

FILMES E PLATAFORMAS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: (NOVAS) TECNOLOGIAS MEDIADORAS DA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE PROFESSORES

Mônica Ferreira Mayrink*³¹

O momento educacional que vivemos está marcado por mudanças nas formas de aprender e, em função disso, somos levados a pensar em procedimentos didáticos e modalidades de ensino que sejam condizentes com elas. Frente a tais transformações, no contexto do ensino superior faz-se necessário desenvolver projetos que contribuam para a formação dos professores e que os ajudem a posicionar-se diante desse novo cenário de forma crítico-reflexiva. O objetivo deste artigo é discutir a maneira como venho utilizando dois recursos tecnológicos – os filmes e um ambiente virtual de aprendizagem (a plataforma Moodle) – como mediadores da formação crítico-reflexiva de professores. Inicialmente, tratarei dessa concepção de formação de forma articulada com o uso de tecnologias no ensino. Para tanto, resgatarei a visão de Dewey (1933; 1938/1967) e de Freire (1979) acerca do pensamento reflexivo e consciência crítica, e os estudos de Kenski (2007) e Sancho (2008) a respeito do uso de tecnologias na educação. Na sequência, me apoiarei na perspectiva vygotskyana (1930/1998) de que os sistemas simbólicos fazem a mediação da relação entre o sujeito e o mundo, para argumentar a favor da função mediadora que os filmes e o ambiente virtual de aprendizagem Moodle podem desempenhar na formação crítico-reflexiva de professores. Finalmente, apresentarei exemplos de interações e registros reflexivos feitos por alguns alunos (futuros docentes) em contexto universitário, a fim de mostrar a função mediadora que caracteriza tais recursos e os efeitos alcançados com seu uso.

Palavras-chave: Formação de professores. Reflexão crítica. Tecnologias. Filmes. Ambiente Virtual de Aprendizagem.

• Introdução

O momento educacional que vivemos está marcado por mudanças nas formas de aprender e, em função disso, somos levados a pensar em procedimentos didáticos e modalidades de ensino que sejam condizentes com elas. Frente a tais transformações, no contexto do ensino superior faz-se necessário desenvolver projetos que contribuam para

³¹ Professora Doutora da Área de Espanhol do Departamento de Letras Modernas e do Programa de Pós Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de São Paulo. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Correio eletrônico: momayrink@usp.br.

a formação dos professores e que os ajudem a posicionar-se diante desse novo cenário de forma reflexiva e crítica.

Em minha experiência na área de formação de professores em contexto universitário, tracei alguns percursos nessa direção e acionei diferentes formas de mediação para levar a cabo os projetos formativos em que me envolvi. Neste texto, discutirei a forma como tenho utilizado dois recursos específicos – os filmes e uma plataforma virtual de aprendizagem – para alcançar o objetivo de trazer o espírito crítico e reflexivo para a prática docente cotidiana. Resgatarei duas situações de formação docente pré-serviço nas quais essas tecnologias foram utilizadas, a fim de mostrar a função mediadora que desempenharam no desenvolvimento da postura reflexiva dos alunos (futuros professores)

Partirei de uma discussão inicial sobre a perspectiva crítico-reflexiva na formação docente e sobre o lugar que ocupam os instrumentos e os signos na mediação dos processos reflexivos vivenciados por professores em formação pré-serviço³². Na sequência, apresentarei exemplos que ilustram a construção do pensamento reflexivo de professores que participaram de diferentes momentos de formação. O primeiro deles refere-se a um curso oferecido a alunos de Letras e Pedagogia de uma universidade particular de São Paulo, cujo objetivo era promover a reflexão sobre a ação docente com o uso de filmes comerciais³³. O segundo resgata a participação de alunos do curso de Letras de uma universidade pública de São Paulo, que utilizaram a plataforma Moodle como extensão das aulas presenciais de língua espanhola, e realizaram reflexões sobre o uso das tecnologias no ensino, bem como sobre a língua estrangeira de estudo.

- **(Novas) tecnologias e formação crítico-reflexiva: uma articulação possível**

Minha prática tem demonstrado que o uso das tecnologias pode contribuir para promover a reflexão crítica, o intercâmbio de experiências e ideias e a consequente construção e re-construção do conhecimento linguístico e pedagógico do futuro professor. Mas, em que tipo de tecnologias pensamos quando mencionamos o termo? Acaso o associamos somente às consideradas “novas tecnologias”?

³² Refiro-me à formação inicial em contexto universitário.

³³ A experiência aqui referida constituiu o foco do estudo que desenvolvi em minha tese de doutorado (Mayrink, 2007), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Kenski (2007), acertadamente, discute o lugar que os livros, assim como os vídeos e a televisão, ocupam como tecnologias amplamente utilizadas no ensino. A autora lembra que esses recursos vêm sendo tradicionalmente usados no contexto educacional com o objetivo de ampliar o espaço da sala de aula, porém, alerta: “o simples uso de tecnologias não altera significativamente os espaços físicos da sala de aula e nem as dinâmicas utilizadas para ensinar e aprender” (p. 87). Em outras palavras, o simples uso das tecnologias *no* ensino não necessariamente significa que elas estão sendo utilizadas *a favor* do ensino.

Essa perspectiva nos remete à reflexão proposta por Sancho (2008) a respeito da dificuldade de se transformar o que hoje conhecemos como TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) em TAC (Tecnologias para a Aprendizagem e Conhecimento). A autora, apoiada em Järvelä (2006), defende uma mudança no paradigma educacional a fim de permitir que, efetivamente, as TIC sejam utilizadas como TAC, o que traria inúmeras vantagens:

Se mantiene que las TIC se pueden convertir en TAC porque pueden aumentar el grado de autenticidad del aprendizaje y el interés del alumnado; construir comunidades virtuales entre diferentes escuelas, equipos colaborativos y profesorado; ayudar a compartir perspectivas entre estudiantes con distintos bagajes, promoviendo la ayuda entre iguales y experiencias de referencia en diferentes campos; facilitar la indagación basada en la tecnología y los modelos de resolución de problemas para incrementar las habilidades de aprender a aprender; proporcionar formas innovadoras (por ejemplo herramientas móviles) de integrar el apoyo ‘sobre la marcha’ y las interacciones en diferentes contextos de aprendizaje. (SANCHO, 2008, p.24)

A discussão proposta por Sancho é particularmente relevante ao considerarmos a forma como as tecnologias em geral (e não somente as TIC) vêm sendo incorporadas ao ensino. A falta de uma formação docente específica pode resultar no uso incompatível dos recursos tecnológicos com o potencial que eles têm e com os benefícios que podem trazer para os processos de ensino-aprendizagem, como ilustra a imagem³⁴:

³⁴ “Basta entrar em www.pensamentocrítico.com e clicar em ‘respostas’” (minha tradução).

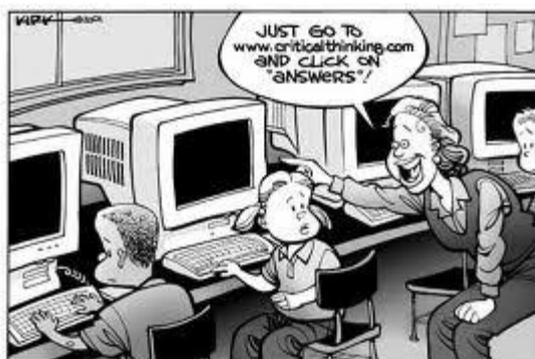


Figura 1: Pensamento crítico e tecnologia
 Fonte: <http://twicsy.com/i/Ld48nb>

Como vemos, a tecnologia muitas vezes é utilizada como um fim em si mesmo e não como um meio para o ensino e a aprendizagem, o que a torna um mero instrumento de reprodução de mídias nem sempre adequadas para os fins aos quais se destinam.

No contexto da formação crítico-reflexiva de professores, são muitos os benefícios que as tecnologias podem aportar. Como mediadoras de processos reflexivos, diferentes tecnologias, sejam elas TIC ou não, podem se converter em TAC. No entanto, antes de apresentar essas possibilidades, cabe esclarecer o que entendo por formação crítico-reflexiva.

Os fundamentos da reflexão crítica podem ser resumidos com base nos conceitos de *consciência crítica* e de *práxis*, propostos por Freire (1979). Segundo o autor, a consciência crítica permite que o homem transforme a realidade (FREIRE, 1979) e ajuda o professor a compreender o contexto em que atua e a tomar decisões em um contexto maior, que supera os limites das paredes da sala de aula. Nessa perspectiva, Liberali (2010, p.32) explica:

A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduos e sociedade são realidades indissociáveis. (...) ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.

Relacionado à concepção de reflexão/consciência crítica, está o conceito de *práxis*, entendido por Freire (1979) como a relação entre teoria e prática estabelecida no fazer e no refletir sobre esse fazer. A *práxis* também constitui um importante eixo

condutor das propostas de formação de professores, no entanto, no âmbito da formação pré-serviço, é fundamental determinar de que forma se dá o vínculo entre reflexão e prática, já que, nesse momento, o aluno – futuro professor – não necessariamente exerce uma atividade docente. Um possível caminho a se percorrer é o resgate da percepção que o futuro professor tem da prática docente, a qual pode ter duas origens: a sua experiência como aluno (relacionada à observação de seus professores e aos processos de aprendizagem que vivencia) e a experiência de outros professores que já exercem a profissão. Está claro que o aluno constrói uma compreensão sobre a docência ao longo de toda a sua vida escolar e que essa experiência se reflete, muito frequentemente, em suas ações futuras como professor, seja na reprodução de um modelo com o qual conviveu, seja na busca de uma alternativa para esse modelo. Partindo de Dewey (1938/1967) e de sua noção de contínuo experiencial, entendo que a formação do professor pode ser beneficiada pelo olhar retrospectivo em direção às experiências discentes por ele vividas, pois, ao fazê-lo, pode compreender melhor o que entende por docência e pode se posicionar de forma mais crítica e avaliativa em relação a ela (MAYRINK, 2007)³⁵.

Desse modo, o futuro professor também constrói sua percepção sobre a prática docente a partir da relação que estabelece entre os aspectos teóricos estudados durante sua formação e a prática por ele vivenciada, até então, como aluno. Barros e Brighenti (2004) recuperam o conceito de *simetria invertida* para se referir à importante relação entre teoria e prática estabelecida no desenvolvimento de ações vivenciadas durante a formação de um professor e o que dele se espera como profissional. Conforme as autoras,

(...) o professor deverá vivenciar, durante todo o seu processo de formação, atitudes, modelos didáticos, modos de organização que poderão interferir na sua futura prática pedagógica (BARROS e BRIGHENTI, 2004, p.136).

Entendendo assim o processo de formação docente, acredito na necessidade de se garantir, nos cursos de Letras (meu contexto de atuação), um espaço de reflexão crítica sobre as mais diversas questões que subjazem a prática docente. Poderíamos aqui

³⁵ Neste trabalho, Mayrink aprofunda a discussão a respeito dos conceitos de *reflexão* e *reflexão crítica*, com base nas discussões de Dewey (1933; 1938/1967), Alarcão (1996; 2003), Pimenta (2002), Schön (1983, 1987, 1992a, 1992b), Freire (1979; 1982), Zeichner (1993), Imbernón (2000) e Perrenoud (2002).

elencar uma série de temas pertinentes para alimentar o exercício reflexivo do futuro professor. O papel exercido pelo professor e pelo aluno no processo de aprendizagem, as questões a serem consideradas na elaboração de material didático, a forma como se constrói o conhecimento, o uso de diferentes recursos pedagógicos e as novas tendências no ensino de línguas estrangeiras (como o ensino a distância ou a intercompreensão linguística) são apenas alguns desses temas.

Particularmente no contexto em que se insere a discussão que proponho neste texto, a articulação entre a perspectiva da simetria invertida e o uso de TAC pode favorecer a formação crítico-reflexiva dos professores³⁶. Penso que isso se faz possível graças ao potencial das tecnologias como mediadoras dos processos de aprendizagem e, especificamente neste caso, como mediadoras do desenvolvimento do pensamento reflexivo dos professores, o qual lhes permitirá questionar, analisar, interpretar e compreender sua própria ação e a de outros, no amplo universo institucional e social em que se inserem. Como se vê, ao perseguir a reflexão crítica, o professor se envolve em um processo mais complexo do que o simples *pensar* sobre a ação, pois ele exige consciência, questionamento, análise e conseqüente tomada de decisões que podem gerar transformações.

- **As tecnologias como signos mediadores**

A necessidade de desenvolver um *pensamento reflexivo* (Dewey, 1933) permeia as mais diversas atividades nas quais nos envolvemos em nosso cotidiano pessoal e profissional. A forma como as tecnologias estão presentes, atualmente, em nosso ambiente de lazer e de trabalho, talvez mereça atenção especial. A tendência ao deslumbramento que as tecnologias chegam a gerar pode resultar na sua apropriação sem que haja uma real consciência de por que e para que deixar que elas façam parte de nossas vidas, como bem ilustram os quadrinhos:

³⁶ O estudo desenvolvido por Mayrink e Albuquerque-Costa (2013) também discute essa relação a partir da experiência vivida em um curso de formação de professores de línguas para o uso de tecnologias.

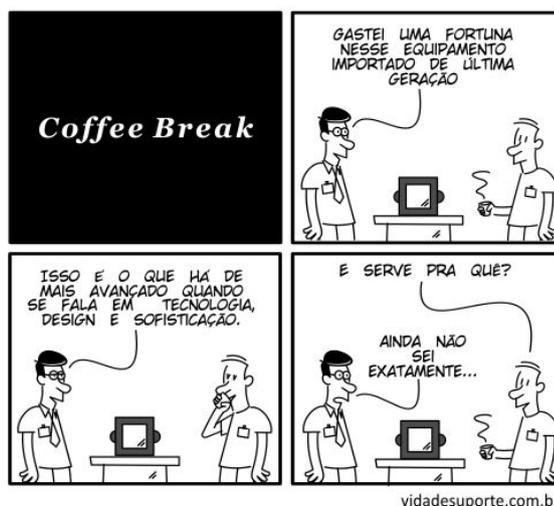


Figura 2: Tecnologias para quê?

Assim, a questão que se coloca é: que função exerce a tecnologia em nossa relação com o mundo? Vygotsky (1930/1998) enfatiza a importância da mediação dos sistemas simbólicos na relação entre o sujeito e o mundo que o cerca. Nessa perspectiva, no contexto da formação de professores, são vários os instrumentos e os signos que podem estabelecer a relação entre os futuros docentes e o mundo escolar. Livros, fotos, filmes, recursos da internet, entre tantas outras tecnologias, podem exercer uma importante função mediadora que contribui, em um sentido amplo, para a construção do conhecimento do professor a respeito do contexto escolar que o cerca.

Tomemos, inicialmente, o exemplo do filme. Visto como um elemento que, potencialmente, promove a reflexão crítica, a troca de experiências e ideias, e a consequente construção e re-construção de conhecimento, o filme pode funcionar como instrumento e também como signo mediador³⁷. Segundo Vygotsky, a distinção entre signo e instrumento (ou ferramenta) reside na forma como eles orientam o comportamento humano:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e o domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido ao controle do

³⁷ Para Vygotsky (1930/1998, p.71), a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza.

próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VYGOTSKY, 1930/1998, p.72-73).

Do ponto de vista da estrutura das operações com signos, Vygotsky sugere que

(...) toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representado pela simples fórmula ($S \rightarrow R$). Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. (VYGOTSKY, 1930/1998, p.53)

O autor esclarece que o signo age sobre o indivíduo, que deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo. Conseqüentemente, o simples processo estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, constituído por S (estímulo), que gera R (resposta), em decorrência de X (mediação) (VYGOTSKY, 1930/1998, p.53).

Sob esse enfoque, conforme Mayrink (2007), os filmes podem se caracterizar ora como instrumentos ora como signos, dependendo do uso que se faz deles. Muitos dos filmes comerciais que conhecemos e assistimos se apresentam, originalmente, como um objeto de entretenimento. Poderíamos supor que, geralmente, seu efeito no espectador é momentâneo e que satisfaz uma necessidade específica do momento: a diversão. Sendo assim, entendemos que o filme cumpre a função de instrumento, com uma influência meramente situacional no espectador. Pode-se dizer ainda que, mesmo que os filmes se proponham a levar o espectador a algum tipo de reflexão, essa não é, necessariamente, uma reflexão sobre a prática pedagógica (no sentido que se buscaria na formação de professores), mesmo que o filme esteja ambientado na escola, na sala de aula ou que mostre a ação do professor junto a seus alunos. É o caso, por exemplo, da comédia *A creche do papai*, com Eddie Murphy, ou do romance *O espelho tem duas faces*, com Barbra Streisand e Jeff Bridges.

Entretanto, se inseridos no contexto de formação de professores, torna-se possível fazer um novo recorte dos filmes a fim de desencadear uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, atribuindo-lhes uma nova função - a de signo - pois se passa a fazer um uso consciente deles, orientado para determinado fim: a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. O ato de ver o filme vem acompanhado, então, de uma discussão que gera uma reflexão que pretende estender-se para além do entretenimento, do

momento em que o espectador (o futuro professor) assiste ao filme. Trata-se, portanto, de um efeito contínuo (e não situacional e momentâneo) que se quer atingir com o filme, para que os futuros professores façam da reflexão crítica um componente permanente da sua prática diária como docentes. Deste modo, os filmes citados anteriormente poderiam, por exemplo, motivar a reflexão sobre o papel da escola na constituição do indivíduo (*A creche do papai*) ou sobre diferentes orientações metodológicas no ensino (*O espelho tem duas faces*).

Nessa ótica, o filme pode fornecer ao futuro professor a oportunidade de viver uma experiência diferente, centrada no outro (a experiência vicária³⁸), mas com uma repercussão individual que enriquece e expande seu contínuo experiencial³⁹. Porém, não podemos desconsiderar a possibilidade de que, para alguns, o filme continue sendo somente um instrumento (de lazer, por exemplo), dependendo do indivíduo e da forma como se dê a sua aproximação com o filme.

Retomando Vygotsky, pode-se fazer uma relação entre essa perspectiva e a operação que se estabelece no contexto de que vou tratar mais adiante. Neste caso, S - a situação ou estímulo - corresponde ao visionamento e discussão de cada filme assistido pelo aluno em um curso de formação docente (sendo este o contexto mais amplo, o pano de fundo que caracteriza o cenário do processo da mediação); R corresponde à reflexão crítica, reação ou resposta desejada, na forma de auto-reflexões e reflexões compartilhadas; X - a mediação - corresponde aos filmes utilizados como signos mediadores do processo crítico-reflexivo.

Assim, o filme, exercendo seu papel de signo mediador, conduz os alunos “a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”

³⁸ Dewey (1938/1967) e van Manen (1990) discutem a contribuição da experiência vicária para a constituição da própria experiência, pois, segundo eles, ao olhar a experiência do outro, nós mesmos nos tornamos mais experientes. Assim, a reflexão sobre a ação do outro ganha um lugar de destaque não menos importante do que a reflexão sobre a própria ação. É muitas vezes por meio dela que o futuro professor constrói suas primeiras possibilidades de reflexão crítica sobre a prática ou, como diz Freire (1979), começa a desenvolver sua consciência crítica. Esse distanciamento - que caracteriza o olhar para a ação do outro - permite que o futuro professor se sinta mais seguro, uma vez que não está pessoalmente envolvido com aquilo que observa: de alguma maneira, sua face parece preservada.

³⁹ Para Dewey (1938/1967), a experiência pode ser entendida como conhecimento acumulado e, relacionado a essa ideia, está um dos princípios fundamentais da teoria desenvolvida pelo filósofo: o princípio da *continuidade*, segundo o qual uma experiência prepara o caminho para outra, subsequente, dando-lhe continuidade e permitindo o desenvolvimento de uma cadeia - um contínuo experiencial - que, se mantida, se configura como uma sequência de experiências educativas.

(VYGOTSKY, 1930/1998, p.54). Vale lembrar que o autor se refere a esses processos psicológicos como superiores, e suas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado (VYGOTSKY, 1934/1999, p.112). Sendo assim, o filme cria uma nova relação entre a situação (o visionamento) e a resposta, que deixa de ser um mero entretenimento e ganha uma dimensão reflexiva.

Do mesmo modo, outros tipos de tecnologias associadas às TIC podem ter efeitos semelhantes ao converterem-se de instrumentos em signos. Tomemos a rede social *Facebook* como exemplo. Criada para ser usada pelos estudantes da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, a rede cresceu em proporções antes não imaginadas e continua ganhando cada vez mais adeptos, que ali participam com o intuito de estabelecer e ampliar suas relações sociais. Importa, ali, “fazer amigos”, compartilhar experiências vividas no cotidiano, fotos, textos, mensagens. No entanto, o uso dessa mesma rede tem ganhado espaço na conformação de comunidades de aprendizagem das mais diversas áreas, passando a exercer o papel de signo mediador dessa aprendizagem. Ao atribuir-lhe essa outra função, há, conseqüentemente, uma re-significação de seu objetivo original. Assim como no filme, o *Facebook* pode criar uma nova relação entre a situação (a interação ali realizada) e a resposta alcançada (a construção de um espaço de aprendizagem e reflexão).

Já as plataformas virtuais criadas especialmente para fins de aprendizagem (os conhecidos ambientes virtuais de aprendizagem - AVA), embora tenham sido pensadas para atender a esse propósito específico, nem sempre parecem atingir seu objetivo maior: o de funcionar como signo mediador da aprendizagem. Mayrink e Gargiulo (2013) discutem a importância de ampliar o uso que os professores de línguas fazem dos AVA. Para as autoras, é preciso que eles tomem consciência de que o sucesso no uso de um AVA em uma situação de ensino não se dá pelo simples fato de ele permitir o envio e a recepção de mensagens e o intercâmbio de ideias entre pessoas que não compartilham um mesmo espaço físico de forma síncrona. Isso significa que os AVA, em si mesmos, não são garantia da realização de experiências de ensino-aprendizagem inovadoras e diferentes. Por esse prisma, podemos entender que, para que eles exerçam plenamente sua função de signo mediador da aprendizagem, é necessário buscar mecanismos que propiciem a construção efetiva de um espaço de aprendizagem e

reflexão, e que promovam e garantam a presença social de seus participantes (professores e alunos).

Tendo apresentado o viés teórico em que se apóia este texto, ilustrarei, a seguir, o efeito alcançado ao utilizar esses dois recursos tecnológicos – o filme e um AVA - como signos mediadores da formação crítico-reflexiva de professores⁴⁰.

- **O filme como signo mediador da reflexão**

A fim de ilustrar a forma como os filmes podem ser utilizados como signos mediadores na formação crítica-reflexiva de professores, apresentarei alguns exemplos de interações que ocorreram ao longo de um curso (presencial) que ministrei em 2004 como docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo⁴¹. O objetivo do curso, intitulado *A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica a partir de filmes*, era levar o aluno (futuro docente) a refletir sobre a prática pedagógica (a sua própria e a de outros professores) e, assim, compreender mais profundamente o processo de ensino e aprendizagem. Todas as aulas foram gravadas em vídeo e áudio e várias atividades acompanharam a discussão sobre os filmes. Os excertos que aqui apresento foram retirados das produções dos alunos e das gravações das aulas.

Destaco, inicialmente, um registro escrito da aluna Sara⁴², retirado de uma atividade na qual deveria estabelecer relações entre um texto teórico (*Professor Reflexivo: construindo uma crítica*, de Selma Garrido Pimenta) e o filme *O espelho tem duas faces*. Ao responder à pergunta “O filme *O espelho tem duas faces* motivou sua reflexão? Por quê? Se sua resposta foi positiva, que reflexões o filme suscitou em você?”, a aluna ressalta a reflexão que desenvolveu em relação à sua própria prática:

⁴⁰ Embora os dados também permitam analisar a função mediadora do professor nas duas situações que passarei a apresentar, este não será o foco da discussão, devido ao objetivo traçado inicialmente para este artigo.

⁴¹ O curso foi oferecido como uma disciplina eletiva do curso de Letras e contou com a participação de treze alunos dos cursos de Letras e de Pedagogia. A disciplina compreendeu três momentos: no primeiro, os filmes e os tópicos a discutir foram sugeridos pela professora; no segundo, os alunos indicaram os tópicos sobre os quais gostariam de refletir e ela selecionou os filmes a serem vistos, e, no terceiro, tanto os filmes quanto os tópicos para reflexão foram propostos pelos alunos. Os filmes trabalhados nesses três momentos foram: *O Espelho Tem Duas Faces*, *Sociedade dos Poetas Mortos* (Momento 1); *Nenhum a Menos*, *Mentes Perigosas*, *O Céu de Outubro* (Momento 2); *Mr. Holland - Adorável Professor*, *A Corrente do Bem*, *A Creche do Papai*, *O Clube do Imperador* e *Os Incompreendidos* (Momento 3).

⁴² Os nomes dos alunos participantes do curso foram substituídos por pseudônimos a fim de preservar sua identidade.

Sim, este filme motivou minha reflexão na medida em que, ao vê-lo, pensei em como foi minha pequena prática em sala até então (aulas particulares) e me enxerguei numa posição tradicional, mais do que gostaria. A partir desta reflexão, **espero que minha postura seja revista, pretendo comportar-me de outra forma em aula, buscando construir uma aprendizagem significativa com o aluno.**

Outra reflexão que o filme me suscitou foi que **eu gostaria de ser uma professora dinâmica, divertida, que me envolvesse com a matéria, com meus alunos e que minha aula fosse significativa para eles.** Porém, creio haver uma medida entre ser divertida, dinâmica e proporcionar momentos de reflexão a meus alunos. Talvez não tenha descoberto esta medida e, por isso, considere minha prática como um todo, apesar de conter alguns elementos que ultrapassem a visão tradicional de ensino (como fitas cassete, de vídeo, textos de revistas, atividades elaboradas por mim, livros paradidáticos). (Registro de Sara; grifos meus)

O excerto ilustra a compreensão de Sara quanto ao caráter de ação deliberativa que a reflexão possui, com reflexos no próprio agente, naquele que reflete (neste caso, ela mesma). Percebe-se que ela procura assumir responsabilidade pela mudança que quer incorporar à sua forma de agir e é curioso como marca, por meio de suas escolhas lexicais, essa sua disponibilidade para mudar. Vale destacar a função que o filme cumpriu, neste caso, como signo mediador da reflexão da aluna, ao despertar nela uma identificação com as personagens e com a sua forma de agir, projetando-as para a sua própria prática. Nesse sentido, considero também relevante a ponderação da aluna Luana a respeito da importância do professor refletir *sobre o outro e para si* (a experiência vicária), condição para que a prática reflexiva possa, de fato, contribuir para a construção do conhecimento do professor:

Não adianta refletir sobre o ato do outro professor e não levar isso como um aprendizado para si mesmo. (Registro de Luana)

Outro exemplo de que o filme, como recurso tecnológico, pode ser utilizado como signo mediador da formação crítico-reflexiva de professores pode ser encontrado na discussão realizada sobre o papel da escola. Essa reflexão, desencadeada pelo filme *Mentes Perigosas*, pode ser observada no excerto abaixo, retirado da gravação de uma das aulas:

Mônica: Qual é o papel da escola aí?

Marcos: É um depósito de gente.

Márcia: Para não deixar eles na rua... não importa qual o problema que eles vão encontrar lá dentro...

Mônica: Mas a escola tinha essa preocupação?

Márcia: Acho que tinha...

Geovana: Vivia no sentido só de abarcar os alunos. Precisavam se manter com alunos, porque sem alunos não vive...

Mônica: (...) E qual era o objetivo da escola? Era passar o conteúdo? Ou passar regras, regras de conduta? Vocês lembram que tem uma cena do filme que mostra isso? Não sei se chamou a atenção de vocês. Acho que cheguei a comentar com vocês na aula passada sobre isso.

Márcia: O diretor que não deixou o aluno entrar na sala, porque ele não bateu na porta e ele vai, e acaba morrendo depois...

Mônica: O que mostra esta postura do diretor aí? Qual é a preocupação dele?

Márcia: Estava preocupado com as regras de educação, não se importava com o que o menino tinha para falar para ele, qual o problema....

Geovana: O aluno estava respeitando somente o diretor, né? Ele deveria ter falado: não, você não pediu licença, então, volta, é assim, assim...você não pode fazer isso por uma questão de educação ou por outra questão qualquer - não somente, simplesmente por respeito só a ele mesmo, né?

Marcos: Hierarquia.

Mônica: Exatamente. Ele queria se reafirmar como autoridade. Agora, qual era a consideração dele com relação àquele aluno como pessoa?(...)

(Transcrição da aula 11)

Este exemplo revela a percepção dos alunos de que a escola, na figura de seu diretor, quer marcar a autoridade que lhe cabe no estabelecimento de regras e na tarefa de garantir que elas sejam cumpridas, esquecendo-se daquela que deveria ser uma de suas prioridades: zelar pela educação e integridade dos alunos. Nesse sentido, percebe-se que o filme *Mentes Perigosas* abriu um espaço para a discussão a respeito do papel que desempenha o diretor nas escolas, o que se revela extremamente positivo, se consideramos que a reflexão do professor, muitas vezes, se limita à sua própria prática, dentro de sua sala de aula. Assim, o filme, compreendido como um signo mediador, parece enriquecer as possibilidades de reflexão envolvendo outros espaços e participantes do processo educacional.

Os dois exemplos aqui comentados ilustram a forma como os filmes permitiram aos professores em formação vincular as situações neles apresentadas à sua própria prática (no caso daqueles que já exerciam algum tipo de atividade docente) e estabelecer relações entre a prática e a teoria. A postura indagadora e crítica dos alunos com relação às diferentes questões que se colocavam em pauta foram, paulatinamente, ganhando mais espaço em suas produções individuais e nas interações entre o grupo. A função mediadora dos filmes certamente foi decisiva nesse processo.

- **Uma plataforma de aprendizagem como signo mediador da reflexão**

Passemos agora a comentar o uso de um recurso possibilitado pelas TIC na formação crítico-reflexiva de professores. Trata-se, neste caso, da plataforma de aprendizagem Moodle, que tem sido amplamente utilizada em instituições de ensino dos mais diversos níveis. A fim de ilustrar a forma como esse AVA pode ser utilizado como signo mediador na formação crítica-reflexiva de professores, apresentarei alguns exemplos dos registros feitos por alunos de uma turma do curso de Graduação em Letras (Espanhol) da Universidade de São Paulo que usaram a plataforma de forma complementar à disciplina presencial *Práticas Oraís em Língua Espanhola*⁴³. A proposta de uso da plataforma tinha como objetivo promover uma oportunidade para que os estudantes vivenciassem o uso de um ambiente virtual como um espaço efetivo de reflexão, ensino e aprendizagem⁴⁴, superando a visão limitadora da plataforma como um mero repositório de documentação e textos (tendência ainda amplamente verificada no uso que muitos docentes fazem das plataformas virtuais de aprendizagem).

Os exemplos que passo a apresentar provêm da interação dos alunos em um Fórum no qual deveriam discutir sobre o impacto das tecnologias na sociedade atual e seu uso na Educação, a partir da leitura de um texto⁴⁵ e do visionamento de um vídeo⁴⁶. A discussão desencadeada no fórum revelou as diferentes percepções que os alunos têm sobre o assunto, dentre as quais destaco as seguintes⁴⁷:

De verdad que todavía no estoy acostumbrada con el uso de las nuevas tecnologías en la EDUCACIÓN, tampoco con la receptividad con que las personas aceptan esos cursos “virtuales”, y esta idea no me parece muy buena. Pues sí que estos recursos pueden ser utilizados como un medio de complementar la clase, pero no creo que sea posible estudiar una lengua solo por internet, para el proceso de aprendizaje de una lengua el contacto con las

⁴³ O uso da plataforma nessa disciplina fez parte de uma pesquisa realizada no segundo semestre de 2010.

⁴⁴ A fim de criar espaços de reflexão e prática da língua espanhola, várias atividades foram realizadas na plataforma na modalidade individual e grupal. Os objetivos das atividades eram: a) promover uma reflexão sobre a língua estrangeira e sobre o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de idiomas; b) desenvolver pesquisa bibliográfica; c) propiciar a prática efetiva da língua espanhola, mediante interações em fóruns e realização de atividades desenvolvidas no ambiente com o auxílio de diversas ferramentas, como a wiki e a tarefa, por exemplo.

⁴⁵ Texto disponível em <http://charlat3t1.blogspot.com.br/2012/10/etica-en-la-informatica.html> (consulta em 04/06/2014).

⁴⁶ Vídeo disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=X7bHBYjh8Z8&feature=fvw> (consulta em 04/06/2014).

⁴⁷ Os excertos foram reproduzidos de forma fiel ao original redigido pelos alunos. A formatação (uso de caixa alta, por exemplo) também foi reproduzida conforme o texto original.

personas es imprescindible, así como todas las oportunidades que se encuentra en un aula presencial. Las nuevas tecnologías (internet...) son muy importantes a la hora de complementar el aula, pero no creo que solo eso sea suficiente para que uno aprenda la lengua. (Aluno 1)

Pienso que el uso de nuevas tecnologías en mucho ayudará en la enseñanza y en el aprendizaje del español porque nos ponen a disposición, con un simple pulsar, una cantidad enorme de informaciones. Además el uso de los recursos tecnológicos acaba por nos tornar más cercanos, contribuyendo para que la comunicación entre las personas sea más rápida y dinámica. Sin ellos, por ejemplo, esto forum no sería posible y miren como está siendo provechoso para nosotros. Sin embargo, pienso también que las tecnologías no deben sustituir las clases tradicionales y sí servir como más un instrumento para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. (Aluno 2)

O comentário do Aluno 1 expressa uma descrença no potencial das TIC para o ensino e aprendizagem, salvo em situações em que são utilizadas como apoio complementar às aulas. Fica, ainda, evidente, sua percepção de que o ensino mediado por recursos tecnológicos anula os processos interacionais entre os participantes - professor e alunos - ao afirmar que “para el proceso de aprendizaje de una lengua el contacto con las personas es imprescindible, así como todas las oportunidades que se encuentra en un aula presencial”. No entanto, essa visão, ainda compartilhada por muitos docentes e estudantes, é percebida pelo Aluno 2 de outra maneira, ao considerar que as TIC possibilitam a aproximação e maior comunicação entre as pessoas, o que aponta para uma “desconstrução” de representações negativas sobre o uso das TIC no ensino. A reflexão desenvolvida por esse aluno também revela sua percepção de que as tecnologias podem ser usadas tanto como TIC (ao destacar que as tecnologias colocam à disposição dos estudantes uma enorme quantidade de informações e contribuem para que a comunicação entre as pessoas seja mais rápida e dinâmica) quanto como TAC, ao reconhecer que podem servir como um instrumento adicional para o ensino e aprendizagem de línguas.

Outra evidencia de que a plataforma, neste caso, está mediando o processo crítico-reflexivo dos alunos pode ser observada nesta nova intervenção do Aluno 2:

"Ni tanto que queme al santo, ni tanto que no lo alumbre, dice un refrán. Creo que las tecnologías son útiles, pero hay que utilizarlas con moderación. En la Internet, por ejemplo, encontramos todo tipo de información - verdaderas y falsas. Por lo tanto, no solo debemos

distinguir entre unas y otras, sino también tener en cuenta que información no es lo mismo que conocimiento."

Como se pode notar, a experiência de uso da plataforma vivenciada pelos alunos produziu o efeito desejado de contribuir para o desenvolvimento de seu pensamento reflexivo. Isso somente foi possível graças à função mediadora exercida pela própria plataforma e pela maneira como foram utilizados os recursos nela disponibilizados (o fórum e a integração de textos multimodais⁴⁸). Deste modo, resgatando a proposta de *simetria invertida* mencionada anteriormente, a plataforma possibilitou aos alunos vivenciar uma experiência de aprendizagem (interna à disciplina que estavam cursando) que poderá gerar reflexos na sua futura atuação como professores (a construção de uma reflexão sobre o uso das TIC no ensino de línguas).

Considerações finais

Os desafios e questionamentos que se apresentam na incorporação de tecnologias no ensino, sejam elas novas ou tradicionais e estejam elas inseridas no grupo das TIC ou não, reforçam a necessidade de uma reflexão permanente sobre o lugar que elas ocupam no contexto educativo e o real potencial que vêm alcançando como signos mediadores dos processos de ensino-aprendizagem. Torna-se fundamental, também, pensar metodologias e procedimentos didáticos sustentados por objetivos pedagógicos consistentes, que atribuam um sentido para o uso desses recursos e permitam que eles se convertam em legítimas Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC). Para que isso seja possível, é fundamental mobilizar esforços em direção à formação inicial e continuada de professores, mediante a concepção e implantação de projetos direcionados ao desenvolvimento de sua postura crítico-reflexiva.

⁴⁸ Cabe ressaltar que o fórum, particularmente, permitiu o desenvolvimento de processos reflexivos coletivos, graças ao seu alto potencial de interatividade.

Referências

ALARCÃO, I. (org.) **Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão.** Porto: Porto Editora, 1996.

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva.* São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BARROS, D. M. V. e BRIGHENTI, M. J. L. Tecnologias da informação e comunicação & formação de professores: tecendo algumas redes de conexão. In RIVERO, C. M. L. e GALLO, S. (orgs.) **A formação de professores na sociedade do conhecimento.** EDUSC, 2004, p. 125-144.

DEWEY, J. **How we think.** Lexington: D.C. Heath and Company, 1933.

_____. **Experience and Education.** New York: Collier Books, 1938/1967.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente Profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez Editora, 2000.

JÄRVELÄ, S. Personalised Learning? New Insights into Fostering Learning Capacity. In OECD – CERI (Eds.) **Personalising Education.** Paris: OECD/CERI, 2006, p. 31-46.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Editora Papirus, 2007.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: Questões fundamentais.** Campinas: Pontes Editores, 2010.

MAYRINK, M. F. **Luzes... câmera... reflexão: formação inicial de professores mediada por filmes.** São Paulo, 2007, 300 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC/SP.

MAYRINK, M. F. e ALBUQUERQUE-COSTA, H. Formação crítico-reflexiva para professores de línguas em ambiente virtual. In: MAYRINK, M. F. e ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Orgs.) **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais.** São Paulo: Editora Humanitas, 2013, p. 39-63.

MAYRINK, M. F. e GARGIULO, H. Hacia la formación docente para el uso de ambientes virtuales en la enseñanza de idiomas. **Revista Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas**, p. 147-163, 2013. Disponível em http://www.hispanistas.org.br/abh/images/stories/revista/Abehache_n4/147-163.pdf

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.) **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 17-52.

SANCHO, J. M. De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. **Investigación en la escuela**, 64, p.19-29, 2008. Disponível em http://www.ub.edu/esbrina/docs/proj_tic/tic_a_tac.pdf (consulta em 06/06/2014).

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner – How professionals think in action**. Cambridge: Basic Books, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

_____. The theories of inquiry: Dewey's legacy to education. **Curriculum Inquiry**, v.22:2, p.119-139, 1992a.

_____. Formação de professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b, p. 77-91.

van MANEN, M. **Researching lived experience**. London, Ontario: The University of Alberta, The Athlouse Press. 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1999.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.