

Avaliação da experiência em EaD em um contexto de formação de formadores

Collins, Heloisa; Garcia, Ana Luiza Marcondes

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Collins, H., & Garcia, A. L. M. (2009). Avaliação da experiência em EaD em um contexto de formação de formadores. *ETD - Educação Temática Digital*, 10(2), 330-354. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-71913>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more information see:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA EM EAD EM UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE FORMADORES

Heloisa Collins

Ana Luiza Marcondes Garcia

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar e discutir o que dizem sobre sua experiência em EAD alguns professores que vivenciaram um longo e exigente processo de formação continuada a distância. Para tanto, é apresentado um breve relato da experiência em EAD vivida pelos participantes do curso de formação continuada a distância *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade* e oferecida uma interpretação de um conjunto de depoimentos de professores-alunos para tentar mostrar que processos de EAD podem, democraticamente, beneficiar diferentes tipos de alunos, gerar ótimos níveis de motivação para a aprendizagem e para o trabalho e oportunizar ricas relações humanas com alto grau de proximidade. A análise dos comentários dos alunos sobre sua aprendizagem e experiência digital faz uso de um aparato teórico proposto pela Linguística Sistêmico-Funcional. A interpretação dos depoimentos é então apoiada em uma análise da avaliatividade expressa na linguagem. Uma vez que realizamos avaliações para contar aos nossos ouvintes ou leitores como nos sentimos em relação a coisas ou pessoas, ou seja, que posições assumimos em relação a elas (Martin; Rose, 2003), é possível e importante tentar mapear os tipos de avaliações que os professores-alunos utilizam para falar de sua experiência, dos participantes e do curso.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores *online*; Avaliação

EVALUATION OF DISTANCE EDUCATION EXPERIENCE IN A CONTEXT OF QUALIFICATION OF TRAINERS

ABSTRACT

*The aim of this paper is to analyze and discuss what some teachers say about a distance learning experience during a long and demanding distance teacher development process. To do this, we first present a report on the experience in the teacher development course *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade (Reading and Writing Practices in Contemporaneity)*; then, we offer an interpretation about a set of evaluative reports the participants made. Our aim is to argue that distance courses can be democratically beneficial to different types of students, motivating for work and study and an opportunity for the creation of rich human relations, with a high degree of proximity. The analysis of the evaluative reports makes use of theoretical tools offered by Systemic Functional Linguistics, more specifically appraisal theory (Martin; Rose, 2003). Since we make evaluations in order to tell our interlocutors about how we feel in relation to people and things, i.e., what positions we assume in relation to them, it is possible to try and map the types of evaluations that the participants make to talk about their experience, about their colleagues and about the course.*

KEYWORDS

Online teacher training; Assessment

1. INTRODUÇÃO

Muitas são as questões levantadas hoje a respeito da Educação a Distância. As críticas mais comuns acusam algumas instituições de ensino superior com fins lucrativos de serem fábricas de diplomas, desconfiam da metodologia empregada nos cursos, suspeitam que o aluno de cursos a distância teria uma formação apenas tecnológica, longe da formação completa que se quer, e reiteram que apenas na educação presencial o aluno perceberia que está inserido em uma comunidade de aprendizes pelo fato de vivenciar relações humanas presenciais, que seriam as únicas de fato “válidas” e “autênticas”. Essas críticas são freqüentemente acompanhadas de expressões de opiniões relativas ao caráter elitista da EAD (“EAD não é para todo mundo”), ao nível de motivação pressuposta na EAD (“EAD exige mais disciplina e mais motivação do que o estudo presencial, exige alunos maduros”), ou ao grau de independência que a EAD determina (“Se o aluno precisa de muita atenção do professor, não serve para a EAD. EAD é para alunos autônomos e sérios”)¹.

Levando em conta críticas como as exemplificadas acima, nosso objetivo neste artigo é analisar e discutir o que dizem sobre sua experiência em EAD alguns professores que vivenciaram um longo e exigente processo de formação continuada a distância. Para tanto, faremos um breve relato da experiência em EAD vivida pelos participantes do curso de formação continuada a distância *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade* e ofereceremos uma interpretação de um conjunto de depoimentos de alunos para tentar mostrar que processos de EAD podem, democraticamente, beneficiar diferentes tipos de alunos, gerar ótimos níveis de motivação para a aprendizagem e para o trabalho e também oportunizar ricas relações humanas com alto grau de proximidade.

¹ Opiniões colhidas em artigo publicado pela Seednet, do MEC, Disponível em: <http://www.seednet.mec.gov.br/noticias.php?codmateria=1056>, Acesso em: 20 fev. 2009.

2. CONTEXTO E ORIENTAÇÕES TEÓRICAS SUBJACENTES À EXPERIÊNCIA

O *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*² voltou-se para o desenvolvimento de capacidades relativas à leitura e escrita, visando à ampliação do letramento geral e digital dos educadores, bem como o incremento de sua formação profissional, no que diz respeito ao trabalho pedagógico com a leitura e a escrita junto a seus alunos. Nesse sentido, o curso constituiu-se em um contexto de inovação, em que diferentes âmbitos de desenvolvimento foram implementados de maneira integrada, por meio de metodologia complexa e multifacetada. O curso foi planejado e implementado a partir de duas grandes necessidades. A primeira, de desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos professores-alunos, como forma de garantir-lhes uma maior autonomia intelectual e seu pleno desenvolvimento como cidadãos. Diferentes instrumentos de avaliação (Pisa, Saeb, Saresp, Enem, por exemplo) vinham, de fato, constatando que essa era uma meta ainda longe de ser plenamente alcançada pela maioria dos que cursam a escola básica. A segunda necessidade, relacionada ao perfil do professorado de ensino médio³, refere-se à formação continuada e à ampliação do acesso dos docentes à circulação dos bens culturais, contexto esse plenamente adequado ao desenvolvimento das capacidades letradas de leitura e produção de textos em diversas linguagens e mídias, condição para que os professores pudessem também desenvolver essas capacidades em seus alunos.

Os conteúdos do curso foram organizados em quatro módulos temáticos: *Leitura e Escrita em contexto digital, Em dia com a ciência e o conhecimento: a escola no século XXI, Jornais de todos os tempos: informação e opinião no cotidiano e na escola e Navegando na fruição: Artes na Rede.*

2 O *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*, projeto destinado aos assistentes técnico-pedagógicos (ATPs), supervisores de ensino, professores coordenadores e professores de Educação Básica nível II que atuam no Ensino Médio da rede pública estadual, foi produzido em 2004 e implementado entre 2005 e 2006, a partir do termo de referência do Contrato de Prestação de Serviços nº 04/47-877, sob a responsabilidade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A PUC-SP foi contratada pelo PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Contrato de Prestação de Serviços No 06/47-2488, no âmbito do Projeto BRA/99/012 – PROMED). A responsabilidade acadêmica pelos materiais e pela implementação do curso foi assumida pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. Os ambientes de ensino e aprendizagem utilizados no curso foram configurados e integrados pela REDE DO SABER (CENP/SEE-SP).

³ Conferir, por exemplo, Censo Escolar 2001, INEP e Abramovay, M. e M. G. Castro (Org.) *Ensino Médio: Múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.

Em relação às concepções de leitura e escrita, o curso as vê como práticas constitutivas do letramento, apoiadas no desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita requeridas pelos textos impressos. Já em relação ao letramento digital, práticas que pressupõem habilidades de uso da tecnologia digital, das ferramentas e das redes de comunicação para localizar, avaliar, usar e criar informação na tela, bem como para estabelecer comunicação e trabalho colaborativo em novas dimensões de tempo e espaço. Tanto as práticas de letramento, como mais especificamente as de letramento digital, extrapolam, portanto, uma dimensão individual e ganham um escopo mais amplo.

De fato, o curso priorizou, tanto nas propostas de trabalhos individuais como em grupo, o confronto de idéias, negociação de posições, discussão de problemas comuns e o aprofundamento de questões didáticas e pedagógicas. Foi dada prioridade à comunicação assíncrona e tanto a comunicação como a produção foram mediadas em todos os espaços do curso: fórum (para interação mediada), espaço de produção individual (mediada), espaço de produção em grupo (mediada), biblioteca de armazenamento e troca de materiais, quadro para avisos, orientações e instruções.

Mas, além de ser um projeto de desenvolvimento de capacidades relativas à leitura e escrita, o curso constituiu-se, também, em projeto de formação de formadores.

Como está ilustrado no esquema da Figura 1, os beneficiários finais (10.000 professores de Educação Básica II) fizeram o curso em turmas e cada turma tinha um professor Mediador, com função de formador. Os Mediadores, por sua vez, também fizeram o curso como parte de sua formação, sob a liderança de um Especialista, professor da PUC-SP ou por ela convidado, com função de formador. Os Especialistas, além de atuarem como docentes formadores em relação aos Mediadores, também atuaram como orientadores de sua docência junto aos professores.

Vaillant (2003) concebe o formador como um docente muito experiente, com formação científica e didática teoricamente embasada e preparado para ajudar docentes a realizar as mudanças que o sistema educativo de hoje exige, sejam elas de natureza procedimental, conceitual ou metodológica. Os formadores Especialistas do projeto, embora educadores experientes, tinham graus variados de experiência docente em cursos *online*.

Dois terços tinham bastante experiência e já haviam participado de outros projetos, inclusive do projeto de implementação piloto do curso.

Um terço era pouco experiente em docência online. Mas todos eram professores experientes em suas áreas de especialidade e a grande maioria tinha formação científica e didática fortemente embasada. Para sanar possíveis inconsistências iniciais no desempenho no grupo dos Especialistas formadores, as atividades de preparação do grupo para sua atividade de formação junto aos Mediadores foi desenvolvida de forma muito cuidadosa e detalhada, pela coordenação do projeto, em reuniões semanais. O trabalho do Especialista formador junto ao Mediador foi construído e planejado pelo próprio grupo de Especialistas e pela coordenação, especificidade esta que deveria ser útil a futuros projetos, pois deveria permitir que se

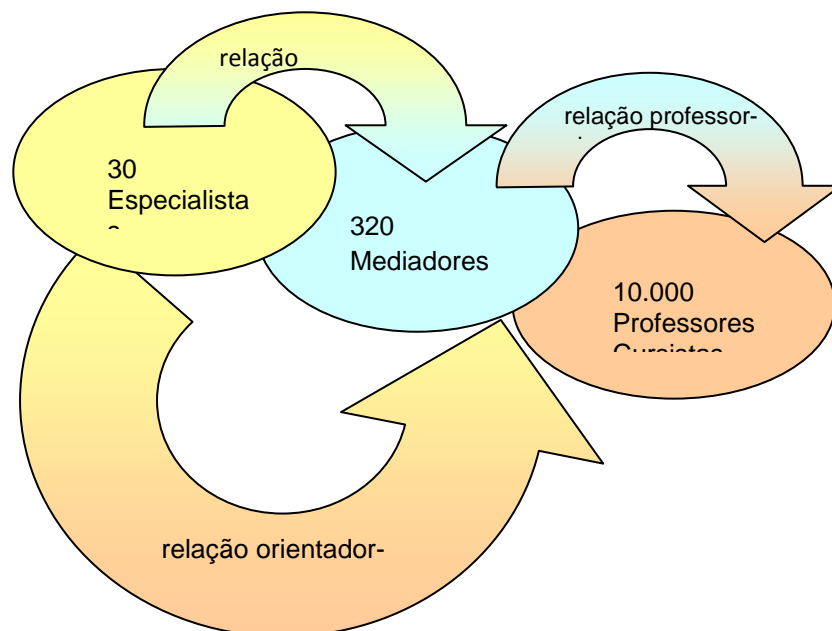


FIGURA 1 – Representação esquemática do projeto de formação de formadores

descobrisse a qualidade do impacto do planejamento da formação sobre os próprios formadores, em projetos dessa envergadura. Como coloca Vaillant (2003, p. 28),

A formação de formadores é um território pouco explicado e menos explorado ainda, cujos espaços para reflexão praticamente inexistem na bibliografia pedagógica e nos diversos cenários educativos, públicos e privados. Ocorre com este tema o mesmo que ocorre com o ensino: a crença de que o único que se requer para ensinar é o conhecimento do que se ensina – o conteúdo ou matéria a ser ensinado. Esta tem sido uma crença bastante difundida e que foi acompanhada de um déficit de consideração social a respeito do valor e da complexidade que a tarefa de ensinar representa. Pois bem, poderia parecer que qualquer um pode exercer a função de formador de formadores, desde que seja especialista em alguma disciplina. Nada mais distante da realidade...

Vaillant (2003) acrescenta ainda que a tendência dos formadores a utilizarem um estilo de formação semelhante àquele que tiveram em sua própria formação profissional, que alguns autores denominam de simetria invertida (MELLO, 2001). Acreditamos que essa tendência poderia agir produtivamente no próprio desenho do projeto, que creditava à atividade de formação do Especialista-Mediador força suficiente para impactar positivamente a formação Mediador-Professor Cursista. Ainda, como forma de subsidiar a atuação dos Especialistas, e sobretudo dos Mediadores, foi produzido um Manual de Orientações para os docentes do curso, que fornecia subsídios relativos ao gerenciamento, mediação e acompanhamento no curso, além de subsídios teóricos relativos aos conteúdos.

Além da formação, outra questão a ser considerada, entre as mais importantes do curso, é a mediação. Apesar de a mediação ser um tema de interesse tradicional nos estudos educacionais, há atualmente um interesse renovado na questão (ANDERSON et al., 2001; ANDERSON et al., 1998; BULEN 1998; GARRISON et al., 2000; OKADA, 2003 a,b; 2005, entre muitos outros), diante da multiplicação de cursos *online*. Aliada a um *design web* claro e amigável e a um design instrucional adequado aos objetivos de ensino-aprendizagem, a mediação pedagógica eficiente é fundamental para afastar a EAD de uma concepção alinhada com os sistemas tradicionais de ensino baseados na transmissão da informação e no simples cumprimento de tarefas. A EAD mediada é concebida como oportunizadora de participação, proximidade, criatividade, expressividade e relacionalidade. A noção de proximidade, por sua vez, materializada por uma mediação pedagógica de qualidade, freqüente e flexível promove encurtamento da distância.

No *Práticas de Leitura e Escrita* a interação entre os participantes era muito importante e a mediação semiótica das relações, da informação e do desenvolvimento foi realizada em diferentes contextos, bem como em tempos e espaços particulares. De fato, o status dado à linguagem na teoria nos fez, inspiradas em Hasan (2005), levantar duas questões

de especial interesse para o *Práticas*. Ao identificar a atividade social/cultural como o lugar essencial para a operação da mediação, nos perguntamos se diferentes atividades sociais/culturais no curso oportunizariam diferentes formas de mediação semiótica. Mais especificamente, preocupamo-nos em observar os indicadores lingüísticos da mediação bem e mal sucedida em contextos assíncronos de comunicação e em contextos individuais e colaborativos de produção. Algumas respostas iniciais a essas perguntas vêm sendo dadas e alguns avanços vêm sendo feitos na esfera da mediação semiótica, especialmente aquela desenvolvida em fóruns de discussão assíncrona. Para esses avanços têm contribuído muito os trabalhos de Gervai (2007), Pineda (2007) e as reflexões de Collins (2007 a, b, c).

Um terceiro e último aspecto importante do curso a ser aqui considerado é a interação.

No *Práticas*, estabeleceu-se uma relação conceitual bastante forte entre interação e reflexão sobre desenvolvimento, tanto nos processos de letramentos oportunizados pelo curso quanto de transformação das práticas docentes. Muitas são as referências teóricas possíveis para o embasamento dessa relação. Entre elas, há um pequeno conjunto que parte da equipe vem utilizando em suas pesquisas e reflexões teórico-práticas. Trata-se da proposta articulada e divulgada em um grande número de trabalhos por D. R. Garrison, T. Anderson e colaboradores, denominada Comunidade de Investigação (Community of Inquiry).

Garrison et al. (2000) e Anderson et al. (1998; 2001) salientam que um dos caminhos fundamentais para o desenvolvimento da qualidade da educação *online* é a formação de comunidades críticas, reflexivas e colaborativas de aprendizagem, construídas na interação e formadas para desenvolver pessoas mais críticas e capazes de manter relações de interdependência para a solução de problemas, de desenvolver mais eficientemente a autonomia para aprender (COLLINS, 2008). Para Garrison e Anderson (2003), as novas tecnologias oferecem a possibilidade de desenvolvimento tanto da reflexão individual quanto colaborativa, já que elas estabelecem conexão entre as pessoas de uma comunidade de investigação. Uma comunidade desse tipo integra alunos e professores em um trabalho conjunto que promove, constrói e valida conhecimentos, buscando desenvolver capacidades que levarão a contínuas experiências de aprendizagem.

Três elementos são fundamentais para que uma comunidade de investigação se estabeleça: a presença social, a cognitiva e a de ensino. Uma comunidade exige, portanto, laços sociais apropriados: uma presença social forte (GARRISON; ANDERSON, 2003, p. 50), que ajuda a dar forma e a sustentar a comunidade. Em contextos educacionais, uma comunidade de investigação também precisa de uma presença de ensino de algum tipo (GARRISON; ANDERSON, 2003, p. 65), quer ela seja desenvolvida por um professor ou por outra liderança que exerça a mediação. Mas uma comunidade de investigação implica também, e talvez principalmente, numa presença cognitiva bem desenvolvida.

Entre os conceitos de presença aqui mencionados é de especial interesse neste artigo o segundo, de presença social, já que no discurso a presença social se materializa, numa larga medida, por meio do sistema de avaliatividade (MARTIN; ROSE, 2003; MARTIN; WHITE, 2005), que fornecerá, então, os instrumentos de análise dos depoimentos selecionados.

3. INSTRUMENTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE

Retomando os objetivos deste artigo, pretendemos analisar e discutir o que dizem sobre sua experiência em EAD alguns professores que vivenciaram um longo e exigente processo de formação continuada a distância. A interpretação dos depoimentos será apoiada em uma análise da avaliatividade expressa na linguagem. Uma vez que realizamos avaliações (*appraisal*) para contar aos nossos ouvintes ou leitores como nos sentimos em relação a coisas ou pessoas, ou seja, que posições (*attitudes*) assumimos em relação a elas (MARTIN; ROSE, 2003), cremos ser possível e importante tentar mapear os tipos de avaliações que os professores-alunos utilizam para falar de sua experiência, dos participantes e do curso.

De fato, Martin e Rose (2003, p. 22) descrevem a avaliatividade como um sistema interpessoal de produção de sentidos, relacionado à presença subjetiva dos escritores/falantes quando adotam posições em relação ao que falam e com relação às pessoas a quem se dirigem. O sistema fornece um conjunto de escolhas que os escritores/falantes utilizam para aprovar ou desaprovar, valorizar ou criticar, demonstrar interesse ou não por aquilo que comunicam.

Posições podem ser expressas de forma pouco ou muito intensa e podem também ser mais ou menos intensificadas; além disso, podem ser próprias ou atribuídas a outras fontes. Há, portanto, três aspectos a serem considerados nas avaliações: a) a posição assumida, b) o seu grau de intensificação e c) de onde elas provêm.

Quando se considera apenas a natureza das posições assumidas, é possível identificar três diferentes tipos em função do que está sendo avaliado. Pode-se escolher expressar uma *impressão* sobre algo (por exemplo, um trabalho, um relacionamento ou um filme), pela menção a sentimentos e emoções despertados; pode-se realizar um *juízo*, pessoal ou moral, por exemplo, do caráter de uma pessoa e pode-se apresentar uma *apreciação* ou um exame do valor ou do mérito de algo, sendo que tal apreciação pode ser do próprio avaliador ou um relato de outras visões.

Com relação à intensidade de uma avaliação, há inúmeros recursos que a sinalizam. Os intensificadores de sentimentos, por exemplo, como *muito* triste, ou *extremamente* feliz, são expressos como força. Já os recursos lingüísticos usados para dar intensidade às coisas ou pessoas, que não podem ser intensificadas, são uma questão de foco. O foco pode ser mais preciso ou mais disperso. Por exemplo, fazemos um elogio a uma mulher dizendo que ela é uma mulher *de verdade* e contradizemos o relato de alguém dizendo que as coisas *não foram bem assim*.

Quanto à questão das fontes da avaliação, Martin e Rose (2003, p. 44) afirmam que são fundamentais para se entender os papéis projetados nas interações. As fontes nos permitem entender as funções que os outros têm na comunicação, ou seja, o papel que projetamos para o outro na comunicação. Baseados em Bakhtin (1981), os autores retomam a idéia de monoglossia para nomear a fonte de informação marcada apenas pela voz do autor e utilizam o conceito de heteroglossia para o discurso proveniente de outras vozes, além das do autor.

Como veremos mais adiante, essas caracterizações dos tipos de avaliação se prestam apenas a uma compreensão didática do sistema. Na linguagem em uso, todos os elementos do sistema aparecem simultaneamente, de forma entrelaçada, o que constitui um bom desafio para o analista.

4. PROCEDIMENTOS

Os dados provêm de um fórum de discussão de 5 turmas em que os docentes eram especialistas e os alunos eram os mediadores-formadores. As 5 turmas foram escolhidas aleatoriamente. Em média, havia 10 professores-alunos em cada turma analisada.

O Fórum escolhido para análise foi o último fórum realizado no curso, *Pra terminar a conversa*. Nesse fórum, solicitava-se que os professores-alunos fizessem uma avaliação final do curso, considerando os diferentes aspectos sugeridos na mensagem inicial do especialista.

O corpus selecionado para a análise é constituído por 50 respostas ao primeiro aspecto sugerido para tal avaliação, isto é, um pedido para realizar um confronto entre as expectativas iniciais em relação ao curso (registradas no fórum *Pra começo de conversa*) e o que foi de fato realizado, buscando ver quais se concretizaram.

Escolheu-se este aspecto por ser o mais geral e amplo de todos, dando ao professor-aluno ampla liberdade de expressão avaliativa, quer em relação ao objeto da avaliação, à intensidade ou às fontes (vozes) utilizadas. Os demais aspectos eram mais precisos (conteúdo do curso, atuação do mediador, desenho do curso etc), isto é, mais determinantes do objeto da avaliação.

Para orientar nossa análise, foram formuladas duas perguntas de pesquisa, a saber:

- o **O que** os cursistas tendem a avaliar quando falam de suas expectativas em relação a um curso *online*? O que escolhem destacar? Que tópicos são mais recorrentes?

- o **Como** se realizam na linguagem as posições assumidas pelos cursistas em relação à realização ou não das suas expectativas? Nos termos de Martin e Rose (2003), predominam as impressões (ou afecções), os julgamentos ou as apreciações? Quão intensas ou intensificadas elas são? De onde provêm: são próprias ou os cursistas se valem de vozes alheias?

5. RESULTADOS

5.1. Sobre o que falam?

Para responder à primeira pergunta de pesquisa, procurou-se levantar os aspectos de conteúdo escolhidos pelos professores-alunos para avaliar a concretização (ou não) de suas expectativas iniciais em relação ao curso *online*.

O levantamento revelou que alguns tópicos eram recorrentes e apareciam sistematicamente nas respostas dos professores; assim, todos os tópicos que apareceram em pelo menos 30% das respostas que compõem o corpus foram reunidos em categorias de análise. Cada tópico só foi contabilizado uma vez em cada resposta, mesmo que ele se repetisse na resposta do mesmo professor-aluno.

Cabe lembrar que, nesse primeiro momento da análise, não se pretendia saber se as respostas continham avaliação positiva ou negativa em relação ao tópico escolhido, mas apenas proceder ao levantamento dos tópicos. Nesse sentido, o que estávamos interessadas em obter era um detalhamento sobre o campo do discurso (HALLIDAY, 2004), isto é, saber sobre *o que* se fala quando se avalia a experiência de fazer o *Práticas de Leitura e Escrita*.

O levantamento dos tópicos apontou para a existência de três categorias, ou elementos de *campo* do discurso, sistematicamente recorrentes nas respostas dos professores-alunos, conforme mostra o quadro 1.

QUADRO 1 – Categorias recorrentes nas respostas dos mediadores

Categorias recorrentes na avaliação	%
1. qualidade da aprendizagem em relação às práticas de leitura e escrita	68%
2. qualidade da aprendizagem em relação às práticas de navegação e comunicação em um curso <i>online</i>	60%
3. dificuldades enfrentadas durante a experiência	38%

Esses elementos de campo do discurso revelam que os dois tópicos mais importantes na representação da experiência em foco referem-se à qualidade de aprendizagem do que o curso se propunha a ensinar: novas práticas de leitura e escrita em contexto de curso online. Isso revela que há uma perfeita sintonia entre o que nos propúnhamos fazer e o que os professores-alunos perceberam que era importante avaliar em relação à experiência. Adicionalmente, porém de maneira menos central, os tópicos revelam, também, que a experiência foi mediada por dificuldades. Essa menção infrequente de dificuldades é compreensível, não porque a experiência não tenha sido pontuada por dificuldades⁴, mas porque estamos falando aqui de mediadores formadores que chegaram ao final do curso e, portanto, venceram todas as principais dificuldades. Dado nosso interesse maior na interpretação dos tópicos mais frequentes, não discutiremos aqui os resultados relativos aos tópicos das dificuldades.

5.2. O que revelam quando falam?

Para responder à segunda pergunta de pesquisa, procurou-se verificar como cada uma das categorias é predominantemente expressa enquanto avaliação: como impressão (ou expressão de sentimentos), como julgamento ou como apreciação. Como se viu antes, quando se opta por uma destas três modalidades de avaliação, simultaneamente imprimimos uma certa força/intensidade e o fazemos usando nossa própria voz ou a voz de outrem.

5.2.1. Avaliando a qualidade da aprendizagem em relação às práticas de leitura e escrita

5.2.1.1. A análise mostrou que, para expressar a posição avaliativa em relação às práticas de leitura e escrita, as *impressões* predominam e são expressas por meio de relatos sobre o impacto do curso sobre si, suas carreiras, seu trabalho.

- (1) “**Esperava até menos** do curso, porém muito aprendi e percebi a importância da leitura e da escrita em todas as disciplinas.”
- (2) “**Minhas expectativas foram sendo superadas**, em cada módulo que passávamos. **Gostei muito do curso**, pois atendeu e muito as minhas expectativas”.
- (3) “Os conteúdos trabalhados **contribuíram muito** para a minha formação profissional e minha atuação como supervisora de ensino”.

⁴ Conferir Collins e Celani (2009) para discussão de alguns tipos de dificuldades que professores de escolas públicas vêm encontrando em processos de formação continuada *online*.

- (4) “De uma forma geral, **o curso atendeu minhas expectativas iniciais gerando uma aprendizagem efetiva e significativa** nas práticas de leitura e escrita contemporânea”.
- (5) “**Poucas das minhas expectativas foram realizadas**, acredito que somente a oportunidade de interagir com pessoas de outras DREs, **ainda que precariamente.**”

A grande maioria das impressões relativas à qualidade da aprendizagem que o conteúdo do curso proporcionou são positivas e diretamente expressas por processos mentais de pensar ou de sentir, tais como *percebi, aprendi, refleti, fiquei satisfeita, gostei*, etc. (MARTIN; ROSE, 2003 p. 74).

Mais rara, mas não inexistente, é a expressão indireta da impressão pelo uso de metáforas, como em:

- (6) “...a diferenciada gama de materiais oferecidos possibilitaram **‘acordar’ conceitos adormecidos.**”
- (7) “Os tipos de atividades que resolvemos nos diversos módulos **abriram-nos os horizontes**”.
- (8) “**Apanhei**, mas aprendi muito”.
- (9) “Para a minha formação pessoal ele [o curso] **foi um divisor de águas**”

Notamos, também, alguns casos de expressão avaliativa indireta, subentendida no relato de processos relacionais (10), de ações materiais (11) e de percepção/compreensão (12-15), como em:

- (10) “Os professores que estão sob minha orientação direta **estão ficando meio loucos...**”
- (11) “... **porque estruturei todo o meu acompanhamento do trabalho, nas escolas, em cima dos aportes [deste curso]...**”
- (12) “... e **já começo a ver resultados bastante positivos**, no discurso dos professores, logo, se Deus quiser, será na prática.”
- (13) “**Aprendi muito** sobre práticas de leitura e escrita na contemporaneidade isso com relação ao conteúdo do curso”.
- (14) “Em alguns aspectos, **acrescentei conhecimentos à minha compreensão de mundo e de formação**”.

(15) “Esperava até menos do curso, porém **muito aprendi e percebi a importância da leitura e da escrita** em todas as disciplinas.”

ou na projeção avaliada de processos de dizer (16):

(16) “... basta dizer, sem demagogia nenhuma, **que realizei um concurso para Diretor de Escola sem estudo prévio algum e passei.**”

É importante lembrar que segundo Martin e Rose (2003), ao expressar qualquer posição avaliativa (seja ela impressão, julgamento ou apreciação), expressa-se simultaneamente a sua força e foco, assim como opta-se por uma fonte.

De fato, nos exemplos acima é interessante observar que o uso de recursos metafóricos aumenta muito a força avaliativa. Avaliar o curso como um processo que fez diferença na própria formação é muito menos forte do que avaliá-lo como *um divisor de águas* (9). Da mesma forma, materiais que fazem lembrar velhos conceitos são muito menos contundentes do que os que *acordam conceitos adormecidos* (6).

Outro tipo de recurso de força, os intensificadores, aparecem em forma expandida como em *bastante positivos* (12) ou de forma aguda como em *brutal* (17) e *gigantesca* (18), bem como expressos por meio de recursos poéticos de eco, com cadência rítmica, como em (19), e sonoros, como em (20), conforme podemos apreciar a seguir:

(17) “A quantidade de conhecimento acumulado foi **brutal...**”

(18) “... a contribuição deste curso, na minha formação pessoal e profissional é **gigantesca**”.

(19) “minhas expectativas foram **realizadas e superadas**”

(20) “Todas as minhas expectativas foram realizadas, e **muuuuuuito mais**. Aprendi e refleti bastante com as atividades desenvolvidas neste curso”

Já com relação às avaliações por meio de impressões negativas sobre o conteúdo do curso, há poucas e o que deixa entrever o descontentamento é exatamente a expressão da diminuição da intensidade, como em:

(21) “Em **alguns** aspectos acrescentei conhecimentos à minha compreensão de mundo e de formação”

- (22) “**Poucas das minhas expectativas foram realizadas** acredito que somente a oportunidade de interagir com pessoas de outras DREs, **ainda que precariamente**”

Quanto ao foco, aparece em geral de maneira precisa, poucas vezes dispersa (como em 20 e 21) e, no que diz respeito à fonte, predomina a voz do autor da avaliação, caracterizando a expressão das impressões pela monoglossia, como mostram todos os exemplos acima.

5.2.1.2. Embora em menor grau do que as *impressões*, as *apreciações* também foram usadas para avaliar a qualidade da aprendizagem em relação às práticas de leitura e escrita. É o que ocorre, por exemplo, em:

- (23) “**Ninguém que tenha conseguido concluir o curso passou por ele sem aprender muito** sobre as práticas de leitura e escrita na contemporaneidade”
- (24) “... [o curso apresentou] a ampliação do conceito do trabalho com leitura e escrita como responsabilidade de todas as áreas **de uma forma consistente e concreta**”.
- (25) “Realmente o curso **fez com que praticássemos essas práticas sociais de forma que, por meio de interessantes conteúdos, pudéssemos nos apropriar** de conhecimentos das diferentes áreas”.

Assim como vimos acima, nos exemplos de avaliação por *impressões*, também na avaliação por *apreciações* há intensificação positiva, como em:

- (26) “... penso que para minha vida pessoal e profissional [o curso] foi um **enorme ganho**”

No entanto, diferentemente do que ocorre na expressão das *impressões*, a fonte de informação na expressão da apreciação aparece mais marcada pela presença de outras vozes, além da do autor, como em:

- (27) “Já há algum tempo, a **Secretaria de Educação** nos aponta um trabalho na perspectiva do discurso, orienta no sentido de encaminharmos um trabalho, **nas Diretorias**, focando a importância da leitura e da escrita”
- (28) “**Ninguém que tenha conseguido concluir o curso passou por ele sem aprender muito** sobre as práticas de leitura e escrita na contemporaneidade”

As apreciações não aparecem por meio de metáforas e nem indiretamente pela descrição de comportamentos que possam ser vistos como sintoma indireto.

5.2.1.3 Quanto aos julgamentos, é curioso notar que não são usados para avaliar a qualidade da aprendizagem relativa às práticas de leitura e escrita. Embora fosse esperada uma concentração nas avaliações por meio de *impressões* e de *apreciações*, os *julgamentos* envolvendo admiração ou crítica pessoal, bem como elogios ou condenação moral poderiam ter aparecido com muita naturalidade. Afinal, o curso está repleto de personagens com diferentes papéis e funções e o contexto de situação e de cultura que envolvem o curso igualmente plenos de participantes, tanto pessoas como instituições. Teriam sido naturais *julgamentos* envolvendo admiração ou crítica a professores e colegas e elogios ou censura às instituições envolvidas.

Como vimos, os tópicos que compuseram a categoria 1 – qualidade da aprendizagem em relação às práticas de leitura e escrita – são os mais recorrentes nas respostas analisadas, já que estão presentes em 68% das respostas dos professores-alunos. Esses tópicos são, então, avaliados preponderantemente por meio de *impressões* e também, em menor grau, de apreciações. A maior parte dos recursos avaliativos utilizados é de intensificadores positivos, maneira direta, foco preciso e predominância da voz do próprio autor da avaliação.

5.2.2. Avaliando a qualidade da aprendizagem em relação às práticas de navegação e comunicação em um curso *online*

Como dito no início desta seção de resultados, a formulação da categoria 2 decorreu do fato de 60% das respostas dos professores-alunos conterem menção a tópicos relacionados à qualidade da aprendizagem ligada às práticas de navegação e comunicação em um curso *online*. Dessa forma, ao descrevermos o campo do discurso dos professores no corpus analisado, podemos dizer que há nele, em equilíbrio quase perfeito, referências à aprendizagem relacionada às práticas de leitura e escrita e também referências à aprendizagem decorrente da experiência de estudar *online*.

O que é interessante notar a respeito das duas esferas de experiências é que as práticas de leitura e escrita efetivamente se assentava sobre uma profunda e intensa vivência do professor. É certo que o curso se propunha a ajudar o professor a expandir essas experiências para outros contextos e mídias, vê-las de outro prisma teórico, contemplá-las sob novas perspectivas relativas às práticas com textos nas diferentes disciplinas; e, nesse sentido, o que se propunha era, numa larga medida, uma transformação. Mas, ainda assim, uma transformação de um mundo de alguma forma conhecido e vivido.

Já em relação à esfera das práticas digitais de navegação e comunicação, a proposta do curso seria, para muitos professores, um mergulho no desconhecido. Sabem todos os que têm familiaridade com a vida da aprendizagem e do ensino online como ela é diferente da rotina dos emails e dos sites de relacionamento. Portanto, embora os professores-alunos fossem todos digitalmente iniciados, poucos tinham experiência com aprendizagem *online* e nenhum tinha experiência com o ensino naquele contexto. Como explicamos na seção 2 deste artigo, os professores-alunos em foco tinham um triplo papel: o de alunos do curso, tendo os especialistas como seus professores, o de professores em formação, tendo os especialistas como seus orientadores e o de mediadores-formadores, sendo, eles mesmos, professores dos 10.000 professores cursistas, os beneficiários finais do complexo processo instalado para o *Práticas*.

Esse contraste entre os dois eixos do curso é importante porque nossa avaliação do mundo é feita à luz de nossas expectativas. As experiências diferentes em relação aos dois eixos do curso, o da leitura-escrita e o do ensino-aprendizagem *online*, certamente criaram feixes de expectativas que podem ter tido algum impacto sobre a avaliação que os professores escolheram formular em suas respostas, no fórum final aqui analisado.

Como veremos a seguir, o conhecimento prévio e as expectativas criadas parecem, de fato, ter influenciado a avaliação da qualidade da aprendizagem ligada às práticas de navegação e comunicação em um curso *online*.

É assim que, se nos perguntarmos, à luz da proposta de Martin e Rose (2003), como os professores-alunos expressaram preferencialmente suas avaliações acerca das práticas de navegação e comunicação em um curso *online*, não será possível notar grande diferença quanto à categoria 1 no que diz respeito ao predomínio de impressões, na sua

grande maioria positivas, intensificadas, expressas diretamente, com foco preciso. É o que se vê em:

- (29)... o aprofundamento que tivemos nos temas abordados, **possibilitou uma experiência nova** no que diz respeito ao trabalho de mediação.
- (30) **Tenho hoje um domínio maior** da ferramenta digital
- (31)... os problemas de acesso à ferramenta e a supressão de atividades **foram frustrantes e desanimadores**. Quanto ao contexto digital foi uma experiência muito boa.
- (32)... **consegui perceber e provar** a eficiência das novas tecnologias no ensino da língua portuguesa e dos recursos...
- (33) “[inicialmente] um curso à distância e assíncrono, também **não me assustou**, porque poderia interagir quando quisesse e tivesse tempo. [...] **Puro engano** [...] ler uma mensagem de um cursista e interagir com ele exige uma série de competências que temos que buscar e colocar em ação. E, **muitas vezes, fiquei na dúvida** sobre o que escrever, como escrever e com que rapidez escrever. Para citar um exemplo, lembro as sínteses, que no começo **me angustiaram muito**. Com o tempo, observando o andamento do curso e, porque não dizer, as sínteses de nossos fóruns, feitas pela minha especialista, **fui melhorando** as minhas. Quanto às interações, tanto com os colegas mediadores, quanto com os cursistas, **não eram bem quando eu queria**, estas eram sempre, a todo momento, incluindo sábados, domingos e feriados. Como tenho outras atividades paralelas, **nem sempre conseguia responder as mensagens com a prontidão que esperavam** e lá vinha bronca... Apesar do sufoco e da vontade de abandonar o curso, **fui em frente e não me arrependo**.
- (34) **aprendi a interagir melhor** com as pessoas num sistema de educação a distancia, e mais ainda, **aprendi a mediar** um grupo de cursistas (foi a parte **mais gratificante** do trabalho).
- (35) **Adorei** a convivência com a minha especialista, com todos os colegas da minha turma e com os meus cursistas. **Gostaria muito** de poder encontrar com todos eles para comemorar essa vitória conquistada.
- (36) **Proporcionou-me** este curso uma ótima aprendizagem por meio das interações que pude fazer com meus companheiros de turma, o que **me fez aprimorar** minha mediação com os cursistas
- (37) “consegui **perceber e provar** a eficiência das novas tecnologias no ensino da língua portuguesa e dos recursos que, mais que ilustrar o curso, **forneceram todas as ferramentas e informações necessárias** para a aprendizagem, interação de conceitos, de opiniões.”
- (38) Bem, **todas minhas expectativas foram alcançadas e algumas até superadas**, o curso fez com que **desenvolvêssemos mais a habilidade** de trabalhar on-line, **superamos desafios** de mediar pessoas que não conhecíamos, de fazer com que os cursistas não desistissem, **a aprendizagem foi grande** no

sentido de realmente formar uma equipe sem se conhecer pessoalmente os participantes desse grupo. E acho que maior expectativa **vencida por mim** foi a minha própria superação, tive que estudar mais, ler mais, me organizar melhor para dar conta de tudo e principalmente atuar como mediadora de um curso a distância. **Foi muito bom!**

- (39) **Foi para mim um grande desafio** participar de um curso à distância.
- (40)... **um grande desafio** de conceitos, do uso de determinadas ferramentas e principalmente no que diz respeito ao relacionamento online, neste ambiente "virtual" **percebi** que existe muito carinho e amizade, mais que isso, existe um laço fraterno que a distância não consegue romper.
- (41) As [minhas] atuações para que os cursistas superassem os obstáculos e não se evadissem do curso, **surpreenderam até a mim mesma. Não consegui em todos os casos**, mas os que ficaram me têm como uma pessoa especial. A frieza que julgava caracterizar cursos on-line não aconteceu. Criamos laços eternos de afeição, amizade e consideração.

Também neste elemento do campo do discurso, ocorrem poucas apreciações e os julgamentos praticamente inexistem.

Entretanto, três fenômenos são notáveis.

Em primeiro lugar, o fato de que um levantamento do léxico utilizado nessas impressões aponta para a utilização regular e sistemática de processos e expressões que sugerem “dificuldade seguida de superação”. É o que mostra, nos exemplos acima, o uso de *Tenho hoje um domínio maior* (30); *frustrantes e desanimadores* (31); *consegui perceber e provar* (32); *puro engano, fiquei na dúvida, no começo me angustiaram, com o tempo, fui melhorando* (33), *aprendi a interagir melhor* (34), *aprendi a mediar* (35), *me fez aprimorar* (36), *consegui perceber e provar* (37), *superar desafios, minha própria superação* (38), *um grande desafio* (39, 40); *surpreenderam até a mim mesma; a frieza que julgava caracterizar cursos on-line não aconteceu* (41).

Um outro tema que aparece fortemente marcado no léxico utilizado nessas avaliações é o da importância das relações humanas que puderam ser estabelecidas nesta modalidade de ensino-aprendizagem. É o que se vê, por exemplo, em *mediar um grupo de cursistas (foi a parte mais gratificante do trabalho)* (34); *Adorei a convivência com a minha especialista, com todos os colegas da minha turma e com os meus cursistas* (35); *uma ótima aprendizagem por meio das interações que pude fazer com meus companheiros de turma*

(36); *superamos desafios de mediar pessoas que não conhecíamos, de fazer com que os cursistas não desistissem, a aprendizagem foi grande no sentido de realmente formar uma equipe sem se conhecer pessoalmente os participantes desse grupo* (38); *principalmente no que diz respeito ao relacionamento online, neste ambiente "virtual" percebi que existe muito carinho e amizade, mais que isso, existe um laço fraterno que a distância não consegue romper.* (40); *A frieza que julgava caracterizar cursos on-line não aconteceu. Criamos laços eternos de afeição, amizade e consideração* (41)

E, por último, neste elemento do campo do discurso aparecem vestígios de que, para avaliar o ensino-aprendizagem *online*, mais do que ocorreu na avaliação da aprendizagem da leitura e escrita, foi necessário projetar papéis, dar voz a outros participantes, não manter-se como fonte exclusiva da impressão, seja pela menção ao discurso de outros colegas, como em:

(42) Considero que o Práticas significou um avanço muito grande no desenvolvimento do trabalho interdisciplinar e na formação do docente em contexto digital. **Os professores** participantes saíram de suas especificidades disciplinares e **ainda aprenderam a utilizar vários recursos em vários ambientes componentes da interface digital.**

(43).. o curso fez com que **desenvolvêssemos** mais a habilidade de trabalhar on-line, **superamos** desafios de mediar **pessoas que não conhecíamos**, seja pela menção ao discurso sobre EAD que circula na esfera em que os professores-alunos atuam, como em:

(44) Aprendi a fazer uso de **uma mídia que será um divisor de águas do ensino nos próximos anos**, passando a ter a vantagem de possuir **uma credencial da SEE** pois fui aluno e mediador [...] **Reconheci a importância de tal instrumento** na medida em que percebi que o mesmo dá a oportunidade do crescimento profissional a quem realmente se interessa.

(45) “consegui **perceber e provar** a eficiência das novas tecnologias no ensino da língua portuguesa e dos recursos que, mais que ilustrar o curso, forneceram todas as ferramentas e informações necessárias para a aprendizagem, interação de conceitos, de opiniões.”

É possível considerar que outras vozes, que não apenas a do autor da avaliação, parecem ser convocadas para sublinhar ou endossar o “valor” da aprendizagem alcançada.

A esta altura, já é possível afirmar que a necessidade de fazer referência ao processo de superação de dificuldades ou transformação pelo qual passaram e ao papel que a interação que o outro desempenhou nesse processo de aprendizagem das práticas de navegação e comunicação *online*, assim como a heteroglossia presente na avaliação deste elemento do campo de discurso indicam, certamente, que o conhecimento prévio e as expectativas criadas acerca da experiência *online* influenciaram a avaliação da qualidade.

Indicam também que, em comparação à aprendizagem das práticas de leitura e escrita, a aprendizagem das práticas de navegação e comunicação *online*, por ter se dado relativamente a um mundo menos conhecido e vivido do professor-aluno, por ter exigido a utilização de novos instrumentos, de regras nem sempre claras, por supor uma divisão de trabalho “a ser descoberta” e mesmo por trabalhar com objetivos nem sempre muito explícitos, foi conduzida pelos participantes de forma muito cuidadosa e tateante, isto é, desenvolvida por meio de poucas operações automatizadas e muitas ações conscientes. Por isso, a análise do discurso empregado na avaliabilidade desta aprendizagem evidencia mais os processos de evolução e transformação neste eixo do curso do que no outro.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dizíamos no início deste artigo que a EaD é acusada por alguns de instrumento para o desenvolvimento de práticas condenáveis com foco no lucro, na baixa qualidade e na formação superficial de profissionais. Para falar de um outro tipo de EaD e mostrar como um grupo de professores bem-sucedidos se coloca em relação à experiência, analisamos e discutimos o que dizem alguns professores que vivenciaram o longo e exigente processo de formação continuada a distância no *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*.

Descobrimos nos comentários desses professores que uma atividade de aprendizagem a distância pode ser muito intensa, superar todas as expectativas, transformar-se em um divisor de águas e impulsionar o desenvolvimento individual e coletivo ao trazer desafios conceituais que impactam fortemente as práticas de leitura e escrita dentro e fora da sala de aula. Descobrimos, portanto, que ao falar dos desafios relativos a fazer algo conhecido de modo muito novo, o professor se coloca afetivamente em relação a essa experiência falando de si e do impacto que o novo tem sobre si. Portanto, parece que ao

avaliar experiências de intenso desenvolvimento, o participante em processos de EaD coloca-se a si mesmo, e suas ações, no centro das atenções. Pouca referência é feita a outros e a voz principal é a do experienciador. Isso parece permitir que levantemos uma interessante hipótese, a ser investigada futuramente, a de que as atividades de reflexão e transformação da experiência devem ser desenvolvidas com foco mais agudo no indivíduo.

Já ao falar de sua vivência de experiências totalmente novas, o professor participante relata seus processos de evolução, interação e superação com a ajuda do outro e coloca o foco na importância das relações. Isso também levanta possibilidades de pensarmos em algumas recomendações. É importante mantermos e enfatizarmos atividades intensamente interativas no desenvolvimento de novas práticas, especialmente as relacionadas à navegação e comunicação digitais. Da mesma forma, talvez devamos insistir, para as atividades de letramento digital, no desenvolvimento da mediação que fortaleça as interações e as relações.

Como sinalizamos anteriormente, não foi possível contemplar aqui a questão das dificuldades. Esse tópico, menos importante entre os participantes “vitoriosos” que escolhemos focalizar neste trabalho, é certamente muito importante numa avaliação rigorosa dos problemas enfrentados durante o processo do *Práticas* e ainda mais importante para entendermos as circunstâncias do fracasso vivido pelos participantes que não concluíram o curso. Essas questões serão aprofundadas de forma cuidadosa em trabalho futuro.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, T. et al. Assessing teaching presence in a computer conferencing context. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 5, n.2, 2001. Disponível em: http://www.aln.org/publications/jaln/v5n2/v5n2_anderson.asp. Acesso em: 31 jan.2008.

_____.; VARNHAGEN, S.; CAMPBELL, K. Faculty adoption of teaching and learning technologies: Contrasting earlier adopters and mainstream faculty. **The Canadian Journal of Higher Education**, v.28, n.2, 3, 71-98, 1998.

BENSON, P; COLLINS, H; SPRENGER, T. (Org.). **From autonomy in language learning to autonomy in language teaching**. São Paulo, SP: EDUC, 2008.

BULLEN, M. Participation and critical thinking in online university distance education. **Journal of Distance Education**, v.13, n.2, p.1-32. 1998.

COLLINS, H. Distance learning, Autonomy Development and Language: Discussing possible connections. **DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v.esp., 2008.

_____. Mediação e Construção de Gêneros Digitais. In: 4º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, Tubarão, 2007. **Anais...** Tubarão: Unisul, 2007

_____. Mediação, interação e qualidade em cursos *online*. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA, Belo Horizonte, 2007. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2007.

_____.; MAA, C. Problem issues related to lack of institutional support in *online* continuing education. In: NELSON, J. (Ed.). **CALL in limited technology contexts: problems and solutions**. Alexandria, Virginia: TESOL, 2009. (no prelo).

_____. Reflexão e desenvolvimento *online* para professores de inglês. In: TELLES, J. (Org.). **Dimensões da Pesquisa em Educação Continuada de Professores de Línguas**. 2009. (no prelo).

COLLINS, H. Technological Literacy, Genre Acquisition and Semiotic Mediation. TERCER CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL DE AMÉRICA LATINA, Puebla, México, 2007. **Cadernos de Resumos**. México: BUAP, 2007.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical thinking in a text-based environment., computer conferencing in higher education. **Internet and Higher Education**, v.11, n.2, 2000, p.1-14.

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

Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html>. Acesso em: 31 jan.2008.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3.ed. London: Edward Arnold, 2004.

HASAN, R. Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies: some implications for tomorrow's schooling. In: WEBSTER, J. J. (Ed.). **Language, society and consciousness: the collected works of Ruqaiya Hasan**. London: Equinox, 2005a/2002. p.194-214. (v.1).

MARTIN, J. R.; WHITE P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in english**. London: Palgrave, 2005.

_____.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. Londres, NY: Continuum International Publishing Group Ltd, 2003. (Open Linguistics Series).

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical. **Revista Iberoamericana de Educação**, n.25. Madri, 2001, p.147-174.

OKADA, A. L. P. A mediação pedagógica e a construção de ecologias cognitivas: um novo caminho para educação a distância. In: ALVES, L.; NOVA, C. (Org.). **Educação a distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo, SP: Futura, 2003. p.63-73. Disponível em: <http://www.projeto.org.br/alexandra/pdf/L3_nova&alves2003okada.pdf>. Acesso em: 31 jan.2008.

_____. A mediação pedagógica e tecnologias de comunicação e informação: um caminho para inclusão digital? **Revista da FAEEBA – Educação e Novas Tecnologias**, v. 22, p.327-341, 2005. Disponível em: <http://www.projeto.org.br/alexandra/pdf/R1_%20faeba2005_okada.pdf>. Acesso em: 31 jan.2008.

_____. Desafio para EAD: Como fazer emergir a colaboração e cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem ?. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003. p. 273-291. (v.1). Disponível em: <http://www.projeto.org.br/alexandra/pdf/L5_silva2004_okada.pdf>. Acesso em: 31 jan.2008.

PINEDA, A. M. **Inclusão Digital e Gêneros Digitais em Cursos a Distância**. 2007. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

VAILLANT, D. Formação de formadores: estado da prática. **PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe**, n.25, out.2003. Disponível em: http://www.cpdoc.fgv.br/projetos/arq/Preal_Doc25.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2009.

HELOISA COLLINS

Professora Titular do Departamento de Inglês da PUC-SP, docente no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e coordenadora de cursos a distância na PUC-SP/COGEAE. É pesquisadora do CNPq, com atuação em Educação a Distância desde 1997. Seus principais projetos vêm sendo desenvolvidos na interface da EAD com a Formação Continuada de Professores de Línguas.

E-mail: hcollins@uol.com.br

ANA LUIZA GARCIA

Professora Titular do Departamento de Linguística da PUC-SP, docente dos cursos de graduação em Letras. Tem atuado na área de ensino de leitura e escrita, análise e produção de material didático para ensino de língua portuguesa e formação de professores da escola pública, em contextos presenciais e *online*.

Recebido em: 28/01/2009

Publicado em: 30/06/2009