

NAVEGANDO POR DIÁRIOS: UMA PROFESSORA A BORDO DE UMA RE(FORMAÇÃO)

Navigating through Logs: An Online Teacher's (Re)Development

Roberta Lombardi MARTINS (COGEAE - PUC/SP)

Abstract

This article aims at reconstructing an experienced face-to-face teacher's reflexive pathway by means of analyzing her reflection logs produced throughout her first online ESP course teaching experience. The foundations of this work lie on the notion of logs as a discursive genre and as an adjunct one in the process of critical reflexion (Machado, 1998; Liberali, 1999). In a broader view, the present work is placed in the field of discursive language studies, more specifically in that of bakhtinian background.

Key-words: logs; discursive genres; critical reflection.

Resumo

Este artigo procura reconstruir, por meio de registros de diários, o percurso de reflexões de uma professora que, apesar de já contar com uma trajetória de doze anos em cursos instrumentais presenciais de produção textual acadêmica, tem sua primeira experiência como professora on-line. São fundamentais neste trabalho a noção de diário como gênero discursivo e como gênero auxiliar no processo de reflexão crítica (Machado, 1998; Liberali, 1999), sendo que o trabalho, numa visão mais ampla, situa-se no campo dos estudos discursivos da linguagem, mais especificamente os de orientação bakhtiniana.

Palavras-chaves: diários; gêneros discursivos; reflexão crítica.

1. Introdução

Ensinar pode ser considerada uma das mais antigas atividades humanas institucionais, da qual temos notícia já na Antigüidade Clássica.

Platão, ao organizar, por volta de 387 a.C, a *Academia*, “torna-se o primeiro dirigente de uma instituição permanente, voltada para a pesquisa original e concebida com conjugação de esforços de um grupo que vê no conhecimento algo vivo e dinâmico” (*Os pensadores*: Platão, p. 12). Aristóteles, cinquenta anos depois, ao abrir o *Liceu*, confirma o modelo de escola presencial, que vigora até hoje: centrada em um lugar fixo e com foco em textos escritos, conforme registra Carelli (2003). Segundo a autora, a figura do professor, como a conhecemos, entretanto, começa a definir-se mais tarde, na Idade Média européia, quando o texto escrito se restringe às mãos de uma única pessoa, encarregada de passar o seu conteúdo para os alunos, dada a dificuldade de reprodução em grande escala. Com a chegada do papel, descoberto na China, à Europa, e com a invenção da imprensa, os textos passam também para a mão dos alunos, o que institui uma nova dinâmica (professor/alunos/textos) e incorpora ao fator *espaço* o fator *tempo*.

Desde então, esses dois fatores vêm sendo fundamentais para o que entendemos como processo de ensino e aprendizagem: grande parte do que se desenvolveu no campo da educação, em termos de se tentar responder a questões como *o que é aprender?*, *o que é ensinar?*, *como se aprende?*, *como se ensina?*, *quem aprende?*, *quem ensina?*, foi feito tendo-se em vista uma situação didático-pedagógica restrita a um dado espaço físico e desenvolvida num dado período de tempo. Essa situação apenas se modificou (um pouco) com o advento da educação a distância, em meados do século XIX, quando a industrialização se intensificou, modificando as condições profissionais e sociais no mundo moderno, e o pouco preparo que os sistemas educacionais da época tinham para absorver uma nova realidade. Peters (2002) contextualiza assim o nascimento das escolas por correspondência na Europa, principalmente na Inglaterra, na França e na Alemanha, tanto para suprir lacunas que surgem, nessa época, nos locais mencionados, quanto para atender a oficiais e familiares que se encontram em colônias britânicas ou francesas na África. Nesse sentido, espaço não mais era definidor para o estabelecimento de um processo de ensino-aprendizagem, embora tempo ainda contasse – esses cursos tinham duração e cronograma bastante estruturados e rígidos.

Com a incorporação, nos anos de 1970, dos meios de comunicação de massa eletrônicos analógicos (rádio e televisão) e mais tarde do vídeo e das fitas cassete, a noção de educação a distância foi se modificando: da pouca infra-estrutura necessária para que os inúmeros cursos de correspondência continuassem e se desenvolvessem, chegou-se a grandes investimentos universitários, feitos para que as instituições de ensino superior pudessem atender melhor aos grupos de adultos que as procuravam para se graduarem. Essa nova abordagem de educação a distância, segundo Peters (2002:32), incorporou as seguintes características:

[...] considerável progresso na criação e no acesso à educação superior para grupos maiores de adultos, experimentação pedagógica, a aplicação cada vez maior de tecnologias educacionais, a introdução e a manutenção de aprendizado aberto e permanente e o início da educação superior em massa.

É nessa década, segundo o autor, que a educação a distância se torna reconhecida e ganha relevância, sendo ativamente financiada pelos governos e se distinguindo pela criação das universidades abertas.

Atualmente, o campo da educação a distância vive um novo momento de revolução paradigmática: o foco agora está no ambiente informatizado de aprendizagem na Web, que prevê um *espaço virtual* e a flexibilização do fator *tempo*. Computadores cada vez mais modernos, conectados em rede, disponibilizando recursos audiovisuais dos mais variados e possibilitando comunicações síncronas e assíncronas, promovem, atualmente, o que Keegan (1995) denomina de aprendizagem face-a-face a distância.

Logicamente, essa mudança de paradigma midialógico leva à necessidade de uma mudança de paradigma didático-pedagógico: as perguntas sobre ensino–aprendizagem elencadas anteriormente passam a ter de ser respondidas em função de um novo meio interativo, de novos parâmetros de aprendizagem, de novos interlocutores. E, no meio dessa revolução, encontra-se o professor, tendo não só de aprender a lidar com novas máquinas e todo um conjunto de *software* derivado, mas também com *novos* alunos e a partir de uma *nova perspectiva*. A sala de aula, delimitada a um dado espaço físico, não existe; entretanto,

um espaço virtual representa, digitalmente, um lugar pedagógico. Os alunos não têm rostos, apenas nomes; mas é possível comunicar-se com eles, síncrona ou assincronamente, desenvolver conteúdos e atividades, promover discussões e, dentre muitas outras coisas, criar vínculos tão fortes quanto os originados em salas de aula presenciais. Como fazer isso tudo na Internet? Surgem problemas nesse novo ambiente, assim como surgiriam no presencial. Mas, como tomar decisões e como definir o que é o mais adequado a cada situação num contexto muito particular e totalmente novo? É voltando-nos para essas questões que procuramos desenvolver este artigo, mostrando como uma professora, com uma experiência de anos em sala de aula presencial em cursos diversos com abordagem instrumental de produção acadêmica escrita e alunos adultos, vai se transformando e se (re)formando em uma jornada pedagógica digital.

2. Diários e reflexão: dois tripulantes de uma mesma embarcação

Machado (1998), que desenvolve, segundo Liberali (1999), um dos mais relevantes estudos sobre o gênero *diário* localiza a sua origem no século XIX, quando as questões identitárias (que refletiam conflitos interiores) advindas com os ideais de *liberdade, igualdade, fraternidade* vêm à tona com a Revolução Francesa. Desde então, o diário vem sendo usado com fins diversos – como prática individual, instrumento de pesquisa, meio de educação. Interessa-nos aqui o diário como um gênero discursivo, que pode promover a reflexão individual sobre uma atividade humana e se constituir como ferramenta de transformação.

Reportando-nos a Liberali (1999:5), temos que “os diários podem ser vistos como *gêneros* uma vez que são práticas discursivas com características próprias e que têm funções específicas”, uma delas a reflexão. É importante registrar que a autora assume aí a noção bakhtiniana de gênero:

Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1979: 262).

Ao mesmo tempo, uma vez que colaboram para a organização de processos mentais, podemos conceber os diários como formas de discurso que são *ferramentas para a reflexão*, conforme propõe Machado (1998).

Conforme registra Liberali (1999:3), acredita-se

que o diário possa ser um instrumento para a transformação do indivíduo uma vez que, através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas. Além disso, por sua característica escrita, o diário permite um distanciamento e organização do pensamento, que poderá servir como contexto para o desenvolvimento da reflexão crítica.

Articulando-se a isso a noção de linguagem como uma ferramenta psicológica (Vygotsky, 1934), responsável pela conscientização, o reconhecimento, o entendimento e a transformação de qualquer ação, o diário assume grande relevância para a formação do professor. É pela linguagem, na reflexão sobre a sua ação, registrada em seus diários, que ele poderá ter instrumental para tentar avaliar sua prática e transformá-la.

A expressão *reflexão sobre a ação* foi cunhada por Schön ao retomar a noção de *ação reflexiva* de Dewey (*apud* Liberali, 1999), para se referir à análise posterior do indivíduo sobre sua própria ação. Esse conceito tem sido um dos mais trabalhados nas pesquisas de formação de educadores, dado o seu papel crucial para o desenvolvimento profissional, conforme enfatiza Romero (1998), ao argumentar sobre a dimensão de amadurecimento e responsabilidade profissional que a prática da reflexão traz para o professor. Essa autora, entretanto, reconhece a dificuldade de a reflexão ser implementada como um processo natural, dada a complexidade de habilidades que exige e a disponibilidade para a crítica que pressupõe (fator que se aproxima da noção de *mentalidade aberta* de Dewey). Polifemi (1998) acrescenta a isso a ausência de tradição reflexiva nas universidades e escolas, barreiras político-ideológicas colocadas pelas instituições, falta de tempo e de currículos coerentes para esse fim, bem como as poucas oportunidades que os professores têm de se engajar em cursos de formação.

Retomamos agora algumas das diversas vantagens que Liberali (1999:26-7), baseada em diferentes autores, aponta para o uso de diários na formação contínua de educadores, no que tange à sua importância para a reflexão. Dentre elas, destacamos, uma vez que contribuíram para a concepção deste trabalho:

- [o diário] mostra questões recorrentes e importantes às análises dos praticantes (Butler-Wall, 1979);
- recupera a prática para a iniciação de uma reflexão sobre e na prática (Bartlett, 1990);
- através de suas releituras, mostra padrões constantes, que apontam para características imperceptíveis num primeiro olhar (Bailey, 1990);
- define uma filosofia pessoal de ensino, e reflete problemas sobre construções feitas sobre o que é uma sala de aula e qual o papel do professor dentro dela (Deen, 1987);
- oferece informações sobre como os educadores aprendem sobre prática e se desenvolvem sobre ela através de informações reunidas sobre prática, a escola, a comunidade e é um veículo para a reflexão sistemática sobre a ação (Zeichner, 1981 & 1987; Zeichner & Liston, 1987a & b);
- torna os educadores metacognitivos sobre suas ações ao definirem o que sabem, o que sentem, o que fazem e por que o fazem (Zeichner, 1981) [...]

Podemos perceber que um aspecto que liga essas vantagens se relaciona à questão da autoconscientização. Isso não representa um acaso; antes, constitui o primeiro passo para a reflexão sobre a ação docente.

Liberali, Magalhães e Romero se reportam a Smyth (1992), quando registram que “o processo reflexivo envolve quatro ações, ligadas a certos tipos de perguntas” (2004: 134), assim registradas genericamente: (1) *O que fiz?*; (2) *O que significa agir desse modo?*; (3) *Como cheguei a ser assim? Que interesses embasam minhas ações?*; (4) *Como posso agir diferentemente?*

A esse processo se articula o uso do diário, que, ferramenta escrita que é, pressupõe um certo grau de elaboração lingüística e

discursiva, favorecendo o aparecimento de certos movimentos (identificados por Smyth) que, em síntese, trazem aspectos relevantes para o processo de autoconscientização, tão importante para o desenvolvimento de professores críticos e reflexivos:

- descrever – que aparece como uma sustentação dos pontos de vista através da descrição concreta das ações;
- informar – que se desenrola como explicações das ações, que são, assim, generalizadas e passíveis de sustentar os pontos de vista apresentados;
- confrontar – que se realiza por meio da apresentação de pontos de vista através de critérios referentes aos aspectos sociais, culturais e políticos que são privilegiados nas práticas descritas e explicadas; e
- reconstruir – que se materializa na descrição de sugestões sustentadas para reformulações das práticas descritas a partir dos critérios usados no confrontar. (Smyth, 1992: 144)

É importante articular a essa proposta a posição de Machado (1998:52) sobre o termo *diário* como um tipo de texto específico. Das diversas características que a autora apresenta, foram norteadores de nosso olhar neste trabalho:

- um destinatário empírico normalmente ausente e percebido como “fora dos âmbitos da hierarquia e das convenções sociais”; [...]
- a atribuição de franqueza, pelo locutor, ao discurso produzido;
- um estilo marcado por uma expressividade particular, por uma atitude pessoal e informal com a realidade;
- a presença dos referentes privados, considerados em sua grande variabilidade, desde os afetivos até os cognitivos; [...]
- a implicação do locutor, do tempo e do espaço da situação material de comunicação;
- a ausência de preocupação com os procedimentos de textualidade, isto é, com a conexão e a coesão, o que lhe confere a característica de fragmentado; [...]

É com esses parâmetros que nos voltamos, afinal, para nossa participante e seus diários, na busca por recuperar seu percurso de (re)formação como professora *on-line*.

3. Navegando por mares nunca dantes navegados

Nosso *corpus*, como já afirmamos, neste trabalho, constitui-se de um conjunto de diários¹, redigidos por uma professora em sua primeira incursão à Web, tanto como *designer* de um curso *on-line*, quanto como professora e pesquisadora. Ela tinha, ao se propor a criar um curso instrumental de produção de resumos e resenhas acadêmicas, bastante experiência em salas de aula presenciais, tendo ministrado inúmeros cursos instrumentais de diferentes gêneros acadêmicos. Dominava bem as noções teóricas que orientavam tanto as suas propostas de trabalho com a linguagem, quanto as que norteavam o seu *fazer* em sala de aula: bakhtiniana por formação, vygotskyana por opção. Começava a se enfronhar, também, nas questões mais particulares da educação a distância em um ambiente *on-line*.

No entanto, não dominava muito as questões tecnológicas. Para implementar sua proposta, precisou frequentar alguns cursos pouco naturais para uma pós-graduanda em lingüística aplicada e estudos de linguagem: *dreamweaver* (para poder construir páginas em linguagem html) e *photoshop* (para poder tratar imagens ou mesmo criá-las). Afinal, criar materiais didáticos para a Internet requer algumas preocupações especiais: pensar em uma programação visual adequada a um ambiente digital, caracterizado por aspectos que não são os dos materiais impressos; tamanho de letra, cores, *frames* devem ser estudados para que não cansem, não chamem a atenção em demasiado, dispersem etc.; a leitura não é linear, pois a base é sempre um *hipertexto*; os caminhos percorridos por cada aluno também não são lineares nem fixos, nem necessariamente iguais, pois o ambiente o deixa livre para fazer opções; enfim, uma gama de preocupações novas, que precisam ser concretizadas em um ambiente novo, com o auxílio de ferramentas igualmente novas e nem sempre conhecidas dos professores.

¹ É necessário observarmos, neste momento, que os diários foram concebidos aqui na sua acepção de diários individuais, conforme propostos por Richards (1991), e não colaborativos. Assim, eles trazem relatos, reflexões sobre as ações e descrições de eventos que serão usados depois pelo próprio indivíduo, e não para serem compartilhados com seus pares.

Superadas as primeiras dificuldades, uma outra novidade: deveria dominar o *courseware* – no caso o *WebCT* —, uma ferramenta de autoria de curso cujo meio é a Web (conforme Ferreira *et al.*, 2004).

Assim, ficar pronta para implementar sua proposta foi um processo que demorou aproximadamente seis meses. Implementar, propriamente, o curso no WebCT, foi um processo ainda mais longo: um ano.

E, por fim, o último desafio: ensinar *on-line*.

4. A (re)formação na prática: uma bússola, muitos pontos cardeais

Os diários aqui considerados foram feitos no decorrer de um curso *on-line* de orientação instrumental para a produção de resumos e resenhas acadêmicas. A professora os redigia no momento imediatamente posterior à sua estada no *site* do curso. Eles tinham, para a professora, uma função altamente reflexiva, visto que, ciente de sua inexperiência no meio digital, e assumindo ao mesmo tempo o papel de pesquisadora, queria registrar tudo o que acontecesse de maneira a poder refletir sobre suas ações e a perceber seu percurso nesse contexto de *formação* na prática. Como a decisão de fazer os diários foi dela, não havendo nenhuma premência institucional ou externa, decidiu por uma formatação fixa em documento digital², como podemos observar a seguir:

Dia:	Permaneci:
Entrei³:	Saí:
Relato:	

² Em um só arquivo foram registrados todos os diários, que reproduziam sempre o mesmo formulário.

³ Os campos *Entrei*: e *Saí*: referiam-se aos horários definidos de acesso ao curso bem como de saída dele, e o campo *Permaneci*: , ao período de tempo de permanência no *site*.

No total, foram feitos 73 diários. Esse número, entretanto, não corresponde a todas as entradas da professora no curso, visto que apenas no início ela teve necessidade de registrar tudo o que acontecia, tendo registrado às vezes dois ou três acessos numa mesma data, em horários diferentes (mesmo quando ia ao curso para passar por todos os espaços e ver o que os alunos tinham feito e se havia algo para responder, orientar e/ou corrigir, mas percebia que nada havia mudado desde o acesso anterior). A tabela *Diários*, incluída como anexo ao final do artigo, permite-nos perceber que a maior concentração desses registros se encontra no mês de abril, primeiro do curso. Nesse momento inicial, a professora encontrava-se ainda muito ansiosa, como podemos notar pela sua fala introdutória logo no primeiro diário:

*Recebi **finalmente** a lista de alunos da COGEAE e achei melhor fazer uma tabela para conhecer mais ou menos os alunos. **Finalmente mesmo!** Quanto tempo já em cima desse design, cada hora com uma abordagem, cada hora com uma perspectiva. (DT1_08/04/2002⁴)*

Na seqüência, a professora demonstra medo diante do universo novo em que entrava e mostra como estava consciente de que, apesar de sua experiência como professora, nesse novo campo, era uma iniciante:

Fiquei bastante tempo na lista, como que adiando a hora de entrar no curso. Engraçado, tanto pra chegar até aqui e eu fiquei enrolando. Acho que era medo. O medo estava mais forte que a ansiedade. É uma experiência nova. Nunca dei aula on-line. (DT1_08/04/2002)

Mesmo com esse grau alto de ansiedade e medo, a professora registra que sua auto-estima, de alguma maneira, está bem (como nos faz crer o excerto i). Esse é um fator importante para ela, visto que demonstra não querer expôr suas fragilidades técnicas ao comentar que se sente mais à vontade com PKN, responsável pelo laboratório de informática do Programa de Pós-graduação em que a professora desenvolve seu doutorado do que com o apoio técnico do setor

⁴ A catalogação dos diários seguiu os seguintes parâmetros: Diário Turma 1_dia/mês/ano.

responsável burocraticamente pelo curso (conforme está claro no excerto ii). É importante registrar como ela se sente *vitoriosa* ao final do primeiro acesso ao curso (excerto iii):

(i) *Nem acredito que o curso está começando e eu o coloquei no ar. Sinto um certo orgulho.* (DT1_08/04/2002)

(ii) *Coitado do PKN... Com certeza eu vou acabar tendo de sobrecarregá-lo. Se bem que a instituição responsável dá um suporte técnico. Ah, mas com ele eu tenho mais liberdade. Ele já me conhece, já sabe das minhas limitações e das minhas neuras. É mais fácil berrar pra ele do que pra alguém que a gente não conhece. Divaguei de novo!* (DT1_08/04/2002)

(iii) *Exausta, mas feliz, saí. A primeira batalha está ganha!* (DT1_08/04/2002)

Nesse momento primeiro, um outro aspecto importante no registro da professora é a sua necessidade de *conhecer* um pouco mais seus alunos, construindo uma *representação* de sua *classe*, como se estivesse em um curso presencial:

Depois de fazer a tabela e deixá-la bem disponível na minha máquina, percebo que tenho um alunado bem interessante – um monte de professor(a), um analista de sistemas, um terapeuta ocupacional, uma advogada, um meteorologista, uma funcionária pública, uma tradutora, uma engenheira, uma economista...Gente com uma formação legal mesmo.

E ela revela sua crença em relação à educação a distância de qualidade, quando se preocupa com os possíveis *olheiros* em seu curso:

Será que os professores são só olheiros? Afinal, educação a distância está sendo vendida como um filão que pode render muito, as instituições particulares estão interessadas... Elas devem achar o máximo poder arrebatando mais trocentos alunos por professor e ganhando muito por isso. Isso me assusta um pouco, porque sempre se acaba achando um jeito de se massificar o que poderia ser bom se não fosse massificado. Ih! Divaguei. (DT1_08/04/2002)

Começamos aqui a dirigir nosso olhar para o diário como um tipo de texto específico (Machado, 1998), extraindo de nosso *corpus* características propostas pela autora:

(a) o destinatário de nossa professora é, sem dúvida, ela mesma, e se revela num processo discursivo especial - o *diálogo interior* (Bakhtin, 1929) se faz presente, e as inúmeras vozes que se articulam na voz da professora e com as quais ela dialoga constituem-se como a professora experiente, que aproveita sua bagagem para comparar e tomar decisões (i), a aprendiz (ii), que se surpreende, a pesquisadora (iii), que se polícia e chama a atenção, a designer (iv), que avalia a sua *obra* e expõe suas expectativas, conforme nos mostram alguns recortes:

(i) *Comecei a corrigir os três trabalhos. Levei 45 minutos fazendo isso. É uma média boa: 15 minutos pra cada. Só que essa foi uma atividade curtinha – a inicial, ainda só pra que os alunos testassem a ferramenta e a gente começasse a discutir conhecimentos prévios. Mas, se pensar, é isso que se gasta com trabalhos corrigidos a mão mesmo. Será? Acho que não. A correção na tela, embora seja mais gostosa de fazer, demora mais. Ou pode ser que eu é que esteja sendo mais dedicada pra correção. Não sei. Preciso continuar refletindo sobre isso. Até pra descobrir se uma pessoa só dá conta de 25 alunos sem ter de se matar por isso. (DT1_11/04/2002)*

(ii) *Ainda estou mandando mensagens de boas-vindas. Engraçada essa sensação. Se fosse um curso presencial, todos teriam estado lá no dia 08 e o curso teria começado pra todos. Como é on-line, tem gente começando agora. (DT1_16/04/2002)*

(iii) *Entrei de novo no curso pra devolver as atividades corrigidas. E esqueci de marcar o horário! Droga. Isso pra pesquisa é ruim, caramba. Revisitei o site todo e saí. (DT1_12/04/2002)*

(iv) *Ele [o curso] ficou bonito! Coloquei como cor básica o vermelho. Todo mundo estranhou porque afinal sempre se opta pelas cores mais pastéis. Eu gostei. É impactante, forte. E não foi aquele vermelho tomate... Foi aquele vermelho sangue mesmo. Quase o vermelho da editora, quase o vermelho da Coca-cola. Disse meu marido, que vive fazendo curso de*

marketing, porque trabalha na área de vendas, que existe toda uma discussão sobre o porquê de o vermelho sempre se relacionar a marcas de sucesso. E o curso tem de ser um sucesso! (DT1_08/04/2002)

É importante registrar também que a professora tinha noção desse triplo papel que desempenhava. E, num dado momento, abandonou todos e assumiu o de *mãe* do curso, se pudermos dizer assim, orgulhosa de sua obra, passando à esfera familiar:

Hoje não entrei como professora. Entrei só pra poder mostrar o curso pro meu tio. (DT1_03/05/2002)

(b) a franqueza atribuída pela professora ao discurso é nitidamente percebida por suas críticas em relação a suas próprias ações (i e ii), autolembretes (iii) e observações ingênuas a respeito de pequenas descobertas e problemas (iv, v e vi):

(i) *Conseguí entrar no Chat! Não tinha ninguém. A probabilidade de alguém encontrar mais alguém lá acho que só existe na minha cabeça, né? Porque eu tinha de pedir pra eles fazerem alguma coisa nesse espaço para entrarem, então sugeri que entrassem pra ver se havia mais alguém conectado. Mas só na minha cabeça, mesmo.* (DT1_09/04/2002)

(ii) *Dia de Copa do Mundo. Entrei pra ver se tinha acontecido alguma coisa. Depois, fui pra Dica. Bendita dica nossa de cada dia! Adiei a entrega da Atividade 4. Ninguém entregou nada praticamente. Daí, pra que insistir numa data que não está acontecendo, não é? E nesta época de futebol, então. Nada anda no Brasil. Por que meu curso teria de andar? Tenho de largar de tanta rigidez!* (DT1_30/06/2002)

(iii) *Ontem caiu a ficha que terei de falar da atribuição de notas e isso foi uma coisa que eu não havia previsto! Fiz uma tabela e estudei as definições. Acho que ficou legal. Mandar pro Fórum.* (DT1_20/04/2002)

(iv) *Engraçado conseguir falar ao mesmo tempo com pessoas que estão na Espanha, no Rio, em Floripa, em SP. Tenho gente, no curso, não só desses lugares, como de Cuiabá, Santos, Guarujá, Ponta Grossa, Belém, Sertãozinho, Porto Alegre. Que*

loucura! Da PUC para, literalmente, o mundo. Estranhíssima essa sensação. A menina da Espanha, inclusive, tem o problema do fuso-horário. Se aqui eram seis da tarde, lá eram... nove da noite. Bem, até que não é tão diferente assim. Mas realmente pra ela não daria pra frequentar um chat se ele fosse à noite. Ainda bem que esse horário de fim de domingo “pegou”. (DT1_26/05/2002)

(v) Foi difícil chegar até o ponto de desenvolvimento tecnológico a que cheguei. Eu sempre tive facilidade com computador. Digitar é a única coisa que envolve coordenação motora que eu consigo fazer na boa. Ninguém acredita, porque acha que eu estou brincando quando falo, mas eu não dirijo porque tenho realmente uma dificuldade imensa em coordenar movimentos de pés, mãos e olhos. Mas facilidade com digitação não significa facilidade tecnológica. Conseguir trabalhar tão bem num editor de htm quanto num editor de texto foi um avanço. Conseguir domar o WebCT foi uma epopéia. Mas eu devo reconhecer que ele está muito, mas muito mais amigável agora nessa versão que estou usando. Agora, se der um pane no programa, eu acho que sento e choro, porque eu acho que não vou conseguir arrumar. (DT1_08/04/2002)

*(vi) BS, uma das minhas duas grandes e inseparáveis amigas, atualizou pra mim o Calendário hoje. **Descobri que estava esquecendo de clicar em Public**, e, daí, os alunos não estavam vendo o que eu estava colocando lá. **Fui uma anta mesmo. E gorda. Anta-gorda!** Preciso contar pra IC, que está lá em cima, no outro Hemisfério. Ela vai morrer de rir de mim. Uma semana inteira levou pra que eu descobrisse que estava babando no Calendário. **Gente, era preciso que eu batesse com a cabeça na parede pra reparar essa burrice absurdada. Que raiva!*** (DT1_16/04/2002)

(c) o estilo da professora em seus diários sem dúvida é marcado por uma “expressividade particular, por uma atitude pessoal e informal com a realidade” (Machado, 1998: 52). Como ela sabia que o diário tinha como interlocutor ela mesma, percebe-se pouco policiamento em relação a seus comentários, suas críticas, e mesmo às expressões informais que usa, permeadas de ironia com sua própria ação:

*Bem, entrei no curso! **Logicamente**, meu computador estava especialmente lento hoje. **Lei de Murphy**. Entrei e tive de sair, porque o programa travou. **Urgh!** Acho que o problema foi no servidor. (DT1_08/04/2002)*

*Só apareceram dois alunos no Chat marcado: SC e JS. E o PKN, **claro**, que foi o convidado especial. Mesmo só com eles foi **legal**. O Chat cria uma certa intimidade entre as pessoas. **Engraçado**. E o papo vem naturalmente. Nunca tinha entrado em um Chat. **Que horror! Vai dar aula usando um e nunca entrou!** (DT1_11/04/2002)*

*Hoje teve chat de novo e eu não conseguia conexão **nem por decreto-lei!** (DT1_12/04/2002)*

*A minha total inexperiência foi um dos fatores por esse “**esticamento**”. (DT1_13/08/2002)*

(d) a presença de referentes privados se demonstra principalmente no aspecto afetivo. Para citar um exemplo, a sigla PKN (iniciais do nome do seu grande auxiliar tecnológico nesse curso) vinha muitas vezes acompanhada de **-inho** (PKNinho). Ora, apesar de o apelido dessa pessoa usar o diminutivo, nos diários esse recurso não seria necessário; entretanto, percebe-se que a professora tinha por ele uma grande consideração e sentimento de gratidão por ele estar sempre ali, disposto a ajudar; para ela, era um *anjo*, uma tábua de salvação:

Entreí só pra checar Atividades e Dicas. Acho que está dando problemas no espaço Vida acadêmica. Tentei entrar como aluna e não consegui acessar as notas. Aparece a mensagem: There are no results available. Preciso falar com o PKNinho amanhã. (DT1_15/05/2002)

(e) locutor, tempo e espaço estão sempre sendo retomados no discurso da professora, apesar de os dois últimos, afinal, não serem assim significativos para EAD; os dois exemplos a seguir recuperam a preocupação da professora com o espaço e o tempo, algo muito estranho nesse contexto digital:

*Não tinha nada pra eu fazer **no curso**. Mandei mensagem avisando que **viajaria a Curitiba**, caso alguém tentasse me achar e não me achasse. (DT1_10/05/2002)*

*Nem bem **cheguei de Curitiba**, já entrei no curso. Fiquei com a consciência pesada, desta vez, de não ter entrado no curso **no fim de semana**. (DT1_12/05/2002)*

(f) contrariamente ao que propõe Machado (1998), os procedimentos de textualidade (como coerência e coesão) estão presentes em todos os diários, que não se apresentam, de maneira alguma, fragmentados. A hipótese que decorre daí é a de que esses procedimentos são naturais no texto da professora, que leciona língua materna e edita materiais didáticos há aproximadamente quinze anos.

Pudemos perceber, pelos excertos dos diários vistos até agora, que realmente os registros da professora se constituem como *diários*, embora essa não tenha sido realmente a preocupação dela ao redigi-los. Seu objetivo era documentar seu processo, com relatos comentados.

Vejamos agora como a professora, num processo de *reflexão sobre a sua ação*, preocupa-se em *descrever, informar, confrontar e reconstruir* por meio de seus diários:

Descrever e informar

(a) a professora, logo no início do curso, define uma rotina que julga adequada, e a descreve logo no segundo diário, ainda no primeiro dia:

Estabeleci uma rotina de entrar em todos os espaços sempre, porque assim eu dou uma geral no curso todo e descubro o que tenho de fazer. (DT1_08/04/2002)

(b) sempre a professora inicia o diário pela descrição do que fez ou do que aconteceu em sua estada no *site*. O processo de **descrever**, no entanto, vem sempre entremeado com o de **informar**, que, por sua vez, está permeado de *avaliações* e/ou *questionamentos*:

*Fui pra Nossa turma. **Já tem mais homes!** Fui pro Fórum mandar mensagem sobre elas. [...] Nada no E-mail. Passei pelas páginas de conteúdo e acertei um problema de cor na Unidade*

inicial. Estava meio parado tudo. Daí, saí. (DT1_09/04/2002)
Estou exausta! Cheguei da PUC agora. Dei aula e atendimento individual. Fui direto pro Fórum. Tem muitas mensagens novas. Imprimi. **Não sei por que, mas imprimi.** Fui pras homes. Tem novas, mas há algumas que não têm nada, só o espaço nomeado. **Será que é problema que os alunos estão enfrentando? Preciso ver.** Fui pras Atividades. **AV mandou a sua! Foi a primeira aluna!** Mandeí mensagem dizendo que recebi e fazendo propaganda. Houve um problema técnico com uma aluna, mas o suporte técnico respondeu rapidinho. Mandeí mensagem marcando Chat. **Não vou corrigir a atividade entregue hoje. Estou realmente cansada. É difícil dar aula presencial, chegar e dar aula pela Internet. Cansa!** (DT1_10/04/2002)

*Entreí cedinho só pra pôr o horário do Chat no Calendário. **Tinha esquecido! Foi bem rápido. Não resisti e fui ao Fórum** – nenhuma mensagem nova. **Frustrrei!** Fui às Atividades. Nada. **Saí porque entro na editora às 8 e até chegar lá são 40 min de metrô! Vamos correr!** (DT1_11/04/2002)*

Fui pro Fórum – li, respondi, imprimi. Ainda estou me perguntando pra que imprimir todas as mensagens, mas ainda não me decidi a não fazê-lo. (DT1_11/04/2002)

Confrontar e reconstruir

(a) em nosso caso, os processos de **confrontar** e **reconstruir** estão intrinsecamente imbricados nos diários da professora, e muito relacionados com sua prática nas aulas presenciais (e menos no seu trabalho editorial), visto que aponta vantagens, dúvidas ou desvantagens:

*Depois do Chat, fui pras Atividades. **Havia mais duas! Baixei pra poder corrigir. O meu sonho de consumo deu certo: salvo no Word na minha máquina, deixo acessada a ferramenta** Marcas de revisão e coloco tudo o que quero! **É bárbaro. Faço isso na editora há anos!** É muito fácil. E acho que pros alunos é bom, porque fica não só a correção, mas o porquê da correção, a sugestão, o comentário. Bem legal! (DT1_12/04/2002)*

(b) a questão da **frequência** em um curso *on-line*, para a professora, é uma das mais recorrentes; percebe-se, pela evolução dos diários, que ela vai da necessidade extrema de entrar todos os dias no curso ao equilíbrio de entrar mais espaçadamente e não se cobrar mais tanto por isso:

*Ontem (15/04) foi o dia da correria do LATTES. Por isso, só **consegui** entrar assim tarde (início de 16/04). Terminei de atualizar o meu às 23h58! A impressão saiu com o dia de ontem, graças a Deus! **Só que daí parece que eu não entrei no curso dia 15!** Mas é que eu entrei logo na entrada do dia 16. **Engraçada essa sensação de que faltei com o dever porque passei um dia (na verdade, nem passei – foi só uma questão de minutos) sem entrar no curso. Pensando friamente, isso é uma bobagem.** Afinal, pra uma turma presencial, eu me dedico as horas da aula presencial e o tempo do preparo de aula e correção de trabalhos, que acabo condensando tudo num dia de fim de semana (ou em duas madrugadas). **Mas no curso on-line eu acho, lá no fundo, que tenho de marcar presença sempre. Talvez seja porque sei que do curso vai resultar a minha tese e eu me cobre por isso. Sei lá. Mas acho que tem um pouco de neura, de auto-exigência demasiada aí.** (DT1_16/04/2002)*

*Não estava entrando no curso desde o dia 28! E hoje foi dia 02! **Incrível, pois estou conseguindo não me sentir culpada.** Tive muita coisa pra corrigir e pra fazer pro próprio curso. Estou trabalhando nas Unidades finais que ainda não estão prontas. **Uma coisa eu aprendi: é muito difícil dar aula, pesquisar e ainda ter de preparar material novo ao mesmo tempo! Gente, é punk!** (DT1_02/05/2002)*

***Entre rapidinho**, porque hoje eu tenho de terminar a Unidade 5! **Ontem eu não entrei. Era feriado.** Trabalhei na editora o dia todo. Saí de lá exausta. Meu marido queria ver um vídeo. Achei que ele e eu merecíamos! E ontem não tinha nada programado. (DT1_10/07/2002)*

***Hoje dei só uma passeadinha...** Eu já imaginava que não ia ter nada pra eu fazer lá dentro. **Mas não resisti. Vou dar uns dias pra entrar de novo e evitar ficar ansiosa.** Afinal, é o final pros alunos. (DT1_14/07/2002)*

(c) a questão das **eventualidades** com que a professora deparou também foram foco de reflexão da professora e foram confrontadas com o presencial:

Engraçado como, on-line, o professor tem de lidar com muito mais eventualidades do que presencialmente. O que pode acontecer no presencial? Greve de professores, greve de condução, chuva, falta de energia, que eu me lembre. E no virtual? Falta de energia, pane no computador, pane no Speedy, pane no servidor próprio, pane no servidor da PUC, pane em cada um dos computadores dos alunos. Não acho que seja tão diferente assim, mas que dá mais stress dá. Talvez porque os problemas parecem menos controláveis por quem não é da área tecnológica. Eles assustam mais. Quer dizer, eu estar na sala de aula e acabar a energia (como já aconteceu inúmeras vezes na PUC) não me deixa tão descabelada quanto acabar a energia em casa na hora do chat marcado, por exemplo. Isso é enlouquecedor! Dá uma insegurança e tanto. Eu não vou poder explicar, mesmo no escuro, que não vai dar pra gente falar porque faltou energia. Vai ficar todo mundo me esperando e eu não vou aparecer. Já pensou? Vai demorar mais pra eu conseguir reparar minha face, como eu diria se continuasse a trabalhar com o Goffman. Enfim... Talvez num segundo curso esses problemas, já mais familiares, não me deixem tão desnorteada. (DT1_30/05/2002)

(d) o **chat**, que permite comunicação síncrona, também foi alvo de confronto e (re)construção para a professora que, inicialmente, detestava esse ambiente digital:

*Agora, o chat como oportunidade de constituir um espaço pedagógico digital e em tempo real **me parece uma idéia bárbara. Não que a gente vá dar aula pelo chat. Afinal, sala de aula presencial não é sala de aula virtual, ou melhor, digital, como parece que o grupo convencionou agora. Aliás, preciso ler esse artigo que a MCF indicou, pra saber direito por que não usar mais virtual. Voltando: lógico que não precisa dar aula exatamente. Mas é legal saber que os alunos podem estar***

com você para resolver dúvidas, trocar idéias e até mesmo criar uma certa afinidade. Fica estranho, frio, você não ter essa proximidade. Eu estou adorando os chats do curso. (DT1_25/05/2002)

(e) importante também foi a reflexão feita sobre **a abordagem instrumental transposta para um ambiente on-line**, cujos materiais são mais difíceis de serem construídos do que os impressos, do ambiente presencial:

*E eu continuo pensando que a gente que trabalha com EAD e abordagem instrumental vive **um problema sério: como ir preparando o material conforme a turma vai se desenvolvendo, conforme as áreas de cada um, e dar conta do cronograma? Afinal, todo material elaborado passa por uma fase de “tecnologização” complicada.** Não é só pegar textos, xerocá-los e trabalhar em sala de aula a partir de um roteiro feito a mão com os alunos. É selecionar os textos, digitá-los, digitalizá-los – formatá-los em htm, de maneira que fiquem legíveis e convidativos (daí não dá pra ser um texto monstruosamente grande, não dá pra ser colocado em uma página só, tem que ter cor), pra construir uma unidade teórico-analítica que seja o pontapé inicial. Daí, fazer a mesma coisa em um documento Word, pra que os alunos possam ter uma atividade que se relacione ao que se pretende trabalhar e eu possa corrigi-la com marcas de revisão depois. Aí mandar as atividades do fórum, em dois momentos diferentes, calculados com rigor. Daí elaborar e construir as dicas e os “maledetos” quizes correspondentes. Daí organizar o chat com uma boa alma que se contente com um pagamento de amizade eterna e bombons da Copenhagen... Não é fácil.* (DT1_30/06/2002)

Retomando aqui as questões que, conforme Smyth (1992, *apud* Liberali, Magalhães e Romero, 2004), estão envolvidas no processo reflexivo, percebemos que a professora também procura respondê-las em seus diários:

O que fiz?

Se retomarmos os excertos já citados nesta seção, perceberemos que essa foi uma pergunta que sempre norteou a ação da professora. Acrescentamos alguns outros, mais vinculados a questões tecnológicas, uma das grandes dificuldades no início do curso para a professora:

Tentei entrar no chat e não consegui. Aparecia uma mensagem assim: A run time error has occurred. Do you wish to debug? Line: 0. Error: O objeto não dá suporte para a propriedade ou método. Fechei novamente o curso. Resolvi desligar o computador e voltar ao começo. Com isso, o computador ficou mais rápido. Quer dizer, não sei se foi por causa disso, mas ficou mais rápido! Só acho que não estava tão rápido quanto poderia. (DT1_08/04/2002)

Acessei hoje da PUC. Tive muitos problemas no computador nessa semana. Dependendo de computador é uma droga, mesmo. O da editora não dá pra eu usar, porque em sites de acesso restrito ela não permite entrada. Além disso, precisei do PKNinho - e tinha mais um quiz pra colocar. Gente, continuo odiando essa ferramenta. Mas deu tudo certo com o meu anjo da guarda do lado e com o meu notebook à mão. Ainda bem que eu tive a feliz idéia de comprar o notebook do ABS quando ele trocou por um mais novo. Mesmo mais velhinho, ele funciona e ajuda! Testei tudo. Vai dar pra liberar a próxima Unidade na boa, sem stress. (DT1_23/05/2002)

Hoje tivemos o chat com MIC. Foi bom. Antes, porém, fiquei quase louca. Com 4 computadores em casa (dois normais e dois notebooks), eu consegui ter problemas. Eu não acreditei. O meu grande não conectava nem com reza brava. Foi problema no Speedy. O do meu enteado, como está em rede com o meu, também não funcionava. O notebook do meu marido, que é melhor que o meu, estava sem bateria, e ele esqueceu o cabo em Curitiba. Sobrou o meu pobre notebook. Só que ele funciona com linha discada. Daí, fiquei histérica, porque se caísse linha, se chovesse, se... (DT1_26/05/2002)

O que significa agir desse modo?

A professora também teve uma forte tendência a hipotetizar sobre suas ações e discutir sobre essas hipóteses. Nos dois primeiros excertos que selecionamos para este tópico, notamos que a questão de ser iniciante na área estava muito presente para ela:

*Ninguém mandou nada ainda, embora quatro alunos já tenham acessado – lógico, né? O curso começou hoje! Só eu pra achar que já tinha alguma coisa. **Será que é porque eu sou marinheira de primeira viagem?** (DT1_08/04/2002)*

*O curso ainda não terminou, mas eu posso dizer, de antemão, que nunca trabalhei tanto! Tive muitos, muitos alunos e com atendimento praticamente particular. Acho que pra eles foi ótimo. Pra mim, apesar do trabalho, também foi. **Quem disse que só o aluno às vezes se sente sozinho e procura por amigos na Internet? Professor também se sente só! E eu gostei de cada minuto do curso, até os mais madrugadeiros, os mais cansativos, desgastantes. Já estou sofrendo por saber que só tem mais uma unidade e depois... puf! Acaba. Será que num próximo curso eu vou me dedicar tanto assim ou foi só porque foi o primeiro? Será que eu vou ser uma professora diferente numa próxima vez? A expectativa não larga a gente nunca. Caramba!** (DT1_28/07/2002)*

Interessante notar que a noção de que ela era uma pesquisadora em busca de dados influencia a hipótese que a professora levanta para o trabalho excessivo que estava desempenhando:

Enfim, voltando para a questão do instrumental: esse “fazer à medida que se está conhecendo os alunos e suas necessidades” é lindo, mas é inviável. Eu estou fazendo isso neste semestre e estou quase morrendo louca. Posso dizer que esse curso é um curso de coruja – eu praticamente trabalho da meia-noite às seis todos os dias para que o material possa ir ao ar adequadamente. A não ser que eu tivesse uma equipe técnica e digitalizadora a meu dispor 24 horas por dia, essa é uma tarefa hercúlea, que só doutorandos em fase de levantamento de

dados se propõem a fazer – porque eles já estão naturalmente fora de si. (DT1_30/06/2002)

Finalmente, ela revela seu universo de crenças, mostrando como ela se relacionava com os alunos e sua produção e como imaginava que eles recebessem seus comentários e por quê:

Houve alunos com quem falei quase que diariamente. Acompanhei passo a passo cada produção. Cada correção levava horas para ser feita, porque era feita linha a linha no computador. Como eu digito com a mesma rapidez com que penso, eu ia escrevendo, palpitando, corrigindo, explicando. Os textos dos alunos voltavam pra eles todos coloridos. ☺ Acho que às vezes eles até assustavam... Mas eu acredito que, lendo cada uma das observações que fiz, eles aprenderam bastante. Porque eu questionava muito também. E o conflito sempre faz pensar. E era isso que eu queria. Que eles se apropriassem dos próprios textos e refletissem sobre o que haviam escrito, como, por que e como poderiam melhorá-los. Espero que eles tenham aproveitado! (DT1_13/082002)

Como cheguei a ser assim? Que interesses embasam as minhas ações?

Fica nítido, nos diários, que a professora parte para a ação *on-line* pela sua ação presencial, e que ela tem grande interesse nos dados que está levantando porque é também uma doutoranda que tem, no curso, seu *caso* para a tese. Esses dois aspectos podem ser percebidos por excertos já apresentados neste artigo. Elencamos um a seguir, particularmente importante para a resposta à pergunta *Como cheguei a ser assim?*: fica claro que a professora é uma pessoa envolvida emocionalmente com seus alunos no presencial, e no digital carrega consigo essa característica:

Recebi uma mensagem linda de uma aluna hoje. Que bárbaro! Fiquei muito, muito feliz! É por essas e outras que vale a pena a gente ser professora! Chorei. Imprimi a mensagem e coleí no meu quadro de rolhas que ganhei da IMC. Não vai sair mais de

*lá. A mensagem tem até um título interessante: **Mudei minha noção de virtual!**. Não é fantástico? A aluna mostra como entrou para o curso com poucas expectativas, com preconceito, e como, neste ponto, precisou rever seus próprios valores. Que lindo isso! Como é intenso esse processo. Como a tecnologia pode mexer com as pessoas. Como ela é poderosa. Legalíssimo!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! Agora, é interessante porque eu teria agido da mesma maneira com qualquer aluno meu presencial.* (DT1_13/06/2002)

Como posso agir diferentemente?

Em relação a essa pergunta, fundamental para a reconstrução de um processo, retomamos a questão da necessidade que a professora tinha de acessar o curso e que, aos poucos, foi deixando de ser uma necessidade tão premente, uma vez que ela se deu conta das diferenças entre o *on-line* e o presencial, e percebeu que, no ambiente digital, a *presença* se marca de outra maneira (pelas mensagens, pelo Fórum, pelas respostas às questões dos alunos).

Além disso, deixamos para este momento uma passagem muito significativa, que mostra uma reflexão importante sobre o universo de crenças da professora, seguida de uma mudança em sua ação, posta em prática já na segunda turma desse curso. Ela acreditava que disponibilizar para os alunos o arquivo com o registro do *chat* que havia acontecido faria com que eles não viessem mais aos encontros síncronos agendados. Isso foi testado na turma seguinte e essa expectativa negativa não se realizou:

*Agora estou na dúvida. Levantou-se a idéia de que podíamos disponibilizar o texto do Chat para todos via Fórum. Não tenho certeza de que dê pra fazer isso. Preciso falar com o PKN. **Só que, no fundo, estou relutante, resistente.** Será que estou sendo carrasca de não querer que os alunos que não foram ao Chat não tenham acesso a ele? [...] Não posso querer que todo mundo vá, até porque até hoje não se chegou a um acordo real sobre o horário do Chat.* (DT1_19/04/2002)

Passemos, agora, a algumas considerações que julgamos importantes para finalizar este artigo.

Aportando no cais: considerações finais

Sem dúvida, os diários da professora nesse curso são reveladores de seu processo de (re)formação como professora *on-line*. As reflexões que eles registram são todas muito voltadas para as ações que estavam sendo desenvolvidas pela professora, principalmente porque ela desempenhava três papéis bastante complexos e diferentes: *designer, professora em formação e pesquisadora*. Percebe-se um amadurecimento não só em suas ações, mas em suas reflexões: primeiro muito práticas, voltadas para sua maior dificuldade (a tecnologia) e suas expectativas e ansiedades, depois mais teóricas, voltadas para questionamentos didáticos e pedagógicos. Esse amadurecimento foi conquistado por muita reflexão. Observemos, por exemplo, este excerto, em que fica clara a disponibilidade que a professora tinha para a mudança, a vontade que tinha de mudar, embora isso não fosse fácil para ela:

Afinal, se existe um cronograma é porque ele tem de ser seguido. Mais uma vez estou eu sendo mais severa que o Papa. Preciso realmente mudar meu paradigma de conduta, pegar mais leve.
(DT1_05/07/2002)

Muito dialógica em sua prática como professora, sentiu falta de interlocutores que estivessem ao seu lado diariamente, no que tangia ao seu papel de docente e de designer, para trocar idéias ou mesmo ajudar:

*Ai! É muita coisa pra uma pessoa sozinha só. **Queria tanto trocar idéias com alguém** sobre materiais didáticos. Mandeí umas coisas pra MIC, que divide as aulas do instrumental presencial comigo, e ela viu o que não tinha importância de ser visto. **A questão de se o texto está bom, a abordagem, os pontos, o design...** É difícil conseguir uma opinião globalizada! As pessoas estão acostumadas com o material em papel. Não foram pra mídia ainda. Daí fica tão difícil. Ela me perguntou por que o texto estava tão picado. Ele não estava picado. Ele estava*

dividido em partes para que as páginas não ficassem muito extensas... Afinal, pra que serviu eu ler o Horton e todo o resto? Pra saber que as páginas têm um tanto de extensão que é palatável em EAD. Mais, a gente estressa o aluno... (DT1_16/06/2002)

Quem sabe aí eu consigo uma ajudante? Uma monitora? Fico pensando: há outros cursos na COGEAE, que têm muito menos alunos, mas prevêm um monitor. O nosso não prevê. Faz falta! (DT1_03/05/2002)

Esse aspecto é muito importante na EAD: toda a literatura na área aponta atualmente para a necessidade de qualquer projeto pedagógico *on-line* ser desenvolvido por uma equipe e, se possível, multidisciplinar. Assim, acredita-se, ninguém se sobrecarrega quer com muito trabalho quer com desafios para os quais não está devidamente preparado (lembramos, por exemplo, como a questão tecnológica era um grande desafio para a professora no início).

O processo de (re)formação dessa professora foi muito árduo, porém, muito proveitoso e recompensador para ela. Finalizamos nosso artigo com um trecho do último diário, que mostra como o novo não necessariamente é aquilo que nunca fizemos, mas sim cada *embarque* em um outro *porto*:

Porque eu aproveitei muito, muito, muito. Eu me senti tão bem, tão à vontade no curso, na Web. Todo mundo diz que ela é fria; é nada. Ela é muito acolhedora, quando sabemos como acolher. Afinal, a máquina é apenas um meio, uma mídia. O que faz o curso são as pessoas que participam dele! E as que participaram dessa primeira turma do Resenhando foram simplesmente DEMAIS! Por isso, vou me deitar hoje com uma tranqüilidade boa, com aquela sensação gostosa de ter uma missão cumprida. Agora, é só esperar a segunda turma... Ai, que frio na barriga de novo! É, a vida é cíclica. (DT1_13/08/2002)

Recebido em: 08/2004. Aceito em: 08/2004.

Referências Bibliográficas

- BAILEY, K.M. 1990 The use of diaries studies in teacher education programs. IN J.C. RICHARDS & D. NUNAN (eds.) *Second language teacher education*. Cambridge University Press.
- BAKHTIN, M. 1979 Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Martins Fontes, 2003. (Trad. Paulo Bezerra).
- _____ & VOLOSHINOV, V.N. 1929 *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8.ed. Hucitec, 1997.
- BARTLETT, L. 1990 Teacher development through reflective teaching. IN J.C. RICHARDS & D. NUNAN (eds.) *Second language teacher education*. Cambridge University Press.
- BUTLER-WALL, B. 1979 Diary studies. IN E. ARAFA; C. BROWN; B. BUTLER-WALL & M. EARLY *Classroom observations and analysis*. Unpublished manuscript, Applied Linguistics Ph.D. Program, University of California.
- CARELLI, I.M. 2003 Estudar on-line: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade. Tese de Doutorado. Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas/Pontifícia Universidade de São Paulo.
- DEEN, J. 1987 A teacher's diary study of an experiment in project-based language learning. Unpublished manuscript. TESL master's program, University of California.
- FERREIRA, A.G.D'O.; CARELLI, I.M.; CUSSI, L.; SHIMAZUMI, M.; MARTINS, R.L.; WADT, M.P.; WEYERSBACH, S.R. 2004 Ferramentas de autoria de curso baseado em Web: um estudo e uma experiência (relato de um grupo de pesquisa). IN H. COLLINS & A.G.D'O FERREIRA (eds. e orgs.) *Ensino de línguas e pesquisa na Internet*. Mercado de Letras.
- KEEGAN, D. 1995 Teaching and learning by satellite in a European virtual classroom. IN F. LOCKWOOD (ed.) *Open and distance learning today*. Routledge.
- LIBERALI, F.C. 1999 *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de Doutorado. Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas/Pontifícia Universidade de São Paulo.
- _____; MAGALHÃES, M.C. & ROMERO, T.R.S. 2004 Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva

- de professores. IN L. BARBARA & R.C.G. RAMOS (orgs.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras.
- MACHADO, A.R. 1998 *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. Martins Fontes.
- PETERS, O. 2002 *A educação a distância em transição*. Editora da Unisinos, 2003.
- POLIFEMI, M. 1998 Desenvolvimento de coordenadores: possibilidades de se aprender a trabalhar aprendendo. Dissertação de Mestrado. Programa de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas/Pontifícia Universidade de São Paulo.
- PLATÃO 1999 Nova Cultural. (Os pensadores)
- RICHARDS, J.C. 1991 Toward reflective teaching. *The Teacher Trainer*, 5.3. Disponível em <http://www.tttjournal.co.uk/back33.htm>.
- ROMERO, T.R.S. 1998 *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de Doutorado. Programa de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas/Pontifícia Universidade de São Paulo.
- SMYTH, J. 1992 Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29.2: 267-300.
- VYGOTSKY, L.S. 1934 *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes, 1993.
- ZEICHNER, K.M. 1981 Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, 12.4: 1-22.
- _____ 1987 Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11.5: 565-576.
- ZEICHNER, K.M. & LISTON, D. 1987a Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57.1: 23-48.
- _____ 1987b Critical pedagogy and teacher education. *Journal of Education*, 169.3: 119-137.

Anexo

<i>Diários</i>		
	Data do registro	Número de diários
Abril (25 diários)	08	1
	09	2
	10	1
	11	3
	12	1
	13	2
	14	1
	16	2
	17	2
	18	1
	19	1
	20	1
	21	2
	22	1
	23	1
	25	1
	27	1
28	1	
Maior (15 diários)	02	1
	03	1
	04	1
	05	1
	08	1
	10	1
	12	1
	13	1
	15	1
	19	1
	20	1
	23	1
	25	1
26	1	
30	1	

<i>Diários (cont.)</i>		
	Data do registro	Número de diários
Junho (17 diários)	01	1
	02	1
	04	1
	09	1
	10	1
	13	1
	16	2
	18	1
	20	1
	23	1
	24	1
	26	1
	27	1
	28	1
	29	1
	30	1
	Julho (15 diários)	01
03		1
04		1
05		1
07		1
08		1
10		1
11		1
13		1
14		1
18		1
24		1
28		1
29	2	
Agosto (1 diário)	13	1

Roberta Lombardi Martins has an MA in Portuguese from PUC/SP, and a PhD in Applied Linguistics and Language Studies from the same institution. Since 1992, she has been conducting courses in Portuguese for Specific Purposes and has been the designer and teacher of the course “Resenhando na Universidade On-line”, offered by COGEAE at PUC/SP. She has also worked as a didactic material editor since 1988. roberta.l.martins@terra.com.br; filho.ops@terra.com.br