conscientização* foi formado pelos sub-subtemas *turno reflexivo*, *auto-crítica* e *percepção de aprendizagem* e de *dificuldade*. A atualização da reflexão foi importante no estudo por permitir a verificação da existência e dos resultados do processo reflexivo. A atualização, nesse sentido, nos motivava a continuar os estudos, as leituras e as interações.

O quarto tema que estrutura o fenômeno em questão emergiu a partir de minha interpretação de um conjunto de unidades de significado que, juntos, constituíram um ambiente que considero fundamental para que o processo reflexivo ocorra: *ambientação para reflexão*. Essa ambientação contou com *ações docentes* que tinham como objetivo ajudar os alunos a vivenciarem a experiência de um curso a distância, mediado por computadores, de natureza reflexiva e com características colaborativas. Para que pudessem dar conta da abrangência dos objetivos declarados, essas ações incluíam desde *orientações* relacionadas a questões pedagógicas dadas aos alunos, até a *negociação de prazos* e *perseverança pelo retorno* dos alunos.

Além das ações docentes, o *comprometimento com a proposta* foi fundamental para que o processo reflexivo se desse. Acredito que de nada adiantaria uma série de ações do professor, se os alunos não estivessem engajados na proposta e dispostos a uma releitura de suas ações e de suas idéias. Esse comprometimento parece ter se fortalecido na medida em que os alunos tinham *abertura para participação* no curso de forma deliberativa. Havia espaço para que os alunos dessem suas *sugestões* e decidissem, inclusive através de *votações*, alguns dos rumos do curso. A *abertura para participação* e a consideração das sugestões e decisões do grupo foram possíveis (e responsáveis) por conta de um clima de *cordialidade* que se estabeleceu no *e-ducation*. Essa *cordialidade* se deu, por um lado, porque os alunos se conheciam e trabalhavam na mesma empresa; mas, por outro lado, a meu ver, também foi resultado da admiração e respeito que cada um dos alunos conquistou, no grupo, ao longo da jornada.

Considerações finais

Após apresentar alguns dos elementos teóricos e metodológicos constitutivos de meu estudo, com base na experiência que os coordenadores e eu vivemos, enfatizo a descoberta de que processos reflexivos em ambientes *online* parecem não poder prescindir de oportunidades para o desencadeamento, mediação, atualização da reflexão em um contexto que possibilite a construção de uma ambientação que ajude os participantes a se sentirem seguros e à vontade para interagir, para ensinar e para aprender.

Além disso, a consideração desse estudo sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2000), parece indicar que há pontos de convergência que se mostram importantes na constituição do fenômeno estudado.

Entre esses pontos, destaco primariamente a *Prática Situada* e a *Prática Transformada*. O planejamento das tarefas do *e-ducation*, bem como seus objetivos³, claramente previam a ressignificação dos conteúdos abordados ao longo do curso a partir da realidade e das particularidades dos contextos de seus participantes sendo que, a partir do início das reflexões, as experiências dos participantes em relação aos tópicos abordados se tornavam tão importantes quanto os insumos propostos para o estudo. O próprio nome de uma das atividades do curso (Leitura Situada) já considerava essa característica.

Já a *Prática Transformada* emerge no curso na medida em que, além da abertura para ressignificação conceitual constitutiva do fenômeno, ao final era previsto que os coordenadores participantes do *e-ducation* propusessem um trabalho com os conceitos abordados no curso com os professores com os quais trabalhavam considerando para isso as condições específicas e os diferentes contextos nos quais esses professores atuavam. Ao trabalharem nesse exercício de levar adiante (de forma ressignificada) o curso *e-ducation* para outras esferas, os coordenadores participantes tornaram-se não só os designers de sua própria aprendizagem, como também designers iniciais da aprendizagem de outrem.

3. vide tabela 1

O *Enquadramento Crítico*, a meu ver pode ser observado de forma dispersa ao longo do *e-ducation*. A proposta do curso em si previa uma experiência de aprendizagem continuada não bancária, mas sim, uma experiência que pudesse ser construída a partir das experiências e dos contextos de seus participantes.

Por fim, creio que a *Instrução Aberta* seja o pilar com mais potencial de crescimento no fenômeno estudado. Ao focar a mediação qualitativa, acabei não estabelecendo critérios claros para a análise crítica das práticas educativas. Existiam critérios, mas os mesmos não foram definidos colaborativamente e nem explicitados de forma organizada ao longo do curso. Eram tácitos e muitas vezes precisavam ser retomados e renegociados.

No geral, não entendo o *e-ducation* como um modelo de aplicação da pedagogia dos multiletramentos, contudo, se considerarmos que o mesmo foi desenhado e ministrado antes mesmo do trabalho seminal do New London Group, é interessante verificar algumas aproximações entre o fenômeno estudado e os conceitos definidos em Cope e Kalantzis (2000).

Outro aspecto que merece destaque relaciona-se à possibilidade que o fortalecimento do diálogo entre conceitos e visões subjacentes à metodologia hermenêutico-fenomenológica e à pedagogia dos multiletramentos podem apresentar tanto aos pesquisadores que estão por inciar suas pesquisas, quanto àqueles que podem se interessar pela releitura de suas ações sob uma nova perspectiva, como foi o caso deste estudo.

Um dos aspectos que me motivou a utilizar a abordagem hermenêutico-fenomenológica de pesquisa qualitativa (Freire: 2006; van Manen: 1990), foi a abertura que a mesma possibilita para a condução dos estudos de forma a considerar nossa experiência na condução da pesquisa como parte constitutiva dos resultados da reflexão proposta para investigação. Essa característica, assim como outros aspectos já mencionados relacionados à abordagem hermenêutico-fenomenológica de pesquisa, parece ter proximidade com todos os pilares da Pedagogia dos Multiletramentos, conforme discutida por Cope e Kalantzis (2000).

Essa aproximação, ao meu ver, passa pela inserção das ações reflexivas de formação nos contextos dos participantes (*Prática Situada*), envolve a definição de critérios críticos (*Instrução Aberta*) para a reflexão-na-ação e sobre-a ação (Schön: 1987), se fortalece na (des/re)construção de sentidos (*Enquadramento Crítico*), viabilizado pelo movimento hermenêutico que propõe releituras crítico-reflexivas da parte para o todo e vice-versa tendo como pano de fundo as particularidades dos diferentes contextos, e nos convida à ressignificação de sentidos e de ações (*Prática Transformada*), sempre considerando os diferentes participantes do processo como protagonistas, ou seja, aqueles que em um movimento dialético são constituídos por e constituem suas experiências de aprendizagem.

Por fim, reforço também que a minha experiência com o curso *e-ducation* foi de extrema importância, na medida em que reforçou minha opinião de que os maiores riscos que podem nos afligir são decorrentes da subestimação da imprevisibilidade de um processo de aprendizagem. Não podemos encarar nossa prática em sala de aula, seja essa presencial ou não, como conhecida e desconsiderar, assim, a capacidade que o contexto e que os alunos têm de nos surpreender, de nos desafiar, de nos impulsionar a pensar em coisas novas. Não considerar isso pode nos manter em um estado de estagnação e retirar de nossa atuação muito do prazer que é de sua natureza: a percepção de aprendizagem dos outros e de nós mesmos.

Referências

- ABREU, Lília. 1998. *A construção da subjetividade no diálogo entre professor e coordenador*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- APPLE, Michael. 1990. *Ideologia e currículo*. 2ª. Edição. Porto, Portugal: Porto Editora.
- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. 1998. O trabalho coletivo como espaço de formação. In Guimarães, Ana Archangelo Guimarães. (et. al.) *O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada*. Edições Loyola. São Paulo.

- CAVALLO, David. 2000. Emergent design and learning environments: building on indigenous knowledge. *IBM Systems Journal*, Vol. 39, Nos. 3 & 4.
- CLEMENTI, Nilba. 2001. A voz dos outros e a nossa voz. In: Almeida, Laurinda R. & Placco, Vera Maria N. (org.). *O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança*. Edições Loyola. São Paulo.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (eds.). 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Future*. Routledge: London.
- _____. 2013. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives*. New York: Routledge. p.105-135.
- _____. 2017. *e-Learning ecologies: Principles for new learning and assessment*. New York/London: Routledge.
- COSTA, Claudia Martin. 2003. *Reflexões sobre mudanças: desenhando e redesenhando oficinas virtuais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- DEWEY, John. 1916/1994. *Democracy and education*. The Macmillan Company. ILT Digital Classics. Disponível em <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.htm>. Acesso em 12/01/2003.
- _____. 1938. *Experience & education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- DILTHEY, Wilhelm. 1994. Awareness, reality: time. In: Mueller-Vollmer. *The Hermeneutic Reader: Texts of the German Tradition from the Enlightenment to the Present*. New York: The Continuum Publishing Company.
- FREIRE, Maximina Maria. 2006. Processo de tematização na abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. Seminário de Orientação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. 2012. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: ROJAS, Jucimara; MELLO, Lucrécia Streingheta (orgs.). *Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos*. 1. ed. Campo Grande, MS: Life Editora.
- GADAMER, Hans-Georg. 1975. *Truth and method*. Second revised edition (1996). New York: The Continuum Publishing Company.
- _____. 1994. The historicity of understanding. In: Muller-Vollner, F. *The Hermeneutic Reader: Texts of the German Tradition from the Enlightenment to the Present*. New York: The Continuum Publishing Company.

- IFA, Sérgio. 2006. *A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (orgs.). 2016. *Multiletramentos e Multimodalidade: Ações Pedagógicas Aplicadas à Linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- KNOBEL, Michele; KALMAN, Judy. 2016. *New literacies and teacher learning: Professional development and the digital turn*. New York: Peter Lang.
- KOHL, Marta. 1986. Lev Vygotsky. *Video da Coleção Grandes Educadores*. Distribuição ProArt.
- KOEHLER, Wolfgang. 1921. *Intelligenzpruefungen an menschenaffen*. Berlin: J. Springer.
- LAVE, Jean & WENGER, Ettiene. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEITES, Sonia Maria. 2004. *A prática reflexiva compartilhada na formação contínua de uma Equipe de professores de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- LÉVY, Pierre. 1996. *O que é virtual?* Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34.
- LIBERALI, Fernanda. 1999. *O Diário como ferramenta para reflexão crítica*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- LISTON, Daniel P. & ZEICHNER, Kenneth. 1987. Critical pedagogy and teacher education. *Journal of Education*, Vol. 169, N. 3.
- LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. 2005. *Formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambiente digital*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MAYRINK, Monica. 2007. *Luzes... câmara... reflexão: formação inicial de professores mediada por filmes*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- NÓVOA, Antonio. 1995. Formação de professores e profissão docente. In: *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote.

- PERRENOUD, Philippe. 2002. *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- POLIFEMI, Marcos Cesar. 1998. *Desenvolvimento de coordenadores: possibilidade de se aprender a trabalhar aprendendo*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. 2007. *Uma jornada pelas trilhas do processo reflexivo online para coordenadores*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- POPKEWITZ, T.S. 1995. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: Antonio Nóvoa. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote.
- POW, Elizabeth Mara. 2004. De jazidas, garimpos e artífices: a formação fonológica do professor e sua identidade profissional. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- REZENDE, Paulo Sérgio. 2003. Oficinas virtuais temáticas: interação e docência em língua inglesa. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). 2012. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____. (org.). 2013. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial.
- ROMERO, Tania. 1998. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SCHÖN, Donald. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- _____. 1991. *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. Teachers College University Press, Columbia University.
- _____. 1992. The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, No. 22: 2. The Ontario Institute for Studies in Education. Blackwell Publishers.
- SMYTH, John. 1992. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, Vol. 29, N. 2, pp: 267-300.

- SOUZA, Rosemary Aparecida Pereira. 2003. *As tecnologias na formação pré-serviço de professores de inglês: uma proposta para ambientação multimídica*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SPRADLEY, James. 1979. *Ethnographic interview*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- VAN MANEN, Max. 1990. *Researching lived experience: human science for action sensitive pedagogy*. London: The Althouse Press.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. 1934. A formação social da mente. Tradução José Cipolla Neto, Luis S. Menna Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Editora Martins Fontes. 5ª Edição (1984).
- _____. 1937. Pensamento e linguagem. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Editora Martins Fontes. 5ª Edição (1987).
- ZEICHNER, Kenneth. 1992. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Tradução Afonso José Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa Educa. Lisboa: Educa.

Recebido em: 02/02/2020

Aprovado em: 23/10/2020