



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LUCAS MOREIRA DOS ANJOS SANTOS

**GÊNEROS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA COMO
INSTRUMENTOS DE (TRANS)FORMAÇÃO**

Londrina
2012

LUCAS MOREIRA DOS ANJOS SANTOS

**GÊNEROS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA COMO
INSTRUMENTOS DE (TRANS)FORMAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Londrina
2012

LUCAS MOREIRA DOS ANJOS SANTOS

**GÊNEROS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE
LÍNGUA INGLESA COMO INSTRUMENTOS PARA
(TRANS)FORMAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Elvira Lopes Nascimento
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e
Paiva
Universidade Federal de Minas Gerais

Londrina, 27 de fevereiro de 2012.

Aos três seres humanos mais importantes na minha vida pelo tanto que batalharam e se empenharam por mim em diferentes momentos e de diferentes maneiras: à minha mãe, Maria (in memoriam), ao meu pai, Lauro, e à minha avó-mãe, Iracema.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Vera que desempenhou, desempenha e desempenhará diferentes papéis na minha vida. Quero agradecê-la, nesse momento tão sonhado por mim, pelos seguintes papéis:

- Orientadora Vera, obrigado por trilhar comigo os caminhos dessa pesquisa, pelo aprendizado, pelas partilhas, pelos questionamentos. A pesquisa de mestrado, aqui relatada, é produto de uma intensa relação orientadora-orientando de anos. Obrigado por me iniciar nos passos de fazer pesquisa e ter sido indispensável para minha constituição identitária profissional. Mais do que tudo isso, obrigado por acreditar em mim e me ajudar, a cada dia, a acreditar em mim mesmo.
- Amiga Vera, obrigado por me ouvir, me aconselhar, me abrir os olhos para o mundo sob um olhar diferente e mais otimista. Obrigado pelos puxões de orelha necessários ao meu crescimento, até mesmo porque quem ama, cobra.
- Mentora Vera, obrigado por me guiar e me mostrar que o poder de decidir o que quero para mim está sempre em minhas mãos. Por ter me ensinado, há muito tempo atrás, que *“the Sky is the limit”*.
- Mãe Vera, obrigado pelo amor, carinho e cuidado dispensado a mim.

AGRADECIMENTOS

- Aos meus amigos que me apoiaram de diferentes formas ao longo desse processo. Ao Rê e ao Rô por terem vivenciado meus dias de bom e mau humor e os altos e baixos dos últimos dois anos; ao Takemura por ter me feito rir e ensinado a dar risada de mim mesmo nos momentos mais difíceis; ao Henrique pelas risadas e descontrações por MSN, pelo apoio no processo de escrita e, claro, pela amizade nascida indiretamente dessa pesquisa; e à Lau pelo incentivo e por realmente acreditar que tudo isso é fantástico para mim.

- À Ana pelas leituras feitas nas versões do texto da dissertação e aos seus comentários sempre tão pertinentes, criteriosos e bem-vindos, e pela amizade e apoio em diferentes momentos.

- À Rachel pelo companheirismo, apoio e ponto de equilíbrio ao longo do processo. Pelas nossas conversas, risadas, preocupações sempre que nos encontrávamos para tomar um café. Pela leitura criteriosa e carinhosa de partes da dissertação. Obrigado pela sua amizade.

- À Eli pela leitura de parte das análises e os apontamentos feitos e pelos, não menos importantes, momentos de risadas, alegrias e de trabalho. Agradeço imensamente sua participação para que parte da coleta de dados pudesse se tornar real e a relação que construímos a partir disso.

- À Carla pelo apoio quase diário via *skype* ou presencialmente na biblioteca e em outros cantos da UEL e pelos tantos momentos de descontração.

- À Célia pela leitura minuciosa de revisão do texto e seu apoio em diferentes momentos.

- Às professoras Telma Gimenez e Vera Menezes por terem participado da qualificação desse trabalho e por suas contribuições, questionamentos e seus outros olhares para melhorar esse texto. À Professora Elvira Lopes Nascimento pela sua

participação na banca de defesa mesmo de última hora e pelas suas contribuições e questionamentos.

➤ À Joana, Libela, Ma e Taylor pela participação nessa pesquisa, pela cessão do uso de seus textos. Agradeço imensamente vocês pelo aprendizado oportunizado pelas nossas interações ao longo da coleta de dados e por serem co-responsáveis pela realização dessa pesquisa. À Joana pelo carinho e empenho constante. À Libela pelo entusiasmo e por ser sempre tão falante. À Ma pela calma principalmente nas horas mais tensas. À Taylor pela sua sinceridade e por tornar todo esse processo mais intrigante.

➤ Ao grupo Linguagem e Educação pelos encontros, discussões, questionamentos e, claro, apoio ao longo do processo.

➤ Aos colegas que me acompanharam ao longo dos dois anos de mestrado durante as disciplinas no PPGEL. Obrigado pelas discussões, debates e troca de experiências cheias de medos e ansiedades. Um agradecimento especial às Pri, Lafendini e Gaffuri, pelas conversas individuais e por quem levo enorme carinho.

➤ Aos professores do PPGEL pelas oportunidades de aprendizagem, discussão e trocas ao longo do cumprimento dos créditos.

➤ Ao Cultural, representado por Lislie Torresin, que soube tão bem compreender meu pedido de afastamento e apoio ao longo dessa jornada. E aos meus queridos alunos, de sábado de manhã e de tarde, por nem sempre entenderem o que eu estava fazendo, mas sempre terem me apoiado de qualquer forma.

➤ À CAPES pela bolsa que permitiu a dedicação integral a esse estudo.

ANJOS SANTOS, Lucas Moreira. **Gêneros digitais na educação inicial do professor de língua inglesa como instrumentos de (trans)formação**. 2012. 212f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC, doravante) têm sido incorporadas às mais diversas esferas de atividade humana, desde a cotidiana à profissional. Por outro lado, se os aspectos positivos parecem saltar aos olhos, o número de pessoas que ainda não tem acesso às TDIC é considerável num país de proporções como o Brasil. Temos presenciado essas relações antagônicas serem alvo de debates em diferentes segmentos da sociedade: desde a academia a setores civis. Evidentemente, a esfera educacional não tem ficado imune a essas mudanças e tem sido convocada a (re)pensar práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem, a partir do uso e da incorporação das TDIC. Paralelamente, é crescente o número de estudos referentes à incorporação de TDIC no ensino e aprendizagem de línguas bem como na educação de professores. Nesse sentido, nossa pesquisa de mestrado tem por objetivo investigar a apropriação de gêneros digitais e o papel que esses podem exercer na educação inicial de professores de língua inglesa. Partindo de discussões que focalizam os paradoxos do uso e incorporação de TDIC na sociedade (BRAGA, 2010; CASTELLS; 2007), das discussões mais recentes sobre educação de professores de línguas e os diferentes papéis da TDIC (PAIVA, 2010; FREIRE, 2009; BUZATO, 2006) e dos estudos que discutem as diferentes práticas linguageiras emergidas do uso das TDIC (MARCUSCHI; XAVIER, 2004; ARAÚJO, 2007), realizamos uma intervenção de cunho formativo-profissional no curso de Letras Estrangeiras Modernas – Inglês numa universidade estadual do interior do Paraná. A intervenção realizada foi planejada de acordo com os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) em sua vertente didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2007; 2009; CRISTOVÃO, STUTZ; 2011). A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso longitudinal de base qualitativa (COHEN; MANION; MORRISON, 2007) e de cunho intervencionista (KINCHELOE; MCLAREN, 2006). Os dados coletados são provenientes de uma disciplina optativa que possuía quatro alunas-professoras como participantes. Como primeiro conjunto de dados, coletamos as produções escritas das alunas-professoras referentes aos gêneros fórum de discussão educacional, *blog* e *chat* educacional. Nosso segundo conjunto de dados foi composto por relatos de experiência, escritos pelas alunas-professoras ao término de cada sequência didática em torno dos referidos gêneros digitais. E, por fim, nosso terceiro conjunto de dados foi composto pela gravação de uma extensão ao coletivo (EC) entre as alunas-professoras. As análises dos dados foram realizadas tendo por base o modelo de análise linguístico-discursiva do ISD (BRONCKART, 2003) e de categorias sobre argumentação da Semântica Argumentativa (KOCH, 1997) em estreita relação com os pressupostos teóricos da educação de professores de línguas e TDIC. Os resultados apontam que os papéis dos gêneros digitais fórum de discussão, *blog* e *chat* na educação inicial de professores de língua inglesa foram três: a) o de engajamento profissional; b) o de problematização dos conhecimentos da profissão e c) o de (re)construção de saberes profissionais e representações sobre docência, ensino de línguas e uso de TDIC.

Palavras-chave: Gêneros digitais. TDIC. Educação inicial de professores de língua inglesa.

ANJOS SANTOS, Lucas Moreira. **Digital genres in pre-service English teacher education as tools for (trans)formation.** 2012. 212f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

On the one hand, Information and Communication Digital Technologies (ICDT, from now on) have been incorporated to different human activity spheres, from everyday to professional life. On the other hand, if their positive aspects seem to be enormous, the number of people who don't have access to ICDT is quite alarming in a country such as Brazil. There have been incessant debates about these paradoxical relationships going on in different society segments: from universities to civil society. Evidently, educational sphere hasn't been out of focus concerning these changes and has been incited to rethink teaching and learning pedagogical practices because of ICDT incorporation. At the same time, a great number of studies have focused on the uses of ICDT in language teaching and learning as well as in teacher education. Bearing that in mind, our master research aims at investigating the appropriation of digital genres and their possible roles in English pre-service teacher education. Thus, our research object is constituted by the language practices emerged from digital sphere and their possible roles to English teacher education. Based on discussions which focus on the paradoxical uses of ICDT in society (BRAGA, 2010; CASTELLS; 2007), on the most recent discussions on language teacher education and ICDT roles (PAIVA, 2010; FREIRE, 2009; BUZATO, 2006) and on studies which discuss the different language practices emerged from the uses of ICDT (MARCUSCHI; XAVIER, 2004; ARAÚJO, 2007), a professional formative intervention was prepared in a Letras course from a public state university from Paraná. The intervention made was planned according to the foundations of Sociodiscursive Interacionism (SDI) in its didactic field (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2007; 2009; CRISTOVÃO, STUTZ; 2011). The research is a longitudinal case study in a qualitative paradigm (COHEN; MANION; MORRISON, 2007) relying on an interventionist aspect (KINCHLOE; MCLAREN, 2006). Data was gathered in an elective subject which was enrolled by four teachers-to-be. As a first data group, we gathered all the written productions indexed to the genres educational discussion forum, blog and educational chat produced by the participants. Our second data group was composed by experience reports written by the participants by the end of each didactic sequence produced on the referred genres. And finally, our third data group was composed by the recording of an extension to the work group among the participants. The analysis were carried out having as support the linguistic-discursive model of SDI (BRONCKART, 2003) and categories from Argumentative Semantics (KOCH, 1997) in close relation to the theoretical foundations about English teacher education and ICDT. The results pointed out that the digital genres educational discussion forum, blog and educational chat performed at least three roles in English pre-service teacher education: a) professional engagement; b) questioning and debating about some of the professional knowledge and, c) a locus for (re)constructing professional knowledge and representations regarding teaching, language learning and ICDT use.

Key words: Digital genres. ICDT. Pre-service english teacher education.

LISTA DE CONVENÇÕES

Convenções utilizadas nas transcrições

@	Risos
@@@	Muitos risos
...	Indica pausa breve, hesitação
/	Pausa curta (de 2 a 3 segundos)
//	Pausa longa (mais de 3 segundos)
Negrito	Ênfase para salientar a o item linguístico ou fala mencionada
[interrompendo]	Indica que o turno foi interrompido pelo interlocutor
[ao mesmo tempo]	Indica que os turnos ocorreram ao mesmo tempo
[...]	Indica que as falas foram interpoladas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Configuração de um fórum de discussão educacional	56
Figura 2 – Configuração da (inter)ação de linguagem possibilitada pelo gênero digital fórum de discussão educacional	57
Figura 3 – Projeto enunciativo do gênero blog profissional	65
Figura 4 – Constelação de chat conforme Araújo (2004, p. 1283).....	68
Figura 5 – Projeto enunciativo do gênero digital chat educacional	71
Figura 6 – Esquema do processo de mediação das atividades humanas	83
Figura 7 – Panorama da pesquisa a partir dos dados	102
Figura 8 – Força persuasiva da argumentação de Libela.....	178
Figura 9 – Papéis dos Gêneros Digitais na Educação Inicial de Professores de Língua Inglesa	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Porcentagem de teses e dissertações em relação aos aspectos teórico-metodológicos.....	34
Quadro 2 – Panorama do cronograma da disciplina GENTE	94
Quadro 3 – Visão geral da SD de fórum de discussão educacional	95
Quadro 4 – Visão geral da SD de <i>blog</i>	96
Quadro 5 – Visão geral da SD de <i>chat</i> educacional	98
Quadro 6 – Perfil das alunas-professoras participantes da pesquisa	99
Quadro 7 – Panorama geral da pesquisa	103
Quadro 8 – Parâmetros do contexto de produção de textos.....	104
Quadro 9 – Tipos de discurso conforme Bronckart (2003, p. 157).....	104
Quadro 10 – Resumo das fases das sequências segundo Adam (apud 105BRONCKART, 2003).....	105
Quadro 11 – Operadores Argumentativos e efeitos de sentido.....	106
Quadro 12 – Panorama das produções de Taylor no gênero digital fórum	109
Quadro 13 – Panorama das produções de Taylor no gênero digital <i>blog</i>	113
Quadro 14 – Panorama das produções de Joana no gênero digital fórum	117
Quadro 15 – Panorama das produções de Joana no gênero digital <i>blog</i>	120
Quadro 16 – Panorama das produções de Libela no gênero digital fórum	123
Quadro 17 – Panorama das produções de Libela no gênero digital <i>blog</i>	125
Quadro 18 – Panorama das produções de Ma no gênero digital fórum	128
Quadro 19 – Panorama das produções de Ma no gênero digital <i>blog</i>	129
Quadro 20 – Panorama das interações no <i>chat</i> educacional.....	131
Quadro 21 – Plano textual global dos relatos de experiência de Taylor.....	139
Quadro 22 – Plano textual global dos relatos de experiência de Joana.....	149
Quadro 23 – Plano textual global dos relatos de experiência de Libela	156
Quadro 24 – Plano textual global dos relatos de experiência de Ma	163
Quadro 25 – Plano textual global da extensão ao coletivo (EC)	171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Panorama das pesquisas desenvolvidas sobre TDIC e formação de professores de inglês no período de 2000 a 2009.....	32
Gráfico 2 – Porcentagem das Instituições de Ensino Superior (IES) às quais se vinculam as teses/dissertações	32
Gráfico 3 – Número de teses e dissertações defendidas por ano.....	33
Gráfico 4 – Ocorrência de referenciais teóricos nas teses e dissertações sobre TDIC e formação de professores	35
Gráfico 5 – Natureza da pesquisa das dissertações e teses sobre TDIC e formação de professores	35
Gráfico 6 – Número de turnos por <i>chat</i> e participante.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CALL –	<i>Computer-Assisted Language Learning</i>
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMC –	Comunicação Mediada por Computador
EC –	Estudo de Caso
IES –	Instituição de Ensino Superior
ISD –	Interacionismo Sociodiscursivo
LA –	Linguística Aplicada
MSN –	Messenger
PIBID –	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PPGEL –	Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem
SD –	Sequência Didática
SOT –	Segmento de Orientação Temática
STT –	Segmento de Tratamento Temático
TDIC –	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs –	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
2	EDUCAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: INTERFACES ENTRE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE PROFESSORES E GÊNERO DIGITAIS	24
2.1	AS TDIC NA CONTEMPORANEIDADE: CONEXÕES OU EXCLUSÕES EM REDE?.....	24
2.2	CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE TDIC E EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS	30
2.3	OUTROS MODOS DE DIZER PARA OUTROS MODOS DE FAZER: O PAPEL DAS TDIC NA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	45
2.4	GÊNEROS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	51
2.4.1	O Fórum de Discussão Educacional	55
2.4.2	O <i>Blog</i>	61
2.4.3	O <i>Chat</i> Educacional.....	67
2.5	SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	72
3	GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTOS PARA (TRANS)FORMAÇÃO	74
3.1	GÊNEROS TEXTUAIS: ALGUMAS DEFINIÇÕES E APONTAMENTOS.....	74
3.2	GÊNEROS TEXTUAIS: ARTEFATOS SIMBÓLICOS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO	79
3.2.1	A Concepção de Instrumento de Vygotsky.....	79
3.2.2	Os Gêneros como Instrumentos.....	83
3.3	A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA NO QUADRO DO ISD: ARTICULANDO CONCEITOS E QUESTÕES METODOLÓGICAS	86
3.4	SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	89
4	O PERCURSO METODOLÓGICO	91
4.1	CONCEITUAÇÃO DA PESQUISA.....	91
4.2	DESCRIÇÃO DA DISCIPLINA.....	93

4.3	DESCRIÇÃO DAS SDs USADAS NA INTERVENÇÃO	94
4.4	DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	99
4.5	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	100
4.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	103
4.7	SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	107
5	ESTOU ALUNA?! ESTOU ALUNA-PROFESSORA?! ESTOU PROFESSORA?!: OS PAPÉIS ASSUMIDOS PELAS ALUNAS-PROFESSORAS NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS GÊNEROS DIGITAIS FÓRUM, <i>BLOG</i> E <i>CHAT</i>	108
5.1	O(s) ENGAJAMENTO(S) DE TAYLOR NO FÓRUM E <i>BLOG</i>	108
5.2	O(s) ENGAJAMENTO(S) DE JOANA NO FÓRUM E <i>BLOG</i>	117
5.3	O(s) ENGAJAMENTO(S) DE LIBELA NO FÓRUM E <i>BLOG</i>	123
5.4	O(s) ENGAJAMENTO(S) DE MA NO FÓRUM E <i>BLOG</i>	127
5.5	O(s) ENGAJAMENTO(S) DE TAYLOR, JOANA, LIBELA E MA NO <i>CHAT</i> EDUCACIONAL.....	131
5.6	SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	136
6	O DEVIR DAS ALUNAS-PROFESSORAS AO RELATAR SUAS EXPERIÊNCIAS COM GÊNEROS DIGITAIS: REPRESENTAÇÕES E SABERES EM TRANSIÇÃO.....	138
6.1	OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE TAYLOR SOBRE A VIVÊNCIA COM AS SDs DE FÓRUM, <i>BLOG</i> E <i>CHAT</i> EDUCACIONAL	139
6.2	OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE JOANA SOBRE A VIVÊNCIA COM AS SDs DE FÓRUM, <i>BLOG</i> E <i>CHAT</i> EDUCACIONAL	148
6.3	OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE LIBELA SOBRE A VIVÊNCIA COM AS SDs DE FÓRUM, <i>BLOG</i> E <i>CHAT</i> EDUCACIONAL	156
6.4	OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE MA SOBRE A VIVÊNCIA COM AS SDs DE FÓRUM, <i>BLOG</i> E <i>CHAT</i> EDUCACIONAL	163
6.5	SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	168
7	REPRESENTAÇÕES EM CONFRONTO: (RE)POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS EM RELAÇÃO À EXPERIÊNCIA VIVIDA	170

7.1 PANORAMA GERAL DOS CONTEÚDOS TEMÁTICOS MOBILIZADOS NA EXTENSÃO AO COLETIVO (EC)	171
7.1.1 TDIC, SEUS (DES)USOS E POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS.....	173
7.1.2 TDIC X SOCIEDADE: RELAÇÕES ANTAGÔNICAS (RE)PRODUZIDAS NO DIZER DAS ALUNAS-PROFESSORAS.....	183
7.2 TDIC 186E EDUCAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: O PAPEL DOS GÊNEROS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS DE (TRANS)FORMAÇÃO	186
7.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	190
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS.....	197
ANEXOS	210
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	211

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao rememorar minhas representações sobre pesquisa, automaticamente, penso na minha trajetória antes e depois da universidade. Em 2005, quando comecei a cursar Letras numa universidade estadual do interior do Paraná, acreditava que pesquisa era aquela de laboratório, produzida com experimentos, cobaias, controlada, e na qual o pesquisador vestia um uniforme branco com óculos fundos. Tal concepção era parte da minha constituição enquanto pessoa naquele determinado momento. Advindo de uma família cujos pais possuíam escolaridade fundamental incompleta e com acesso somente à televisão, minhas representações sobre pesquisa eram baseadas no senso comum em função do lugar a partir do qual eu me projetava.

No mesmo ano, por meio de indicações de professores do curso de Letras, resolvi procurar um projeto para complementar a formação oferecida pela graduação. Nessa busca, me deparei com a nomenclatura *Iniciação Científica*. Fiquei intrigado e curioso para decifrar o que tal grupo de palavras significava. Primeiro, me questionei o que seria fazer pesquisa na área de estudos da linguagem, nas Ciências Humanas, já que tinha como representação que ciência era produzida em disciplinas biológicas e exatas; segundo, cogitei a hipótese de me candidatar a uma vaga, porque considerava que fazer pesquisa fosse algo importante – era a apreciação valorativa que incidia sobre o termo pesquisa e que ecoava outrem discursos, conforme Bakhtin (1997) amplamente ressaltou sobre os índices valorativos do nosso dizer.

O embate entre a formação cultural, da qual eu provinha, e uma nova comunidade sócio retórica, na qual eu começava a participar – ainda que de maneira periférica – permitiu a (re)organização das minhas representações sobre o que seria pesquisa. Foi nessa incursão que tive a oportunidade de reconstruir minhas experiências sobre bases outras. A aprendizagem de diferentes formas de dizer, provenientes de uma comunidade discursiva estranha para mim, possibilitou meu engajamento em atividades desenvolvidas nessa esfera.

Assim, minha trajetória enquanto professor, e também pesquisador, começa em abril de 2005 quando da minha participação no projeto de extensão “Materiais didáticos para ensino de línguas para educação básica”. Minha primeira experiência no projeto supracitado é na verdade o embrião desta pesquisa de

mestrado. Cheguei para a reunião, que acontecia semanalmente com professores da rede pública, alunos-professores do curso de Letras e a professora supervisora da universidade, e me foi dada a tarefa de tomar notas e encaminhar, posteriormente, o relato do encontro, por *email*, a todos integrantes do grupo. Esse foi meu primeiro contato profissional com o uso de tecnologias e gêneros digitais.

Motivado pela tarefa que me foi designada, aprendi o que era um email, como criar uma conta, seu objetivo, como redigi-lo, para, finalmente, encaminhar o relato da reunião. A minha participação inicial foi possibilitada a partir da aprendizagem de um modo de dizer, socialmente construído e partilhado, que era imbuído de significados para aquela comunidade à qual eu desejava pertencer.

Meu engajamento em atividades de pesquisa e produção de materiais didáticos requereu, necessariamente, a aprendizagem de diferentes gêneros textuais de diversas esferas de atividade. O meio virtual permeava diariamente meu fazer nesse espaço. Olhar retrospectivamente para esse cenário me permite, ao menos parcialmente, justificar meu interesse pelo uso de tecnologias e gêneros digitais na educação de professores. Olhar retrospectivamente essa caminhada, com outras representações e ideias, me possibilita perceber o papel das atividades de participação no referido projeto para meu engajamento profissional.

Ao final do curso de Letras em 2008 – que simbolicamente representava uma conquista pessoal muito importante para mim – fui contratado por um instituto de idiomas. Minha experiência nesse contexto de ensino foi caracterizada pelo uso constante de tecnologias para o ensino e aprendizagem de inglês. A lousa interativa, o centro de recursos multimídia com computadores e acesso a internet, a conexão *wireless* para acesso da rede em sala de aula, dentre outros, foram instrumentos que se incorporaram a minha prática profissional nesse período.

Dessa forma, no segundo semestre de 2009, quando me candidatei ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), tinha motivações pessoais e profissionais para realizar uma pesquisa que enfocasse o uso de tecnologias digitais. Tendo em vista minha experiência anterior no projeto de pesquisa “Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa¹”

¹ Projeto de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão e desenvolvido entre outubro de 2008 e setembro de 2011, no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. O objetivo geral do projeto era investigar a relação entre os

(GENTEDIPLI), optei por desenvolver minha pesquisa de mestrado para compreender o papel que gêneros digitais, práticas linguageiras sociais emergidas no contexto das tecnologias digitais, poderia exercer na formação profissional do futuro professor de língua inglesa.

Essa escolha se originou, portanto, por motivos pessoais (o papel das tecnologias digitais no meu engajamento profissional), por motivos profissionais (o uso de tecnologias em meu trabalho como professor) e por motivos acadêmicos (minha experiência prévia com projeto de pesquisa sobre gêneros textuais). Além do mais, o papel das tecnologias digitais nas sociedades contemporâneas, principalmente nos últimos 20 anos, também me impulsionava nesse sentido².

Especificamente sobre essa última motivação, podemos observar que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC, doravante) têm sido incorporadas às mais diversas esferas de atividade humana. Na esfera cotidiana, temos presenciado o crescimento e apropriação de diferentes aparelhos e recursos tecnológicos nas práticas usuais do dia-a-dia. Por exemplo, o aumento do uso de celulares, que permitem acesso à rede e diversas outras funcionalidades, tem sido crescente. No ano de 2011, o Brasil atingiu a marca de 242,2 milhões de linhas móveis, totalizando uma proporção de 124 linhas para cada 100 habitantes, conforme aponta a Agência Nacional de Telecomunicações. Poderíamos mencionar ainda o uso de aparelhos de MP3 ou MP4, que têm sido utilizados desde o trajeto de ônibus do trabalho para casa à prática de exercícios físicos. Outros exemplos de uso de TDIC no cotidiano poderiam ser mencionados prolongadamente.

Na esfera do trabalho, o uso de computadores pessoais, da internet e de sistemas operacionais e *softwares* para realização de tarefas profissionais têm se mostrado cada vez mais inerente a nossa sociedade. Na esfera do entretenimento, a internet tem sido usada como um das fontes mais procuradas de uso para o lazer. Na esfera acadêmica, as buscas em provedores da rede, a

gêneros textuais mobilizados na formação docente e suas contribuições para a aprendizagem profissional do futuro professor.

² O uso de primeira pessoa do singular no relato apresentado no início dessa dissertação tinha por objetivo explicitar as minhas motivações pessoais na escolha do meu foco de pesquisa. No entanto, no decorrer do texto essa opção será substituída pelo uso da primeira pessoa do plural em função da infinidade de discursos que constituem meu dizer. A tessitura do meu dizer e as posições assumidas são evidentemente constituídas a partir das orientações, das disciplinas cursadas, dos textos lidos e da minha compreensão responsiva ativa, das reuniões do grupo de pesquisa Linguagem e Educação e de tantos outros contextos.

disseminação de periódicos científicos e a oportunidade de contatos profissionais de forma mais acessível lideram as práticas engendradas a partir do uso das TDIC.

Por outro lado, se os aspectos positivos parecem saltar aos olhos, o número de pessoas que ainda não tem acesso às TDIC é considerável em um país de proporções continentais como as do Brasil. Segundo o último relatório do Comitê Gestor da Internet no Brasil, referente ao ano de 2010, a percentagem de computadores por domicílio é de 39% e a percentagem da população que se diz usuária da internet é de 45%. Se os respectivos números já evidenciam que nem metade da população brasileira tem acesso ainda a computadores e a internet, a desigualdade fica mais suntuosa se cruzarmos domicílios com acesso ao computador à renda das famílias. Em famílias com renda de até um salário mínimo, 6% possuem acesso; nas famílias com renda de mais de um salário mínimo até dois, esse número aumenta para 20% (CGI.br; 2011).

Se o acesso à internet ainda é bastante restrito, as possibilidades de participação social de grupos da sociedade com menor poder aquisitivo em práticas sociais e linguageiras propiciadas pelas TDIC também são pouco animadoras. Contudo, temos presenciado essas relações antagônicas que se estabelecem a partir do(s) uso(s) e acesso às TDIC sendo alvo de debates em diferentes segmentos da sociedade: desde a academia a setores civis. Evidentemente, a esfera educacional não tem ficado imune a essas mudanças e tem sido convocada a repensar práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem a partir do uso e da incorporação das TDIC.

Paralelamente, é crescente o número de estudos referentes à incorporação de TDIC no ensino e aprendizagem de línguas bem como na educação de professores. Especificamente sobre gêneros digitais, suas características e/ou seus papéis no ensino de línguas e/ou formação de professores, há uma literatura considerável que explora tais questões³ na última década. Esse trabalho se insere nesse amplo panorama que privilegia as práticas de linguagem do meio digital e suas características em processos formativos diversos.

Por esse prisma, o interesse pelo estudo das intersecções em que linguagem e atividade humana se cruzam é um dos focos deste trabalho. Partindo

³ A título de exemplo, conferir os seguintes livros: MARCUSCHI; XAVIER (2004); ARAÚJO, BIASI-RODRIGUES (2005); ARAÚJO (2007); ARAÚJO; DIEB (2009); ARAÚJO; DIEB; LIMA (2010); MENEZES (2010); e alguns números temáticos de periódicos sob essa temática: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, (2010, v.49, n.2) e *Linguagem e (Dis)curso* (2009, v.9, n.3).

de posições que defendem os gêneros como um dos instrumentos necessários para o desenvolvimento do que é especificamente humano (BRONCKART, 2006; MACHADO; LOUSADA, 2010; BAZERMAN, 2006; 2009), este trabalho tem por objetivo geral:

- Investigar a apropriação de gêneros digitais e o papel que podem exercer na educação inicial de professores de língua inglesa.

Desse modo, nosso objeto de pesquisa são as práticas de linguagem emergentes na esfera virtual e seus possíveis papéis para a educação inicial do professor de línguas. Uso de diferentes ferramentas tecnológicas na educação do professor tem sido investigado com o objetivo de diminuir os descompassos entre as práticas escolares e as práticas sociais de referência (GALVÃO, 2009; SANTOS, 2009; DIAS 2009; MIGUEL; 2008; CORDEIRO, 2008; SOUZA, 2007; COSTA, 2006; QUEIROZ, 2005; LANG, 2004; entre tantos outros). Tendo por base nosso objetivo geral de pesquisa, temos como objetivos específicos desse trabalho:

- Identificar os papéis que as alunas-professoras assumiram ou que lhes foram atribuídos a partir do engajamento na produção de diferentes textos pertencentes aos gêneros digitais fórum de discussão educacional, *blog* e *chat* educacional e seu papel para a formação profissional.
- Analisar as representações construídas pelas alunas-professoras sobre TDIC e sobre ser professor ao longo da intervenção realizada e seu papel para a formação profissional.
- Identificar as representações e avaliações construídas/produzidas a partir da intervenção realizada sobre a(s) relação(ões) entre TDIC, ensino e aprendizagem de línguas e formação profissional docente.

Para atingirmos nossos objetivos, o presente texto está dividido em seis capítulos. O primeiro deles enfoca um panorama geral das TDIC e as transformações decorridas de sua apropriação e uso pelos indivíduos na sociedade

contemporânea. A partir de uma macro visão dos processos sociais em movimento, apresentamos um levantamento bibliográfico sobre pesquisas relacionadas à formação de professores e TDIC. Finalmente, discutimos algumas facetas da educação do professor de língua inglesa nas interfaces com tecnologias digitais e discutimos características dos gêneros digitais fórum de discussão educacional, *blog* e *chat* educacional e alguns de seus papéis na educação de professores.

O segundo capítulo se volta para a discussão de que os gêneros são instrumentos para o desenvolvimento humano. Partimos dos conceitos sobre gêneros a partir das teorias de Bakhtin (1997; 2006) e tecemos algumas considerações, com base em diversas vertentes teóricas, que expandem o caráter analítico de tal categoria. Nessa perspectiva, dialogamos com noções de Vygotsky (1994; 1998) sobre o papel dos artefatos culturais no tornar-se humano e estabelecemos pontes com autores contemporâneos que tem se debruçado em tal nicho de pesquisa. Na sequência, estabelecemos as relações entre gêneros e instrumentos e explicitamos as bases do Interacionismo Sociodiscursivo que fundamenta a intervenção formativa e, por consequência, a geração dos dados.

O terceiro capítulo trata da explicitação e descrição do percurso metodológico que guiou a investigação realizada. As bases epistemológicas que ancoram essa pesquisa são discutidas e procedemos à descrição do contexto de coleta de dados, das sequências didáticas pilotadas, dos participantes, dos instrumentos de coleta e dos procedimentos de análise.

O quarto capítulo compreende as análises de nosso primeiro conjunto de dados e sua interpretação. A partir da identificação dos papéis que as alunas-professoras assumem e se atribuem nas produções textuais indexadas aos gêneros digitais fórum, *blog* e *chat* educacional, discutimos nossa primeira pergunta de pesquisa e os resultados evidenciados com base em nossas lentes.

O quinto capítulo é dedicado às análises e à interpretação de nosso segundo conjunto de dados. Voltamo-nos para as representações construídas pelas alunas-professoras a partir da experiência vivenciada com os gêneros digitais fórum, *blog* e *chat* educacional. As análises apresentadas respondem nossa segunda pergunta de pesquisa.

O sexto capítulo apresenta as análises e interpretação de nosso terceiro conjunto de dados. Nessa parte, analisamos as avaliações produzidas e as representações construídas pelas alunas-professoras sobre o processo vivenciado

prospectivamente e sobre TDIC e ensino e aprendizagem de línguas. As análises apresentadas nesse capítulo respondem nossa terceira pergunta de pesquisa. Aproveitamos também para responder nossa pergunta geral de pesquisa sobre os papéis dos gêneros digitais na educação inicial de professores.

Certos de que a pesquisa relatada apresenta, defende e discute nossa visão, dentre tantas outras coexistentes na área da Linguística Aplicada, sobre o uso de TDIC na educação de professores de língua inglesa, convidamos o leitor para estabelecer pontes de diálogos e debates acerca do assunto em questão.

2 EDUCAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: INTERFACES ENTRE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DE PROFESSORES E GÊNERO DIGITAIS

Diante do papel das tecnologias digitais de comunicação e informação na contemporaneidade e das transformações decorridas de seus usos, é premente pensarmos os impactos dessas outras formas de organizar e regular as atividades humanas nos processos de intervenção formativa na educação de professores de línguas, tanto em nível inicial quanto continuado. Assim, neste capítulo apresentamos um panorama geral sobre o uso das TDIC na contemporaneidade, um desenho do cenário das pesquisas em formação de professores de inglês e TDIC, além de discutirmos algumas implicações do uso de TDIC no processo educativo profissional de tornar-se professor para, finalmente, estabelecermos algumas relações entre gêneros digitais e educação inicial de professores.

2.1 AS TDIC NA CONTEMPORANEIDADE: CONEXÕES OU EXCLUSÕES EM REDE?

De acordo com Castells (2000), as tecnologias digitais de informação e comunicação têm mudado profundamente a sociedade em que vivemos. Essas mudanças vão desde a reestruturação do sistema capitalista para aumentar a acumulação de capital às transformações culturais das maneiras pelas quais as pessoas se relacionam. Não se trata de olhar para tais transformações como radicalmente positivas ou negativas, mas, sim, de analisá-las de modo a compreender como seus usos têm moldado outras práticas sociais na vida contemporânea. A análise, empreendida pelo autor, ressalta novas relações entre quem produz e quem consome informação e a lógica própria das TDIC, que convergem qualquer conhecimento para um sistema comum com alta capacidade (senão ilimitada) de armazenamento, acessibilidade e transformação.

No entanto, é necessário ressaltar que “[...] há grandes áreas do mundo e consideráveis segmentos da população que estão desconectados do novo sistema tecnológico (...)”⁴ (CASTELLS, 2000, p. 52). Dessa forma, o uso e a

⁴ Apesar de tal afirmação do autor ser de quase 12 anos atrás, no contexto brasileiro, ainda é evidente que o acesso às novas tecnologias não atinge toda a população. A existência de políticas

apropriação das TDIC, por diferentes grupos da sociedade, dão-se de maneira seletiva e funcional e estruturam-se pela lógica econômica social vigente. Tendo por base tal panorama, este autor aponta as transformações político-econômicas decorridas da Revolução da Tecnologia da Informação, como esse período é denominado pelo autor, em relação ao fluxo de capitais, às organizações das empresas em redes, às novas formas de controle financeiro em nível global e às implicações para o mundo do trabalho.

Um novo meio tecnológico, quando emergido e incorporado às práticas sociais de uma determinada comunidade, certamente influencia o modo como as pessoas se relacionam e seus modos de entender o mundo. Não partimos da ideia de que a tecnologia determina a sociedade, mas sim de que a tecnologia é constitutiva da sociedade. Os usos que determinados grupos fazem de diferentes tecnologias é que constituem espaços de transformação das relações sociais. Castells (2000) ressalta que a cultura eletrônica com sua capacidade de integrar diferentes linguagens, sejam elas verbais, visuais, sonoras ou corporais, estabelece outros modos de conhecer o mundo. Para ele (2000, p. 369) “(a) rede Internet é a espinha dorsal da comunicação global mediada por computadores (CMC) dos anos 90, uma vez que liga gradativamente a maior parte das redes.”

No entanto, Castells (2005) faz ressalvas com o que comumente é denominado de sociedade da informação ou do conhecimento. Para ele, a informação e o conhecimento sempre foram vitais em qualquer sociedade, e não somente na organização contemporânea. A diferença da sociedade atual é que sua base microeletrônica possibilitou novas formas de organização e distribuição dos conhecimentos. As redes que eram limitadas em função de aspectos geográficos, temporários e econômicos, passaram a possuir grande potencial e impacto mundial, numa compressão espaço-tempo, em função das redes digitais. De acordo com o autor:

A sociedade em rede, em termos mais simplistas, é uma estrutura social baseada em redes operadas por informação e tecnologia de comunicações baseadas na microeletrônica e nas redes digitais de computador que geram, processam, e distribuem informação com base no conhecimento acumulado nos nós das redes. (CASTELLS, 2005, p.7)

Não se trata de endeusar a sociedade em rede como um estágio superior de organização social a ser atingido porque da mesma forma que seu potencial de inclusão é ilimitado, o contrário também se faz verdadeiro (BRAGA, 2010). Trata-se, pois de compreender o mundo em que vivemos e problematizarmos as consequências desse novo momento histórico.

O primeiro aspecto apontado por Castells (2005) em relação a essa 'nova' sociedade é a economia em rede. Uma descrição do funcionamento das empresas, do mercado de trabalho e dos papéis dos trabalhadores dentro dessa economia é apresentada. As empresas, que buscam se manter competitivas e aumentar a produtividade, espalham-se em diferentes atividades e partes do mundo de acordo com suas necessidades e os benefícios que podem conseguir. Assim, temos as chamadas empresas em redes. Essas empresas almejam um trabalhador flexível e criativo capaz de contribuir significativamente com o aumento de produtividade⁵.

No que diz respeito às relações sociais estabelecidas a partir do uso da internet, Castells (2005) discorda de posições que afirmam que houve uma transformação da sociabilidade das pessoas. Ao invés de serem mais distantes e terem menos contato umas com as outras, ela afirma que “nós sabemos, de estudos de diferentes sociedades, que na maioria dos casos os usuários de internet são mais sociais, têm mais amigos e contatos, e são social e politicamente mais ativos do que os não usuários⁶” (CASTELLS, 2005, p. 11).

O autor descreve o novo sistema de informação e comunicação como constituído de três características principais: a) a comunicação é organizada por meio de companhias globais e locais de produção e transmissão de informação via rádio, televisão, mídia impressa e conteúdo *online*; b) uma mudança de um sistema de mídia em massa para um sistema de mídia customizado e voltado para diferentes segmentos da sociedade; e c) dominação hegemônica por meio do que

⁵ Uma crítica a essa visão de trabalhador flexível e capaz de contribuir com a empresa é feita por alguns estudiosos da sociologia do trabalho que entendem tal concepção ideológica como parte de um movimento de apropriar-se cada vez mais dos conhecimentos do trabalhador sem lhe remunerar por isso e conseqüentemente consolidar um efeito de alienação cada vez mais forte. (HUWS, 2003; SILVER, 2005; WOLFF, 2009). Apesar de aderimos, com algumas restrições, a tais críticas, não desenvolveremos uma discussão sobre isso no momento.

⁶ “We know, from studies in different societies, that in most instances Internet users are more social, have more friends and contacts, and are more socially and politically active than non users” (tradução nossa)

está presente ou não na mídia a partir de sua recorrência em diferentes meios (CASTELLS, 2005).

Apesar de concordarmos com o autor, é necessário fazer algumas ressalvas: as TDIC e sua digitalização, que permitem alcance global, estão longe de ser um bem comum que todos usufruem. Na verdade, elas têm sido apropriadas pelos próprios grupos hegemônicos, no constante fluxo de poder inerente a uma sociedade baseada na diferença e excludente. Desse modo, não só o acesso ainda precisa ser universalizado como também a leitura, análise e compreensão do posicionamento enunciativo e do projeto discursivo de textos provenientes dessa mídia.

Considerando o exposto, Castells (2007, p.239) defende que as relações de poder entre os diferentes grupos da sociedade em rede são reconfiguradas a partir do uso das TDIC. Portanto, o autor parte da premissa segundo a qual “[...] as relações de poder são conflituosas por natureza, assim como as sociedades são diversas e contraditórias. Portanto, a relação entre tecnologia, comunicação e poder reflete valores e interesses opostos, e engaja uma pluralidade de atores sociais em conflito.⁷”

A partir de uma análise da perda de credibilidade do poder público, causada por inúmeros escândalos pessoais e de corrupção em diferentes países e do papel da mídia de massa na construção desse efeito, Castells (2007) passa a refletir sobre o papel das novas formas de comunicação emergentes da internet, algumas já consolidadas, na difusão de novas perspectivas. O processo de produzir, disponibilizar via digitalização e de receber conteúdo construído por diferentes atores sociais é denominado de *mass self-communication* (ou comunicação de massa do eu).

É dentro desse cenário, que o autor constrói a posição de que a internet tem possibilitado novas plataformas de debate, discussão e transformação social por meio de suas características peculiares e da noção de contrapoder, que é entendido como “[...] as capacidades de atores sociais desafiarem e eventualmente mudarem as relações de poder institucionalizadas na sociedade⁸” (CASTELLS,

⁷ “[...] power relations are by nature conflictive, as societies are diverse and contradictory. Therefore, the relationship between technology, communication, and power reflects opposing values and interests, and engages a plurality of social actors in conflict.” (tradução nossa)

⁸ “[...] the capacity by social actors to challenge and eventually change the power relations institutionalized in society” (tradução nossa)

2007, p. 248). Nesse sentido, os movimentos sociais têm articulado suas práticas e ações sociais por meio da internet com as formas já conhecidas de resistência cultural. Portanto, esse movimento pode ser analisado a partir do entendimento das:

[...] dinâmicas históricas de contrapoder, como novas formas de mudança social e a emergência de políticas alternativas, usando a oportunidade oferecida pelas novas redes horizontais de comunicação da era digital que são a infraestrutura técnica e organizacional que são específicas da sociedade em redes. Portanto, não somente o espaço público se torna largamente definido no espaço da comunicação, mas este espaço é um terreno cada vez mais contestado, já que expressa uma nova era histórica em que uma nova forma de sociedade está nascendo, assim como todas as sociedades prévias, por meio de conflito, esforço, dor, e frequentemente violência⁹. (CASTELLS, 2007, p. 258)

A posição de Castells (2007) parece indicar que as TDIC e as práticas languageiras, desenvolvidas a partir ou emergidas delas, são potencialmente propícias para o desenrolar da arena(s) de debates sobre mudanças na sociedade. Desse ponto de vista, as TDIC não só incluem quanto podem expandir outras perspectivas.

Albagli (2007), em uma análise dos processos de mudança em andamento na contemporaneidade, afirma que estamos vivendo sob uma ótica diferente de produção de bens: o imaterial tem se tornado central no modo de produção. O uso de TDIC na organização sociocultural tem transformado não só a relação dos indivíduos com o computador e outras mídias, mas também tem acarretado uma série de modificações mais profundas na sociedade.

A autora ainda discute questões de propriedade intelectual e autoral, problematizadas a partir da “Sociedade da Informação”. A difusão do conhecimento não necessariamente se torna mais democrática e com acesso universal, uma vez que a lógica que rege o sistema atual é do capitalismo, logo, a da propriedade privada. Porém, Albagli admite que novos espaços para agência são criados por meio da realidade virtual. Espaços esses fronteiriços e instáveis.

⁹ “[...] historical dynamics of counter-power, as new forms of social change and alternative politics emerge, by using the opportunity offered by new horizontal communication networks of the digital age that is the technical and organizational infrastructure that is specific of the network society. Therefore, not only public space becomes largely defined in the space of communication, but this space is an increasingly contested terrain, as it expresses the new historical stage in which a new form of society is being given birth, as all previous societies, through conflict, struggle, pain, and often violence.” (tradução nossa)

Nesse mesmo sentido, Braga (2010) analisa os aspectos sociais e econômicos da sociedade globalizada para marcar a influência dos grupos hegemônicos na construção e legitimação de formas de poder opressoras que beneficiam poucos e excluem muitos. Baseada na sociologia estrutural de Giddens, assim como na concepção de subversão de Gramsci, a autora aponta que:

[...] é possível dizer que as novas tecnologias paradoxalmente servem a propósitos sociais antagônicos: de um lado elas viabilizam uma concentração de poder no nível global sem precedentes; do outro lado elas potencializam, no nível local, o acesso dos grupos socialmente desfavorecidos à informação e ao contato social fora dos limites geográficos das comunidades e grupos de origem, permitindo modos de participação social mais democráticos. (BRAGA, 2010, p. 374)

Braga (2010) defende que, apesar de o papel da internet não mudar drasticamente a configuração de acesso e participação social, seus recursos e usos permitem mais democraticamente intervenções de grupos sociais ditos ou tidos como não-hegemônicos. Em vista disso, o papel dos professores seria o de entender como essas novas formas de participação social que se dão por meio das TDIC podem ser usadas em benefício de práticas educativas politicamente orientadas.

Baseando-se nos estudos de letramentos, a pesquisadora considera ser importante compreender as formas pelas quais os indivíduos de diferentes grupos sociais se engajam em práticas letradas digitais e o uso inventivo, subversivo, criativo (ou não) que fazem de tais ferramentas. Até mesmo porque as TDIC permitem não só o acesso a diferentes discursos provenientes de diferentes esferas de atividade, como também viabilizam a produção de outros discursos (pelo menos de forma potencial). Os recursos tecnológicos possibilitam, ainda que com restrições, o exercício de agência do indivíduo de forma substancial conforme suas projeções sociais. (BRAGA, 2010).

Partindo desse cenário que considera as TDIC em um contexto sociocultural e percebe-as nas relações mais amplas de poder e lutas hegemônicas, passaremos a discutir se há e quais são os papéis delas na educação de professores de língua inglesa.

2.2 CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE TDIC E EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

O uso de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem de línguas e em práticas diversas de letramentos tem sido alvo de diversas pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA), conforme apontam Paiva (2005), Vieira (2004) e Lima e Lima-Neto (2009). Paiva (2005) mapeou os métodos de pesquisas com foco na interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. Segundo a autora, naquele momento havia uma lacuna no que se referia a unidades e procedimentos metodológicos para investigar as especificidades do contexto digital, assim como, evidências de aprendizagem decorrentes da CMC.

Vieira (2004) mapeou os estudos sobre texto eletrônico e letramento digital, em cinco congressos brasileiros, entre 2000 e 2001. A autora ressalta que havia poucas investigações sobre essa temática (3% do total de trabalhos) e que a maioria das pesquisas não investigava o uso das práticas de linguagem da internet em suas especificidades, mas como suporte para as mesmas questões que já vinham sendo estudadas.

Expandindo o escopo de investigação, Lima e Lima-Neto (2009) analisaram resumos de teses e dissertações entre os períodos de 2000 a 2007 cujo foco fosse letramento digital. No levantamento realizado foram encontrados 18 resumos. Segundo os autores, os dados demonstram como os estudos sobre letramento digital são diversificados em função dos desafios que as práticas sociais e de linguagem emergentes das TDIC tem proposto. Além do mais, constataram que 38,8% dos trabalhos enfocavam gêneros digitais como objeto para produção escrita em língua materna.

De nossa parte, de modo a realizar um levantamento das pesquisas já feitas no campo da LA no Brasil sobre as relações entre TDIC e educação de professores, realizamos uma busca das teses e dissertações disponibilizadas no portal da CAPES entre 2000 e 2009. A busca foi realizada pelo uso de palavras-chave de acordo com os seguintes critérios:

➤ Primeiro, foram digitadas somente as palavras-chave e feita a busca. Dessa busca, anotamos o número de pesquisas encontradas.

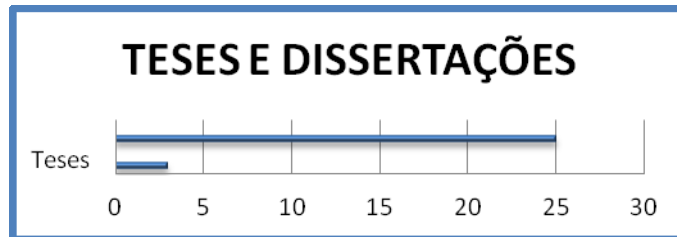
- Com as mesmas palavras-chave da primeira busca, realizamos uma segunda busca utilizando aspas (“”). Nesta segunda busca, anotamos o número total de pesquisas encontradas.
- Todas as demais buscas foram realizadas conforme descrito nos dois itens anteriores. Partimos sempre de palavras-chave mais amplas e fomos restringindo em função de nosso objetivo.

A primeira busca foi realizada com as palavras-chave *novas tecnologias*¹⁰ e *formação de professores* e resultou num total de 679 teses e dissertações. A segunda busca foi realizada com as palavras-chave *novas tecnologias e formação de professores de inglês* e resultou num total 24 teses e dissertações. A terceira busca foi realizada com as palavras *internet e formação de professores* e resultou num total de 266 teses e dissertações. A quarta busca foi realizada com as palavras-chave *internet e formação de professores de inglês* e resultou num total de 19 dissertações e teses. A quinta busca foi realizada com as palavras-chave *TICs e formação de professores* e resultou num total de 59 teses e dissertações. A sexta e última busca foi realizada com as palavras-chave *TICs e formação de professores de inglês* e resultou num total de 1 tese. Todas as buscas realizadas com aspas não resultaram nenhuma referência.

A partir desses dados, optamos por levantar os resumos das teses e dissertações provenientes das palavras-chave: *novas tecnologias e formação de professores de inglês; internet e formação de professores de inglês e TICs e formação de professores de inglês*. O total de teses e dissertações levantadas a partir dessas três categorias foi 44. Desses 44 trabalhos, 6 não focavam formação de professores e, portanto, foram descartados para esse levantamento. Ainda desse total, 10 teses e dissertações se repetiam, pelo menos uma vez, em alguma das buscas. Cruzando todas as buscas, portanto, tivemos um total de 28 trabalhos, sendo 25 dissertações e 3 teses.

¹⁰ Quando realizamos essas buscas no primeiro semestre de 2010, fizemos uso do termo *novas tecnologias* em função de não conhecermos o termo *tecnologias digitais de informação e comunicação*. Optamos pelo uso deste termo depois do exame de qualificação, a partir da sugestão da banca e nossa concordância de que o termo TDIC era mais condizente com a situação contemporânea do que NTIC.

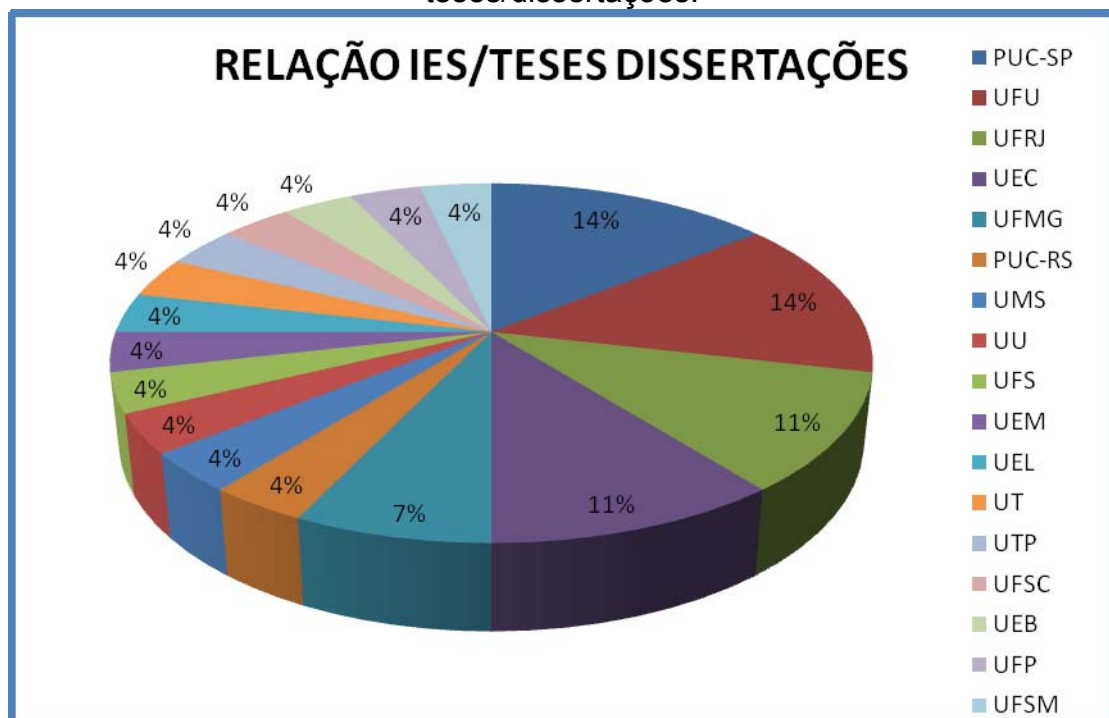
Gráfico 1 – Panorama das pesquisas desenvolvidas sobre TDIC e formação de professores de inglês no período de 2000 a 2009



Fonte: Banco de Teses da CAPES

A partir desse panorama geral, optamos por categorizar as pesquisas também pelas instituições onde foram desenvolvidas para mapear os lugares que têm privilegiado tais estudos. Conforme pode ser visualizado, mais de 50% dos trabalhos defendidos no período de 2000-2009 se concentram em cinco universidades brasileiras: a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com quatro teses/dissertações, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) também com quatro, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com três, a Universidade Estadual do Ceará (UEC) com três e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com duas.

Gráfico 2 – Instituições de Ensino Superior (IES) às quais se vinculam as teses/dissertações.

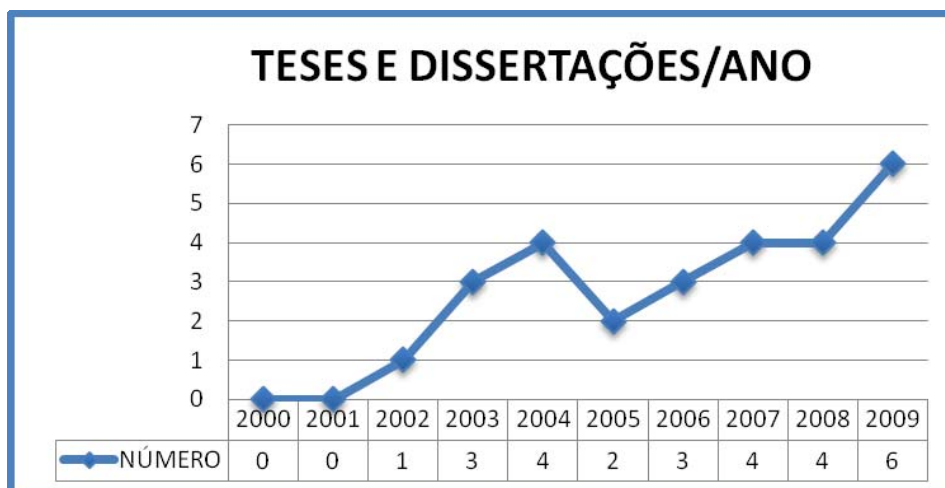


Fonte: Banco de teses da CAPES

Com exceção da Universidade Estadual do Ceará, todas as demais instituições de ensino superior (IES) encontram-se localizadas no sudeste. Tal característica parece evidenciar uma concentração de interesses por esse nicho de pesquisa na referida região em função da própria constituição histórica dos programas de pós-graduação em LA no nosso país e de, ainda hoje, ser a região com maior número de pesquisadores. Apesar de não possuímos dados consistentes para uma análise mais profunda da emergência de novas agendas de pesquisa no nosso campo, é factível inferir que as IES do sudeste ainda possuem grande representatividade na definição de nichos de pesquisa, como parece ter sido o caso com as TDIC e educação de professores. A própria concentração de acesso às TDIC por meio da internet nos domicílios brasileiros ainda é no sudeste, 36% do total (CGI.br, 2011), o que também justifica o maior número de pesquisas com TDIC e educação de professores na região.

O gráfico, a seguir, demonstra um crescimento na produção de teses e dissertações sobre a temática pesquisada durante a primeira década do século XXI.

Gráfico 3 – Número de teses e dissertações defendidas por ano.



Fonte: Banco de teses da CAPES

Fica evidenciado, por meio da análise do gráfico anterior, o crescimento que pesquisas sobre formação de professores e TDIC têm tido na última década. O pico de maior número de trabalhos defendidos é de 2009, sugerindo um crescimento sobre tal temática nos próximos anos. Esse crescimento parece acompanhar tanto o aumento do número de usuários da rede (o aumento de

13% da população com acesso à rede para 45% nos últimos cinco anos no Brasil (CGI.br, 2011)) quanto a crescente demanda educacional para (re)pensarmos como as atuais práticas de ensino e aprendizagem de línguas, e portanto, de educação de professores, podem ser transformadas pelos usos de TDIC.

No que se refere aos aspectos teórico-metodológicos das pesquisas, realizamos um levantamento dos referenciais teóricos, natureza da pesquisa, instrumentos de coletas de dados e procedimentos de análises usados nas 28 teses e dissertações que compõem nosso corpus. A tabela a seguir ilustra a porcentagem de teses e dissertações que continham tais elementos em seus resumos.

Quadro 1 – Porcentagem de teses e dissertações em relação aos aspectos teórico-metodológicos

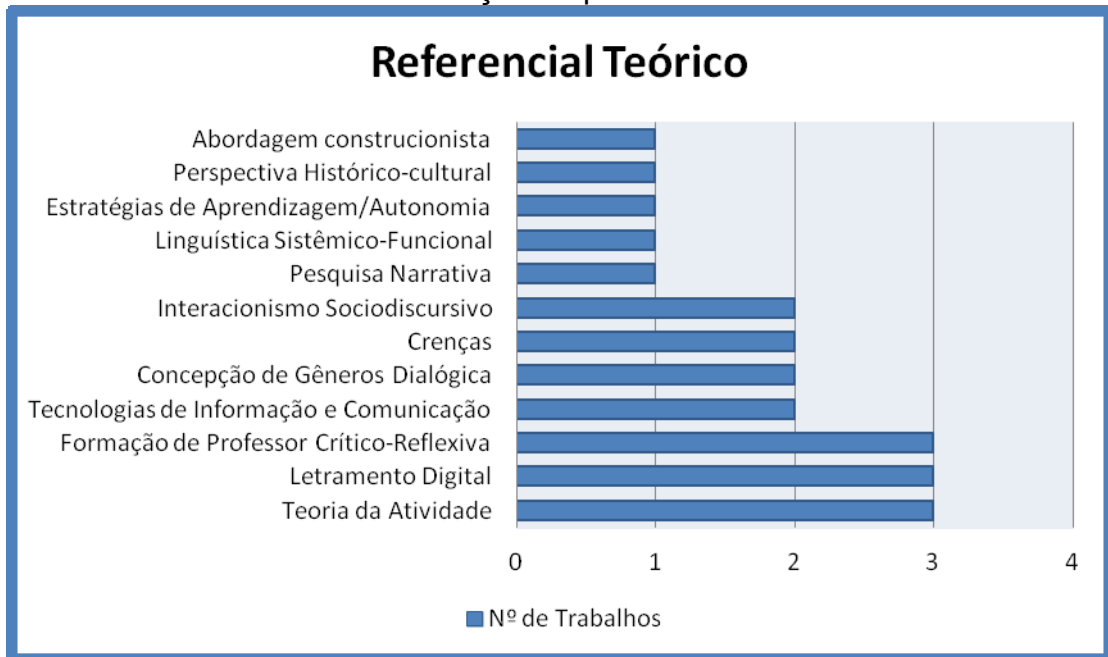
	REFERENCIAL TEÓRICO	NATUREZA DA PESQUISA	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
TESES	100%	66,66%	66%	33,33%
DISSERTAÇÕES	60%	52%	96%	36%

Fonte: Banco de teses da CAPES

É evidente que a ausência destes elementos no resumo do trabalho não significa que não sejam contemplados no corpo do texto. Entretanto, tais características deveriam ser melhor contempladas nos resumos de modo a facilitar a própria busca por trabalhos na área.

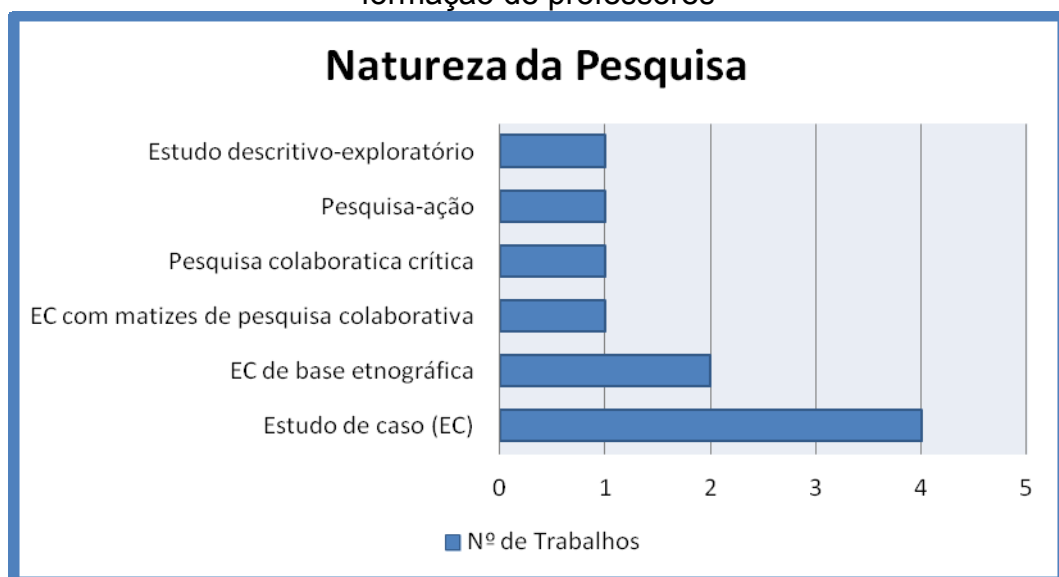
No que tange aos referenciais teóricos adotados, o gráfico a seguir resume as opções teóricas encontradas nos resumos. É interessante notar que, apesar de alguns resumos se identificarem como fundados em determinado referencial teórico, por exemplo, nas TDIC, eles são apresentados muito mais como uma temática ampla do que um quadro teórico de base. Com base no panorama apresentado, faz-se necessário ressaltar ainda que não temos evidências que indiquem a preferência de um determinado referencial teórico para investigar a formação de professores e suas relações com as tecnologias digitais.

Gráfico 4 – Ocorrência de referenciais teóricos nas teses e dissertações sobre TDIC e formação de professores



No que concerne à natureza da pesquisa realizada, há um número significativo de estudos de casos. Além do mais, não encontramos nenhuma pesquisa quantitativa pura. Houve a incidência de uma pesquisa que se intitulava como quantitativo-qualitativa. O gráfico seguinte demonstra tais afirmações.

Gráfico 5 – Natureza da pesquisa das dissertações e teses sobre TDIC e formação de professores



Pelo fato de haver maior concentração de trabalhos sobre a temática TDIC e educação de professores de inglês de natureza qualitativa sendo, em sua grande maioria estudos de caso, entendemos a necessidade de se compreender como as práticas de TDIC, ao serem incorporadas pelos professores, podem (re)configurar o trabalho docente. Leffa (2006) também já apontou que os estudos de caso têm certa representatividade na área de investigações relacionadas à CALL (*Computer Assisted Language Learning*). Além do mais, não podemos perder de vista que a maioria dos trabalhos levantados por nossa busca é em nível de mestrado, corroborando a preferência por esse tipo de pesquisa.

A partir do panorama apresentado, e com base nos resumos das teses e dissertações pesquisadas, também realizamos um agrupamento das teses/dissertações em relação a seus focos de pesquisa e apresentamos uma síntese dos resultados e objetivos a seguir.

1. Foco nas relações entre políticas educacionais e o uso de tecnologias digitais no ensino

REFERÊNCIA	ESCOPO DE PESQUISA
OLIVEIRA (2007)	Análise do uso que professores de inglês da rede pública fazem do computador e da internet na interface com formação de professores e políticas públicas.
PAZ (2003)	Análise de projetos públicos para o uso de tecnologias digitais em sala de aula e contraste com a prática pedagógica dos professores de inglês da rede pública participantes desses projetos.

Essas são as únicas pesquisas, na área de língua inglesa, que privilegiam uma análise da transposição entre as políticas públicas em nível federal e sua implementação/adoção em nível municipal. Paz (2003) demonstrou que os projetos de informática não têm sido satisfatoriamente desenvolvidos nas escolas analisadas. Os professores de inglês não desenvolvem atividades pedagógicas para uso desses laboratórios e possuem uma percepção limitada de seu uso no ensino e aprendizagem. A autora ainda ressalta a falta de formação tecnológica do professor de inglês para planejar e implementar ações com o uso de tecnologias digitais.

Analogamente, Oliveira (2007) analisou a incorporação do uso de tecnologias digitais por professores de inglês na rede municipal de ensino de Aracaju. Partindo de um panorama mundial sobre as bases do novo capitalismo e o

papel da língua inglesa, a autora entrevistou 9 professores. Os resultados apontam para a falta de políticas públicas que viabilizam o uso do computador no ensino de língua inglesa pelos professores.

2. Foco no uso e/ou nas crenças sobre o uso de tecnologias pelo professor para/em sala de aula

REFERÊNCIA	ESCOPO DE PESQUISA
FERNANDES (2009)	O papel da leitura de hipertexto a partir das percepções de professores. Análise de como um professor implementa e explora atividades com hipertexto.
SILVA (2008)	Investigação do percurso de uma professora na implementação de aulas informatizadas em seu contexto. Análise do planejamento e preparo das aulas assim como das aulas em si.
ARANTES (2008)	Análise do dizer e do fazer do professor para identificar as crenças sobre a influência das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas.
SABARIZ (2004)	Análise das estratégias usadas pela professora e alunos num curso de leitura e escrita virtual com foco na autonomia
MOREIRA (2004)	Identificação das crenças e pontos de vistas dos professores em relação ao uso de tecnologias digitais. Análise da apropriação dos recursos tecnológicos para uso na prática pedagógica de ensino de línguas
CAMPOS (2002)	Análise dos usos que os professores fazem da internet em sala de aula e dos tipos de atividades e design das tarefas propostas com o uso de tal ferramenta.

As pesquisas elencadas sobre esse escopo abrangem a prática pedagógica do professor e uso das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa bem com as crenças sobre o uso de TDIC. A maioria das pesquisas relatadas não tinha como foco a intervenção no trabalho do professor. Fernandes (2009) analisou tanto a percepção quanto a prática pedagógica de um professor de inglês de uma escola particular em relação ao uso do hipertexto. As análises demonstram que apesar do professor ser digitalmente letrado, a transposição didática das práticas de linguagem em torno do hipertexto não ocorreu.

Silva (2008), por sua vez, analisou a informatização das aulas de uma professora da rede pública com base na Teoria da Atividade. Segundo o autor, o uso do computador como instrumento de mediação possibilitou outras formas de aprendizagem e interação. Ele ainda ressalta a necessidade de haver um

suporte/acompanhamento ao professor no processo de implementação e uso de computadores em sala de aula.

Analogamente, Moreira (2004) examinou a percepção e o uso do ambiente multimídia por quatro professores de língua inglesa. Segundo a autora, a apropriação dos recursos tecnológicos à prática dos professores não alterou a maneira como ensinavam e focou-se principalmente em aspectos operacionais.

Paralelamente, Campos (2002) pesquisou os usos que os professores de inglês fazem da internet em sua prática pedagógica a partir das tarefas elaboradas por eles. Ficou evidenciado que os recursos da rede não são usados para realização de tarefas significativamente novas, mas para realização de tarefas que poderiam ser feitas sem o uso da internet. O autor ainda ressaltou que apesar de a maioria das tarefas serem de cunho comunicativo, elas não requeriam um engajamento significativo e crítico por parte dos alunos.

Sob outro viés, Arantes (2008) investigou as crenças de professores de um instituto de línguas sobre o uso de tecnologias digitais. Para tanto, a autora tanto os entrevistou quanto observou suas aulas para apreender o dizer e o fazer dos professores. Os resultados apontam para uma dissonância entre aquilo que é dito e o que é feito.

A partir da concepção de aprendiz autônomo, Sabariz (2004) pesquisou as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos e pela professora num curso de inglês *online*. As análises evidenciaram que as estratégias usadas pela professora e as características da comunicação mediada por computador podem favorecer ao desenvolvimento de autonomia, apesar de sua natureza complexa.

3. Foco no uso de tecnologias pelo professor para seu aprendizado e/ou desenvolvimento profissional

REFERÊNCIA	ESCOPO DE PESQUISA
GALVÃO (2009)	Análise das interações de professores no gênero fórum virtual e sua contribuição para formação continuada.
COSTA (2006)	Incorporação de tecnologias digitais nas aulas de língua e análise da aprendizagem do professor a partir desses usos e dos conflitos gerados.
MAGALHÃES (2003)	Professores que produzem <i>websites</i> sobre ensino de língua inglesa. Ponte de interação entre professor <i>webmaster</i> e professor usuário. Desenvolvimento de ambos em função das possibilidades de interatividade e construção de conhecimento propiciado pelo ambiente em rede.

Galvão (2009) analisou a participação de professores em serviço numa comunidade *online* de discussão. As análises das interações no fórum foram realizadas de modo a compreender a atitude responsiva dos professores nessa comunidade virtual. A autora afirma que o fórum é um espaço de formação continuada para os professores. Já Costa (2006) pesquisou o processo de aprendizagem de duas professoras (uma de Inglês e outra de espanhol) no uso da internet e na produção de material didático por elas, em conjunto com a pesquisadora, incorporando tais recursos. Com base na Teoria da Atividade e na Reflexão Crítica, a autora analisou as contradições e conflitos do sistema de atividade gerados pelo processo de aprendizagem e ressaltou a necessidade da formação crítico-reflexiva dos professores de línguas ao incorporarem tecnologias digitais em seu trabalho.

Por fim, Magalhães (2003) investigou a produção de *websites* para ensino de inglês por professores. A autora entende que o espaço criado pela produção e atualização de *websites* é uma modalidade de formação continuada e desenvolvimento profissional.

4. Foco na formação continuada do professor para o uso de tecnologias digitais

REFERÊNCIA	ESCOPO DE PESQUISA
BALADELI (2009)	Curso de extensão para professores de rede pública. Criação de um espaço para aprendizagem e reflexão sobre os usos das tecnologias no ensino-aprendizagem.
MARSON (2007)	Curso sobre possibilidades didático-pedagógicas para professores de uma instituição de ensino superior.
CARVALHO (2005)	Análise das representações das professoras antes e após um curso de extensão sobre o uso da internet. A aprendizagem dos professores para o uso da internet.

As pesquisas com esse escopo são de intervenção e têm como objetivo oferecer subsídios aos professores, tanto para sua própria formação continuada quanto para o uso pedagógico em sala de aula. Baladeli (2009), por exemplo, ofertou um curso de extensão sobre as potencialidades do uso da internet e investigou o conhecimento dos professores acerca da rede mundial de computadores. Marson (2007) propôs um curso de sobre os usos didático-pedagógicos da internet para professores do ensino superior e, a partir de um questionário, levantou o conhecimento e experiência prévia desses docentes sobre o

assunto. A partir do curso e da avaliação dos professores, a autora identificou categorias de análise e concluiu que os usos didático-pedagógicos da internet no ensino superior podem ser positivos, caso não se restrinjam aos aspectos técnico-operacionais.

Por fim, Carvalho (2005) investigou as representações de professores de inglês sobre o uso da internet antes e após uma intervenção feita a partir de um curso de extensão. Segundo a autora, apesar das lacunas ou dos pontos negativos apontados pelos professores, eles mencionam mudanças no que se refere ao ensino e aprendizado devido ao uso da Internet. Nesse sentido, Carvalho (2005) advoga a necessidade de uma formação tecnológica do professor de língua inglesa como uma possibilidade de melhoria nos processos de ensino e aprendizagem.

5. Foco no uso de tecnologias para formação de professores

REFERÊNCIA	ESCOPO DE PESQUISA
SANTOS (2009)	Opiniões de professores-cursistas sobre seu percurso de aprendizagem. Análise das contribuições que um curso de Letras ofertado a distância pode ter para a docência presencial.
DIAS (2009)	Aprendizagem de línguas por meio do MSN (Tandem) e sua contribuição para formação inicial de professores. O papel das histórias no processo de tornar-se professor por meio das tecnologias digitais.
MIGUEL (2008)	Curso <i>online</i> para aprimoramento profissional de professores. Análise da participação dos membros por meio da construção de um senso de comunidade.
CORDEIRO (2008)	Análise da funcionalidade da interação ocorrida em <i>chats</i> educacionais num curso de formação continuada de professores a distância.
SOUZA (2007)	Curso <i>online</i> de formação de professores. Investigação da apropriação por parte dos professores de ferramentas tecnológicas e desenvolvimento de letramento digital.
QUEIROZ (2005)	Curso semipresencial de especialização. Análise das opiniões dos alunos-professores sobre o uso de tecnologias digitais no curso de especialização que cursaram.
LANG (2004)	Curso instrumental via internet para professores. Análise das contradições emergidas no contexto do curso.

Santos (2009) empreendeu uma pesquisa cujo objetivo era avaliar o percurso de aprendizagem de professores em formação em um curso de educação à distância. Para o autor, os professores romperam com suas concepções tradicionais de aprendizagem e repensaram suas práticas em contexto presencial. Além do mais,

para ele, os cursos à distância para formação de professores podem ser uma modalidade produtiva diante das novas exigências da sociedade em rede ou do conhecimento. Dias (2009), por sua vez, investigou o papel das interações por MSN num contexto TANDEM¹¹ de aprendizagem na formação inicial de professores de língua inglesa. Os resultados relevaram que esse é um contexto favorável à aprendizagem colaborativa e mudança das concepções de formação do professor para uma perspectiva mais autônoma e mediada por novas tecnologias.

Miguel (2008) focou o processo de formação contínua de professores por meio da participação numa comunidade virtual. De acordo com a autora, o sentimento de pertença e a participação ativa de professores na comunidade virtual, num curso de aprimoramento profissional, foram condição necessária para o desenvolvimento de cursos via internet, mostrando a relevância da comunidade em cursos de formação contínua via rede.

Cordeiro (2008) analisou a interação de professores no gênero *chat* educacional de modo a identificar sua funcionalidade e eficiência. Segundo a autora, o principal problema das interações analisadas era a falta de conhecimento sobre o gênero e os enquadres interacionais a serem mobilizados. Nesse mesmo sentido, Souza (2007) investigou a apropriação de recursos tecnológicos por parte de professores que participaram de um curso visando o letramento digital. As capacidades mobilizadas no curso permitiram que os professores se apropriassem das ferramentas tecnológicas de modo mais eficaz.

Paralelamente, Queiroz (2005) examinou a percepção de professores em formação que participaram de um curso em nível de especialização ofertado na modalidade semipresencial. As análises revelaram as dificuldades enfrentadas a partir da oferta à distância de parte do curso e a boa receptividade dos professores em relação ao uso de novas ferramentas tecnológicas incorporadas à formação continuada. Ainda nesse nicho de pesquisa, a partir das contradições inerentes à atividade humana, Lang (2004) investigou o sistema de atividades de um curso instrumental de inglês à distância e as contradições que emergiram das

¹¹ Gostaríamos de ressaltar que há um número considerável de trabalhos investigativos desenvolvidos a partir da experiência do Teletandem no Brasil, coordenado por João A. Telles, na UNESP. Em nossa busca sobre formação de professores e tecnologias digitais não encontramos mais trabalhos desenvolvidos a partir desse núcleo de pesquisa, o que justifica a não exploração dos trabalhos já desenvolvidos a partir dessa experiência em função de nosso escopo de pesquisa. Para maiores informações sobre o projeto Teletandem, acessar: <http://www.teletandembrasil.org/home.asp>.

interações no fórum público da plataforma do curso e das interações endereçadas particularmente ao pesquisador. O estudo evidenciou as contradições que impediram o trabalho colaborativo assim como a sensação de não pertencimento à comunidade.

6. Foco na formação continuada do professor a partir da interação professor-ferramenta-aluno

REFERÊNCIA	ESCOPO DE PESQUISA
PINTO (2004)	A docência do professor formado para contextos presenciais num curso a distância de inglês. Análise do processo de formação instaurado a partir da experiência em ambiente digital.
GERALDINI (2003)	Professora em formação continuada num curso via internet. Foco na atuação docente. Relação entre professor-ferramenta-aluno

O trabalho de Pinto (2004) focalizou pela primeira vez a atuação de professores em contexto à distância. A interação entre professor, aluno e ferramentas no ambiente presencial e no ambiente digital foram tematizadas. A partir dos dados, evidenciou-se a necessidade de não transpor práticas pedagógicas do ambiente presencial ao ambiente digital, a necessidade do aprendizado colaborativo com demais colegas e a necessidade do professor adequar sua linguagem para o contexto virtual.

Geraldini (2003), partindo da mesma perspectiva, investigou a atuação de uma professora num curso de inglês instrumental *online* a partir da interação professor-aluno. As ações docentes foram identificadas e confrontadas por meio de um processo reflexivo sobre a situação. Segundo a autora, a influência das sessões reflexivas na prática pedagógica da professora em contexto virtual foi evidente.

7. Foco na interação professor em formação-(ferramenta)-formador

REFERÊNCIA	ESCOPO DE PESQUISA
FISCHER (2009)	Curso teórico para professores sobre o uso de tecnologias digitais. Instrumentalização do professor para o uso de tecnologias digitais em sua prática pedagógica. Possibilidade de o professor vivenciar esse uso em sua própria sala de aula.
MALACRIDA	Influência do curso de formação contínua oferecido pelo estado de São

(2006)	Paulo na prática pedagógica de um professor egresso de tal curso. Relação ferramenta-professor em formação-prática pedagógica.
JULIANO (2006)	Análise da interação entre professor/máquina/aluno e os processos de aprendizagem, tanto docente quanto discente, que se instauram a partir dessas relações. Complexidade do sistema didático composto por essas características.
ELIAS (2003)	Investigação da formação inicial de professores para o uso de tecnologias digitais a partir de documentos prescritivos e da prática pedagógica de formadores de professores.

Fischer (2007) empreendeu uma pesquisa que visava analisar o letramento digital de professores de inglês atuantes num curso *online* desenvolvido e ofertado pela própria pesquisadora. A partir da vivência das professoras com questões de cunho teórico e prático do uso de recursos tecnológicos, foram evidenciadas transformações no engajamento em práticas sociais letradas digitais. Os principais resultados foram a aprendizagem de forma colaborativa e postura crítico-reflexiva diante das questões abordadas no decorrer do curso.

Malacrida (2006), por sua vez, investigou a implementação, por parte de um professor, dos saberes apreendidos durante um curso de formação continuada à distância na sua prática pedagógica. Para a autora, os resultados evidenciam a maneira como o professor percebeu o curso vivenciado, assim como os elementos que demonstram o uso dos conhecimentos adquiridos no referido curso em sua prática de sala de aula.

Analogamente, Juliano (2006) focalizou a interação professor-máquina-aluno de modo a investigar o papel das ferramentas materiais na formação do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. De acordo com o autor, a incorporação de tecnologias digitais às práticas dos professores ainda são precárias em função da falta de conhecimento técnico e pedagógico.

Por fim, Elias (2003) pesquisou como se dá a formação inicial de professores de inglês para o uso de tecnologias digitais em sala de aula, tendo em vista as prescrições governamentais que sugerem o uso de tais ferramentas. Para ela, há um descompasso entre o que os documentos que regulam a formação do professor dizem e aquilo que efetivamente ocorre durante a formação do professor.

8. Foco na análise de ferramenta tecnológica e seu impacto na formação de professores

REFERÊNCIA	ESCOPO DE PESQUISA
OLIVEIRA (2009)	Portais educacionais com atividades de leituras analisados a partir da perspectiva de gêneros textuais

Com base nesse panorama, também foi identificada uma categoria que analisou o papel potencial da ferramenta para os professores. Oliveira (2009) investigou diferentes portais educacionais para ensino de língua inglesa e analisou as características desses gêneros e atividades de leituras propostas nesses ambientes virtuais em relação aos preceitos teórico-metodológicos subjacentes, bem como os papéis dos alunos e professores. Os resultados evidenciaram o papel reproduzidor dos portais daquilo que já é produzido na mídia impressa, além de seu papel pouco significativo na formação crítico-reflexiva dos professores.

O cenário sobre pesquisas de TDIC e formação de professores desenhado neste tópico apresenta os principais focos de estudos nas interfaces tecnologia e trabalho educacional. Nossa própria pesquisa insere-se nos focos 5 – Uso de novas tecnologias para formação de professores e 8 – Foco na análise de ferramenta tecnológica e seu impacto na formação de professores, a partir de uma perspectiva em que vivenciar, enquanto aluno-professor, uma aprendizagem mediada por tecnologias digitais é condição essencial para deflagrar processos de reflexão sobre os usos de tais ferramentas, possibilitando sua incorporação à prática pedagógica de maneira crítica e produtiva.

Todavia, é importante ressaltar que o panorama apresentado revela que o foco das pesquisas sobre TDIC e educação de professores de inglês tem negligenciado questões mais políticas e socioeconômicas referentes à apropriação de diferentes ferramentas tecnológicas (com exceção, talvez, das pesquisas que focaram as políticas públicas sobre TDIC e sua implementação). Pensar nos papéis das TDIC como ferramentas que podem possibilitar a emergência de espaços para a produção de contradiscursos diante de questões sociais e culturais da sociedade (como temos tido a oportunidade de presenciar, por exemplo, como uso da rede social *Twitter* para agendar os lugares de protesto na queda do ditador egípcio ou mesmo a mobilização em diferentes redes sociais contra a proposta de

regulamentação da pirataria *online* no senado americano) e como espaço de agência de diferentes setores da sociedade, parece ser um nicho de pesquisa ainda incipiente no que se refere ao seu impacto na sociedade para educação de professores de línguas.

2.3 OUTROS MODOS DE DIZER PARA OUTROS MODOS DE FAZER: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

O papel das TDIC na educação de professores de línguas tem sido objeto de inúmeras pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA), principalmente na primeira década do século XXI (LEVY, 2001; LEFFA, 2002; COLLINS; FERREIRA, 2004; MOTTA-ROTH, 2005; FREIRE, 2009; FERREIRA, 2009; PAIVA, 2010; além dos trabalhos apresentados pelo nosso levantamento das teses e dissertações). Essas pesquisas têm focado o processo dialético entre as práticas sociais em transformação na sociedade contemporânea e as práticas de formação de professores de línguas. É evidente o descompasso entre políticas públicas voltadas para incorporação de TDIC na formação profissional do professor e as ações desenvolvidas nesse âmbito.

Levy (2001) argumenta a favor da necessidade da pesquisa em CALL focar mais detalhadamente os aspectos contextuais, que seriam, segundo ele, de quatro tipos: a) mudança e inovação tecnológica; b) introdução da tecnologia; c) educação de professores; e, d) motivações e objetivos do uso da tecnologia.

De acordo com Levy (2001), no que concerne à mudança e inovação tecnológica, como pesquisadores e professores de línguas, é preciso considerar a velocidade em que as tecnologias digitais se modificam e que novas soluções tecnológicas são criadas. Se os aspectos positivos da incorporação tecnológica saltam aos olhos no processo de ensino e aprendizagem, os negativos, como o alto custo de implementação e manutenção por parte do poder público ou mesmo por instituições privadas, precisam ser avaliados. Além do mais, o uso de um novo artefato traz mudanças nos papéis e nas implicações pedagógicas.

Com relação à introdução irregular da tecnologia, o autor discute os problemas de políticas públicas que criam grupos isolados nos países que fazem uso de tais ferramentas. Apesar de não serem recentes as investigações sobre tecnologias digitais e ensino e aprendizagem de línguas e formação de

professores¹², na universidade em que realizamos esta pesquisa, por exemplo, o curso de Letras acabara de ser instrumentalizado para oferecer oportunidades de formação tecnológica aos professores. Dito de outra maneira, a incorporação das novas tecnologias ainda não contempla a sociedade como um todo.

Especificamente sobre a educação de professores, Levy (2001) argumenta que, na Austrália, os professores não têm programas de formação direcionados à apropriação dessas novas ferramentas e, conseqüentemente, a maioria dos usos feitos por professores depende de iniciativas individuais, sem nenhum tipo de assistência. Tal contexto não parece ser diferente no Brasil, já que são poucas as iniciativas que desenvolvem um trabalho processual e contínuo com a apropriação de ferramentas tecnológicas por parte do professor¹³. Nesse sentido, para o autor, “estudos longitudinais e orientados pelo processo serão de grande ajuda aqui, e vão nos ajudar captar alguns dos efeitos não só elusivos da tecnologia¹⁴”. (LEVY, 2001, p. 184).

Tratando das mudanças no ensino de línguas estrangeiras no novo século, Leffa (2002) desenvolve uma série de argumentos para desenhar o papel dos professores tendo em vista as transformações sociais advindas da invenção e uso dos computadores e da internet. O primeiro ponto enfatizado pelo autor é que a evolução humana é baseada na transformação e não na substituição. Por conseguinte, o pesquisador afasta o senso comum que impera no imaginário social de que os computadores poderão substituir os professores. O segundo argumento se baseia na concepção de que, tanto em nível macro (o universo, por exemplo) quanto em nível micro (um língua natural, por exemplo), o mundo é marcado por um constante processo de expansão e contração.

Dando prosseguimento, o autor enfoca as expansões dos meios de comunicação, principalmente ao longo do último século, e afirma que a internet como a conhecemos hoje, talvez tenha sido a revolução tecnológica da informação

¹² Alguns núcleos de pesquisa consolidados e com repercussão nacional sobre tal temática são provenientes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), da Universidade Federal do Ceará (UFC), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade Federal do Pernambuco (UFP).

¹³ Apesar de tal afirmação parecer contraditória ao levantamento de dissertações e teses aqui apresentado, assim como o número de trabalhos no campo da LA sobre a temática, nossa ênfase, aqui, está sobre atividades de formação que não sejam isoladas ou em função de pesquisas, mas que se sustentem a longo prazo.

¹⁴ “Longitudinal, process-oriented studies are going to be very helpful here, and they will help us capture some of technology’s rather elusive effects”. (tradução nossa)

que mais afetou as maneiras das pessoas se relacionarem. As ideias de Leffa (2002) vão se articulando de modo a defender que antes de encarmos essas mudanças como negativas e como agressivas, parece ser mais produtivo pensar no papel que esse efeito globalizante pode ter na constituição de uma consciência e sentimento universal.

Junte-se a isso, a contraposição entre bits e átomos. Leffa (2002) ressalta as características intangíveis dos bits e a possibilidade de transformar bens tangíveis em intangíveis e permitir sua viagem no tempo-espaço simultaneamente. Baseadas nessas características, o autor advoga que a imprevisibilidade e inconstância do mundo contemporâneo tornam especialmente difícil pensarmos no ensino e aprendizagem e o futuro para o qual eles se voltam.

Dadas estas características, o autor traça o papel do professor de línguas estrangeiras na sociedade em rede e apresenta quatro desafios a serem enfrentados. O primeiro relaciona-se ao estatuto do profissional docente. Ao invés de somente transmitir conhecimento, o professor precisa produzi-lo, tendo em vista que “(a) importância maior do professor não está em construir o conhecimento para si, e nem mesmo em construir para os outros; a importância do professor está em construir o conhecimento nos outros”. (LEFFA, 2002, p.18).

O segundo desafio refere-se à necessidade de trabalho coletivo e de aproveitamento da inteligência coletiva, possibilitada pelos recursos tecnológicos da rede e da participação em diferentes comunidades discursivas. O terceiro desafio, por sua vez, está ligado ao desenvolvimento de uma consciência planetária, como defende Morin (apud LEFFA, 2002). Tal característica baseia-se numa concepção de mundo em que o individual e o coletivo coexistam e trabalhem conjuntamente para a construção de um mundo melhor para todos.

Finalmente, o quarto desafio apontado por Leffa (2002) é a realfabetização¹⁵ do professor para lidar com as novas formas de comunicação e com as novas práticas sociais emergidas do contexto virtual. Não se trata de submeter-se simplesmente ao que é novo, mas de encarar que “(o) computador pode ser extremamente útil no trabalho do professor e deve ser visto como um meio,

¹⁵ Para Leffa (2002) a realfabetização envolve o desenvolvimento de competências e atitudes positivas. Dentre as competências, o autor ressalta a aprendizagem de aspectos técnico-operacionais. Dentre as atitudes, o autor ressalta a necessidade de o professor lidar com os imprevistos postos pelo uso das novas tecnologias.

um instrumento de mediação entre o professor, seus colegas e seus alunos.” (LEFFA, 2002, p. 21).

Partindo das concepções que a sociedade constrói sobre TDIC, Buzato (2006) convida-nos a discutir o papel que estas poderiam ter na educação. Segundo ele, muitas vezes, ao pensar na incorporação de recursos tecnológicos na educação, focalizamos os resultados que queremos e os objetivos que podem ser atingidos sem questionarmos as relações sociais mais amplas que permeiam os usos de tais TDIC.

Dessa forma, pensar em formação de professores para o uso das TDIC requer pensarmos em letramento digital, conforme pontua Buzato (2006). Para tanto, o pesquisador advoga que não devemos entender a tecnologia nem como determinante dos processos da sociedade, nem determinada pelos usos que fazemos delas. A tecnologia transforma a sociedade e, é, por ela, transformada. As relações entre tecnologia e sociedade são constitutivas de um processo ininterrupto de fatores que se coadunam ou embatem na transformação de práticas sociais e linguageiras. Em vista disso, as diferentes práticas sociais constitutivas da sociedade, nos levam ao conceito de letramentos, que:

[...]são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos socioculturais.(BUZATO, 2006, p.5)

Baseado nessa concepção de letramento, Buzato (2006) defende que os letramentos propiciados por meio digital não devem ser apartados dos demais. A articulação entre diferentes tipos de letramento é condição para participação efetiva e criativa nas diversas situações e esferas de atividade. Decorrente de uma visão sociológica de mundo, em que incluir é muito mais do que somente dar acesso, o autor define letramentos digitais como “redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC”. (BUZATO, 2009, p. 22).

No que tange à educação de professores, o autor entende que é premente pensar a incorporação do uso de TDIC ao processo formativo, mas não como reprodução ou instrumentalização técnica. Trata-se de criar espaços

formativos nos quais os multiletramentos digitais possam ser vivenciados, analisados criticamente, e (res)significados à luz do papel do professor de línguas numa sociedade altamente semiotizada. Em linhas gerais, deve-se ressaltar uma formação “de professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia e lhe dão significado e função em lugar de consumi-las passivamente ou, o que seria pior, em lugar de serem ‘consumidos’ por ela”. (BUZATO, 2006. p.10).

Analogamente, Paiva (2010) analisa as convergências e as tensões advindas da incorporação das tecnologias no trabalho do professor. A partir de sua análise, a autora defende que mais do que estar atualizado com as últimas demandas tecnológicas, o professor precisa saber como as práticas sociais advindas das novas tecnologias impactam nas práticas escolares para minimizar o descompasso entre ambas as esferas.

Por outro prisma, mais voltado à postura do professor reflexivo, Freire (2009) também aponta que as demandas da sociedade necessariamente implicam em mudanças no processo de ensino e aprendizagem, assim como na formação de professores. Partindo da complexidade e da dinâmica da sociedade contemporânea, a autora problematiza o conceito de formação. Baseada em Pineau (apud FREIRE, 2009), a pesquisadora entende a formação a partir de três pólos: a) a autoformação seria relacionada à ação do indivíduo sobre sua própria formação, b) a heteroformação seria relacionada à ação de indivíduos uns sobre os outros e c) a ecoformação seria relacionada à ação do ambiente na formação do indivíduo. Por conseguinte, ela propõe compreender a formação tecnológica do professor como parte do próprio processo de formação e concebe “os processos formativos [...] como *processos auto-heteroecoformativos*”.(FREIRE, 2009, p. 20).

Dessa forma, Freire argumenta que a formação tecnológica do professor deve alinhar-se à perspectiva reflexiva. Segundo a autora:

O exercício de uma postura questionadora, reflexiva, e crítica esclarece o professor e o distancia de práticas repetitivas, intuitivas, voltadas para a transmissão de conteúdos, permitindo que continue indagando e não se acomode diante de dificuldades e situações problemáticas. Por isso, os caminhos da autorreflexão e/ou da reflexão compartilhada, além de empoderadores, fornecem subsídios para programas de formação docente, em um sentido amplo, e de formação tecnológica, em um âmbito mais particular, gerando questionamentos sobre quais instrumentos tecnológicos usar, quando, para que, como e por quê. (FREIRE, 2009, p. 21).

Certamente corroboramos com o fato do professor de língua inglesa não só ser instrumentalizado com novos recursos tecnológicos, mas ser capaz de avaliar criticamente o papel desses mesmos instrumentos na sua prática pedagógica, bem como suas potencialidades para sua formação profissional. No entanto, ressaltamos que a principal crítica à concepção de reflexão baseada em Schön (1987) é que ela acaba por criar mecanismos de autorresponsabilização do professor pelas mazelas do ensino, como bem apontou Contreras (2002). Além do mais, tal concepção peca em apreender questões macroestruturais que incidem sobre o trabalho do professor. Deveríamos, então, abandonar a reflexão como um instrumento para formação de professores?

Diversos autores, entre eles Contreras (2002) e Pimenta (2002), fazem uma releitura do conceito de reflexão de modo a ampliar o escopo de análise que tal instrumento pode ter na formação de professores. Para Contreras (2002) é necessário levar em conta o poder exercido pelas instituições educativas na tomada de decisão do professor, assim como, as práticas sociais historicamente construídas e mantidas na sociedade. Ou seja, “[...] teríamos que aceitar que a mera reflexão sobre o trabalho do professor em classe pode ser insuficiente para elaborar uma compreensão teórica sobre aqueles elementos que condicionam sua prática profissional, mas dos quais não pode ter consciência” (CONTRERAS, 2002, p. 155).

Para tanto, Contreras, tendo por base Giroux, defende que a reflexão para o professor deveria ser pautada numa crítica às condições históricas dadas, permitindo um olhar em perspectiva sobre o papel que o trabalho desse profissional pode desempenhar para a transformação de um mundo mais democrático, igualitário e justo.

Na mesma linha de pensamento, Pimenta (2002) elenca uma série de críticas ao conceito de reflexão conforme difundido na área educacional. A autora problematiza o uso do termo reflexão como ferramenta de suporte à lógica de mercado nas instituições de treinamento do professor e ao próprio pragmatismo e perigo em acentuar a prática como locus essencial da formação do professor. Ambas as concepções estão embasadas por uma prática neoliberal de privatização de serviços públicos e a serviço das hegemonias capitalistas. Dessa forma, ela defende que é necessária a “[...] realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos

mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta” (PIMENTA, 2002, p. 24).

Considerando o exposto, as (im)possibilidades do trabalho do professor com tecnologias digitais também precisam ser pensadas quando da implementação de práticas formativas. Não se trata de tornar-se refém das condições histórico-sociais do contexto, mas de criar estratégias, em nível micro e macro, para transformar realidades e melhorá-las. A partir desse panorama sobre a educação de professores de língua inglesa no contexto de emergências das TDIC, passaremos a discutir alguns dos papéis que os gêneros digitais, enquanto práticas linguageiras que regulam e medeiam práticas sociais do meio digital, desempenham no processo formativo profissional do (futuro) professor de língua inglesa.

2.4 GÊNEROS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

A educação inicial de professores tem sido alvo de inúmeras pesquisas na área de LA. Advogar uma formação profissional que leve os futuros professores a desenvolverem suas capacidades críticas referentes ao ensino e aprendizagem, planejamento, produção de material didático, avaliação e engajamento na própria educação continuada não é uma asserção nova ou inovadora. (MOITA LOPES, 2003; GIMENEZ; JORDÃO; ANDREOTTI, 2005; FERREIRA, 2006; FOGAÇA; GIMENEZ, 2007; CRISTOVÃO, 2007; GIL; VIEIRA-ABRAHÃO, 2008 entre inúmeros outros).

Um dos segmentos de pesquisa na área de educação de professores de línguas são as relações entre gêneros textuais e a formação profissional de futuros professores. São crescentes as pesquisas que defendem a necessidade dos professores de línguas estarem preparados para realizar trabalhos didáticos em sala de aula com uma abordagem baseada em gêneros textuais (NASCIMENTO, 2009; MOTTA-ROTH, 2008; SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008; CRISTOVÃO, 2002, 2005, 2007; DOLZ; SCHNEUWLY, 1999; 2004).

Como aponta Matêncio (2008), investigações na área de educação de professores que analisam o papel que os pré-construídos humanos exercem na constituição da identidade profissional do professor de línguas não são absolutamente novas em LA, pois alguns autores (MATÊNCIO, 2008; 2009) investigaram como os gêneros podem ser instrumentos de mediação nos processos

de construção identitária profissional do professor. Porém, na área de língua inglesa, ainda há carência de pesquisas que investiguem tal tema, com exceção dos trabalhos desenvolvidos por Cristovão (2002; 2005; 2006; 2008), por Szundy e Cristovão (2008), por Szundy (2010) e por Denardi (2010) sobre o uso dos modelos didáticos de gêneros na formação inicial de professores de línguas inglesa e a defesa de que os trabalhos com os gêneros de texto permitem que o professor em formação analise e reflita sobre sua prática.

Partindo desse panorama é que temos defendido a vivência do professor de línguas numa abordagem com base em gêneros como condição para a (re)construção dos conceitos e práticas subjacentes a uma proposta de ensino e aprendizagem de línguas como prática social. Evidentemente, esta escolha é pautada em função das posições teórico-metodológicas que defendemos e que, portanto, se tomássemos outros olhares como referência, diferentes possibilidades certamente emergiriam.

Partindo das pesquisas realizadas por Matêncio (2008; 2009) sobre o papel dos gêneros na educação de professores de língua portuguesa para ancorar nossa posição, defendemos que se engajar discursivamente em interações sociais na esfera profissional implica em um saber fazer e um saber dizer, instaurados pelas práticas de linguagem vivenciadas por esses profissionais. Logo, “o processo de formação instaura, em suma, um processo de letramento de âmbito profissional [...] no qual o professor constrói sua identidade profissional [...]” (MATENCIO, 2008, p. 195).

Para tanto, Matêncio (2008, p. 196-197) defende que:

[...] no processo de socialização que se pretende na universidade, o qual conduz à ruptura com muitas das crenças construídas durante um longo processo anterior de socialização, parece ser essencial considerar que o professor em formação passa pela (re)construção de uma identidade lingüística (e languageira) que pode habilitá-lo, de forma mais ou menos satisfatórias, a agir *com, sobre e através* da língua(gem) no processo de ensino/aprendizagem.

Tal concepção também encontra ecos nos sentidos construídos a partir das releituras de Bakhtin (2006). A concepção dialógica de língua(gem), fundada nas práticas sociais de interação, permite evidenciarmos que o eu só se constitui na relação com o outro. E que o vir-a-ser eterno do ser humano se constitui

nessa relação dialética do eu-tu-nós. A apropriação das palavras do outro e sua (res)significação são marcantes para a construção da subjetividade humana. Como bem acentua e pontua Bakhtin (2006,p. 294-295):

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

O autor prossegue desenvolvendo a concepção de cadeia enunciativa dos nossos enunciados e as tonalidades dialógicas presentes em toda e qualquer ‘nova’ produção discursiva. Dessa maneira, a arena de ideias na qual nossos discursos são proferidos, e aos quais se referem, são parte da própria experiência discursiva que “[...] nasce e se forma no processo de interação e luta com pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento.” (BAKHTIN, 2006, p. 298)

Ora, são exatamente essas propriedades inerentes à produção linguageira que tornam tão significativas as relações entre gêneros textuais e educação de professores de línguas. O aluno em formação, ao iniciar o processo de ser membro de uma nova comunidade profissional e, portanto, apropriar-se de outros repertórios discursivos que são constituintes de toda e qualquer comunidade profissional, engaja-se numa reconstrução de suas experiências linguísticas, psicológicas e crítico-reflexivas. Não são necessariamente os gêneros que possibilitam esse tornar-se docente, mas as performances sociais e cognitivas propiciadas pelos processos interventivos baseados em tais artefatos.

Contudo a questão que permanece é: teriam os gêneros digitais um papel diferente dos gêneros de outros meios? Numa primeira análise, a resposta para essa pergunta é não. Os gêneros digitais, enquanto artefatos simbólicos, possuem as potencialidades de quaisquer outros gêneros. Num olhar mais atento, podemos, a título de hipótese, estabelecer algumas relações sobre os tipos de

engajamento, cognitivo e psicológico, possibilitados pelo uso das tecnologias digitais e da apropriação de outras práticas de linguagem emergidas deste contexto.

A não-linearidade, a dinamicidade e o pensamento rizomático propiciados pela hipertextualidade (SANTAELLA, 2008; PAIVA; NASCIMENTO, 2009; COSCARELLI, 2009); a integração de diferentes linguagens na produção de sentidos e novas formas de participação social e de agência (BRAGA, 2010; MOITA LOPES, 2010), assim como a memória social coletiva armazenada em *bits* e seu acesso a um *click* de *download* (SÄLJÖ, 2010), são algumas das capacidades e propriedades do meio digital que implicam outras maneiras de processar, analisar e produzir conhecimentos que são potencialmente significativos para os processos de intervenção formativa na educação de professores.

Analisando especificamente o processo de transformação da(s) cultura(s) emergido das novas formas de produzir, armazenar, compartilhar e vivenciar práticas sociais diversas, Säljö (2010, p. 59) ressalta que as “[...] práticas de fazer sentido, e o cultivo de tais habilidades, são contingentes às características técnicas, sociais e semióticas de como a memória social é organizada e quais são as expectativas de performance competente”¹⁶. Como resultado, as situações retóricas de um mundo multimodal provêm de múltiplas fontes de informação, organizadas diferentemente da cultura impressa e escrita. São essas outras formas de lidar com os conhecimentos, assim como de apreendê-los, que podem ser evidenciados pela apropriação de gêneros digitais tipicamente emergidos no contexto virtual.

Dito de outra maneira, as capacidades cognitivas humanas têm sido amplamente externalizadas em função das novas formas de cognição e atividades linguageiras (SÄLJÖ, 2010). Consideramos ser esse um dos principais argumentos para incorporação de gêneros digitais mediados pelo uso de tecnologias digitais na educação de professores de inglês, haja vista a centralidade da linguagem e das *affordances* da internet na (trans)formação das novas gerações, bem como de práticas pedagógicas mais alinhadas às práticas sociais existentes. Nesse sentido, passamos, no próximo tópico, a focar três gêneros digitais que foram objetos de

¹⁶ “[...]meaning-making practices, and the cultivation of such skills, are contingent on technical, social and semiotic features of how the social memory is organized, and what the expectations of competent performance are.” (tradução nossa)

ensino e aprendizagem na intervenção realizada no âmbito da pesquisa: o fórum de discussão educacional, o *blog* e o *chat* educacional.

A escolha desses gêneros digitais parte do princípio que o saber dizer propiciado pelo engajamento do aluno-professor com esses instrumentos é potencialmente relevante para deflagrar processos formativos críticos e reflexivos do uso e apropriação das TDIC. Feitas essas considerações, ainda acreditamos que o contexto de produção e circulação de tais gêneros pode corroborar para o processo de constituição identitária do aluno-professor.

2.4.1 O Fórum de Discussão Educacional

A análise de gêneros do meio virtual tem provocado diferentes desafios aos pesquisadores da linguagem que se aventuram na investigação dos processos de produção linguageira (re)configurados nesse meio. Uma das principais discussões travadas no âmbito das pesquisas sobre gêneros digitais refere-se ao fato de quais práticas de linguagem realmente se configuram como gêneros emergentes desse contexto, haja vista a hibridização e a constante mutação dos usos da linguagem no contexto da internet.

Tendo isso em vista o questionamento de por que e como afirmamos ser o fórum de discussão educacional um gênero digital? Podemos dizer que o fórum de discussão educacional permite a realização de uma ação social tipificada recorrente numa dada esfera discursiva (geralmente a acadêmica).

Figura 1 – Configuração de um fórum de discussão educacional



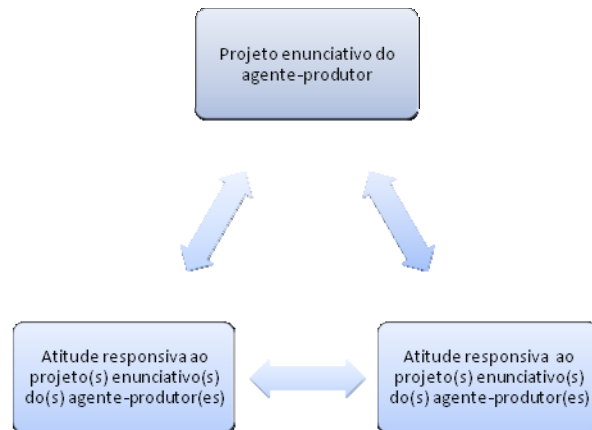
Como podemos observar a partir da figura 2, uma questão foi posta por uma aluna-professora de modo a gerar um debate no fórum. A enunciatória dá o tom valorativo da discussão. A ação social possibilitada é a de engajar-se numa discussão própria da esfera profissional da qual participa e reafirmar seu papel social enquanto futura professora. Assim como Askehave e Nielsen (2005, p.138) advogam que a *home page* é tanto um gênero quanto um meio “[...] onde os dois [meio e gênero] parecem ser inseparáveis, pois o meio não é somente um canal de distribuição, mas também um portador de sentido, aspecto determinante de uma prática social [...]”¹⁷, também acreditamos ser este o caso do fórum de discussão educacional. O meio prototípico do fórum é parte constitutiva do gênero digital.

A ação de linguagem realizada pela adoção/adaptação/transformação do gênero digital fórum de discussão educacional se configura prototipicamente da seguinte forma: um agente-produtor, no papel social de aprendiz de LE, aluno-professor de LE ou profissional da área de LE, produz um dizer no intuito de conseguir adesão de outras vozes sociais para problematização, solução ou constatação de algo tido como potencialmente polêmico. Esse saber-dizer instaurado pelo agente-produtor requer, necessariamente, a produção de novos dizeres. A atitude responsiva do interlocutor, que passa, então, a ser agente-produtor, é marcada pelo objetivo de engajar-se no

¹⁷ “[...] where the two seem to be inseparable because the media is not only a distribution channel but also a carrier of meaning, determining aspect of social practice [...]” (tradução nossa)

debate instaurado de modo a: sugerir ou aconselhar seu interlocutor ou discordar e problematizar o ato locucionário para dar voz(es) a outros modos de significação, como demonstra o esquema a seguir:

Figura 2 – Configuração da (inter)ação de linguagem possibilitada pelo gênero digital fórum de discussão educacional



O esquema da figura 3 tenta esclarecer as relações de dependência dos textos produzidos, pertencentes ao gênero digital fórum *online*. O contínuo posto em prática torna-se de extrema importância para compreender a (inter)ação em questão.

De acordo com Paiva e Rodrigues-Junior (2004), os fóruns de discussão são usados, geralmente, por integrantes de comunidades acadêmicas para discussão de tópicos de seu interesse e apresenta características assíncronas. No estudo realizado por esses pesquisadores, eles descreveram os *footings*¹⁸ dos participantes em fóruns de discussão. Para eles:

O fórum on-line prototípico é, por sua vez, um gênero virtual que reúne, em uma página na internet, interações escritas de uma determinada comunidade discursiva em forma de hiperlinks ou de sequências de textos, com identificação dos tópicos, dos participantes, seus endereços eletrônicos (opcional) e datas das contribuições. O grupo de mensagens, composto pela apresentação de um tópico discursivo e das respostas por ele geradas é chamado

¹⁸ “*Footing* seria outra maneira de expressar a relação entre linguagem em uso (discurso) e indexação, ou seja, o processo através do qual relacionamos os enunciados a momentos, lugares e sujeitos sociais particulares, incluindo nesse sistema, nosso próprio *eu* e suas múltiplas formas de expressão em interação” (PAIVA; RODRIGUES-JUNIOR, 2004, p. 173)

de *thread* ou sequência. Essas mensagens podem circular livremente ou serem censuradas por um moderador que tem o poder de excluir mensagens e de determinar como elas vão aparecer na tela. (PAIVA; RODRIGUES-JUNIOR, 2004, p. 176)

Em relação aos papéis dos participantes em fóruns, Paiva e Rodrigues-Junior (2004) apontam para a variedade de vozes que se manifestam nos textos analisados por meio do enquadre de diferentes papéis sociais. A análise da função do moderador em fóruns revelou uma assimetria de poder a fim de organizar e controlar a interação desenvolvida nesse ambiente educacional.

Em outro estudo sobre fóruns de discussão, Martins (2003) analisou o desempenho desse gênero na construção de conhecimento e na interação propiciada num curso de engenharia elétrica da PUC-RIO. Para tanto, segundo a autora, o fórum pode ser considerado um gênero e pode funcionar, aparentemente, para a construção identitária de seus participantes. O fórum pode ser caracterizado como um “meio de comunicação escrito, monitorado, com temas pré-estabelecidos e com capacidade automática de arquivamento de mensagens”. (MARTINS, 2003, p. 41).

Nesse mesmo sentido, David et al. (2006) analisaram os fóruns de discussão como ferramentas de interação em ambientes de aprendizagem à distância. Os autores enfatizam a marcas de oralidade presentes nos fóruns por causa de sua aproximação a gêneros como: conversa face a face e *chat*. De acordo com eles, o fórum de discussão e as listas de discussão são gêneros semelhantes mas se diferenciam pelo fato de as mensagens no fórum não serem enviadas a caixa postal do agente produtor. As mensagens em fóruns ficam registradas e hospedadas num *site online* e podem ser acessadas posteriormente.

No que concerne ao uso de fóruns de discussão para educação de professores, Ryan e Scott (2008) investigaram o uso desse gênero como parte de uma disciplina sobre letramento durante um período de cinco anos para identificar as percepções que os alunos tinham do uso dessa ferramenta, bem como se este era um espaço propício para (re)pensar e refletir sobre os processos de letramento enquanto futuros profissionais. As análises apontaram uma diferença entre usar o fórum como espaço de compartilhamento de opiniões e engajar-se na esfera profissional. De acordo com os autores, a promoção de espaços que propiciem o

pensamento crítico-reflexivo pode ser melhor desenvolvida se houver uma intervenção maior nas discussões e no papel do instrutor durante o curso.

Galvão (2009), num estudo sobre o uso do fórum por professores em formação continuada, relatou que o espaço discursivo propiciado pelo gênero possibilitava a construção de saberes, por parte dos professores, por meio do diálogo. Foram estudadas as interações de professores na comunidade virtual do Conselho Britânico, que participaram do curso ETP (*English Teacher's Portofolio*), cujo objetivo é o aprimoramento da língua. Ancorada nas teses bakhtinianas sobre o dialogismo inerente à produção linguageira humana, a autora apontou que a produção discursiva no fórum é construída por imbricações de diálogos de seus participantes. A pesquisadora concluiu que o uso de fórum possibilita ao professor em serviço conhecer e vivenciar outros modos de pensar e agir diferentes daqueles já automatizados.

Hernández-Ramos (2004) analisou o uso de fórum de discussão e de *blogs* como espaços para desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico de futuros professores, além de contribuir para a mudança de paradigma entre ser um professor consumidor de teorias, textos e métodos para um professor produtor de conhecimento e com agência sobre sua própria prática. De acordo com o autor, o uso do fórum permitiu um enquadramento interacional em que as ideias, percepções e avaliações dos alunos sobre suas práticas podiam ser mais bem analisadas e refletidas. Além do mais, era intenção do autor possibilitar a vivência dos alunos em um curso que integrasse o uso de tecnologias digitais com ensino presencial. A experiência do uso do fórum como um gênero que pode possibilitar escrita reflexiva parece se repetir nos dados coletados e analisados por nós, conforme mostraremos adiante.

Sob outro viés de educação de professores, Sutherland, Howard e Markauskaite (2010) examinaram o processo de constituição identitária de professores em formação por meio do uso de fórum de discussão. Os autores concebem identidade profissional, com base em Gee, como a “narrativização do eu do que consiste ser o núcleo da identidade dele ou dela (nunca completamente formada ou sempre potencialmente em mudança) como um professor¹⁹” (p. 455). A partir dessa noção, os autores buscam identificar as imagens que o professor em

¹⁹ “person narrativization of what consists of his or her (never fully completed or always potentially changing) core identity as a teacher”. (tradução nossa)

formação constrói de/sobre si no processo de tornar-se professor. O estudo objetiva evidenciar as características da constituição identitária desses professores.

Na visão dos pesquisadores, o uso de fórum de discussão para promoção da capacidade crítico-reflexiva do professor em formação se justifica por três motivos: a) o ambiente de engajamento discursivo mediado pela escrita pode forçar a construção de ideias mais complexas; b) a assincronia inerente ao fórum não restringe os participantes em função do tempo e da interação face a face; c) os comentários dos pares por meio de suporte, modelagem ou respostas podem favorecer a instigação de reflexão individual. As análises apontam para o potencial do uso das tecnologias digitais (no caso, a participação no fórum) na aprendizagem dos alunos, bem como para a possibilidade de captar as nuances da constituição identitária do professor em formação por meio da escrita regular e orientada para articulação de textos teóricos, a própria prática pedagógica e experiências prévias.

Tanto os estudos que analisaram a prática de linguagem que ocorre no gênero fórum de discussão (PAIVA; RODRIGUES-JUNIOR, 2004; MARTINS, 2003; DAVID et al., 2006) quanto os estudos que se voltaram para o uso de fóruns na educação de professores (RYAN; SCOTT, 2008; GALVÃO, 2009; HERNÁNDEZ-RAMOS, 2004; SUTHERLAND; HOWARD; MARKAUSKAITE, 2010) apontam para a convergência do uso do fórum como uma espaço de debate de opiniões e marcado pela constituição de uma comunidade discursiva específica. Nesse sentido, quando produzimos uma sequência didática para intervir na educação inicial de professores como parte desse estudo, partimos dos resultados já evidenciados pela literatura sobre o gênero digital e acreditamos que a apropriação do gênero fórum de discussão educacional, por alunos-professores do curso de Letras, pode se constituir como um espaço de (re)construção de saberes profissionais.

Com base nos apontamentos levantados por nós sobre fóruns de discussão educacional, temos defendido sua apropriação pelo aluno-professor em função de potencialmente ser um elo que pode levar este aluno-professor a se tornar um profissional engajado na comunidade discursiva da qual participa. Desse modo, engajar-se discursivamente e posicionar-se diante de profissionais da área da qual fará parte pode acentuar reconceitualizações daquilo que somos e estamos no constante ir-devir do ser humano.

Nesse sentido, o gênero textual fórum de discussão educacional propicia um saber-fazer relacionado à reflexão sobre práticas profissionais docentes

e um saber-dizer relacionado ao compartilhamento de experiências e à tomada de posição diante de determinada situação. Tal movimento dialético entre esse saber-fazer e saber-dizer vai ao encontro da “necessidade de incluir, de forma mais intensa e frequente, gêneros textuais que possibilitem maior implicação e apropriação de argumentos usados” na educação de professores de língua inglesa, conforme aponta Cristovão (2010, p.730).

O enquadre interacional propiciado pelo gênero fórum de discussão *online* permite ao aluno-professor mobilizar suas experiências no papel de aluno ou aluno-professor e, a partir delas, construir uma ancoragem para expor suas representações. Ao realizar esse movimento, e confrontar suas representações com as de outros actantes, o aluno-professor pode desencadear um processo de autoanálise sobre quem é enquanto professor.

Ainda nesse sentido, acreditamos que a apropriação pelo aluno-professor do gênero fórum de discussão *online* oportuniza novos espaços de agência em que sua voz é efetivamente considerada. O meio digital com sua característica de espaço-tempo comprimido e local-global ampliado é responsável pela criação de comunidades virtuais onde as relações de poder instituídas em espaços sociais já consagrados (como na universidade) flutuam de maneira mais contundente. Dessa forma, as projeções do agente produtor acerca de quem é e de onde fala, podem ser (re)configuradas nas interações não virtuais de modo diferente do usual. A seguir, passamos a discutir as características do gênero digital *blog*.

2.4.2 O Blog

Os estudos de gêneros digitais que focam *blogs* têm construído argumentos polarizados sobre seu uso. As rápidas transformações e mudanças, a hibridização, a heterogeneidade, a intergenericidade, comuns e recorrentes no meio virtual, têm posto desafios à caracterização do *blog* enquanto gênero. Se é certo que os gêneros são dinâmicos e sofrem mudanças historicamente, também é certo que as ações tipificadas, possibilitadas pelo seu uso, são, ao menos parcialmente, relevantes para sua identificação.

Partindo desse panorama, buscamos compreender a prática de linguagem multifacetada que é viabilizada pelo *blog*. Miller e Shepherd (2009) realizaram estudos sobre o *blog* como gênero e afirmaram que ele pode ser

caracterizado como um gênero cujo objetivo é compartilhar assuntos de interesse comum em uma comunidade virtual imaginada. Os *blogs* são tanto relacionados à escrita sobre si quanto à escrita sobre assuntos que de alguma forma gerem adesão da sociedade. Como apontam os autores (2009, p. 75) “(o) que a maioria dos *blogueiros* acha mais atraente nos *blogs* é a habilidade de combinar o imediatamente real e o genuinamente pessoal.” De certa forma, o *blogueiro* é sua própria audiência. É uma escrita de si para si mesmo. E é exatamente esse caráter autorreflexivo que justificaria o seu uso na educação de professores.

Miller e Shepherd (2009) entendem que o *blog* surge dentro de um contexto histórico em que as fronteiras entre o público e o privado têm se apagado. Além disso, aquilo que consideramos mundo real passa a ser constituído por um mundo virtual, um simulacro em que o virtual passa a ser real.

Os *blogs* surgem, originalmente, como uma forma de compartilhar interesses e a maioria dos *blogueiros* concorda que o mais importante nessa prática de linguagem é seu conteúdo. A própria organização do gênero *blog*, em forma inversamente cronológica, imprime a sensação de proximidade com seu interlocutor.

Diante disso, Miller e Shepherd (2009, p. 91) reiteram que os *blogs* servem como ferramentas de consolidação e validação do *self*, como uma resposta a um momento sociocultural de desestabilização das identidades dos indivíduos. Como defendem os estudiosos, “o *blog* deve ser compreendido como uma reação particular ao constante fluxo de subjetividade, como uma tentativa genérica de reflexão dentro do sujeito que cria um redemoinho de relativa estabilidade”.

Esse primeiro estudo dos autores sobre o *blog* é posteriormente reconsiderado num texto sobre as questões da blogosfera em que argumentam que o *blog* não é um gênero e sim um meio (MILLER; SHEPHERD, 2009)²⁰. Para sustentar esta nova posição, eles reexaminam o *blog* pessoal. De acordo com eles, o *blog* pessoal passou por três fases distintas: a) num primeiro momento era usado por programadores que conheciam as linguagens de codificação para buscar *links* na internet e torná-los disponíveis com comentários; b) posteriormente houve a criação de interfaces tecnológicas que permitiram ao usuário que não possui conhecimentos técnicos também fazer uso do *blog* para postar assuntos de seu

²⁰ Ambos os textos são de 2009 em função da publicação deles em português por meio da coletânea publicada no Brasil dos trabalhos da Carolyn Miller. No entanto, o texto de Miller e Shepherd “Bogar como ação social: uma análise do gênero weblog” foi publicado originalmente em 2004. Enquanto que o texto “Questões da blogosfera para a Teoria de Gênero” é de 2009.

interesse; e por fim c) há uma mudança na maneira pela qual os leitores acessam as entradas dos *blogs*, bem como sua proximidade e relações com demais redes sociais de promoção pessoal. Nesse sentido,

Os traços formais dos *blogs* evoluíram lentamente através dessas três fases. Os *blogs* ainda são identificáveis pela composição das entradas estampadas com dia e hora, organizadas na ordem cronológica inversa, e a maioria também inclui um *link* para os comentários do leitor e o nome do autor. A cronologia inversa e o hábito de colocar dia e hora nas postagens criam uma 'expectativa de atualizações' (Hourihan, 2002) e assim uma motivação para os leitores retornarem ao *blog*. O uso do tempo presente nas postagens datadas cria uma imediação semântica, como nos diários. (MILLER; SHEPHERD, 2009, p. 99).

A terceira fase dos *blogs* também foi marcada pela mudança radical no papel do usuário da internet. O internauta tem a possibilidade não só de acessar o conteúdo *online* como também pode produzir e disponibilizar suas criações para um público potencialmente de amplo alcance. A partir desse cenário, Miller e Shepherd (2009) passam a analisar os *blogs* que se especificaram em conteúdo jornalístico e político (ou *blog* público) e a variedade de usos que são feitos desse gênero no decorrer da década de 2000.

O surgimento do *blog* público se deve, em parte, ao crescente ceticismo em relação à mídia convencional altamente estratificada e controlada por grandes grupos empresariais do setor de comunicações e, em parte, à sensação de realidade quando eventos de impacto mundial, como o 11 de setembro, são relatados por civis que vivenciaram de perto tais acontecimentos. Assim sendo, “[...] os *blogs* fornecem maneiras de se engajar nos assuntos, de participar em discussões, de rebaixar/diminuir/sabotar a homogeneidade da mídia corporativa e de converter as audiências em comunidades participativas.” (MILLER; SHEPHERD, 2009, p. 112).

A partir dessas considerações sobre os *blogs* pessoais e públicos é que os pesquisadores analisam o papel do meio na constituição desse gênero. Para tanto, eles lançam mão do conceito de *affordances* que seriam as funcionalidades ou características que permitem a determinado meio possibilitar ou dificultar determinadas práticas languageiras e não outras, bem como acentuar suas propriedades. Como exemplos de *affordances* da internet são citados os *hiperlinks*, a conectividade, a indexação, os mecanismos de busca, a interatividade, entre outros.

Tendo por base tal conceito, os autores postulam que as *affordances* do meio não são fatores determinantes na constituição de um novo gênero, mas são, na verdade, integrados à própria necessidade social gerada num dado momento sociocultural. Nesse sentido, “parece claro que o *blog* é uma tecnologia, um meio, uma constelação de *affordances* – e não um gênero.” (MILLER; SHEPHERD, 2009, p. 117). Tal premissa também pode ser sustentada quando se analisa que:

À medida que a tecnologia evoluiu e que múltiplos usuários engajaram em uma incessante experimentação e variação, descobriu-se que o conjunto de *affordances* chamado de *blog* satisfaz outras exigências de diferentes maneiras, de tal modo que outros tipos de *blog* proliferaram, outros gêneros – de políticas públicas, de corporações, de apoio técnico, de times esportivos etc. – e a coincidência entre o gênero e meio dissolveu-se. (MILLER; SHEPHERD, 2009, p. 117).

Sob outro viés, Pereira (2007) também afirma que o *blog* não é gênero. Para a autora, a partir de uma análise desenvolvida por meio da observação de diferentes exemplares do gênero em questão, o *blog* pode ser considerado como um suporte para diferentes gêneros discursivos. O *blog* assemelharia-se ao jornal que congrega diferentes gêneros na forma de um portador. A autora baseia-se nas definições de gênero de Marcuschi (2004) ao ressaltar a natureza sociocomunicativa dessas ferramentas.

De nosso lado, discordamos, ao menos em parte, das compreensões que vêem o *blog* somente como suporte ou como um meio. Assim como defendemos que o fórum seja tanto um meio quanto um gênero, acreditamos que os *blogs* sejam ferramentas semióticas culturais cuja ação social é singular. Partindo do conceito de *affordances*, como apresentado por Miller e Shepherd (2009), entendemos as funcionalidades e características típicas do *blog* como sendo parte da tipificação social produzida pelo uso recorrente de tal gênero.

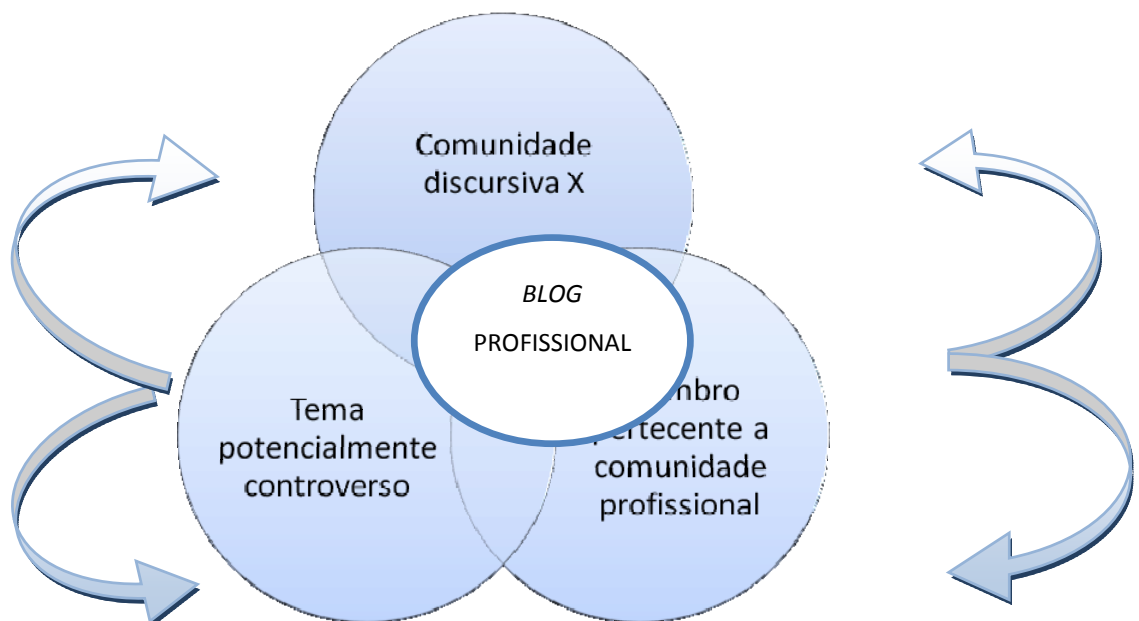
Dessa forma, o *blog*, enquanto gênero, permite uma reorganização de propósitos discursivos de outros gêneros e integra-os na realização de seu projeto enunciativo. Assim, quando um agente-produtor disponibiliza uma notícia televisiva em seu *blog* e tece comentários a respeito, a função sociocomunicativa da notícia televisiva passa a ser subordinada à função sociocomunicativa do *blog*. A ação social pretendida pelo agente-produtor é de compartilhar determinada notícia e

buscar adesão, na comunidade virtual da qual faz parte, acerca do projeto discursivo disponibilizado.

Ainda consideramos ser produtivo, a partir da noção de constelação defendida por Araújo (2004), entender um *blog* como uma tecnologia da web em que diferentes gêneros se constelam ao seu redor. O *blog* pessoal, o *blog* público, o *blog* jornalístico, o *blog* humorístico, dentre outros. Portanto, nessa pesquisa, adotamos o *blog* tanto como um meio quanto um gênero. O *blog* produzido pelas alunas-professoras, em nossa pesquisa, se configurou como um *blog* profissional cuja ação de linguagem requerida era refletir e posicionar-se diante de temas da esfera profissional da qual participam, de modo a conseguir adesão social às causas defendidas.

Dessa forma, a ação de linguagem prototípica do *blog* profissional se configura da seguinte forma: um agente-produtor, no papel social de membro de determinada comunidade profissional, estabelece um diálogo com seus pares ou mesmo pessoas de outras áreas acerca de determinado assunto. O tema é potencialmente polêmico ou controverso de modo que o projeto enunciativo do agente-produtor requer, necessariamente, a busca de adesão de seus interlocutores, conforme ilustra o esquema da figura 4.

Figura 3 – Projeto enunciativo do gênero *blog* profissional



No que tange ao uso de *blogs* em intervenções para educação de professores, Wassel e Crouch (2008) os utilizaram para integrar tecnologias digitais e educação multicultural num curso de formação de professores para certificação inicial para educação básica²¹. Os alunos-professores tinham como tarefa ler as postagens feitas pelos professores do curso, navegar pelos links sugeridos e elaborar uma resposta para comentar o referido tópico. Em relação aos resultados alcançados, os autores evidenciam: a) o papel do *blog* no desenvolvimento de pensamento crítico sobre questões da educação multicultural por parte dos alunos-professores; b) o projeto com o *blog* deu mais voz aos alunos, principalmente aqueles que não se sentiam confiantes o suficiente para se posicionar nas discussões de sala de aula; c) o uso de tecnologia baseada na web possibilitou que os alunos-professores desenvolvessem capacidades de uso e adaptação com tecnologias digitais e pudessem futuramente usá-los com seus alunos.

Analogamente, Reis (2009) ao analisar o uso das tecnologias no Colégio Militar de Fortaleza defende ser possível integrá-las à prática pedagógica do professor para promover situações de letramento digital. Nesse sentido, o uso do *blog* com fins pedagógicos pode oportunizar “(...) infinitas possibilidades para o desenvolvimento da escrita, da capacidade argumentativa, da criatividade, da organização, da estética, proporciona experiência de aprendizagem colaborativa e permite a reflexão sobre valores éticos.” (REIS, 2009, p. 106). A autora acredita que a informática pode ter um papel preponderante na melhoria das práticas de ensino a partir de seu relato sobre o uso de *blogs* e *emails* já que enfatizam características como: autonomia, atividades de cunho interdisciplinar, aprendizagem colaborativa, entre outras.

Dadas essas características do gênero digital *blog*, que relações podemos estabelecer entre ele e educação de professores? Acreditamos que a apropriação do gênero digital *blog* profissional pode desencadear momentos de (re)construção identitária para o aluno-professor em educação inicial. Tal papel pode ainda ser acentuado se levarmos em conta que a produção linguageira é espaço de embate de vozes em que múltiplos sentidos e significados são constantemente negociados.

²¹ Initial elementary certification (K-5)

A argumentação, por meio do *blog*, pode gerar um confronto de vozes que constituem o indivíduo e induzem à problematizações sobre seu *self*. É por meio do saber-dizer propiciado pelo *blog* que pode se dar a inscrição do indivíduo em papéis em que ele pode se ver ou não como profissional da linguagem. (MATENCIO, 2008). Passemos, então, a analisar o papel do *chat* educacional.

2.4.3 O Chat Educacional

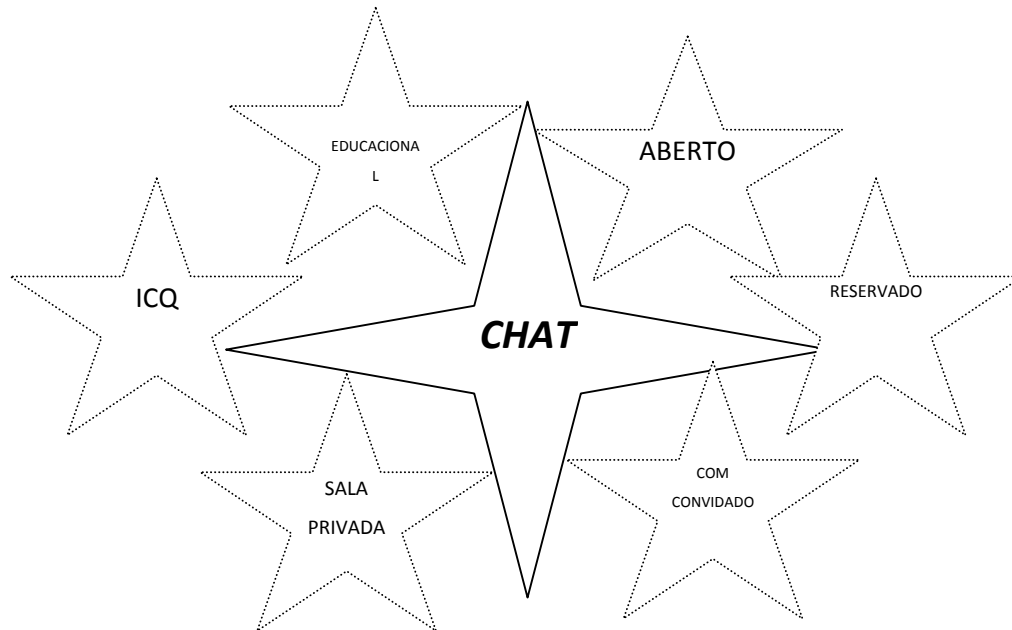
O uso do *chat* não requer instalação de nenhum programa de software. Suas características incluem o uso de recursos audiovisuais e simulam uma conversa face a face. A interação que ocorre no *chat* é sincrônica. Os participantes entram em salas virtuais de *chat* de acordo com categorias pré-estabelecidas, como por exemplo, idade, sexo, cidade, preferência sexual, entre outros (ARAÚJO, 2004).

No entanto, dentre os diversos tipos de *chat*, fizemos uso, em nossa pesquisa, do *chat* educacional. Segundo Marcuschi (2004, p. 54) “(u)ma diferença básica do gênero *chat educacional* na relação com os bate-papos em salas abertas é o fato de os participantes se conhecerem ou serem identificados por seus nomes e a entrada ser limitada aos alunos”.

Araújo (2004) analisou os traços do processo de transmutação do *chat* como proveniente da conversa do cotidiano. Além do mais, o autor considera que o *chat* educacional transmuta a aula assim como o *chat* com convidado transmuta a entrevista. As reflexões desenvolvidas sobre o *chat* ancoram-se no conceito de constelação, conforme proposta por Bhatia (*apud* ARAÚJO, 2004), sobre agrupamentos de gêneros em torno de propósitos comunicativos compartilhados.

Contudo, Araújo (2004, p. 1282) discorda categoricamente da posição de Bhatia e defende que uma constelação de gêneros é “um conjunto de gêneros que são irmanados pela relação genética que existe entre eles, ou seja, todos pertencem à mesma família e, por isso, são variedades de um único gênero que, por ser complexo, atende a propósitos comunicativos distintos e não a subpropósitos”. Diante de tal concepção, o pesquisador concebe a constelação de gêneros em torno do *chat* da seguinte maneira:

Figura 4 – Constelação de *chat* conforme Araújo (2004, p. 1283)



A ideia de constelação de gêneros, conforme concebida pelo autor, é uma ferramenta de análise significativa para compreender os fenômenos linguageiros advindos ou transmutados pelo meio virtual. De nossa parte, acreditamos que a tecnologia que permite o uso do *chat* também pode ser enquadrada a partir do conceito de *affordances*, já que é parte das diferentes características que os gêneros-filhos assumem a partir da gênese social do qual provém.

Especificamente sobre o *chat* educacional, Araújo (2005) analisa as implicações do uso da mídia digital na (res)significação do discurso pedagógico nas salas de *chat*. O autor parte das concepções do discurso pedagógico como institucionalmente assimétrico já que o professor é quem sabe e, portanto, ensina e o aluno é quem não sabe e, portanto, aprende. As características do discurso pedagógico do *chat* educacional são elencadas conforme segue: a) as condições de produção da aula *chat* interferem significativamente na imagem que alunos e professores projetam de si e de outrem, desse modo, assumindo muito mais o papel de participantes de um *chat* do que alunos numa sala de aula; b) a partir desse projeto enunciativo compartilhado, o discurso pedagógico do professor tem mais chances de ser questionado e pode conferir mais espaços de agência e voz aos alunos na negociação constante e evidente dos papéis sociais de cada um; c) o

papel do meio digital tende a ser mais favorável à busca de uma relação o mais simétrica possível entre aluno e professor; e, por fim, d) diante dos fatores anteriormente apontados, a construção colaborativa de conhecimento parece ser mais favorável no contexto digital do que no presencial.

Tais apontamentos são baseados na análise do autor de um *chat* aula e, portanto, não passíveis de generalização, conforme ele próprio aponta. No entanto, acreditamos que tais características são potencialmente recorrentes em *chats* educacionais já que nossos dados evidenciam algumas dessas características apresentadas anteriormente.

Em sua tese de doutorado, Araújo (2006) aponta como uma das características do *chat* educacional, em função da transmutação de aula para *chat*, o fato de possuir horário marcado para começar e terminar. Além do mais, os papéis do aluno e professor são reconfigurados a partir das condições de produção desse texto. Assim sendo, “(a) figura professora, embora seja importante para o funcionamento e a existência do <CED> não é mais central na atividade de interação, mas isso não significa que ela deixa de tentar recuperar o controle da assimetria” (ARAÚJO, 2006, p. 232). Isso ocorre porque o projeto enunciativo do *chat* educacional é fundado em relações hiperpessoais, ou seja, com foco no grupo, ao contrário da aula presencial.

No que concerne ao propósito comunicativo, o *chat* educacional:

[...] apresenta uma natureza pedagógica pela qual se chega a um de seus propósitos comunicativos mais salientes: o da mediação pedagógica. Este se abre em um leque de outros propósitos, como o de elevar a autoestima dos participantes, o de promover o autogerenciamento de sua aprendizagem, o de colaborar com o outro na construção de conhecimento. (ARAÚJO, 2006, p.279)

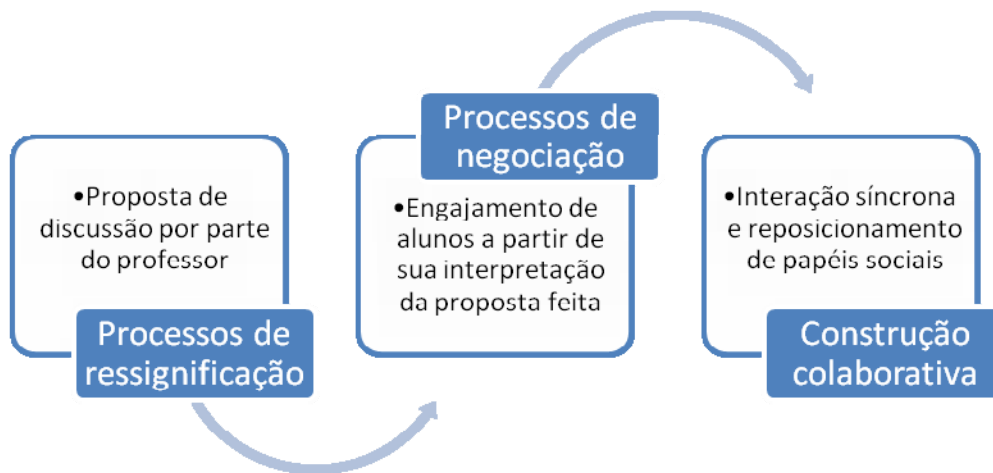
Ainda nesse sentido, Geraldini (2005) salienta as características do *chat* educacional como simulador de uma conversa face a face em função dos padrões interacionais mobilizados nessa prática discursiva. Com base em Hilgert, a autora ressalta que a interação no *chat* educacional vai apresentar características próprias em função da centralidade da escrita desse gênero, assim como as condições de produção do meio digital. Ao analisar *chats* educacionais, Geraldini (2005) entende que estes podem ser ferramentas que promovem aprendizagem conjunta ao reunir elementos de ordem cognitiva e afetiva dos seus participantes.

Analogamente, Leal (2007) analisou o papel da mediação para o desempenho da interação nesse contexto digital. Segundo a autora, o papel do professor enquanto mediador é essencial para garantir a função social do gênero *chat* educacional. No entanto, como bem aponta, “o bate papo traz contribuições para o professor e para os alunos quando seu uso é planejado e efetivamente ‘desejado’, ou seja, há uma necessidade de usá-lo com algum objetivo pedagógico (...)” (LEAL, 2007, p. 60).

Uma das principais características levantadas diz respeito às posições menos assimétricas entre professor e aluno que o contexto de produção do *chat* educacional permite. O papel do professor é atenuado em relação a quem gera a interação, e amplia as possibilidades de participação dos alunos.

Nesse sentido, a ação de linguagem genérica do *chat* educacional configura-se da seguinte maneira: um agente-produtor, no papel social de professor, propõe a discussão de determinado tópico, mobilizado por meio de textos teóricos, análises de estudo de casos, vídeos, reportagens, entre outros, por meio do *chat*. Os demais agentes-produtores, no papel social de alunos, ou no nosso caso de alunos-professores, engajam-se no projeto enunciativo proposto visando à construção colaborativa de conhecimento e entendimentos acerca do conteúdo temático. Marcas de negociação e deliberação que emergem dessa interação têm o potencial de desestabilizar as ideologias hegemonicamente atribuídas aos professores como autoridade por excelência, bem como de propiciar a criação de um terceiro lugar onde os alunos podem exercer sua agência de forma mais democrática e evidente. O esquema a seguir ilustra este processo:

Figura 5 – Projeto enunciativo do gênero digital *chat* educacional



Considerando o exposto, Abreu-Tardelli (2006) analisou os papéis atribuídos aos professores e alunos por meio da interação no *chat* educacional. Seu objetivo era compreender o trabalho de um professor iniciante no contexto de educação à distância. Com base nos dados coletados, a pesquisadora evidenciou um descompasso entre o papel de professora, de alunos e de tutora. A cena enunciativa construída na interação foi marcada por impedimentos ao agir da professora. Tais impedimentos implicaram em mudança de papéis dos participantes para tentar fazer valer o propósito comunicativo do gênero.

Numa perspectiva diferente, Groenke e Paulus (2007) propuseram a interação via *chat* entre alunos-professores e alunos do ensino médio para discutir sobre letramento jovem adulto. As pesquisadoras partem da concepção de diálogo de Bakhtin e seu potencial para criação de conflitos por meio do questionamento. A pesquisa evidenciou que as potencialidades da comunicação mediada por computadores (CMC) podem promover interações mais dialógicas, em contraposição às monológicas. Contudo é necessário ressaltar que as concepções dos alunos-professores ao fazerem uso do *chat* e do que esperam desse contexto de interação também influenciam sobremaneira na criação de espaços dialógicos para promoção de conflitos e colaboração.

Dadas essas características elencadas com base na literatura existente, qual poderia, então, ser o papel dos *chats* educacionais como ferramentas para deflagrar momentos reflexivos na formação de professores? Partindo do pressuposto de Vygostky (1998), segundo o qual um instrumento, ao ser apropriado

pelo e para o indivíduo, pode transformar a atividade na qual este se insere, assim como o próprio sujeito, partimos da premissa de que o uso do gênero digital *chat* educacional pode promover desestabilizações em representações cristalizadas dos professores e permitir uma reconfiguração das mesmas assim como os *blogs* e os fóruns.

2.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO

O presente capítulo teve por objetivo situar sócio-historicamente o contexto de emergência das TDIC e suas relações com educação de professores de línguas. As discussões sobre os papéis das TDIC na construção de um mundo mais democrático e igualitário tem se contraposto a entendimentos sobre as TDIC como potencialmente destrutivas e segregadoras.

Acreditamos e defendemos que as características dorsais das TDIC, como por exemplo, a rapidez do fluxo de informações, a possibilidade de diferentes grupos terem suas opiniões divulgadas, a capacidade de integração de diferentes linguagens na produção de sentidos, podem ser instrumentos potencialmente poderosos de inclusão social já que primam por um constante debate reflexivo sobre posições antagônicas e contraditórias da sociedade contemporânea.

Assim como todo e qualquer instrumento material ou simbólico humano, as TDIC não são em si boas ou más. São as apropriações e os usos que delas fazemos que as colocam a serviço de nossos projetos individuais, e, necessariamente, a serviço de projetos ideológicos. Por conseguinte, pensar a educação de professores de língua inglesa diante de tais ferramentas é parte de uma agenda política que busca compreender e produzir outras formas de formação profissional menos incoerentes com as demandas da sociedade, contudo mais coerentes com um ideal democrático e de transformação da educação para um bem comum. A despeito de parecer uma concepção extremamente utópica, ser professor, e em nosso caso, ser professor de línguas, cujo objeto central de trabalho é a linguagem, é querer e poder sempre sonhar com condições históricas mais humanas e igualitárias.

Por esse prisma, empreendemos um levantamento das pesquisas sobre TDIC e educação de professores no contexto brasileiro de teses e dissertações. Tal busca nos possibilitou situar mais adequadamente nossa pesquisa

numa série de outros trabalhos desenvolvidos no campo da LA e contribuir para o mapeamento do campo para futuras pesquisas.

Prosseguimos com uma discussão voltada ao papel das TDIC na educação de professores e estabelecemos diálogos com diferentes autores da LA que têm se debruçado sobre tal temática. A educação do professor de língua inglesa precisa ser vista a partir do engajamento desse futuro profissional em diferentes práticas de letramentos com as quais se confrontará diariamente em seu exercício profissional. Assim, as TDIC são parte de um feixe de práticas sociais que são constitutivas de uma nova geração e ao mesmo tempo excluem outros tantos que ainda não tem acesso efetivo a elas (CGI.br, 2011). A educação do professor de língua inglesa pode propiciar espaços de reflexão, planejamento e ação de análise crítica dos discursos que compõem os nós das redes digitais mundiais e permitir a melhoria do ensino e aprendizagem de línguas em tempos de constante mudança.

Partindo dessas concepções, apresentamos alguns possíveis papéis que os gêneros digitais podem exercer na educação inicial de professores em função das *affordances* que o meio digital propicia. Elencamos e discutimos os projetos enunciativos dos gêneros fórum de discussão educacional, *blog* profissional e *chat* educacional na sua estreita articulação com seu uso para educação de professores. Ressaltamos os engajamentos propiciados pelo uso dos referidos gêneros digitais passíveis de serem fontes de aprendizagem profissional e reflexão crítica sobre práticas sociais emergidas a partir do uso de diferentes TDIC.

Ancorando-nos em tais pressupostos, passaremos ao próximo capítulo para tratar das bases epistemológicas que sustentam a adoção de gêneros textuais como instrumentos de formação na educação de professores.

3 GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTOS PARA (TRANS)FORMAÇÃO

As relações entre atividades humanas e os usos da linguagem criados e/ou mobilizados para mediá-las têm sido objeto de análise para elucidar as maneiras pela quais nos engajamos e realizamos ações no mundo. A premissa que sustenta tal nicho de pesquisa remete-se a Bakhtin (2003, p. 261) quando afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Assim sendo, compreendemos a linguagem como um instrumento semiótico sócio-histórico que mediatiza as relações sociais humanas e é fundamental para a constituição do indivíduo enquanto ser social (BRONCKART, 2003; 2006; 2008)

Ancorados em tais premissas, no presente capítulo discutiremos as bases epistemológicas da noção de gêneros textuais como instrumentos para o desenvolvimento da pessoa humana. Para tanto, partimos da definição de gêneros e travamos um diálogo entre as concepções vygotskianas de instrumento psicológico e o papel desses artefatos. Em seguida, detalhamos as bases teórico-metodológicas que nortearam a intervenção didática na qual os dados dessa pesquisa foram gerados, para finalmente, tecermos comentários gerais de síntese do capítulo.

3.1 GÊNEROS TEXTUAIS: ALGUMAS DEFINIÇÕES E APONTAMENTOS

A partir de uma perspectiva bakhtiniana, Sobral (2009) reitera o caráter estável, porém, dinâmico dos gêneros. Estável devido às formas de dizer consolidadas a partir do uso e dinâmico porque está em constante (re)formulação, modificação. Para o autor, os gêneros dão o tom do lugar social do qual falamos assim como produzem diferentes sentidos em seus interlocutores. Os usos dos gêneros se dão em esferas de atividade que “são ‘regiões’ de recorte sociohistórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos, e não só em termos de linguagem.” (SOBRAL, 2009, p. 121)

A dinâmica estabelecida entre esferas de atividades e a produção linguageira configura nossas maneiras de ver e perceber o mundo. Por conseguinte, a produção, circulação e recepção dos gêneros compõem suas características funcionais e sociocomunicativas. Sobral (2009, p. 129) resume a concepção bakhtiniana de gêneros como:

[...] formas relativamente estáveis de criação de relações de interlocução/relações interlocutivas, vinculadas a esferas de atividade [...] [que] se concretizam materialmente em textos, mediante o discurso; sua concretização se dá a partir da escolha da forma de composição, do tema e do estilo, que são mobilizados e determinados pelo projeto enunciativo, o 'endereçamento' do enunciado que é assim o principal definidor do gênero.

Os gêneros não são fôrmas em que os indivíduos precisam se encaixar. Na verdade, "(q)uanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (...), em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso." (BAKHTIN, 2003, p. 285). O fazer enunciativo do locutor é sua base de orientação para decidir adequadamente quais elementos textuais e contextuais lhe são restritivos ou criativos (SCHNEUWLY, 2004). O domínio dos gêneros é parte de um processo de socialização e constituição identitária, de modo que ao realizar determinada ação de linguagem (re)construímos nossa subjetividade.

Bakhtin (2003) ainda ressalta que a língua como sistema estrutural é uma realidade abstrata e sem sentido. O uso que fazemos da língua, ou seja, o enunciado vivo e concreto que é proferido nas mais diversas situações de atividade humana é que dá o tom, a emoção, o juízo de valor e a expressão às palavras e suas combinações. A língua só existe na prática social; sua abstração em sistema de estruturas é fruto segundo da necessidade humana de compreender-se ontologicamente.

Bronckart (2008), cujas concepções epistemológicas sobre linguagem, língua e seu papel na produção de sentidos são totalmente compatíveis às de Bakhtin, amplia o conceito de linguagem, com base em Humboldt, e defende que "como a linguagem só existe nas línguas naturais, estas, por sua vez, só existem nas práticas verbais, nesse agir 'dirigido a', que é o *discurso*." (p.71, ênfase do autor). Essa concepção não busca negar que a linguagem é também um fenômeno do pensamento. Antes disso, essa posição advoga que o engajamento do indivíduo em práticas de linguagem é que instaura um processo criativo e dinâmico de constituição do pensamento humano.

Partindo desse pressuposto, com base em Coseriu e Saussure, Bronckart (2008, p.75, ênfase do autor) reitera que a "definição de LÍNGUA sustenta que esta se funda na *prática* da fala, ou seja, é um agir, do qual só podemos

apreender as dimensões estruturais em um segundo momento, por meio de um processo de abstração relativamente artificial”. Dessa forma, quando afirmamos que a língua só se concretiza nas práticas sociais, queremos ressaltar o papel central da linguagem, enquanto prática situada e cultural, na constituição do que é especificamente humano.

Brait e Melo (2005, p. 65) acentuam essa concepção de linguagem quando definem, no quadro do pensamento bakhtiniano, a linguagem como “concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos.” A concepção de linguagem, sob um ponto de vista histórico e socialmente determinado, é proveniente de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* em que Bakhtin (2006) estabelece distinções entre língua como abstração externa ao sujeito e língua como abstração interior do sujeito.

Para o autor, o universo dos signos constitui outra realidade que não a materialidade. Ele distingue entre produtos/ferramentas e signos ao afirmar que um signo reflete e refrata determinada realidade, mas não é em si a própria realidade; ele faz parte da realidade. Em vista disso, o autor conclui que o signo é ideológico já que não há ideologia senão por meio do uso de signos. Ele critica as posições epistemológicas que vêem a consciência como sendo puramente individual e surgida de um ser supremo, ou como sendo simplesmente resultado de um processo bio-fisiológico qualquer. Argumenta que a consciência só pode ser definida a partir do social e implica o uso de signos como ferramentas que a materializam.

É exatamente por estar baseado em tal concepção que Bakhtin (2006, p.115-116, ênfase do autor) afirma categoricamente que “*a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação*”. A concepção de gênero bakhtiniana é fruto de reflexões sobre o caráter social das trocas verbais empreendidas pelos indivíduos em determinados contextos sócio-históricos.

Apesar de não mencionar o termo gênero, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, o autor estabelece os parâmetros da definição desse conceito ao asseverar que:

Toda situação inscrita duravelmente nos costumes possui um **auditório** organizado de uma certa maneira e conseqüentemente um certo **repertório de pequenas fórmulas correntes**. A **fórmula estereotipada** adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de **interação social** que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o **tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social** do grupo. (BAKHTIN, 2006, p. 128, ênfase nossa).

O horizonte social ao qual se dirige e do qual provém todo e qualquer enunciado verbal é condição *sine qua non* para a realização da interação verbal. Dito de outra maneira, a alteridade humana é constituída a partir de sua participação em relações sociais cuja mediação é fundamentalmente realizada por meio dos gêneros.

Quando entendemos os gêneros como protótipos sociocomunicativos dos quais necessitamos para realizarmos nosso dizer, é evidente a ideia de alteridade inerente à concepção bakhtiniada de gêneros. Tanto o é que assevera o autor:

O papel dos *outros*, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 1997, p.321)

Coerente com tal perspectiva, Marcuschi (2007, p. 25) postula que os gêneros textuais são instrumentos semióticos que possibilitam e/ou coíbem a ação social do indivíduo. Eles são “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.” A relação entre gêneros textuais e determinadas esferas de atividade humana permite pensarmos como os indivíduos fazem uso da linguagem para agir efetivamente numa determinada situação.

Bronckart (2003) também se apropria da noção bakhtiniana de gêneros e afirma que as concepções do autor são compatíveis com as teses globais defendidas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD, doravante). Para tanto, sinaliza para algumas equivalências de nomenclatura e adota o conceito gênero textual ao

invés de gênero do discurso, já que essas formas de interação verbal se materializam em textos²².

São essas bases que fundamentam a concepção de gêneros textuais na qual nos apoiamos, e, é a partir delas que vamos estabelecer pontes com a perspectiva sociorretórica de estudos de gêneros, representada, aqui, por Bazerman (2009) e Miller (1984). Gêneros como formas de ação social é a tese defendida por Miller (1984) em seu artigo “*Genre as a social action*”. Partindo da problemática da classificação dos diferentes tipos de discurso, a autora argumenta que uma teoria de gêneros precisa ser vista a partir de uma perspectiva social.

A posição da autora vai ao encontro do pensamento bakhtiniano e o complementa quando afirma que os gêneros não são determinados pelas situações sociais nas quais nos engajamos. Eles são, na verdade, parte dessas situações. Quando aprendemos como agir numa determinada situação, também aprendemos quais formas de dizer podem melhor nos ajudar a atingir nossas intenções. Vale ressaltar que quando falamos de situações, entendemo-las como “construtos sociais que são o resultado, não da percepção, mas da ‘definição’”. Porque a ação humana é baseada e guiada pelo sentido, não por causas materiais, no centro da ação está um processo de interpretação²³.” (MILLER, 1984, p. 156).

É nesse mesmo sentido que Bazerman (2006) chama a atenção para o papel que os gêneros podem ter na organização curricular e pedagógica nas aulas de ensino de escrita. Para o autor, “gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído.” (BAZERMAN, 2006, p.23)

Os gêneros são artefatos que possibilitam a ação coletiva. São os lugares onde o privado se torna público. E o público se torna privado. Eles são ações retóricas tipificadas recorrentes numa determinada esfera da atividade humana e abarcam questões do contexto social micro e macro. Como advoga Miller (1984, p.163), “5. Um gênero é um meio retórico para mediar as intenções privadas

²² Nesse sentido, o termo usado neste trabalho será gêneros textuais. Quando nos referirmos a autores que fazem o uso do termo gêneros do discurso (ou discursivos) manteremos seu uso corrente.

²³ “(...) social constructs that are the result, not of ‘perception’, but of ‘definition’. Because human action is based on and guided by meaning, not by material causes, at the center of action is a process of interpretation.” (tradução nossa)

e as exigências sociais (...)”²⁴”, nossa maneira de nos engajarmos em práticas sociais.

A partir da concepção de gênero que discorreremos e que integra as convergências de diferentes pesquisadores filiados às suas perspectivas teóricas, vamos discutir no próximo tópico o papel que eles podem ter no desenvolvimento humano.

3.2 GÊNEROS TEXTUAIS: ARTEFATOS SIMBÓLICOS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

O papel dos gêneros textuais como artefatos simbólicos cognitivos tem sido investigado por autores que se associam à perspectiva do ISD, assim como à linha sóciorretórica. De modo a discutir as implicações de considerar o gênero como um instrumento psicológico, no sentido vygotskyano do termo, partiremos de uma análise breve das principais ideias de Vygotsky e também de releituras de sua obra no que diz respeito às relações dialéticas existentes entre processos formativos, mediação e gêneros textuais.

3.2.1 A Concepção de Instrumento em Vygotsky

A linguagem como constituinte do pensamento consciente é amplamente discutida por Vygotsky (1992) ao analisar a função da interiorização dos signos na discretização e construção de representações mentais. Vygotsky evidenciou o caráter social da atividade linguageira ao afirmar que o pensamento humano é constituído por meio das interações verbais nas quais nos engajamos. As premissas do autor sobre o papel dos signos na interiorização do pensamento consciente são construídas no livro *Pensamento e Linguagem*.

Vygotsky (1986) afirma que o pensamento e a linguagem não são ligados a priori²⁵. A ligação entre ambos acontece num momento posterior da socialização da criança em diferentes atividades. Ele evidenciou o caráter arbitrário do signo que permite a discretização do pensamento. Ou seja, ao criar a representação do signo por meio da associação do significante e do significado

²⁴ “5. A genre is a rhetorical means for mediating private intentions and social exigence...”(tradução nossa)

²⁵ Para críticas sobre essa posição de desenvolvimento em Y, conferir BRONCKART (2006, cap.1).

(faces do signo linguístico), o indivíduo passa a refratar a realidade a partir desse conceito. O desenvolvimento das funções mentais superiores dá-se a partir da reorganização do pensamento entre aquilo que o indivíduo já sabe e aquilo que lhe é novo.

A transformação da fala exterior em fala interior se estabelece num contínuo movimento dialético em que o novo e o “velho” se articulam para possibilitar a construção da subjetividade humana. A partir do momento que a linguagem é interiorizada pelo indivíduo, ela passa a exercer tanto o papel de instrumento de socialização/engajamento social quanto de reguladora das funções mentais superiores. Em vista disso, “a conexão entre pensamento e linguagem, contudo, não é pré-formado nem constante. Ela emerge no curso do desenvolvimento, e dela mesma evolui²⁶.” (VYGOTSKY, 1986, p.255)

Clot (2006) ressalta tal aspecto quando salienta que o pensamento se realiza em palavras assim como as palavras constituem o pensamento. Ou seja, “(a) objetivação do pensamento realiza-se por meio de uma subjetivação da palavra. Podemos falar, então, da *realização* do pensamento pessoal nas palavras do outro, palavras essas que o sujeito, ao mesmo tempo em que as retoca, deve fazer suas” (CLOT, 2006, p. 221).

Considerando o exposto, Vygotsky (1994, p. 70) afirma que o signo “age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”. Contudo, quando ele define signos como instrumentos de mediação e regulação do pensamento humano, alguns esclarecimentos são feitos pelo autor. Primeiro, “a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. Portanto, eles podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria” (1994, p.71).

Desse ponto de vista, o signo pode ser compreendido como instrumento a partir de sua função psicológica na produção de esquemas que possibilitam o engajamento do indivíduo em atividades sociais diversas. O instrumento (material) é apropriado com vistas a mediar uma atividade externa, enquanto o signo como instrumento é apropriado e utilizado para mediar uma atividade interna. No entanto, a articulação necessária e fundamental entre

²⁶ “The connection between thought and word, however, is neither preformed nor constant. It emerges in the course of development, and itself evolves.” (tradução nossa)

instrumentos materiais e simbólicos na reorganização do psiquismo humano são evidenciadas quando Vygotsky (1994, p. 73) explica que:

O uso de meio artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica *superior*, ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (ênfase do autor)

O papel dos signos e dos instrumentos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores é imprescindível para o vir-a-ser do homem, ou seja, “(p)odemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 264). Portanto, o instrumento é tanto um produto cultural e material em um estado sincrônico quanto um elo entre as características humanas nele depositadas e atualizadas constantemente para o uso de futuras gerações em um estado diacrônico.

O processo de internalização é o momento de reconstrução dos valores sociais e históricos dos artefatos simbólicos e materiais pelo indivíduo no seu processo de vir-a-ser. É “a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1994, p. 74). O projeto de se tornar um sujeito, inacabado e incompleto ao longo da vida, é possibilitado pela apropriação das práticas culturais e sociais e das práticas de linguagem que as regem, organizam, regulam, medeiam e transformam.

Essas concepções do autor vão ao encontro do caráter situado do sujeito e seus atos em Bakhtin. Conforme argumenta Sobral (2010, p.24, ênfase do autor) “(q)uando diz algo, o sujeito sempre diz *de uma dada maneira dirigindo-se a alguém*, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolhas dos próprios itens lexicais. Dizer é *dizer-se*.” Nesse sentido, ao engajar-se em práticas sociais e culturais e participar delas, o indivíduo se constrói enquanto pessoa humana. Ao proferir palavras alheias, que lhes são emprestadas ou foram apropriadas, o indivíduo passa a se proferir, a se constituir.

Por isso, compreender o processo de internalização da linguagem como instrumento semiótico complexo e dinâmico é condição *sine qua non* para analisar o desenvolvimento humano. Esse processo opera em diferentes sistemas do humano e possibilita transformações de três ordens:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. (...)
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. (...)
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VYGOSTKY, 1994, p.75)

São as mudanças possibilitadas pelo uso efetivo de artefatos culturais que são a base para constituição do que é especificamente humano. No entanto, como se sabe, Vygotsky não teve tempo para desenvolver todo seu programa de pesquisa para validar cientificamente suas proposições. As releituras e expansões das ideias do autor atualmente nos permitem avançar na análise do papel dos gêneros textuais como instrumentos para o desenvolvimento humano.

É necessário estabelecer, portanto, a distinção entre internalização e apropriação. Apesar de tais conceitos serem utilizados, muitas das vezes, como sinônimos, Clot (2006, 221) afirma que o termo apropriação dá conta do processo em que o social se torna individual e não o termo interiorização. A apropriação pode ser compreendida se levarmos em conta que “(o) que o sujeito aprende só é verdadeiramente apropriado por ele quando o objeto da aprendizagem é subvertido, a fim de se tornar um meio a serviço de sua atividade vital: os instrumentos sociais são apropriados *por ele*, quando são apropriados *para ele*.”

Clot (2006) ainda critica a falta de dinamismo do processo de interiorização dos signos como instrumento amorfo. Para o autor, são os gêneros, por serem entidades sociais que predizem as ações do sujeito e lhe permitem interferir no curso da história, que melhor se adéquam às ideias vygotskyanas. A palavra só existe nos enunciados proferidos pelos sujeitos num jogo de relações semânticas, sociais, culturais e multifacetadas da interação homem, atividade, objeto e outrem. Devemos conceber a apropriação da palavra como aquilo que “introduz o sujeito nos conflitos de significação de que a palavra é arena. Convoca o locutor para a interferência dos discursos sociais, implica-o em pertencimentos simultâneos

e o expõe ao conjunto de equívocos que a história deixou persistir.” (CLOT, 2006, p. 227).

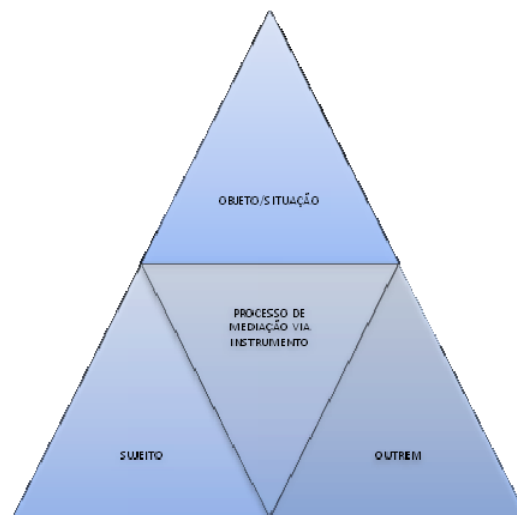
Dessa forma, passemos a discutir a noção de instrumento e sua relação com o conceito de gêneros.

3.2.2 Gêneros como Instrumento

A tese de gêneros como instrumento é defendida por vários autores que se filiam à didática de línguas genebrina como Schneuwly (2004), Cristovão (2009), Machado e Lousada (2010), além de autores de outras vertentes teóricas como Bazerman e Prior (2007), Bazerman (2009), Clot (2006), entre outros. Partiremos da tese defendida por Schneuwly e estabeleceremos pontos de convergência com os demais autores de modo a enriquecer tal concepção.

Schneuwly (2004) parte das concepções de psicologia sobre como a atividade humana é configurada. O autor se baseia numa concepção tripolar da natureza da atividade humana. Toda atividade é mediada por instrumentos sejam eles materiais ou simbólicos.

Figura 6 – Esquema do processo de mediação das atividades humanas



Nesse sentido, ao concebermos a atividade humana como sempre mediada partilhamos da ideia de que a intervenção no instrumento, necessariamente, impacta em alterações na atividade. Como argumenta Schneuwly

(2004, p. 24), “(o) instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização”.

Ancorado nas teses de Rabardel sobre a gênese instrumental, Schneuwly (2004) afirma que todo instrumento é composto de duas faces: o artefato em si e os esquemas de utilização desse artefato, que necessitam ser apropriados para uso do indivíduo. São essas as bases que sustentam a premissa do autor ao considerar que gêneros são instrumentos já que “há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo [...]”. (SCHNEUWLY, 2004, p. 26-27).

O autor lança mão de um movimento argumentativo para defender que ao adentrar no período de escolarização, a criança será confrontada com gêneros secundários e que essa inserção desencadeia uma ruptura no desenvolvimento cognitivo dessa criança num constante ir-devir. A tese de gêneros como megainstrumentos necessários à ação social do indivíduo e com o papel de desestabilizadores do processo desenvolvimental é concebida, de acordo com Schneuwly (2004), a partir do ensino com base em gêneros.

Machado e Lousada (2010), ao analisarem os gêneros como instrumentos para o desenvolvimento do professor, retomam as teses defendidas por Schneuwly (2004) e as complementam ao afirmar que a noção de instrumento não pode ser compreendida como algo estático ou dado na natureza. Para as autoras, o instrumento é “algo que é construído pelo sujeito e por ele utilizado para atingir o objetivo de sua ação. Segundo, o uso de um novo instrumento vai provocar transformações no ambiente físico ou social, nos outros que interagem com o sujeito, mas também sobre ele mesmo [...]”. (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 625)

Partindo de uma perspectiva sociocultural, Stetsenko (2010) ressalta a necessidade de compreendermos que, apesar do social ser preponderante na construção e produção do *self*, o indivíduo possui um papel ativo de transformação das práticas culturais ao engajar-se nelas. A autora, dessa forma, compreende que os artefatos humanos:

Pelo contrário, em sua relevância humana, estes artefatos permanecem dinâmicos e fluídos mesmo nas suas encarnações aparentemente reificadas no sentido de que eles incorporam padrões de atividade e existem somente no envolver-se e recriar-se dos contínuos ciclos da atividade humana transformativa. (STETSENKO, 2010, p. 10)²⁷

Os artefatos humanos, portanto, são tão dinâmicos como o próprio sistema de atividades em que estamos imersos. A noção de instrumento da autora, a partir da perspectiva vygostkyana, ressalta seu uso colaborativo e a necessária apropriação destes para transformação do mundo em que vivemos.

A noção de instrumentos invoca a ideia de que nós vivemos no mundo em que nós, ativa e propositadamente, nos engajamos, contribuimos para e no final das contas criamos, sempre colaborativamente, em um desenrolar cumulativo de ações que contribuem para as práticas sociais – um caminhar contínuo de nosso próprio tornar-se, que requer instrumentos culturais para sua realização. (STETSENKO, 2010, p. 11)²⁸.

Acreditamos, pois, que a concepção acentuada por Stetsenko da noção de instrumento vem ao encontro da vivacidade dos gêneros conforme defendida por Bakhtin (2003; 2006). A apropriação dos gêneros como instrumentos possibilita condições para o desenvolvimento humano na medida em que (re)constrói práticas humanas aparentemente estabilizadas e, necessariamente, (re)constitui as identidades do sujeito no eterno ser-estar-fazer-transformar dele mesmo.

É com base nesse pressuposto que Clot (2006, p. 228) também afirma que, ao considerarmos os gêneros como instrumentos, estamos defendendo que “os gêneros de discurso pré-organizam as significações verbais, proto-significações simultaneamente alargadas e estreitadas em um determinado meio sociodiscursivo. Formam passarelas sociais entre significações literais e os modos de pensar e agir nesse meio”. São essas as bases que sustentam a necessidade

²⁷ “Rather, in their human relevance, these artifacts remain dynamic and fluid even in their seemingly reified incarnations in the sense that they embody patterns of activity and exist only through being involved and re-enacted in the ever-expanding cycles of human transformative activities”. (tradução nossa)

²⁸ “The notion of tools invoke the idea that we live in the world we actively and purposefully engage, contribute to and ultimately create, always collaboratively, in a cumulative unfolding of deeds that contribute to social practices – a continuous path of our own Becoming that requires cultural tools for its realization.” (tradução nossa)

apropriação de determinados modos de saber dizer que podem nos levar a determinados modos de saber fazer.

Bazerman (2009) acentua tal concepção e explica que o indivíduo, no processo de se tornar parte de determinada comunidade discursiva profissional, o faz não só aprendendo as formas de dizer socialmente legitimadas, mas também aprende modos de relacionar-se e posicionar-se diante de seus pares. Nesse sentido, o autor assevera que “então na escola e nas profissões, a interação entre desenvolvimento cognitivo grupal e individual pode ser vista como mediada por sistemas específicos de atividade de gêneros²⁹.” (BAZERMAN, 2009, p. 291).

Corroboramos com tais pressupostos e, ao planejarmos intervenções de cunho educativo no que concerne à educação de professores, temos orientado nossas ações de modo que sejam criados espaços, a partir da apropriação de gêneros, em que o aluno-professor possa ser confrontado com seus saberes, representações, concepções e ideais, (re)construindo-os ao longo do seu processo de formação profissional. São essas premissas que embasaram a prática interventiva realizada com base em gêneros digitais. Desse modo, no próximo item discutimos as propostas de intervenção formativa desenvolvidas pelo ISD no quadro das didáticas de línguas. Esta escolha deve-se não apenas a sua estreita relação com as concepções vygostkianas, mas pelo fato de essa base teórico-metodológica ter sido norteadora de nossa coleta de dados.

3.3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA NO QUADRO DO ISD: ARTICULANDO CONCEITOS E QUESTÕES METODOLÓGICAS

O ISD é um quadro teórico-metodológico cujos fundamentos são baseados no interacionismo social, do qual integra e expande diversos conceitos. Os princípios que fundamentam o ISD, de acordo com Bronckart (2008), são baseados em três bases filosóficas descritas a seguir:

- (i) **Materialismo:** o universo é constituído de matéria em constante atividade.
- (ii) **Monismo:** em essência tudo é matéria. Tanto o físico quanto o psíquico provém de uma única realidade material. Essa diferença é, somente, de ordem fenomenológica.

²⁹ “Thus in school and in the professions the interaction between group and individual cognitive development can be seen as mediated by activity system-specific genres”. (tradução nossa)

(iii) Evolucionismo: no decorrer da história do universo, a matéria deu origem a organismos que, em constante relação com as propriedades do meio, a reorganizou em um sistema interno próprio, instaurando um processo dialético de transformação contínua da matéria.

Nesse sentido, Bronckart (2006) afirma que o ISD compartilha das teses do processo antropológico geral de desenvolvimento humano, conforme proposto por Marx e Engels, que entende o processo de apropriação das características do meio, em constante movimento dialético com as capacidades biocomportamentais dos seres humanos, como fator importante para o desenvolvimento de atividades coletivas gerais e atividades de linguagem.

Com base nesses pressupostos, o ISD, de acordo com Bronckart (2006), articula três níveis de análise: a) as dimensões da vida social, ou seja, os pré-construídos humanos – formações sociais, atividades coletivas gerais, atividades de linguagem e os mundos formais de conhecimento; b) os processos de mediação formativa formais e não formais; c) os efeitos das mediações formativas no desenvolvimento da pessoa.

Dessa forma, Bronckart (2006, p. 122) argumenta que:

a linguagem não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas.

Acreditamos, pois, que o papel da linguagem no desenvolvimento humano é crucial. Dentre as implicações do papel da linguagem e ancorados nas teses de Vygostky e sua ampliação no quadro do ISD (BRONCKART, 2004), salientamos a necessidade de intervenções de cunho formativo com o objetivo de instrumentalizar o indivíduo para o desenvolvimento de suas capacidades plenas e para a (re)construção de um mundo melhor.

Para o ISD, as diferentes atividades humanas deram origem a diferentes atividades de linguagem. No quadro das atividades de linguagem, inseridas numa determinada formação social, o indivíduo atribui-se ou lhe é atribuído uma porção de responsabilidade individual, denominado de agir de linguagem. Esse agir linguageiro é em parte motivado por um agir de ordem praxiológica. Ao empreender uma determinada ação de linguagem, o indivíduo mobiliza um

determinado gênero textual a fim de organizar e possibilitar sua ação no mundo (BRONCKART, 2003; 2006).

Dessa forma, os gêneros de texto, enquanto pré-construídos humanos e, portanto, histórico-sociais, são “produtos de *configurações de escolhas* entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso.” (BRONCKART, 2006, p. 143). Ao empreendermos uma ação de linguagem X, mobilizamos as informações disponíveis no arquitexto e nas diversas formações sociodiscursivas, inclusive na qual nos encontramos no ato de produção de um texto, para, a partir dessas representações, escolhermos um gênero de texto adequado à situação de ação de linguagem e adaptá-lo de acordo com as características específicas de tal situação. Logo, ser capaz de apropriar-se desse artefato é, sem dúvida, essencial ao desenvolvimento da pessoa.

Bronckart (2006, p. 153) argumenta que umas das “teses principais do interacionismo sociodiscursivo é a de que a prática (na produção e na recepção/interpretação) dos gêneros de textos e dos tipos de discurso é a principal ocasião de desenvolvimento de *mediações formativas*”. Portanto, o papel dos gêneros no processo formativo humano é essencial para esse quadro epistemológico.

Em uma vertente mais didática do ISD, a didática de línguas genebrina tem se ocupado dos processos de transposição didática do quadro teórico que sucintamente apresentamos. Para tanto, foram propostos os conceitos de sequência didática (SD, doravante), modelo didático de gênero e capacidades de linguagem³⁰ como ferramentas de planificação do trabalho de planejamento do professor para o ensino de língua materna (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Baseada em Dolz e Schneuwly, Cristovão (2009, p. 306) define uma SD como “um conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de um projeto de classe.” Para

³⁰ De acordo com Cristovão (2009, p. 321) “as capacidades de linguagem podem ser consideradas como um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos a operacionalizar a aprendizagem dos conhecimentos científicos”. Segundo, Cristovão e Stutz (2011), as capacidades de linguagem seriam de quatro tipos: capacidades de significação (referentes ao contexto macro e às relações entre atividade e ação de linguagem), capacidades de ação (referentes ao contexto micro da ação de linguagem), capacidades discursivas (referentes à organização e planificação do texto) e capacidades linguístico-discursivas (referentes à mobilização de recursos da linguagem na textualização).

tanto, ela seria composta de uma produção inicial ancorada numa situação de comunicação específica, de módulos que interviessem nos problemas observados a partir da produção inicial, e de uma produção final. No entanto, para a produção de uma SD faz-se necessária a construção de um modelo didático de gênero que, segundo Machado e Cristovão (2006), é um objeto operacional que elenca as características ensináveis de determinado gênero.

No quadro de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, Cristovão (2001; 2009), Cristovão et al (2010) e Cristovão e Stutz (2011) têm se baseado em tais conceitos e os expandido para pensar na produção de material didático baseado em torno de gêneros, voltados especificamente às necessidades de nosso contexto. Além do mais, pesquisas³¹ sobre o uso de SDs no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira foram conduzidas e evidenciaram indícios efetivos de aprendizagem linguística e de posicionamento crítico e cidadão diante do mundo (PETRECHE, 2008; FERRARINI, 2009; BEATO-CANATO, 2009).

A produção de SDs é fundamentada na concepção de que a aprendizagem de capacidades de linguagem mobilizadas na produção/recepção de um texto pode ser operacionalizada a partir de atividades didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2009). As SD seriam, então, planejadas em torno de um gênero cujo objetivo final fosse o domínio de seu projeto enunciativo e das capacidades necessárias para sua materialização em forma de texto.

São estas bases didáticas que nos nortearam na produção das SDs³² usadas na intervenção realizada com as alunas-professoras.

3.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Os papéis que os gêneros textuais como instrumentos formativos e como propiciadores de desenvolvimento humano podem ter foram objeto de discussão nesse capítulo. Dessa forma, partimos da conceituação de gêneros textuais como artefatos simbólicos poderosos para o desenvolvimento humano, bem como para os contínuos e ininterruptos processos de desenvolvimento em que nos

³¹ As pesquisas aqui relatadas sobre ensino de línguas estrangeiras com base no ISD são provenientes da produção do grupo de pesquisa do CNPq Linguagem e Educação, cadastrado e coordenado pela professora Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, desde 2002.

³² Para uma descrição das SDs conferir o capítulo de metodologia.

engajamos. Os gêneros textuais, como tipificações de ações sociais, regulam e, quando apropriados, nos permitem transformá-los e, por implicação, permitem-nos também transformar o mundo e a nós mesmos.

Para tanto, a concepção vygotskyana de instrumento e sua releitura, para compreender os gêneros como artefatos que ao serem apropriados tornam-se instrumentos cognitivos de alto poder desenvolvimental, levou-nos a estabelecer relações, não necessariamente diretas, entre estes instrumentos e a educação de professores de língua inglesa.

Finalmente, apresentamos sucintamente as bases epistemológicas e metodológicas do ISD que orientaram nossa intervenção ao longo da pesquisa. A alternativa de intervir na educação de professores com instrumentos e procedimentos do ISD se justifica na medida em que esse quadro teórico tem se debruçado constantemente na análise de diferentes práticas formativas educacionais, de modo a produzir situações de trabalho e aprendizagem mais condizentes com as práticas sociais de referência. Esperamos que os próximos capítulos, de metodologia e análise dos dados, possam demonstrar empiricamente como os gêneros digitais influenciam no processo educativo de tornar-se professor.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Esse capítulo destina-se a situar epistemológica e metodologicamente a pesquisa em questão. Para tanto, apresentamos nossos entendimentos sobre as bases epistemológicas em que foram construídas essa pesquisa, assim como, seus significados e justificativas. Também, descrevemos os participantes, o contexto, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise que compõem este estudo.

4.1 CONCEITUAÇÃO DA PESQUISA

Essa pesquisa encontra-se, ontológica e epistemologicamente, dentro do paradigma da teoria crítica-intervencionista, já que acreditamos que a educação de professores, comprometidos profissionalmente e tidos como cidadãos, pode ser uma das esferas para lutar por espaços mais igualitários e democráticos na sociedade.

Os seres humanos construíram, mantêm e (re)configuram atividades gerais em diferentes formações sociodiscursivas. Tais atividades são permeadas por embates ideológicos e conflitos de ordem política, econômica, cultural, interesses de classe, etnia, gênero, sexualidade, religiosa, entre outros. São esses embates que nos permitem produzir contradiscursos que almejem combater a hegemonia dominante que se faz opressora para manter-se com maior fluxo de poder (KINCHELOE; MCLAREN, 2006). Nesse sentido, pensar em formas de intervenção que problematizem o papel de ferramentas no trabalho do professor e seus impactos pode promover a produção de tais contradiscursos.

Tendo ressaltado tais aspectos, considero a presente pesquisa como um estudo de caso longitudinal. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007), um estudo de caso é uma instância específica destinada a ilustrar um princípio de cunho mais geral. Caracteriza-se pelo olhar analítico e profundo de uma situação específica, envolvimento do pesquisador, percepção dos participantes sobre a situação enfocada, detalhamento rico e profundo da situação pesquisada. Nessa mesma linha, Telles (2002, p. 108) afirma que “os estudos de caso, frequentemente descritivos (mas, também, podendo ser narrativos), são utilizados

quando o professor-pesquisador deseja focar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional”

Nessa mesma linha de pensamento, Stake (2005) afirma que, sendo o estudo de caso uma pesquisa do tipo qualitativa, seu foco se volta para o conhecimento experiencial e para a análise de aspectos sociais, políticos e de outros contextos que influenciam no caso relatado. Em relação à validade científica dos estudos de caso, Stake afirma que vários procedimentos são empregados para permitir que outros pesquisadores compreendam e possam verificar as interpretações apresentadas.

Dessa forma, o autor denomina tais procedimentos de triangulação e afirma que esta “tem sido geralmente considerada como um processo de usar múltiplas percepções para clarificar sentidos, verificar a recorrência de uma observação ou interpretação³³” (STAKE, 2005, p. 453). O autor ainda complementa sua afirmação esclarecendo que o pesquisador qualitativo está interessado em uma diversidade de percepções relacionadas às múltiplas realidades nas quais as pessoas vivem e produzem sentidos e que, portanto, a triangulação ajudaria na compreensão dessas diferentes perspectivas.

Ainda discutindo a validade do uso do estudo de caso, Leffa (2006) aponta algumas das críticas feitas a esse tipo de pesquisa como a falta de rigor metodológico, a subjetividade do engajamento do pesquisador e a não possibilidade de generalização. Entretanto, o autor elenca medidas que podem ser adotadas para tais críticas:

- prolongar o processo de coleta de dados, o que dá ao pesquisador mais informações concretas para fazer suas interpretações;
- conversar mais com os sujeitos da pesquisa, possivelmente comparando as interpretações feitas pelo pesquisador com as opiniões dos pesquisados;
- consultar os pares, debatendo com eles as interpretações feitas;
- usar a triangulação, reunindo várias fontes de informação; (LEFFA, 2006, p. 23)

No que concerne ao termo longitudinal, Cohen, Manion e Morrison (2007 p. 211) afirmam que “o termo ‘longitudinal’ é usado para descrever uma

³³ No original: “[Triangulation] has been generally considered a process of using multiple perceptions to clarify meaning, verifying the repeatability of an observation or interpretation”. (tradução nossa)

variedade de estudos que são conduzidos durante um período de tempo [...]. O estudo longitudinal compila dados sobre um período extenso de tempo.”³⁴

A escolha por realizar um estudo de caso longitudinal se deu em função da necessidade de apreender, em perspectiva, a aprendizagem e a formação profissional de alunas-professoras do curso de Letras e poder estabelecer relações com as intervenções realizadas com base em gêneros digitais.

4.2 DESCRIÇÃO DA DISCIPLINA

Os dados foram coletados ao longo do ano de 2010, na disciplina “*Gêneros Textuais e Ensino de Línguas Estrangeiras*”, ou como a denominávamos, GENTE³⁵. A referida disciplina é ofertada anualmente para os alunos-professores do 3º ano do curso de Letras Estrangeiras Modernas - Inglês. Ela integra o currículo, como disciplina optativa, desde 2006 após a reformulação da grade curricular. Tem carga horária de 68 horas teóricas, conforme consta em sua ementa. A partir de 2011, essa mesma disciplina passou por reformulação no currículo do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Inglês e passou a ser parte da grade curricular obrigatória.

A ementa da disciplina propõe a discussão dos seguintes aspectos: *Conceito de gêneros textuais. Questões epistemológicas e metodológicas. Objetivos e seleção de gêneros a serem ensinados. Transposição didática: as práticas sociais de linguagem como objeto de ensino.*

O objetivo da disciplina é focar uma base teórico-metodológica que possa embasar a prática pedagógica com base numa abordagem de gêneros textuais. Para tanto, os alunos-professores tanto vivenciam um processo de ensino-aprendizagem de línguas numa abordagem de gêneros textuais, quanto problematizam as concepções teóricas subjacentes a tal processo. A premissa da disciplina é a de que as práticas e conhecimentos humanos são (re)construídos no quadro do agir, num movimento dialético constante entre as representações do indivíduo e dos pré-construídos à sua disposição (cf. BRONCKART, 2008).

³⁴ No original: “The term ‘longitudinal’ is used to describe a variety of studies that are conducted over a period of time.[...] The longitudinal study gathers data over an extended period of time” (tradução nossa)

³⁵ O acrônimo GENTE não tem estatuto oficial no currículo. Sua escolha se deu pela professora responsável da disciplina e nosso uso se baseia nessa partilha de significados construídos em nível micro.

Os objetivos gerais da disciplina descritos na ementa são: (a) oportunizar a discussão de questões relevantes relativas ao ensino de língua estrangeira com uma abordagem em torno de gêneros textuais; (b) discutir questões teóricas e aplicadas relacionadas à pesquisa em gêneros textuais.

Os alunos-professores podem realizar diferentes atividades ao longo da disciplina. A seguir elencamos as atividades mais recorrentes: produção de textos dos gêneros trabalhados, leituras e discussões de textos, discussões sobre as características dos gêneros enfocados e seus papéis na produção textual, produção de resenhas de textos lidos, discussões sobre transposição didática de gêneros textuais e produção de sequências didáticas em torno de gêneros textuais.

No ano de 2010, a disciplina se iniciou em 17 de março. No total, foram 72 horas-encontros. A seguir, disponibilizamos um panorama do desenvolvimento da disciplina:

Quadro 2 – Panorama do cronograma da disciplina GENTE

BIMESTRE	TÓPICO ENFOCADO
1º	Trabalho com o gênero fórum de discussão educacional Leituras e debates de textos teóricos sobre definição de gêneros textuais Trabalho com o gênero artigo de opinião
2º	Trabalho com o gênero <i>blog</i> Leituras e debates de textos teóricos sobre gêneros textuais e ensino de línguas
3º	Trabalho com o gênero <i>chat</i> Educacional Leituras e debates de textos teóricos sobre análise de textos de diferentes gêneros
4º	Produção de sequências didáticas em torno de gêneros Leituras e debates de textos teóricos sobre transposição didática

O número de aulas despendido com cada SD variou em função das necessidades diagnosticadas ao início de cada produção textual. Passemos, então, a detalhar as SDs e suas características.

4.3 DESCRIÇÃO DAS SDs USADAS NA INTERVENÇÃO

Iniciamos a disciplina com a intervenção a partir do gênero digital fórum de discussão educacional. A escolha por esse gênero se deu tanto em função do saber fazer que seu saber dizer proporcionava quanto da facilidade de operacionalizar a parte técnica necessária a sua produção.

O quadro, a seguir, descreve os módulos da SD e as atividades desenvolvidas para apropriação do gênero em questão:

Quadro 3 – Visão geral da SD de fórum de discussão educacional

MÓDULO	OBJETIVO	ATIVIDADES
1	Diagnosticar conhecimento das alunas-professoras sobre o gênero	Reconhecimento de produção de texto pertencente ao gênero.
2	Reconhecer e analisar a importância dos elementos do contexto de produção no gênero e criar uma conta de acesso	Reconhecimento de esferas sociais; Navegação por fóruns; Identificação guiada dos elementos físicos e sócio-subjetivos do contexto de produção de textos de fórum; Criação de conta de acesso e postagem de tópico em resposta;
3	Identificar como o gênero é organizado discursivamente e produzir nova postagem	Exploração de dois textos de fóruns focando em elementos organizacionais; Leitura e exploração dos textos; Metalinguagem sobre o gênero; Postagem de tópico em resposta; Postagem de tópico gerador;
4	Refletir sobre como o gênero é organizado e suas características linguístico-discursivas	Retomada sobre organização de fóruns; Tipos de sentenças comumente usadas em fóruns; Reflexão sobre a função dos tipos das sentenças usadas; Metalinguagem sobre o fórum; Postagem de tópico em resposta.

Esta SD foi pilotada³⁶ em 10 horas-aulas, durante o mês de março e parte do mês de abril. Para participação nos fóruns, fizemos uso do *site* < <http://www.teachingenglish.org.uk/forum> > em função da possibilidade das alunas-professoras interagirem com pessoas provenientes de ambientes sociais e culturais distintos dos conhecidos. O referido *site* é mantido e produzido pelo Conselho Britânico e pela Corporação de Transmissão Britânica com fundos do governo da Inglaterra. Seu objetivo, de acordo com o próprio *site*, é promover o ensino de língua inglesa no mundo por meio da disponibilização de informações, de produtos, de serviços e conhecimento britânico. O público-alvo do *site* é, majoritariamente, professores de inglês não-nativos.

Para participação nos fóruns do *site*, é necessário se cadastrar com informações pessoais. A partir de então, o participante pode propor, problematizar

³⁶ O uso do termo *pilotar*, em nosso estudo, refere-se ao fato de a produção e o uso de SDs sempre ser seguido de reformulações das atividades propostas em função da experiência pedagógica vivenciada. Nesse sentido, quando o usamos não estamos nos referindo à ideia de estudo piloto, comum na área investigativa.

ou comentar outras postagens. Todas as postagens são submetidas à análise prévia para garantir a seriedade dos conteúdos. De acordo com essa sessão, o objetivo é disponibilizar um espaço para perguntas relacionadas ao ensino para colegas ao redor do mundo e também oferecer sugestões.

As atividades da SD foram preparadas com base nas características do referido *site* e permitiram ações como a produção de novas postagens, a postagem de respostas às já existentes, além da problematização do lugar em que essa atividade acontecia e de seu significado.

O próximo gênero digital escolhido para intervenção foi o *blog*. A escolha do *blog* se deu pela possibilidade de as alunas-professoras produzirem algo genuinamente pessoal sob uma perspectiva profissional. O saber fazer possibilitado pelo saber dizer do *blog* foi considerado relevante para criação de espaços em que as alunas-professores pudessem se implicar e se tornar agentes de seu dizer.

O quadro, a seguir, permite a visualização da SD de *blog* com seus módulos e atividades.

Quadro 4 – Visão geral da SD de *blog*

MÓDULO	OBJETIVO	ATIVIDADES
1	Analisar o contexto de produção de <i>blogs</i> e começar seu próprio <i>blog</i> .	Discussão sobre conhecimento prévio dos alunos sobre <i>blogs</i> ; Leitura de definição de <i>blog</i> e discussão; Leitura de diferentes <i>blogs</i> e análise do contexto de produção destes Formalização do que é o gênero <i>blog</i> e passos para criação de um <i>blog</i> . Produção de primeira postagem no <i>blog</i> livremente.
2	Analisar a organização de <i>blogs</i> e escrever uma nova postagem.	Leitura e navegação em <i>blog</i> para desenho do layout de <i>blogs</i> . Análise do contexto de produção de um <i>blog</i> e sua relação com o modo do conteúdo estar organizado; Leitura de uma postagem desse mesmo <i>blog</i> , interpretação e análise da organização discursiva do mesmo. Produção de segunda postagem no <i>blog</i> a partir de um excerto dado sobre o papel da língua inglesa.
3	Discutir texto sobre <i>blogs</i> e escrever uma nova postagem.	Discussão do texto sobre características de <i>blog</i> . Análise de <i>blog</i> segundo as características apresentadas no texto. Produção de terceira postagem no <i>blog</i> a partir de excerto dado sobre o papel da língua inglesa.
4	Escrever comentários nas postagens de outros colegas.	Navegação e leitura nos <i>blogs</i> das outras colegas e escrita de comentário em alguma das postagens.

5	Revisar as características de <i>blogs</i> ; compreender o uso linguístico-discursivo nesse gênero e produzir nova postagem.	Listagem de características sobre <i>blog</i> a partir do que as alunas lembram sobre o tópico. Leitura de excerto sobre o uso de <i>blogs</i> na educação inicial e posição das alunas sobre tal temática. Leitura e navegação de <i>blog</i> e breve análise de contexto. Leitura de postagem de um <i>blog</i> associar as partes dessa postagem com as fases da sequência argumentativa. Análise do uso de linguagem apreciativa na postagem lida. Análise de outros exemplos de linguagem apreciativa em <i>blogs</i> . Produção de quarta postagem a partir de um excerto dado sobre leitura eletrônica e livros digitais.
6	Revisar características linguístico-discursivas importantes em <i>blogs</i> e produzir nova postagem.	Leitura de postagem do colega e análise do uso da sequência argumentativa. Leitura de dois pontos de vistas diferentes sobre o que é ser professor e proposta de escrita da quinta postagem.
7	Revisar as características do gênero <i>blog</i> e produzir nova postagem.	Discussão sobre recursos da linguagem em <i>blogs</i> e sua vinculação com organização e contexto de produção. Explicação de como fazer uso de outras semioses em <i>blogs</i> . Produção de sexta postagem a partir de um excerto sobre línguas estrangeiras como práticas discursivas .

A SD de *blog* foi pilotada em 15 horas-aulas durante os meses de junho e agosto. Como não foi possível finalizar as atividades com a SD no final do primeiro semestre, começamos o segundo semestre ainda com a mesma SD.

Para produção do *blog*, usamos o site <www.blogger.com> em função de ser um dos mais conhecidos para criação de *blogs*. O site requer do usuário um cadastro pessoal para então fazer uso de seus recursos. Ao criar uma conta, o usuário pode ter quantos *blogs* desejar e os gerenciar por meio de sua conta.

Finalmente, a SD de *chat* educacional foi a última a ser desenvolvida na disciplina. A escolha por esse gênero digital foi baseada no fato de que as alunas-professoras tinham produzido, até então, gêneros de caráter assíncrono, e o *chat* educacional possibilitava a sincronia. Além disso, o saber fazer possibilitado pelo saber dizer do *chat* educacional vinha ao encontro das expectativas de qual perfil profissional almejávamos com a intervenção realizada.

O quadro a seguir apresenta um panorama da SD com seus módulos e atividades.

Quadro 5 – Visão geral da SD de *chat* educacional

MÓDULO	OBJETIVO	ATIVIDADES
1	Diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos sobre <i>chats</i> educacionais e reconhecer as características do contexto de produção do referido gênero	Discussão sobre experiência dos alunos com diferentes tipos de <i>chats</i> Disponibilização de elementos a serem discutidos no <i>chat</i> educacional por meio de dois vídeos sobre ser professor e uso de novas tecnologias. Participação de <i>chat</i> educacional com alunos-professores de outra instituição do norte do Paraná Comparação entre o tipo de <i>chat</i> que participaram na aula e aqueles que geralmente participam.
2	Reconhecer e refletir sobre a organização de um <i>chat</i> e participar de uma nova sessão de <i>chat</i> educacional	Leitura de um excerto do <i>chat</i> em que participaram na aula anterior e discussão sobre as características organizacionais Leitura de um excerto de um artigo acadêmico sobre organização de <i>chats</i> e identificação no excerto da atividade anterior Reflexão sobre como a organização num <i>chat</i> possibilita a interação Reflexão sobre o papel que a participação em <i>chats</i> educacionais pode trazer para educação de professores Leitura de um excerto sobre educadores globais e língua inglesa para consciência global para participação no <i>chat</i> .
3	Revisar algumas características de <i>chats</i> e pensar em alguns usos da língua nesse gênero	Descrição do contexto de produção e da organização de <i>chats</i> resumidamente Reflexão sobre o papel do contexto e da organização na escolha linguístico-discursiva Leitura de excerto de artigo acadêmico e contraste de diferentes tipos de <i>chats</i> Leitura de excerto de <i>chat</i> da aula anterior e identificação de marcadores discursivos de organização da interação Problematizar o papel de marcadores discursivos no gênero <i>chat</i>
4	Participar num <i>chat</i> educacional, discutir um artigo sobre <i>chat</i> e refletir sobre escolhas linguístico-discursivas no referido gênero.	Leitura de excertos de <i>chat</i> anteriores e discussão sobre como os alunos-professores se vêem enquanto futuros professores. Participação em um <i>chat</i> levando em consideração a discussão anterior. Discussão de artigo acadêmico sobre <i>chat</i> educacional Leitura sobre o papel de marcadores discursivos na organização da interação em <i>chats</i> . Relacionar funções e marcadores discursivos Analisar o papel dos marcadores discursivos na interação por turnos de <i>chats</i> educacionais.
5	Participar num <i>chat</i> levando em conta as características estudadas	Leitura de um excerto de artigo acadêmico sobre os desafios para o ensino de línguas estrangeiras Participação em um <i>chat</i> para discutir os apontamentos do texto.

Para pilotar essa SD foram utilizadas 12 horas-aulas durante os meses de setembro e outubro. Foram usados diferentes softwares para possibilitar a participação em *chats*. A primeira interação foi no software do *Gmail*, disponibilizado

para seus usuários. A segunda, ocorreu com o software do *Windows Live Messenger* (MSN). E as demais interações, ocorreram na plataforma MODDLE gerenciada a partir da UEL. Essa SD foi marcada pelos imprevistos relacionados a problemas técnicos como falta de conexão, conexão de baixa qualidade, computadores muito antigos, etc.

Descreveremos, a seguir, os participantes da pesquisa e algumas características essenciais para compreensão dos papéis assumidos em diferentes momentos.

4.4 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

As alunas-professoras participantes cursavam, então, o terceiro ano do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Inglês. Seu perfil, que apresentamos a seguir, foi coletado no primeiro semestre de 2010, entre os meses de março e abril, por meio de conversas informais ao longo ou após as aulas da disciplina GENTE.

Quadro 6 – Perfil das alunas-professoras participantes da pesquisa.

Aluna-professora	Idade	Aspirações profissionais
Joana	21	Não deseja ser professora de inglês. Possui fascínio pela aprendizagem de inglês.
Libela	25	Já foi professora de inglês numa escola e deseja atuar na área.
Ma	21	Deseja atuar na área como professora, mas nunca foi professora.
Taylor	21	Não tem interesse em ser professora. Quer trabalhar com tradução.

Todas as alunas-professoras participavam, simultaneamente a essa pesquisa, de outras em andamento. Por exemplo, todas faziam parte do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. Tal informação é relevante, já que a experiência vivenciada por essas alunas-professoras de estágio não é a comumente vivenciada pelos alunos-professores do curso em geral. As quatro alunas-professoras tiveram oportunidade de estar na escola em que desenvolviam o estágio durante um ano letivo completo e se reuniam com a professora da turma, a professora formadora e outros estagiários para discussões, problematização e busca

de soluções situadas para a prática de sala de aula de forma colaborativa (cf. MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2011).

As aulas na disciplina GENTE eram ministradas por dois professores. Um deles era eu, na condição de pesquisador, professor e bolsista de estágio docência. A outra professora era minha orientadora, na condição, também, professora. Desde o primeiro dia de aula, a minha orientadora, como professora oficial da turma, me apresentou e explicou minha participação na disciplina ao longo do ano para o desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado. Os diferentes papéis assumidos, tanto por mim quanto pela minha orientadora, são características importantes para a compreensão das teias discursivas e relações existentes entre os participantes desta pesquisa.

Especificamente no trabalho com o gênero *chat* educacional, tivemos ainda a participação de outros alunos-professores. Diante da própria especificidade do gênero, propusemos que a interação por meio do gênero *chat* educacional ocorresse com uma turma de alunos-professores da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Por meio do contato com uma professora dessa instituição, também doutoranda no PPGEL³⁷, estabelecemos um trabalho pedagógico concomitante com a SD de *chat* educacional. Os alunos-professores da UENP cursavam o primeiro ano da graduação.

4.5 INSTRUMENTOS DE COLETA E DESCRIÇÃO DOS DADOS

Em relação aos instrumentos de coleta de dados optamos pelo uso de diferentes recursos para apreender o processo em andamento na disciplina. A seguir explicitamos tais instrumentos e as justificativas para seu uso.

- (A) *Produções Escritas* → o primeiro conjunto de dados é composto pelos textos produzidos pelas alunas-professoras ao longo das SDs. Coletamos todos os textos produzidos por elas dos gêneros: fórum educacional, *blog* profissional e *chat* educacional.
- (B) *Relatos de Experiência Vivida* → o segundo conjunto de dados é composto por 12 textos escritos, produzidos pelas alunas-professoras, em que elas

³⁷ Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

descrevem, avaliam, problematizam como vivenciaram a SD, com cada um dos gêneros digitais trabalhados.

(C) *Extensão ao coletivo (EC)*³⁸ → o terceiro conjunto de dados é composto pela modalidade oral e foi produzido a partir do confronto coletivo das alunas-professoras com excertos de suas próprias produções escritas realizadas no âmbito da disciplina (DENARDI, 2010).

A decisão pelo uso de diferentes instrumentos de coletas de dados advém da necessidade de triangulação. Como apontam Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 141) a “(t)riangulação pode ser definida como o uso de dois ou mais métodos de coleta de dados no estudo de algum aspecto do comportamento humano”³⁹. Uma das vantagens em fazer uso de tal procedimento é que ele permite capturar em maiores detalhes a complexidade da interação humana e amplia a perspectiva do pesquisador sobre o tema pesquisado.

Além do mais como já apontamos previamente na discussão sobre a natureza dessa pesquisa, a triangulação de dados permite ao pesquisador confrontar as múltiplas perspectivas assumidas pelos participantes da pesquisa ao longo do processo interventivo. Assim sendo, concordamos que o uso da triangulação para corroborar resultados e como um teste de validade seja controverso e pouco produtivo para pesquisas qualitativas. Porém, nos associamos aos pesquisadores que, ao invés de ver a triangulação como método para validação ou verificação, defendem seu uso como uma técnica que permite uma descrição rica da situação em estudo bem como diferentes olhares e percepções sobre o fenômeno sendo observado (COHEN; CRABTREE, 2006).

Não obstante, ao utilizarmos diferentes tipos de dados não almejamos construir uma interpretação verdadeira ou tido como verdade absoluta. Primeiramente, tal posição não se sustentaria dentro de nossa posição sobre pesquisa e como entendemos o mundo. Em segundo lugar, acreditamos que a noção de verdade, ou mesmo realidade, podem ser contestadas a partir da perspectiva que se adota.

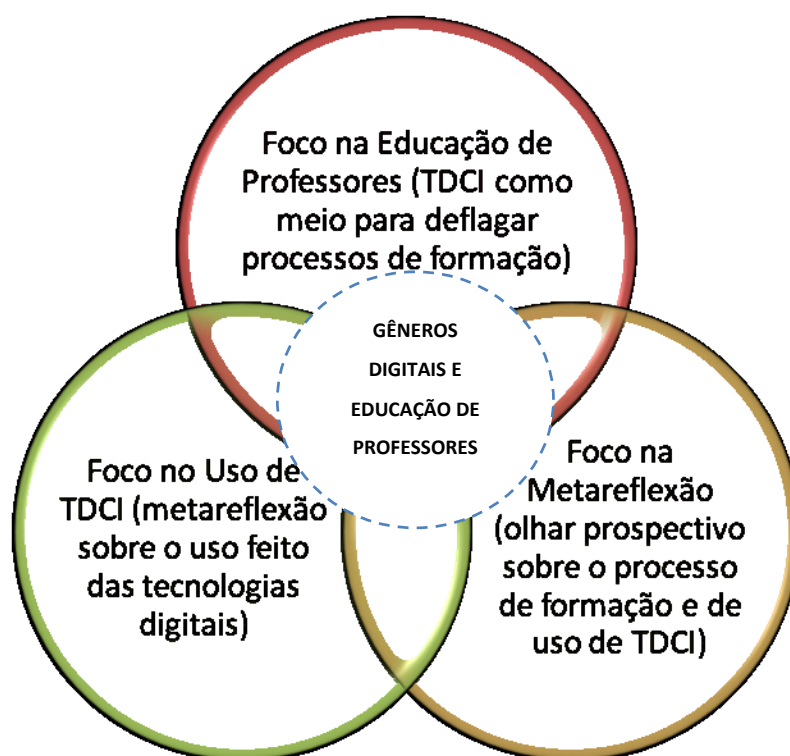
O esquema, a seguir, procura esclarecer as relações entre os diferentes conjuntos de dados coletados e suas relações com nossa pergunta geral

³⁸ Para explicação do procedimento, conferir a análise da nossa terceira pergunta de pesquisa.

³⁹ No original: “Triangulation may be defined as the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behaviour.” (tradução nossa)

de pesquisa. A intervenção realizada se deu em três frentes: 1) as alunas-professores usaram tecnologias digitais (*fórum, blog e chat*) como meio para pensarem sobre seu processo formativo; 2) as alunas-professoras usaram o relato de experiência como meio para pensarem sobre o uso que fizeram das tecnologias digitais; 3) as alunas-professoras usaram a extensão ao coletivo (EC) escrita como meio para pensarem sobre a articulação entre formação profissional e uso de tecnologias digitais.

Figura 7 – Panorama da pesquisa a partir dos dados



Nesse sentido, ressaltamos que as produções escritas das alunas-professoras geradas a partir de suas participações no fórum, *blog* e *chat* eram procedidas da escrita do relato de experiência sobre o uso de tais gêneros digitais. E finalmente, ao final da intervenção, as alunas-professoras foram confrontadas com seus dizeres de modo que pudessem (re)posicionar-se discursivamente em relação ao processo vivenciado e às TDIC.

O quadro 8 tem por objetivo apresentar um panorama do desenho da pesquisa de dessa pesquisa de mestrado, conforme podemos observar.

Quadro 7 – Panorama geral da pesquisa

PERGUNTA DE PESQUISA	CORPUS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
Quais papéis sociais são assumidos pelas ou atribuído às alunas-professoras a partir de seu engajamento nos gêneros fórum de discussão educacional, <i>blog</i> e <i>chat</i> educacional?	(A) Produções textuais referentes aos gêneros: fórum, <i>blog</i> , e <i>chat</i> ;	Análise de tipos de discurso, sequências, vozes e índice de pessoa. Análise interpretativista.
Quais representações são construídas pelas alunas-professoras sobre ser professor e sobre TDIC ao longo da intervenção realizada?	(B) Relatos de experiência vivida;	Análise de levantamento temático, de tipos de discurso, modalização e mecanismos argumentativos. Análise interpretativista.
Quais avaliações são produzidas e representações são construídas pelas alunas-professoras sobre a relação do uso de TDIC, ensino e aprendizagem de línguas e sua formação profissional?	(C) Extensão ao coletivo (EC)	Análise de levantamento temático, de tipos de discurso, modalização e mecanismos argumentativos. Análise interpretativista.
Pergunta geral: Quais os possíveis papéis dos gêneros digitais na educação inicial de professores de língua inglesa?	Cruzamento de dados	Análise interpretativista

4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os procedimentos de análise adotados nessa pesquisa são provenientes do modelo de análise textual-discursiva do ISD (BRONCKART, 2003)⁴⁰. Concomitantemente, também adotamos alguns procedimentos advindos da Semântica argumentativa (KOCH, 1987), principalmente no que diz respeito às categorias para análise de argumentação.

⁴⁰ Para conferir uma síntese desse modelo com as marcas linguístico-discursivas em língua inglesa, conferir Cristovão (2002; 2007).

O ISD apresenta um modelo de análise textual em função do papel que atribui à linguagem. Num primeiro momento, a análise é ancorada sob o ângulo do contexto de produção, macro e micro. Em nível micro, é feito um levantamento do contexto de produção da situação linguageira do texto em análise com base nos parâmetros físicos e sociosubjetivos apresentados por Bronckart:

Quadro 8 – Parâmetros do contexto de produção de textos

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	Parâmetros físicos	Parâmetros sociosubjetivos
	Lugar de produção Momento de produção Emissor Receptor	Lugar social Posição social do emissor Posição social do destinatário Objetivo da interação

O próximo nível de análise incide sobre a arquitetura interna dos textos. O plano textual global se refere à “organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo” (BRONCKART, 2003, p. 120). Além disso para análise do plano textual global, realizamos a identificação dos segmentos de orientação temática (SOT) e dos segmentos de tratamento temático (STT). Para a identificação desses temas (SOT) e sub-temas (STT), apoiamo-nos em Cristovão e Fernandez (2012) que sugerem para levantamento do SOT considerar sintagmas nominais, verbais e conectivos e para levantamento do STT considerar demais aspectos, como por exemplo, modalizações e intensificadores.

Os tipos de discurso são identificados a partir de características linguísticas específicas mobilizadas numa determinada língua natural e surgem do cruzamento entre as coordenadas do mundo narrar e do mundo do expor com relação ao ato de produção da ação linguageira. De acordo com Bronckart (2003), os tipos de discurso são:

Quadro 9 – Tipos de Discurso conforme Bronckart (2003, p. 157)

Coordenadas Gerais dos Mundos			
Relação ao ato de produção		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
	Implicação	INTERATIVO	RELATO INTERATIVO
	Autonomia	TEÓRICO	NARRAÇÃO

As sequências são “modos de planificação de linguagem, que se desenvolvem no interior do plano geral de texto” (BRONCKART, 2003, p. 121). Ancorado nos estudos de Adam (1991, apud BRONCKART, 2003), o autor apresenta cinco sequências: a narrativa, a descritiva, a argumentativa, a explicativa e dialogal. O quadro, a seguir, ilustra as fases de cada sequência:

Quadro 10 – Resumo das fases das sequências segundo Adam (apud BRONCKART, 2003).

SEQUÊNCIA	FASES	DESCRIÇÃO
NARRATIVA	<i>SITUAÇÃO INICIAL</i>	Apresenta um estado de coisa
	<i>COMPLICAÇÃO</i>	Surgimento de tensão ou tensões
	<i>AÇÕES</i>	Desencadeamento de ações em função da tensão
	<i>RESOLUÇÃO</i>	Resolução da tensão criada
	<i>SITUAÇÃO FINAL</i>	Retorno a um estado de coisas
DESCRITIVA	<i>ANCORAGEM:</i>	Apresentação de objeto a ser descrito
	<i>ASPECTUALIZAÇÃO:</i>	Elenco de características do objeto
	<i>RELACIONAMENTO:</i>	Reformulação das características por meio de comparação/assimilação
ARGUMENTATIVA	<i>PREMISSA:</i>	Constatação de partida proveniente de tópico controverso
	<i>ARGUMENTO(S):</i>	Elementos que guiam a uma conclusão provável
	<i>CONTRA-ARGUMENTO(S):</i>	Elementos que restringem a conclusão provável
	<i>CONCLUSÃO:</i>	Integração dos efeitos argumentativos na reafirmação da tese
EXPLICATIVA	<i>CONSTATAÇÃO INICIAL:</i>	Introdução de fenômeno não contestável
	<i>PROBLEMATIZAÇÃO:</i>	Apresentação de um por que ou como
	<i>RESOLUÇÃO:</i>	Introdução de pontos complementares
	<i>CONCLUSÃO-AVALIAÇÃO:</i>	Reformulação da constatação inicial
DIALOGAL	<i>ABERTURA:</i>	Início de turnos para estabelecimento da interação
	<i>TRANSACIONAL:</i>	Desenvolvimento de turnos
	<i>ENCERRAMENTO:</i>	Fechamento dos turnos para finalização da interação

Finalmente, nossa análise incide sobre os mecanismos enunciativos que contemplam modalizações e vozes. As modalizações podem ser divididas em: lógicas, que avaliam o conteúdo mobilizado do ponto de vista das condições de verdade; deônticas, que avaliam o conteúdo mobilizado do ponto de vista das condições sociais e institucionais; apreciativas, que avaliam o conteúdo mobilizado do ponto de vista das condições subjetivas e de julgamento; e as pragmáticas, que

avaliam o conteúdo mobilizado do ponto de vista da responsabilização/agentivização do produtor.

Da Semântica Argumentativa, utilizamos a concepção de argumentação presente nas produções linguageiras e o papel dos operadores argumentativos na construção argumentativa. Para análise da força argumentativa dos dizeres, nos baseamos na seguinte classificação, com base em Koch (1997):

Quadro 11 – Operadores argumentativos e efeitos de sentido

OPERADOR	EFEITO DE SENTIDO
E	Adição
Também	Adição de argumentos
Além de	Adição de argumentos
Nem (e não)	Adição de argumentos
Até	Adiciona argumento mais forte
Inclusive	Adiciona argumento mais forte
Até mesmo	Adiciona argumento mais forte
Aliás	Adiciona o argumento decisivo
Mas	Indica oposição, contraste (quebra a expectativa)
Embora	Indica oposição (Mantém a expectativa)
Ou...ou	Alternância, escolha
Portanto	Indica conclusão
Então	Indica conclusão
Afinal	Indica conclusão
Por isso	Indica conclusão
Se	Indica condição
Pelo menos	Indica uma condição favorável mas mínima
Nada, ninguém	Indica negação plena
Tudo, todo	Indica afirmação plena
Só, apenas	Indica restrição

Os actantes postos em cena nos textos produzidos, por meio de pronomes, sintagmas nominais e anáforas pronominais, revelam-nos a posição enunciativa do agente-produtor e sua responsabilidade sobre o que está sendo dito. Além do mais, a progressão dessas marcas de pessoa nos permite analisar o movimento do papel social assumido pelo agente-produtor (MACHADO; BRONCKART, 2009). Levando isso em conta, nosso primeiro conjunto de dados, as produções escritas das alunas-professores indexadas aos diferentes gêneros digitais trabalhados, foram analisadas a partir da identificação das sequências textuais que planificam tais textos. Para identificação dos papéis assumidos e atribuídos às alunas-professoras, realizamos o levantamento das marcas de pessoas por meio de

dêiticos pessoais e dos movimentos argumentativos por meio dos operadores, além do uso das modalizações.

O segundo e terceiro conjuntos de dados, os relatos de experiências e a EC, foram analisados a partir da identificação do plano textual global por meio de SOT e STT, tipos de discurso, modalizadores e índice de pessoa e os movimentos argumentativos por meio de operadores.

É importante ressaltar que a análise linguístico-discursiva realizada não foi exaustiva, portanto, nem em todos os trechos mobilizados na análise, foram usados todos os procedimentos apontados. Além do mais, em alguns trechos achamos mais coerente analisar determinado aspecto em detrimento de outros. Todas as análises são acompanhadas por um constante movimento interpretativo de articulação com os pressupostos teóricos mobilizados nos capítulos dois e três.

4.7 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Esse capítulo situou nossa pesquisa metodologicamente. Explicitamos que a investigação aqui relatada trata-se de um estudo de caso longitudinal num paradigma de pesquisa crítico-intervencionista. A intervenção realizada e a geração de dados foram descritas de modo permitir uma visualização do cenário global. Os textos produzidos pelas alunas-professoras, pertencentes aos gêneros digitais fórum, *blog*, *chat* educacional, relato de experiência e extensão ao coletivo (EC) escrita, compõem o rol de dados que foram coletados. Em relação aos procedimentos de análise, valemo-nos do modelo de análise textual do ISD e da Semântica Argumentativa. O capítulo, a seguir, trata da análise e interpretação dos dados.

5 ESTOU ALUNA?! ESTOU ALUNA-PROFESSORA?! ESTOU PROFESSORA?!: OS PAPÉIS SOCIAIS ASSUMIDOS PELAS ALUNAS-PROFESSORAS NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS GÊNEROS DIGITAIS FÓRUM, *BLOG* E *CHAT*

O presente capítulo tem por objetivo apresentar e discutir as análises de nosso primeiro conjunto de dados e tecer articulações com os fundamentos teóricos mobilizados na primeira parte da dissertação. Procedemos à análise dos papéis que as alunas-professoras assumiram e se atribuíram ao longo de seu fazer enunciativo nos gêneros digitais fórum de discussão educacional, *blog* e *chat* educacional.

Tendo em vista que as postagens das alunas-professoras no fórum se dão em um contínuo, optamos por contextualizá-las a partir de um panorama geral em relação: a) à atividade proposta que gerou a postagem; b) ao *thread* principal do fórum que gerou a postagem da aluna-professora; c) ao conteúdo temático da postagem e sua organização em termos de planificação de sequência. No que se refere às postagens publicadas nos *blogs*, optamos por dar um panorama geral por meio : a) da atividade proposta, b) do conteúdo temático da postagem da aluna-professora e c) da sua organização em termos de planificação de sequência.

Optamos por organizar esse capítulo em dois momentos: a) primeiramente agrupamos os dois gêneros assíncronos e discutimos os engajamentos de cada aluna-professora; b) posteriormente analisamos os engajamentos de todas as alunas-professoras, concomitantemente, no gênero síncrono em função de sua própria especificidade. Finalmente, discutimos em linhas gerais as interpretações que construímos dessas análises e apresentamos uma síntese do capítulo.

5.1 O(S) ENGAJAMENTO(S) DE TAYLOR NO FÓRUM E *BLOG*

No fórum de discussão, Taylor teve sete postagens no total. A maioria das postagens da aluna-professora planificam-se pelo uso da sequência argumentativa, demonstrando seu conhecimento prévio ao defender um ponto de vista nesse gênero digital.

Quadro 12 – Panorama das produções de Taylor no gênero digital fórum

PRODUÇÃO	ATIVIDADE PROPOSTA	POSTAGEM A QUAL TAYLOR REAGIU	POSTAGEM DE TAYLOR E SEQUÊNCIA PREDOMINANTE
Produção diagnóstica	<i>Read this internet forum discussion and write your response to it.</i>	X ⁴¹ , no papel de aprendiz, problematiza seu desejo de ter uma pronúncia sem sotaque.	Uso da sequência argumentativa para convencer X da impossibilidade de ter uma pronúncia sem sotaque.
Produção 2	<i>Now, choose a topic of your interest and reply to it. Remember to take into consideration the context of production we've discussed throughout the activities.</i>	Y, no papel de professora iniciante que estuda engenharia, pede sugestões de como melhorar o sotaque dos seus alunos.	Uso da sequência argumentativa para convencer Y que mais importante do que uma pronúncia similar a do falante nativo é o aluno conseguir comunicar-se.
Produção 3	<i>Now, go through the website <website address> and reply to the thread.</i>	Z, no papel de professora de LI, questiona as qualidades de um bom professor e problematiza se ser um bom professor é ser um ator.	Uso da sequência argumentativa para defender que todo bom professor tem que necessariamente ser um ator.
Produção 4	<i>Go to either websites and create a new thread so that people can react to it.</i>		Uso da sequência descritiva para questionar o papel dos professores e se eles podem fazer a diferença.
Produção 5	<i>Go through your classmate's post and reply to them. If you haven't created your own post yet, create it so that other people can reply to you.</i>	Joana problematiza por que é tão difícil para os alunos se comunicarem oralmente em LI.	Uso da sequência explicativa para defender que comunicar-se oralmente depende da personalidade de cada aluno.
Produção 6	<i>Go through your classmate's post and reply to them. If you haven't created your own post yet, create it so that other people can reply to you.</i>	Ma problematiza a liberdade dos professores para escolherem o que usar em sala de aula.	Uso da sequência argumentativa para questionar se os professores realmente querem liberdade para tomarem uma decisão.
Produção 7	<i>Go through your classmate's post and reply to them. If you haven't created your own post yet, create it so that other people can reply to you.</i>	Libela problematiza se ser professor é dom ou fruto de trabalho e esforço.	Uso da sequência argumentativa para defender que um bom professor precisa ser comprometido, mas que ter dom também é necessário.

Nas duas únicas postagens de temática livre (produções 2 e 4), Taylor optou por se manter engajada em discussões já iniciadas. Na produção 2, que foi escolhida livremente, a aluna-professora discute o papel da língua inglesa como língua franca e algumas implicações. Essa temática foi contemplada na produção diagnóstica realizada. Na produção 4, também livre, Taylor questiona o papel dos professores que vinha sendo a principal discussão realizada nas postagens anteriores. Passemos, então, aos papéis assumidos e atribuídos à Taylor a partir da sua participação no fórum.

Os papéis assumidos por Taylor quando da sua participação no fórum são marcados pela contraditoriedade e um constante movimento de ora

⁴¹ Optamos por nomear os autores das postagens usadas nas atividades com letras do alfabeto em função da necessidade de não identificar os seus nomes reais.

assumir-se como aluna-professora e de ora posicionar-se como alguém externo a essa comunidade profissional. A configuração de qual imagem projetar enunciativamente de si mesma parece indicar o próprio conflito de Taylor que emerge da necessidade de tornar-se professora em função das coerções institucionais. Um exemplo de quando Taylor não se coloca como aluna-professora é sua primeira postagem.

Excerto 1 - Primeira Postagem de Taylor no fórum⁴²

I do agree with Nik, and I'm sorry to say, but I really think that what you're trying to achieve in an illusion. Why wouldn't you be satisfied with your accent? As long as you are not being misunderstood, I think that this is normal our way to speak, our accent and our choice of words carry a lot about our culture and mainly about our personality. You can learn another language without becoming part of it's people, it's nacionality, etc. You're yourself and you belong to a certain group of people that have a rich culture to express. Why don't take advantage of the language that you're learning to transmit tour own ideas, your identity and your culture? I tell you that for sure you wouldn't be so frustrated trying to be something or to imitate someone that you're not.

Ela textualiza sua postagem por meio do discurso interativo para expressar sua opinião (*I do **agree** with Nik, and I'm sorry to say, but I really think that.*) e do discurso teórico como base de argumentação de sua opinião (***You can learn** another language without becoming part of it's people, it's nacionality, etc.*). A agente-produtora coloca o conteúdo temático mobilizado em acordo com os parâmetros do mundo objetivo por meio do uso de modalizações lógicas (***For sure** you wouldn't be so frustrated trying to be something or to imitate someone that you're not*) no intuito de colocar como verdade o que é dito ao interlocutor e conseguir o efeito pretendido.

Como podemos observar, Taylor não se marca enunciativamente como futura professora, mas parece apropriar-se das palavras alheias da comunidade discursiva da qual faz parte, ainda que momentaneamente, para verbalizar sua opinião. Além disso, utiliza-se de um argumento de autoridade ao concordar com Nick (produtor de uma resposta à postagem da qual Taylor também responde e cujo papel social é o de professor).

⁴² É importante ressaltar que não efetuamos quaisquer tipos de alteração nos textos produzidos pelas alunas-professoras. Portanto, o uso de formas linguísticas e expressões que não são consideradas padrões na língua inglesa acontecem ao longo dos textos. A análise das capacidades de linguagem apreendidas pelas alunas-professoras, inclusive no que se refere à capacidade linguístico-discursiva, não é enfoque dessa dissertação e poderá ser abordada em outro momento.

Em relação à atribuição da responsabilidade enunciativa a um profissional da área, ainda faz-se necessário ressaltar que as alunas-professoras estavam cursando diferentes disciplinas ao longo da coleta de dados. Especificamente, quando do trabalho com o gênero fórum de discussão *online*, as alunas-professoras discutiam na disciplina de Fonologia e Fonética aspectos de inteligibilidade, língua franca e questionamentos sobre *status quo* de ter a pronúncia igual a do falante-nativo. Essas discussões, muito provavelmente, são ecoadas na postagem de Taylor. Até mesmo porque, tanto o professor-pesquisador quanto a professora da disciplina de Fonética e Fonologia cursavam uma mesma disciplina no PPGEL, que, por sua vez, problematizava tais questões. Ou seja, ambos ecoaram em suas práticas pedagógicas esses questionamentos. Conforme já salientara Bakhtin (2006), todo discurso procede de alguém e se dirige a outro alguém.

O uso constante do discurso teórico por parte de Taylor, para sustentar sua argumentação ao longo das postagens nos fóruns, vem ao encontro da concepção bakhtiniana da presença do outro em meu dizer. O fazer enunciativo é repleto de palavras dos outros que, ao serem apropriadas, tornam-se também minhas. Tais palavras são constituídas por valorações apreciativas diversas da esfera de atividade da qual proveem e são (res)significadas a partir da constituição subjetiva do indivíduo.

Sendo assim, o que podemos observar de Taylor nas postagens no fórum é que há a recorrência do uso de discurso teórico para: a) sustentar seu ponto de vista; b) colocar o objeto descrito como distante do enunciador; c) se eximir da responsabilidade enunciativa do que é dito. Já a recorrência do uso do discurso interativo se dá para marcar o posicionamento enunciativo de quem dá opiniões, além de estabelecer o quadro interativo próprio da situação de produção propiciada pelo gênero digital fórum.

Contraditoriamente, podemos ainda, a título de hipótese, entender a apropriação do discurso teórico, pela aluna-professora, como característica de um processo de tornar-se parte da esfera profissional na qual se encontra. A apropriação das formas de dizer de uma determinada esfera é condição *sine qua non* para a constituição identitária de um membro pertencente a tal esfera. Por esse prisma, ao usar como argumento de suas opiniões o discurso teórico, ancorada na esfera acadêmico-profissional, Taylor está sendo aluna-professora.

Em contraposição à posição de não se ver como aluna-professora, Taylor também se marca enunciativamente em algumas postagens como tal, apesar de isso acontecer num número menor.

Excerto 2 - Quarta Postagem de Taylor no fórum

I'm not a teacher yet, but I'm at university and practising (teaching) to become one. But I have some doubts concerning the role of the teachers. While they can really "interfere" at the student's life or not. At university, they always come with the speech that we should change the mind of the students, make them more interactive and aware of the world's reality, but... are we really making the difference? Are we changing their lives? And how can we try to do so, if we're imprisoned by the syllabus and by the books and methods that we need to follow? If a teacher that tries to make the difference and tries new things in classes is criticized, what should we do then? I would like to know your opinions about that.

Como exemplo, podemos observar sua quarta postagem onde a aluna-professora faz uso do discurso interativo para introduzir a problemática de sua postagem e usa perguntas como recurso argumentativo de incitação ao interlocutor (*I'm not a teacher yet, but I'm at university and practising (teaching) to become one...are we really making the difference? Are we changing their lives?*). A mudança para o discurso teórico é realizada quando a aluna-professora deseja indicar que aquela fala não é de sua responsabilidade (*While they can really "interfere" at the student's life or not. At university, they always come with the speech*). Taylor responsabiliza, linguisticamente, a universidade como fonte de um discurso potencialmente utópico/impossível. As modalizações que se referem ao que é atribuído enunciativamente à universidade são lógicas (*they can really interfere, they always come with*) e, portanto, da ordem da verdade. Já as modalizações que se referem ao que é atribuído enunciativamente aos alunos-professores ou professores que não pertençam à academia são deônticas (*we should change, we need to follow, what should we do then?*), ou seja, da ordem da obrigação social.

Na postagem acima, Taylor não só se marca enunciativamente como aluna-professora mas também constrói um quadro de interação de contraste entre professores da educação básica x professores universitários. Esse movimento de Taylor é bem compreendido se levarmos em conta que a aluna-professora participava do PIBID e sua vivência de estágio se caracteriza pela presença semanal no ambiente de escola pública. A aluna-professora, dessa vez, apropria-se do discurso da esfera escolar, em que muitas vezes a incoerência entre a formação

oferecida no curso de Letras e a prática esperada em sala de aula é gritante, para textualizar seu problema.

Dessa maneira, assim como nos demais momentos em que se assume como aluna-professora, Taylor deixa evidente seu conflito identitário: aquilo que não quero ser x aquilo que estou sendo. Tais características podem corroborar a hipótese de que, mesmo quando não se vê como professora, Taylor está num processo de apropriação do discurso acadêmico-profissional como parte de se tornar membro dessa comunidade, conforme evidenciado por Matêncio (2008).

Em relação ao engajamento de Taylor no *blog*, sete postagens foram produzidas variando entre o uso da sequência argumentativa e explicativa, conforme a tabela a seguir:

Quadro 13 – Panorama das produções de Taylor no gênero digital *blog*

PRODUÇÃO	ATIVIDADE PROPOSTA	POSTAGEM DE TAYLOR E SEQUÊNCIA PREDOMINANTE
Produção 1	<i>Create your own blog and write your first post taking into account it will be used for academic-professional purposes.</i>	Uso da sequência descritiva para elencar as principais dificuldades enfrentadas quando se viaja a um país estrangeiro.
Produção 2	<i>Read the following excerpt (about Globish from Newsweek magazine) and write a post on your blog reacting to it.</i>	Uso da sequência explicativa para discutir o papel hegemônico da língua inglesa no mundo contemporâneo.
Produção 3	<i>Read the following excerpt (from a researcher in the field talking about globalization and English language) and write a new post in your blog.</i>	Uso da sequência argumentativa para defender que uma língua estrangeira tem um papel essencial na participação do indivíduo no mundo.
Produção 4	<i>What's like to participate in an event? Write a post about your participation at SEPECH (local event).</i>	Uso da sequência descritiva para elencar características do evento e da produção científica em ciências humanas na relação com o trabalho do professor universitário.
Produção 5	<i>What's your opinion about electronic reading and e-books? Take a look at the following quote from the post and write a post in your blog reacting to that.</i>	Uso da sequência argumentativa para defender que livros não deveriam ser vendidos, pois o conhecimento é um direito de todos.
Produção 6	<i>Post a new text in your blog regarding the following topic: Who am I as a teacher?</i>	Uso da sequência argumentativa para defender que para ser professor é necessário ter um dom.
Produção 7	<i>Write a post in your blog reacting to the following quotation (about FL as discursive practices). Your post should present your point of view of what it is said in the excerpt and of what we've been studying so far in this course.</i>	Uso da sequência argumentativa para defender o ponto de vista de uma língua muda constantemente e permite a constante construir/desconstruir do indivíduo.

É importante ressaltar que das sete postagens, quatro foram realizadas num mesmo dia (quinze de agosto, um domingo). Essa informação evidencia pouco engajamento da aluna-professora na participação das atividades relacionadas ao *blog*, já que realizou as postagens somente após cobrança dos

professores da disciplina⁴³. Ainda nesse sentido, os posicionamentos enunciativos construídos por Taylor no *blog* demonstram um engajamento mais forçado do que no que aconteceu no fórum. Isso se deve tanto ao fato de a situação de comunicação para criação de um *blog* não ter sido suficientemente explicitada para as alunas-professoras, quanto à própria apreciação valorativa de Taylor sobre o uso de tecnologias digitais (aspecto que será melhor discutido nas análises do relato de experiência).

Nas postagens de Taylor, a posição mais recorrente, assumida pela aluna-professora, é a de membro externo à comunidade profissional na qual se encontra. A aluna-professora só se assume enquanto tal em duas postagens. Nas demais, ela textualiza suas postagens a partir de uma posição enunciativa distante e teórica, conforme a seguir.

Excerto 3 – Terceira Postagem de Taylor no *Blog*

But I do agree that this matter of globalization has been rooted in our learning practice in such a way, that interferes in our personality, habits, culture, etc. So that the matter of power is implicit when learning a language.
Despite of this, learning foreign languages is a matter of inclusion. It's kind of... being part of the "whole thing". It enables you to participate in discussions in an active way, to point your opinions out, to stand for yourself, to know people...It enables you to be critical in the world, with an active voice and a possibility of being recognized and being listened by people from all over the world.
 Taylor.

O excerto 3 ilustra a posição recorrente de Taylor que se projeta distante do que está sendo dito. Ela se implica por meio do dêitico pessoal *I* (***But I do agree that this matter globalization has been rooted in our learning practice in such a way, that interferes in our personality, habits, culture, etc ...***) para marcar que essa é sua opinião e a enfatiza por meio do uso do auxiliar *do*. A aluna-professora também se implica, ainda que de forma generalizante, por meio do uso do dêitico pessoal *our*. Seu uso refere-se a ela e outros aprendizes de língua (*our learning practice, our personality*) como sendo influenciados pelo papel da língua inglesa na globalização. Na sequência, são empregadas diversas orações no discurso teórico (*So that the matter of Power is implicit when a learning a language*) para argumentar

⁴³ Sob outro ponto de vista, poderíamos considerar tal atitude um indício de forte engajamento já que aluna-professora realizou suas postagens num domingo em função da não disponibilidade de fazê-lo antes. Porém, a nossa escolha pela perspectiva de que Taylor não realizou as postagens antes como falta de engajamento é balizada nas relações que a aluna-professora mantém com o uso de TDIC.

a favor do ponto de vista defendido: aprender uma língua estrangeira é engajar-se criticamente num mundo globalizado. A imagem que a agente-produtora quer passar ao seu interlocutor é ressaltada pelo uso de itens lexicais que denotam representações positivas sobre o papel de uma LE na formação do indivíduo de forma geral (*participate in discussion, active way, be critical, active voice, being recognized*).

A posição enunciativa, assumida por Taylor nesse tipo de postagem, é a de apropriar-se das palavras alheias e torná-las suas no intuito de construir uma argumentação mais sustentada. Taylor sai de cena e evidencia como protagonista de seu discurso a própria língua inglesa. O discurso de Taylor é construído de maneira monologada e assumido como uma verdade inquestionável. Tal uso coaduna-se ao próprio excerto ao qual Taylor reage: um trecho de um artigo acadêmico. Em vista disso, acreditamos que a resposta da aluna-professora procurou se adequar ao(s) discurso(s) que ecoava, mesmo que essa fosse sua opinião.

É importante salientar as contradições presentes no dizer de Taylor quando de sua participação no *blog*. Uma das mais salientes é no momento em que a aluna-professora se marca enunciativamente como professora e logo em seguida se contradiz. Essa postagem, excerto 4, requeria que as alunas-professoras realmente pensassem como se viam como professoras.

Excerto 4 – Sexta Postagem de Taylor no *Blog*

Who are you as a teacher?

So, while I was wondering about that, I realized I don't really know who I am as a teacher. I think I haven't completed my profile yet. And I still have a lot to learn about being a teacher, and really making the difference and changing something in the students lives. When I started teaching, I had a pessimistic vision of all this, and I really thought we couldn't change that much. But now I'm starting to think of my own practice and other's practices as well, and I kind of saw that we can change something, even if it's a tiny something, and just in one, or maybe two students... it doesn't matter. We changed. I think that first of all I myself need to be hopeful and full of joy to go everyday to work. It is obviously hard, I know, but if I've decided to do that, then I need to value this and make it become worthy. Teacher should always have an open mind, so that they could have a way to make some dream come true. I really admire the ones that say: I want to be a teacher for the rest of my life. You know, this ones look like they were born for it, as if they have been given a special commission. I'm not one of this, but I say good luck for them. They gotta be really courageous and full of strength for that. But at the end of each day I do think they have this feeling of something accomplished, of peace and being released. That's it.

Taylor.

Na primeira parte da postagem, Taylor faz uso do discurso relato interativo para contar como se vê como professora e relatar sua experiência como estagiária do PIBID (***When I started teaching, I had a pessimistic vision of all this, and I really thought we couldn't change that much***). A aluna-professora marca sua posição de dubiedade quanto ao fato de ser professora por meio do uso dos operadores argumentativos *yet* e *still*. Ela também faz uso de modalizações lógicas e do uso do passado para demonstrar que, anteriormente ao curso, ela acreditava ser impossível mudar a realidade escolar (... ***and I really thought we couldn't change that much***). No entanto, suas representações são reconstruídas a partir de sua vivência no curso e ela passa a empregar uma apreciação valorativa da ordem do possível em relação ao papel dos professores, novamente marcado pelo uso da modalização lógica, do uso do tempo presente e do operador argumentativo adversativo (***But now I'm starting to think of my own practice and other's practices as well, and i kind of saw that we can change something***).

Na segunda parte da postagem, Taylor ancora sua posição a partir do discurso teórico e passa a falar de professores de um modo genérico (***Teacher should always have an open mind, so that they could have a way to make some dream come true***). Desde então, a aluna-professora, que anteriormente relatava sua mudança de percepção em relação a ser professor, passa a projetar-se enunciativamente como alguém que não deseja ser essa profissional. Para se diferenciar dos professores de “verdade”, Taylor faz uso do discurso direto para reproduzir os entendimentos deles sobre a profissão e da modalização lógica para colocar isso sob condições de verdade (***I really admire the ones that say: I want to be a teacher for the rest of my life***). A aluna-professora continua sua postagem por meio do uso de ironia para deixar marcado que não faz parte do rol de pessoas que desejam ser professores (***I'm not one of this, but I say good luck for them.***).

Considerando o exposto, salientamos que o processo de apropriação dos gêneros digitais fórum e *blog* parecem ter propiciado um espaço para reflexão da aluna-professora sobre o processo de (re)constituição identitária profissional deflagrado pela sua participação no curso de Letras. Se recuperarmos a ideia de que a argumentação, por meio do *blog*, pode gerar um confronto de vozes que constituem o indivíduo e induzir a problematizações sobre seu *self*, essa postagem de Taylor evidencia o conflito vivenciado pela aluna-professora em relação

ao curso, sua participação no PIBID e em relação a sua participação na disciplina em foco.

5.2 O(S) ENGAJAMENTO(S) DE JOANA NO FÓRUM E *BLOG*

Joana teve um total de cinco postagens no fórum de discussão educacional. A primeira produção – a diagnóstica – não foi feita por Joana em função de ela não ter vindo à aula. A outra postagem, não publicada pela aluna-professora, pode ter sido em função de ela ter esquecido que deveria responder a todas as colegas de sala. A maioria de suas postagens é planejada por meio da sequência argumentativa, o que evidencia o caráter de debate propiciado pela participação no gênero fórum.

Quadro 14 – Panorama das produções de Joana no gênero digital fórum

PRODUÇÃO	ATIVIDADE PROPOSTA	POSTAGEM A QUAL JOANA REAGIU	POSTAGEM DE JOANA SEQUÊNCIA PREDOMINANTE
Produção 1	<i>Now, choose a topic of your interest and reply to it. Remember to take into consideration the context of production we've discussed throughout the activities.</i>	Y, no papel de aprendiz de LI, pergunta se há relações entre o nível de proficiência oral e outras habilidades da língua, como por exemplo gramática, produção escrita, etc.	Uso de sequência argumentativa para defender o ponto de vista de que a comunicação é o mais importante numa interação, independente de haver problemas de língua.
Produção 2	<i>Now, go through the website <website address> and reply to the thread.</i>	Z, no papel de professora de LI, questiona as qualidades de um bom professor e problematiza se ser um bom professor é ser um ator.	Uso da sequência argumentativa para defender que um bom professor tem o dom para tal e não só conhecimento técnico.
Produção 3	<i>Go to either websites and create a new thread so that people can react to it.</i>		Uso da sequência explicativa para indagar os interlocutores acerca do motivo pelo qual é difícil para os alunos se expressarem oralmente.
Produção 4	<i>Go through your classmate's post and reply to them. If you haven't created your own post yet, create it so that other people can reply to you.</i>	Taylor problematiza qual o papel dos professores já que há incoerência entre o que se diz na universidade e o que realmente acontece em sala de aula.	Uso da sequência argumentativa para defender que o papel do professor é ser um bom modelo e elencar características desse profissional.
Produção 6	<i>Go through your classmate's post and reply to them. If you haven't created your own post yet, create it so that other people can reply to you.</i>	Libela problematiza se ser professor é dom ou um trabalho de esforço.	Uso da sequência argumentativa para defender que um bom professor tanto tem dom quanto se esforça.

Ao contrário de Taylor, cujas produções são marcadas por um constante e conflituoso movimento identitário, Joana não demonstra passar por um processo de conflito em suas produções. Na maioria das postagens no fórum, a

aluna-professora não se marca enunciativamente como professora, apesar do uso do discurso acadêmico também ser recorrente. A esse respeito, podemos exemplificar com a segunda postagem da aluna-professora.

Excerto 5 – Segunda Postagem de Joana no Fórum

A good teacher has the gift for it

Submitted on 10 April, 2010 - 05:31

I don't think so.

If someone doesn't have the gift for acting, it's just impossible that this person is going to succeed on that. The same thing goes to the teaching of English. I think anybody can have the technical knowledge, that is, somebody can be an expert in speaking English or in manipulating grammar rules. But having the feeling of what to do, how to procedure in a classroom is something that few people can. I totally disagree with this affirmation that a good teacher should be a good actor. No. A good teacher is the one who has the gift for it and not the one who pretends to be someone he is not.

It's something you're born with, in my opinion. That's why we see a lot of skilled teachers who fail in calling students attention and nobody learns anything from them!

Thanks a million!

Joana.

O excerto é construído predominantemente por meio do discurso teórico (***A good teacher is the one who has the gift for it and not the one who pretends to be someone he is not.***) como recurso argumentativo para consolidar sua posição. Além disso, modalizações lógicas (*I think anybody **can have** the technical knowledge, that is, **somebody can be** an expert in speaking English or in manipulating grammar rules. But having the feeling of what to do, how to procedure in a classroom is something that **few people can**) são usadas para marcar a sua posição e corroboram o ponto de vista defendido por Joana sobre o que é ser um professor.*

O que fica evidenciado nas postagens de Joana é sua posição externa à profissão já que a aluna-professora acredita que ser professor é dom com o qual as pessoas nascem. Essa representação é constante nas produções dela. Apesar de estar num contexto de formação profissional, a aluna-professora não acredita ser possível um aprendizado para tornar-se professor. Logo, mesmo que se engaje em todas as atividades do curso com bastante empenho, ela não se projeta como aluna-professora porque não se vê como tal.

O engajamento da aluna-professora no fórum permitiu que ela refletisse sobre suas representações do que é ser professor e a colocou em confronto com uma opinião divergente da sua. Esse movimento permitiu que ela

construísse um dizer de base argumentativa para expressar seu ponto de vista. O embate de vozes sociais, posto em cena a partir da discussão do que é ser professor, também se configura como um espaço propício para (re)constituição identitária.

Contrariamente às coerções impostas tanto pelo curso quanto pela disciplina em questão, Joana ao engajar-se no fórum, o faz de modo que possa discutir aquilo que lhe interessa. As postagens de Joana sobre ser professor e seu papel são aquelas definidas como obrigatórias na disciplina. Nos demais momentos, a aluna-professora usa esse espaço para debater questões de cunho mais pragmático relacionando ao ensino de línguas, como por exemplo, à dificuldade de se expressar numa língua que não é sua. Certamente, tais aspectos são constitutivos do rol de conhecimentos que o professor de LI precisa, no entanto, a aluna-professora se coloca nessas postagens como aprendiz de LI que já vivenciou isso e ainda vê colegas vivenciarem. Essa (res)significação do propósito do uso do fórum, por parte de Joana, corrobora a premissa de que o espaço criado pelo ambiente virtual é potencialmente propício para que outras vozes sejam ouvidas. Podemos entender, conforme Castells (2007), o engajamento de Joana nessas outras questões como uma forma de contra-poder à esfera hegemônica na qual se encontra onde o foco sobre ser professor é constante.

A única postagem em que Joana se marca enunciativamente como aluna-professora é quando ela reage ao questionamento de Taylor sobre o papel dos professores, conforme ilustramos a seguir.

Excerto 6 – Quinta Postagem de Joana no Fórum

*Taylor,
I think us teachers can make the difference in student's lives by being a model of a good person, as Libela pointed out right above. I strongly agree with you that we can not do much when we're imprisoned by the syllabus and the material. However, the material is not an obstacle if you know how to be a good model for students to follow [...]*

Joana se implica por meio do uso de dêiticos pessoais (*I think us teachers can make the difference in student's lives by being a model of a good person*) e marca linguisticamente a quem o pronome objeto *us* se refere. O caráter dialogado do gênero fórum é marcante nessa postagem já que Joana, ao usar o dêitico *us*, implica a si e a sua interlocutora. A base de orientação discursiva que

levou a aluna-professora a se posicionar dessa maneira está diretamente ligada ao fato de que Taylor também se colocar como aluna-professora em sua postagem.

Em linhas gerais, podemos observar que a imagem que Joana projeta de si nessa postagem indica que seu engajamento no curso tem propiciado espaços para que ela efetivamente se veja e seja vista como aluna-professora. O reconhecimento de que é uma aluna-professora advém tanto de suas próprias colegas de sala quanto de atores sociais que circulam na esfera acadêmico-profissional.

Concernente às postagens de Joana no *blog*, a aluna-professora teve sete postagens predominantemente planejadas com a sequência argumentativa, conforme tabela a seguir:

Quadro 15 – Panorama das produções de Joana no gênero digital *blog*

PRODUÇÃO	ATIVIDADE PROPOSTA	POSTAGEM DE JOANA E SEQUÊNCIA PREDOMINANTE
Produção 1	<i>Create your own blog and write your first post taking into account it will be used for academic-professional purposes.</i>	Uso da sequência argumentativa para incitar o leitor a pensar sobre o propósito da vida e sobre a necessidade vivermos cada dia da melhor maneira possível.
Produção 2	<i>Read the following excerpt (about Globish from Newsweek magazine) and write a post on your blog reacting to it.</i>	Uso da sequência argumentativa para defender que o inglês como língua global é uma realidade e que devemos encará-lo de uma maneira positiva.
Produção 3	<i>Read the following excerpt (from a researcher in the field talking about globalization and English language) and write a new post in your blog.</i>	Uso da sequência argumentativa para defender que as pessoas de modo geral aprendem inglês por motivos econômico-profissionais com exceção dos alunos de Letras.
Produção 4	<i>What's like to participate in an event? Write a post about your participation at SEPECH (local event).</i>	Uso da sequência narrativa para relatar a experiência que teve no estágio sobre a necessidade de avaliar o contexto de atuação e que foi apresentada no SEPECH.
Produção 5	<i>What's your opinion about electronic reading and e-books? Take a look at the following quote from the post and write a post in your blog reacting to that.</i>	Uso da sequência argumentativa para defender que apesar das vantagens do e-livro a sensação de tocar e passar as páginas de um livro é parte de uma experiência única.
Produção 6	<i>Post a new text in your blog regarding the following topic: Who am I as a teacher?</i>	Uso da sequência argumentativa para defender que um professor precisa ensinar não só língua inglesa mas também valores aos seus alunos.
Produção 7	<i>Write a post in your blog reacting to the following quotation (about FL as discursive practices). Your post should present your point of view of what it is said in the excerpt and of what we've been studying so far in this course.</i>	Uso da sequência argumentativa para defender o papel da LE na formação do indivíduo e sequência descritiva para relatar sua experiência como aprendiz de LE.

As postagens de Joana no gênero *blog* se caracterizam pelo seu caráter altamente argumentativo, já que a aluna-professora compreendeu este espaço como um lugar de debates de opiniões. Ainda que ela se implique em todas

as postagens, ela não se marca, frequentemente, como aluna-professora, conforme já havia ocorrido no gênero fórum. Ela se projeta como aprendiz de língua na grande maioria das postagens, conforme observamos no excerto 7.

Excerto 7 – Terceira Postagem de Joana no *Blog*

[...] I support the idea that the first reason - learning a FL for economic purposes -is the one that motivates people most. [...]
I think the only people who do not ONLY have the economical reason for learning a FL is us- students of English at the university, in Letras course. What happened to us, I think, is that we feel in love with English from the moment we met him. Because of this, we wanted to go deep into this idea of "teaching and learning English". We were fallen apart from the rest of the citizens who look at English from a different perspective.
And you know what: we came to this graduation course not because we wanted to learn English in order for personal development. As I said above, we came here to study ENGLISH because we loved it - whenever I say we, please, translate it as I. Human development and critical practices were a consequence of it.

Joana se marca na postagem de duas maneiras: a) por meio do uso do dêitico pessoal *I* (*I support the Idea that the first reason...*) para marcar seu ponto de vista; b) por meio do uso do dêitico pessoa *we* e *us* (*What happened to us, I think, is that we feel in love with English from the moment we met him.*) para se referir aos alunos do curso de Letras, assim como ela. Ela inclusive marca linguisticamente na postagem que quando fala *we* também está se incluindo nesse grupo (*...whenever I say we, please, translate it as I.*). Ao se referir aos alunos de Letras, Joana faz uso de um aposto para esclarecer a quem está se referindo (*...for learning a FL is us- students of English at the university, in Letras course*).

A posição enunciativa de Joana, nesse excerto, revela as representações que a aluna-professora tinha sobre o curso de Letras, o que influencia diretamente a maneira como ela se vê. Conforme demonstrado anteriormente, ela se coloca, antes de qualquer coisa, como aprendiz de língua inglesa e sua paixão como primordial para sua escolha. Nesse sentido, Joana se apropria do *blog* e o (res)significa diferentemente do propósito almejado pelos professores da disciplina. Para a aluna, o *blog* é um espaço de aprendizagem da língua, de conhecer mais sobre a língua, de poder usar a língua efetivamente em situações reais de comunicação.

Joana se projeta como aluna-professora no *blog* quando relata sua experiência de estágio. Essa característica parece indicar que a aluna-professora toma consciência de que, além de aprendiz de LI, também é futura profissional

dessa área a partir de seu saber dizer sobre o saber fazer instaurado pelo estágio⁴⁴ (cf. MATÊNCIO, 2008). No trecho seguinte, excerto 8, Joana implica a si mesma e sua supervisora de estágio⁴⁵ por meio do uso de dêiticos pessoais *we* e *us* (*So before really start teaching students **we** came to the conclusion that **we should know** who we are dealing with, By getting to know them **it would be** easier for **us** to develop activities*).

Excerto 8 – Quarta Postagem de Joana no Blog

What happened was that Pricila⁴⁶ and I are teaching the same class at this school (me as the internship which is part of my curriculum in college and her as data for her master's dissertation - since she is taking her master degree). So before really start teaching students we came to the conclusion that we should know who we are dealing with, that is, who these students are, where they come from, what they like, etc. By getting to know them it would be easier for us to develop activities that make sense for them and also we would become familiar with them and that is primarily important for us to develop a good relationship with students. So based on all this reflexion I came up with a simple questionnaire that would fulfill our expectations on what we would like to know from students.

Ainda nesse mesmo trecho, Joana avalia suas ações e de sua supervisora por meio do uso de modalizações lógicas. Isso indica uma provável articulação da aluna-professora entre a teoria, estudada na universidade, e os aspectos práticos, vivenciados no estágio. Dando prosseguimento, Joana ainda constrói representações sobre um dos papéis do professor (*that is **primarily important** for **us** to develop a good relationship with students*) por meio do uso de uma modalização apreciativa demonstrando o caráter subjetivo da (res)significação do que é ser professora por parte dela.

A constituição identitária de Joana, enquanto profissional, se dá na relação eu-tu-nós. É a partir de seu engajamento em práticas sociais comuns ao campo profissional do qual está participando que a aluna-professora repensa suas próprias concepções sobre a profissão. A participação no *blog* se configura como mais um desses espaços em que ela, por meio de um saber dizer, materializa suas

⁴⁴ Acreditamos que o formato de estágio no qual Joana está inserida é condição essencial para que esse processo ocorra.

⁴⁵ Optamos pelo uso do termo supervisora de estágio por não termos encontrado palavra que melhor defina esse papel nesse contexto. No entanto, a “supervisora de estágio” é uma aluna de pós-graduação que desenvolvia sua pesquisa de mestrado e coletava dados ao longo do estágio com Joana. Em função dessa proximidade, Joana a vê como “supervisora de estágio” às vezes, apesar de esse não ser seu papel a priori.

⁴⁶ Agradeço à Pricila pelo uso de seu nome.

representações de como se vê e tem a oportunidade de expressar seu *self* (MILLER, 2009).

5.3 O(S) ENGAJAMENTO(S) DE LIBELA NO FÓRUM E *BLOG*

Libela, assim como Taylor, teve sete produções a partir de sua participação no gênero fórum. O uso de sequência argumentativa é predominante nas produções de Libela, já que ela está sempre tentando convencer seus interlocutores da necessidade de reconhecerem o papel dos professores ou de se reconhecerem como professores.

Quadro 16 – Panorama das produções de Libela no gênero digital fórum

PRODUÇÃO	ATIVIDADE PROPOSTA	POSTAGEM A QUAL LIBELA REAGIU	POSTAGEM DE LIBELA E SEQUÊNCIA PREDOMINANTE
Produção diagnóstica	<i>Read this internet forum discussion and write your response to it.</i>	X, no papel de aprendiz, problematiza seu desejo de ter uma pronúncia sem sotaque.	Uso de sequência argumentativa para defender a não necessidade de ter uma pronúncia similar ao do nativo.
Produção 2	<i>Now, choose a topic of your interest and reply to it. Remember to take into consideration the context of production we've discussed throughout the activities.</i>	Y, no papel de professor, problematiza a visão que as pessoas geralmente têm do que é ser professor.	Uso de sequência argumentativa para reafirmar a importância do papel do professor apesar da dificuldade.
Produção 3	<i>Now, go through the website <website address> and reply to the thread.</i>	Z, no papel de professora de LI, questiona as qualidades de um bom professor e problematiza se ser um bom professor é ser um ator.	Uso de sequência argumentativa para discordar categoricamente da posição de que um bom professor é um bom ator.
Produção 4	<i>Go to either websites and create a new thread so that people can react to it.</i>		Uso de sequência argumentativa para questionar seus interlocutores se ser professor é um dom ou esforço.
Produção 5	<i>Go through your classmate's post and reply to them. If you haven't created your own post yet, create it so that other people can reply to you.</i>	Joana problematiza por que é tão difícil para os alunos se comunicar oralmente em LI.	Uso da sequência explicativa para elucidar alguns dos motivos que levam os alunos a se sentirem assim e sugerir uma solução.
Produção 6	<i>Go through your classmate's post and reply to them. If you haven't created your own post yet, create it so that other people can reply to you.</i>	Ma problematiza a liberdade dos professores para escolhermos o que usar em sala de aula.	Uso de sequência argumentativa para relatar que nunca passou por uma situação parecida e para defender que os professores deveriam ter liberdade.
Produção 7	<i>Go through your classmate's post and reply to them. If you haven't created your own post yet, create it so that other people can reply to you.</i>	Taylor problematiza qual o papel dos professores já que há incoerência entre o que se diz na universidade e o que realmente acontece em sala de aula.	Uso da sequência argumentativa para indagar se os alunos realmente querem suas vidas mudadas e assevera que seu compromisso é o de fazer o melhor.

A participação de Libela no fórum é marcada pela sua posição enunciativa de projetar uma imagem de si como professora. Isso ocorre possivelmente em função da experiência de vida da própria aluna-professora. Ao contrário das demais participantes dessa pesquisa, Libela já havia trabalhado como professora antes mesmo de começar o curso. Sua identidade de professora começa a se constituir num momento anterior ao curso. Desse modo, o discurso produzido por Libela é marcadamente de alguém que já se sente parte da comunidade profissional apesar de não possuir simbolicamente esse estatuto.

Um dos exemplos que Libela se assume enquanto professora pode ser observado no excerto 9:

Excerto 9 – Segunda Postagem de Libela no Fórum

It is clear for me that teaching, no matter where you are, is not an easy task, maybe that is the reason why it is so rewarding. However, we cannot ignore all the issues that a teacher must face everyday but, even though when you assume that your work is a big deal and that your students have expectations related to the subject, than you stop worrying about everything else and you start giving your best to the students; that is why for me it is so important for every teacher to understand that we have a profession and we have to give our very best so that people who did not realize it yet could see how relevant teaching english in our society can be.

Libela se marca como professora quando envolve a si e seu interlocutor por meio do dêitico pessoal *we* (*it is so important for every teacher to understand that **we** have a profession and **we have to give** our very best*). Além do mais, a aluna-professora faz uso das modalizações deônticas “*it is so important*” e “*have to*” para demonstrar que esse é um papel obrigatório a qualquer pessoa que decidir ser professor. A aluna-professora é categórica ao chamar a atenção de professores que não compreendem ainda o papel político que têm ao se tornarem membros dessa comunidade profissional.

Libela faz uso do fórum de discussão como um espaço para advogar a causa que defende. Para a aluna-professora, a prática de linguagem possibilitada pelo fórum é uma arena de debates para expandir outras perspectivas sobre a profissão docente. Ademais, ela já se apropriou dos discursos que circulam na esfera acadêmico-profissional de tal modo que não só os reproduz como também os defende.

A posição assumida pela aluna-professora também se dá em relação às outras participantes da pesquisa. O horizonte social do qual fala lhe dá a

capacidade de atuar como um par mais experiente na educação profissional de seus colegas. O excerto a seguir ilustra isso quando Libela responde à postagem de Joana dando-lhe uma sugestão que já usou em sua prática pedagógica. Ela implica a si mesma e a interlocutora (Joana) por meio do dêitico pessoal *we* e atribuiu o mesmo papel a ambas (apesar de Joana ter se colocado como aprendiz de língua quando propôs a postagem: *Ever since I started studying English I've been noticing how hard it is for students to communicate effectively in English.*).

Excerto 10 – Sétima Postagem de Libela no Fórum

[...]

What we should do as teachers, as somebody mentioned, is to facilitate the process of getting used with the language and create with the students a relation of trust. For me, it always worked.

Ao deliberadamente marcar-se enunciativamente como uma professora que já tem experiência de sala de aula e implicar Joana, Libela materializa a concepção de que os gêneros podem ser os lugares onde o sentido é construído, conforme Bazerman (2006) aponta. O gênero fórum é o lugar social em que Libela vê a possibilidade de co-constituir a identidade de uma colega de sala como futura professora.

Em relação às postagens publicadas em seu *blog*, Libela escreveu sete vezes. Novamente, a sequência predominante na maioria das postagens é a argumentativa. A tabela a seguir exibe um panorama de suas publicações.

Quadro 17 – Panorama das produções de Libela no gênero digital *blog*

PRODUÇÃO	ATIVIDADE PROPOSTA	POSTAGEM DE LIBELA E SEQUÊNCIA PREDOMINANTE
Produção 1	<i>Create your own blog and write your first post taking into account it will be used for academic-professional purposes.</i>	Uso da sequência narrativa para narrar o que aconteceu com ela no primeiro dia de estágio: nenhum aluno apareceu.
Produção 2	<i>Read the following excerpt (about Globish from Newsweek magazine) and write a post on your blog reacting to it.</i>	Uso da sequência argumentativa para convencer o interlocutor da importância do inglês como língua global e as implicações para o ensino de línguas.
Produção 3	<i>Read the following excerpt (from a researcher in the field talking about globalization and English language) and write a new post in your blog.</i>	Uso de sequência argumentativa para convencer o interlocutor de que ensinar inglês é mais que ensinar somente estrutura da língua.
Produção 4	<i>What's like to participate in an event? Write a post about your participation at SEPECH (local event).</i>	Uso da sequência explicativa para conseguir adesão de outros alunos-professores na participação do evento.
Produção 5	<i>What's your opinion about electronic reading and e-books? Take a look at the following quote from the post and write a</i>	Uso da sequência argumentativa para defender que e-livros não deveriam ser objeto de comercialização.

	<i>post in your blog reacting to that.</i>	
Produção 6	<i>Post a new text in your blog regarding the following topic: Who am I as a teacher?</i>	Uso da sequência explicativa para projetar como a aluna-professora se vê enquanto profissional e seu papel.
Produção 7	<i>Write a post in your blog reacting to the following quotation (about FL as discursive practices). You post should present your point of view of what it is said in the excerpt and of what we've been studying so far in this course.</i>	Uso da sequência argumentativa para exprimir sua indignação com outros alunos-professores que não se encontraram no curso e que gostariam de aprender como fazer as coisas ao invés de discutir o porquê.

Se no fórum Libela já tinha uma posição marcadamente forte em relação a sua identidade profissional, as produções no *blog* acentuam tal característica. Ilustramos a posição da aluna-professora por meio de uma postagem de um tom valorativo apreciativo marcadamente explícito:

Excerto 11 – Sétima Postagem de Libela no *Blog*

This week I heard something that made me think a lot in what we've been doing so far on this course.
*I hear people say all the time that they don't know what they are doing on this course, that they feel lost, that nobody say what **they should teach (3)** ...how **they should teach (3)**...why they should teach...I mean, **how can you still not know why are you here? (1)** After all the reading and after all the talk if you still don't know how to answer those questions it is because you don't know if you want this at all!! I believe that the education in Brazil, and I am not talking about public education only I am talking about education in general, it has been in such a chaos for ages mostly due to teachers who said tell us what to do, and how should we do, and why should we do...but never take responsibility on their teaching. We've been learning how to teach, **we are not supposed to know (2)** everything and also **we are allowed (2) to make mistakes**. We should encourage our students to see language through a different lens, an inspiring lens that would allow us to build new worlds, new representations of ourselves and the others, and we are doing this together but most of all we are doing this internally. Do something like that takes time and it is hard; it is not something you can easily be told how to do it. Therefore the question is...do we want the challenge? Because now it is the time to decide whether we want it or not. So if you want it, go forward!! But if you don't...sorry, **you should give (3)** space for those who really want it.[...]*

A agente-produtora inicia sua postagem com o relato interativo (***This week I heard something that made me***) como ferramenta para dar suporte ao que gerou sua reflexão. Na sequência, ela passa a usar o discurso misto interativo-teórico (***I hear people say all the time that they don't know what they are doing on this course, that they feel lost, that nobody say what they should teach...***) com o objetivo de colocar o objeto de seu discurso tanto como uma verdade quanto para implicar e incitar seu provável interlocutor – outros alunos-professores do curso de Letras. A partir daí, mobiliza uma série de recursos argumentativos (perguntas

retóricas com efeito de ironia (cf. 1), modalizações lógicas para marcar os deveres de quem cursa uma licenciatura como sendo da ordem do mundo objetivo (cf. 2) e modalizações deônticas para marcar obrigações provenientes do mundo social sobre ser professor (cf. 3.) que evidenciam seu tom valorativo exacerbado.

O posicionamento enunciativo da aluna-professora, nessa postagem, está indiretamente ligado às questões sociais e políticas de ordem macro sobre o descrédito dos cursos de licenciatura de forma geral e às representações que a sociedade constrói e mantém sobre a docência, e, diretamente, relacionado às questões institucionais micro que advém da vivência de Libela. Novamente, o *blog* como instrumento se torna um dos lugares privilegiados para a emergência dessas diferentes vozes sociais postas em confronto numa arena de enunciados proferidos de diferentes esferas de atividade. Libela só faz uso desse instrumento porque o (res)significou por si e para si.

5.4 O(S) ENGAJAMENTO(S) DE MA NO FÓRUM E *BLOG*

Ma produziu seis postagens no total quando da sua participação no fórum. Diferentemente das demais participantes, a futura professora planejou suas postagens majoritariamente por meio da sequência explicativa e descritiva. Acreditamos que a razão disso se deve principalmente à proficiência da aluna em LI. As postagens de todas as participantes foram geradas a partir de uma intervenção didática, conforme já explicitado, em que o objetivo era o aprendizado das capacidades de linguagem necessárias à produção de textos indexados aos gêneros em questão. Porém, parece-nos que a intervenção não foi suficientemente planejada de modo a contribuir significativamente para o desenvolvimento da capacidade argumentativa da aluna. A seguir, apresentamos um panorama das produções de Ma.

Quadro 18 – Panorama das produções de Ma no gênero digital fórum

PRODUÇÃO	ATIVIDADE PROPOSTA	POSTAGEM A QUAL MA REAGIU	POSTAGEM DE TAYLOR E SEQUÊNCIA PREDOMINANTE
Produção diagnóstica	<i>Read this internet forum discussion and write your response to it.</i>	X, no papel de aprendiz, problematiza seu desejo de ter uma pronúncia sem sotaque.	Uso da sequência explicativa para sugerir opções de como a interlocutora pode melhorar seu sotaque.
Produção 2	<i>Now, choose a topic of your interest and reply to it. Remember to take into consideration the context of production we've discussed throughout the activities.</i>	Y, no papel de professor, problematiza a visão que as pessoas geralmente têm do que é ser professor.	Uso da sequência argumentativa para defender que a profissão de professor é essencial para qualquer outra atividade profissional.
Produção 3	<i>Now, go through the website <website address> and reply to the thread.</i>	Z, no papel de professora de LI, questiona as qualidades de um bom professor e problematiza se ser um bom professor é ser um ator.	Ma não realizou essa atividade.
Produção 4	<i>Go to either websites and create a new thread so that people can react to it.</i>		Uso da sequência explicativa para expor a falta de liberdade dos professores e incitar o interlocutor a se engajar na interação.
Produção 5	<i>Go through your classmate's post and reply them. If you haven't created your own post yet, create it so that other people can reply to you.</i>	Joana problematiza por que é tão difícil para os alunos se comunicar oralmente em LI	Sequência explicativa para expor os motivos pelos quais uma pessoa se sente insegura para produção oral em LE.
Produção 6	<i>Go through your classmate's post and reply to them. If you haven't created your own post yet, create it so that other people can reply to you.</i>	Libela problematiza se ser professor é dom ou um trabalho de esforço.	Sequência explicativa para expor que tanto o dom quanto o esforço são necessários para um professor.
Produção 7	<i>Go through your classmate's post and reply to them. If you haven't created your own post yet, create it so that other people can reply to you.</i>	Taylor problematiza qual o papel dos professores já que há incoerência entre o que se diz na universidade e o que realmente acontece em sala de aula.	Sequência argumentativa para defender que ser amigável é uma maneira de mudar a vida dos alunos.

Ma, assim como Libela, se marca enunciativamente na maioria das postagens como aluna-professora. A principal diferença se dá na maneira como se projetam. Enquanto Libela se projeta de maneira segura e certa de que é professora, Ma, muitas vezes, projeta seu desejo de ser professora. Essa característica pode ser compreendida a partir da micro história pessoal de cada uma. Ma não possui experiência prévia como professora. O trecho a seguir ilustra essa característica.

Excerto 12 – Sexta Postagem de Ma no *Fórum*

I see your point Tati and always I make this question to me. How could I do the difference in my student's life? Maybe be friendly is a good answer. Of course be good in didactic and all the knowledge is essential too, but be friendly with your students could help a lot those people to find themselves in the contest of learning. This is my point.

Ma se projeta como professora quando faz uso do dêitico pessoal *my* para se referir a seus alunos (*How **could I do the difference in my student's life?***) e da modalização lógica *could* para colocar o conteúdo tematizado sob uma condição de verdade. Ainda nessa oração, a aluna-professora usa o discurso interativo para se posicionar e responsabilizar pelo que é dito. Logo na sequência, ela continua a fazer uso de modalizações lógicas (***Maybe be friendly is a good answer....but be friendly with your students could help a lot***) para colocar tais asserções como condições de verdade, mas muda para o discurso teórico já que não tem certeza se isso é realmente a melhor decisão a ser tomada.

Esse movimento de dubiedade de Ma de querer ser professora e se projetar em tal desejo, mas ao mesmo tempo estar insegura, é comum em professores iniciantes no ofício (FAÏTA, 2004). No caso de Ma, 2010 foi seu primeiro ano como professora já que estava em estágio por meio do PIBID.

No que diz respeito à sua participação no *blog*, Ma produziu sete postagens no total, planejadas predominantemente nas sequências explicativas e descritivas, conforme tabela a seguir. A manutenção de tal característica corrobora nossa hipótese de que a intervenção realizada não propiciou o aprendizado das capacidades de linguagem necessárias ao processo de argumentação.

Quadro 19 – Panorama das produções de Libela no gênero digital *blog*

PRODUÇÃO	ATIVIDADE PROPOSTA	POSTAGEM DE LIBELA E SEQUÊNCIA PREDOMINANTE
Produção 1	<i>Create your own blog and write your first post taking into account it will be used for academic-professional purposes.</i>	Uso da sequência descritiva para elencar as características do primeiro dia de estágio da aluna-professora e aconselhar outros colegas.
Produção 2	<i>Read the following excerpt (about Globish from Newsweek magazine) and write a post on your blog reacting to it.</i>	Uso da sequência explicativa para expor o papel da língua inglesa na contemporaneidade e as suas implicações para seu ensino-aprendizagem.
Produção 3	<i>Read the following excerpt (from a researcher in the field talking about globalization and English language) and write a new post in your blog.</i>	Uso da sequência explicativa para comentar sobre as necessidades individuais dos aprendizes e sua relação com o papel do inglês no mundo.
Produção 4	<i>What's like to participate in an event? Write a post about your participation at SEPECH (local event).</i>	Uso da sequência descritiva para elencar as qualidades do evento e sua importância na formação da aluna.
Produção 5	<i>What's your opinion about electronic reading and e-books? Take a look at the following quote from the post and write a post in your blog reacting to that.</i>	Uso da sequência argumentativa para defender que os alunos deveriam ler mais e essa é uma responsabilidade do professor. Portanto, os e-livros não deveriam ser comercializados.
Produção 6	<i>Post a new text in your blog regarding the following topic: Who am I as a teacher?</i>	Uso da sequência descritiva para elencar as características de como a aluna-professora se vê como professora: aquela que não é só responsável pela aprendizagem de língua mas também por sua formação geral.
Produção 7	<i>Write a post in your blog reacting to the following quotation (about FL as discursive</i>	Uso da sequência descritiva para elencar as necessidades de aprender uma LE e conhecer

<p><i>practices). You post should present your point of view of what it is said in the excerpt and of what we've been studying so far in this course.</i></p>	<p>outro mundo.</p>
---	---------------------

Em suas postagens no *blog*, Ma não se posicionou tão intensamente como aluna-professora conforme havia feito no fórum. Acreditamos que isso possa ter ocorrido tanto pelas próprias propostas de atividades que geraram as postagens quanto pela própria dificuldade linguageira da aluna-professora.

Em uma das postagens em que Ma se projeta como aluna-professora, exerto 13, é recorrente a imagem do querer ser professora ao invés do ser professora (... *maybe no exactly about the teacher I am but about the teacher that I want to be*). Conforme já discutido, essa característica é comum em professores iniciantes como Ma.

Excerto 13 – Sexta Postagem de Ma no *Blog*

Hello everybody!

I was just thinking in my profession when I find this question: Who am I as a teacher? Now that I have just been introduced in this new world I have an opinion maybe no exactly about the teacher I am but about the teacher that I want to be

We all know that work with people is not an easy think, and when you depend of them it is harder, since our profession depends on the knowledge of students, on their culture, on their family and all the structure that sorround the school.

In this moment I think that I am trying to introduce a new style of teaching, I am working with criticism and the student seemed enjoy this method.

So now I think I am part of their education and not only responsible for teach them the language itself, but also all the habilities and knowledges that sorround my class.

O que mais chama atenção nessa postagem da aluna-professora, no entanto, é sua representação e tomada de consciência do processo formativo pelo qual está passando. O uso do tempo verbal *present continuous* dá a ideia de processo verbalizado por Ma (*In **this moment that I am trying** to introduce...**I am working with...***) além do uso do dêitico espacial *this* para trazer a verbalização do processo para um tempo conjunto.

Por esse prisma, temos, então, uma evidência do uso da argumentação no *blog* como um espaço de confronto das problematizações sobre o *self* do indivíduo e de sua inscrição em papéis que permitem que se veja como uma profissional da linguagem (cf. MATÊNCIO, 2008). Longe de advogarmos que esse processo ocorreu em função do *blog*, nossa posição é a de que o uso desse

instrumento propiciou que tal processo fosse verbalizado pela aluna-professora e contribuísse para sua (re)constituição identitária.

5.5 O(S) ENGAJAMENTO(S) DE TAYLOR, JOANA, LIBELA E MA NO *CHAT* EDUCACIONAL

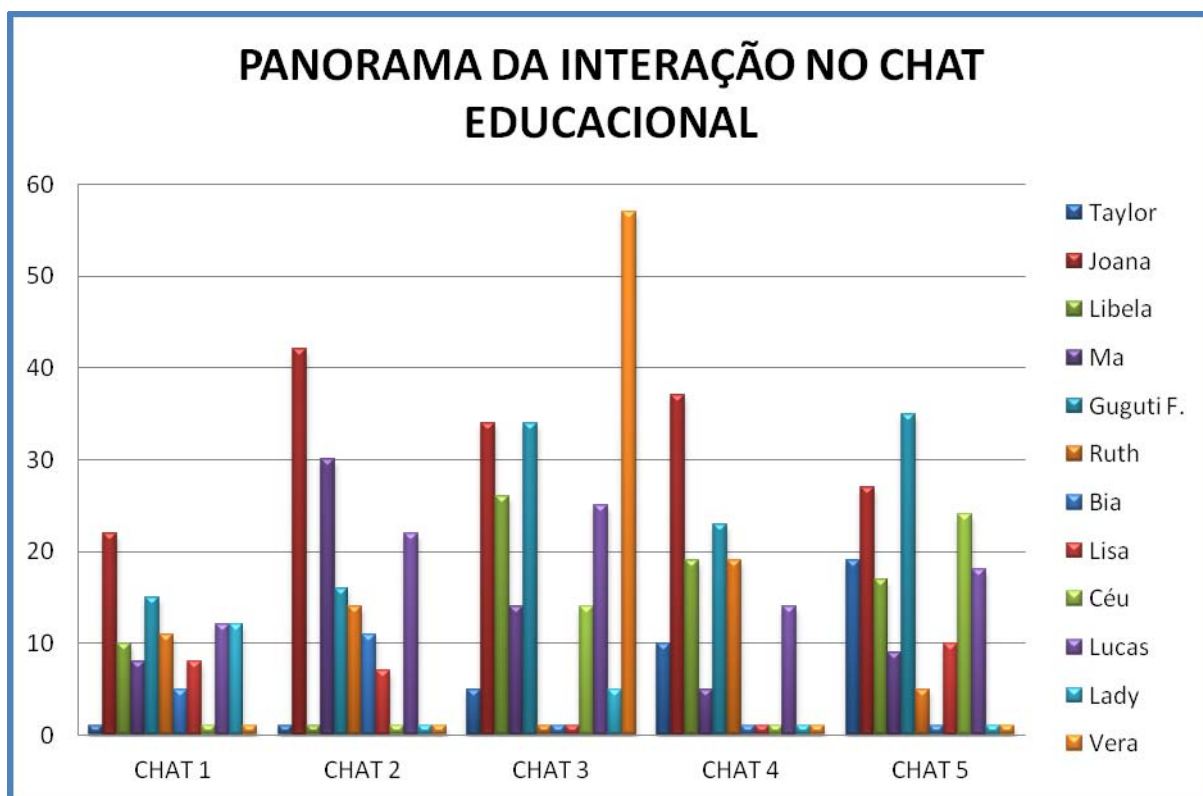
A interação síncrona do *chat* educacional se mostrou um desafio para os alunos-professores que participaram das atividades propostas bem como para os próprios pesquisadores ao terem seus papéis (re)configurados por meio desse gênero digital. Houve 5 encontros com um número de participantes variando entre oito e nove, conforme pode ser observado a seguir:

Quadro 20 – Panorama das interações no *chat* educacional

DATA	Nº DE PARTICIPANTES	TEMÁTICA	DURAÇÃO
15/09/2010	8	Educação como transformação e o papel de diferentes atores sociais nesse processo.	31 min
22/09/2010	8	O papel dos professores como educadores globais e da tecnologia no ensino de LE.	36 min
29/09/2010	9	Problemas enfrentados pelo professor em sala de aula e as representações da sociedade.	33 min
06/10/2010	8	Diferentes papéis assumidos pelos alunos-professores e suas imagens de si mesmo.	42 min
20/10/2010	9	O papel dos professores na contemporaneidade e iniciativas para consolidação dessa posição.	37 min

A ação de linguagem no *chat* educacional era deflagrada a partir de vídeos ou excertos de textos que tratassem do professor de línguas de forma geral ou do professor de línguas na interface com tecnologias digitais. Uma análise do tipo quantitativa já nos revela, ainda que parcialmente, a participação dos alunos-professores nesse gênero, conforme observamos no gráfico a seguir:

Gráfico 6 – Número de turnos por *chat* e participante



A participação de Joana é bastante ativa em todas as sessões. Nos *chats* 1, 2 e 4 é ela quem domina o maior número de turnos. Já Taylor é a aluna-professora que menos participa na interação proposta no *chat*. Mesmo estando presente na sala de bate papo nos *chats* 1 e 2 sua participação foi nula. É importante também ressaltar que do outro grupo de alunos participantes um se destaca na participação (Guguti F.), tendo um número de turnos bastante parecido com o de Joana e sendo quem domina os turnos no *chat* 5.

Em relação a pouca participação de Taylor na produção desse gênero, ressaltamos duas questões: a) a aluna-professora ainda mantinha sua posição de aversão às tecnologias digitais e, portanto, ao *chat*, desde o início do ano; b) nos dois primeiros *chats* tivemos problemas técnicos relacionados à conexão e à dificuldade em estabelecer a interação síncrona, o que a desmotivou.

Além do mais, podemos aventar outra hipótese para o pouco engajamento de Taylor no *chat* educacional. A situação de produção do gênero não criou um enquadre interacional suficientemente coerente para que a aluna-professora se engajasse. Isso significa que a adoção do *chat* educacional, num

contexto de ensino presencial, parece dificultar ou mesmo impedir o cumprimento efetivo do propósito comunicativo desse gênero digital.

A interação por meio do *chat* educacional possibilitou a co-construção, em tempo real, da imagem que os participantes projetavam de si para o outro, bem como constantes negociações de sentido acerca do que é ser professor. Já no primeiro *chat*, podemos observar indícios desse processo. No trecho a seguir, os alunos-professores estão discutindo sobre o papel dos professores a partir de um vídeo que demonstrava alguém dando aula para diferentes continentes por meio do celular e como isso podia transformar a vida das pessoas.

Excerto 14 – Primeira Interação por meio do *Chat* Educacional

Libela: *that video represents everything I have been saying throughout the years...we can change the world through education...but **we hve to do (1)** it and **accept** that it is **our job** to do it!!*

Guguti F.: *i agree. we find a lot of solutions for another problems, but for important things, we just hope that someday things get better*

Joana: *right the video brings all the things we need for a transformation*

[...]

Joana: *we need political will, as Lady said*

Ma *saiu.*

Guguti F.: *a simple idea can change a life, a child's future , obvioulsy classes by mobile phone is impossible*

Joana: **Libela, I partially disagree** when you say that it is our job o do it **I mean not only US**

Lady: *teachers, money, government, support*

Lisa: *agree the Guguti F.*

Libela: **But it is...it is everyboy's job!!!**

Joana: *rght if everybody do their best, something will happen*

[...]

Libela, assim como nos demais gêneros, se projeta como professora e, por meio do uso de modalização deôntica (cf. 1) da ordem da obrigatoriedade social, da escolha lexical do verbo *accept* e do dêitico pessoal *our*, também implica os demais alunos-professores a se engajarem nessa causa. O desenrolar dessa interação é marcado pela adesão de alguns alunos-professores ao ponto de vista de Libela e pela discordância verbalizada de Joana (*Libela, I partially disagree...*). A premissa de Libela, enunciada como uma palavra de autoridade, é contestada por Joana que introduz uma restrição argumentativa ao dizer de sua colega (*...I mean not only US*), além de destacar em caixa alta o dêitico pessoal *us*. O embate de vozes entre as alunas-professores continua, na sequência (***But it is...it is everyboy's job!!!***), quando Libela faz uso do operador argumentativo adversativo *but* para

demonstrar que sua posição é diferente e do operador argumentativo de indicação plena *everybody* para construção de um argumento lógico (é tarefa de todo mundo mudar o mundo por meio da educação, os professores fazem parte desse todo mundo, logo é tarefa deles mudar o mundo)

Essa cena enunciativa parece indicar que Joana também se vê como professora, mas não deseja chamar para si o tipo de responsabilidade do professor que Libela defende. O movimento argumentativo realizado na interação pode demarcar um espaço para desestabilizações de representações sedimentadas sobre a profissão docente bem como possibilitar momentos de (re)constituição identitária por parte de seus participantes.

A possibilidade de vivenciar a prática pedagógica de sala de aula por tanto tempo permite às alunas-professores refletirem sobre suas experiências por meio do *chat* educacional. No exemplo seguinte, excerto 14, é possível perceber a posição enunciativa dos alunos-professores enquanto profissionais (ou ao menos futuros profissionais) da comunidade discursiva em que estão participando.

Excerto 15 – Quarta Interação por meio do *Chat* Educacional

Joana: *Let's focus on **our role as a global educators (1)**.*

Taylor: *they the role to open up the student's minds.*

Joana: *The hardest thing **for me (1)** it to combine: the English language + the critical aspect of education*

Ruth: *we to bring the world inside the classroom*

Guguti F.: *Yes, Taylor. The student can learn english through many cultures, including his culture*

Libela: *In believe that **my role as a global educator (1)** is to help my students as much as possible not only to comprehend the world that surrounds as well as interact it best way as possible...*

Joana: *It's easier to be a global educator in an English class if you are dealing with high-proficient students.*

[...]

Taylor: ***Joana, i think we should use (1)** things that are in their every day life... I mean, things they're used to see and discuss that in another language*

[...]

Guguti F.: *you dont need students with high-proficient to be an global educator.*

Guguti F.: *educator**

[...]

Ma: ***yes we don't need but (1)** Joana said that is easier...*

Joana: *What I said before what that it's much easier like this, but it's not always like this*

Guguti F.: *the fact is: how can you be a global educator in a 5th grade if the students dont know the language?*

Joana: *BINGO*

Joana: *That's my main concern.*

Joana chama a atenção de todos para focalizar o tópico da discussão: o que é ser um professor de LI como educador global. A partir daí, surgem algumas possíveis definições do papel desse profissional. Taylor se pronuncia e faz uso do dêitico pessoal *they* e não se implica como um desses profissionais num primeiro momento (*They [have] the role to open up the student's minds*). Nos próximos turnos, todas as participantes da pesquisa se implicam, por meio dos dêiticos pessoais *we*, *our* e *me*, como alunas-professoras (cf.1). Elas se projetam e implicam seus interlocutores como pertencentes à mesma comunidade profissional.

Paralelamente, há uma discussão sobre uma dificuldade posta por Joana acerca do que ela considera ser um impedimento para se assumir como educadora global (*The hardest thing for me it to combine: the English language + the critical aspect of education*). Segundo Joana, é fácil ser um educador global se seus alunos possuem nível proficiente na língua. Apesar de Guguti F. num primeiro momento discordar da aluna-professora (*you dont need students with high-proficient to be an global educatio*), ele se contradiz posteriormente (*how can you be a global educator in a 5th grade if the students dont know the language?*) e possibilita à Joana reafirmar sua preocupação (*That's my main concern*).

O aspecto mais relevante dessa discussão é a verbalização do dilema de Joana acerca da contradição, pelo menos aparente, entre ser um educador global e ensinar línguas. Essa contradição é decorrente das discussões feitas na disciplina (e em outras do currículo também) e da prática vivenciada pela aluna-professora. Apesar de não ter havido tempo suficiente para que essa discussão continuasse, não permitindo a construção de conhecimento coletivo, o espaço propiciado pela apropriação do *chat* educacional como instrumento simbólico pela aluna-professora também se mostrou capaz de propiciar reflexão, mesmo que minimamente verbalizada, e de articulação entre a teoria (advinda da esfera acadêmica) e a prática (advinda da esfera escolar/do trabalho).

A posição enunciativa de Joana, Ma, Taylor e Libela no gênero digital *chat* mais recorrente é de se verem como alunas-professoras. Tal característica pode tanto ser em função da vivência que as alunas-professoras já têm de prática pedagógica quanto do enquadre interacional estabelecido por esse gênero, que as coloca sincronicamente em contato com outros alunos-professores do primeiro ano, que ainda se vêem somente como alunos.

Contudo, ressaltamos que a intervenção realizada pelo pesquisador durante as interações, no papel de moderador, poderiam ter direcionado mais efetivamente as discussões que ocorreram nesse ambiente virtual para contemplar questões envolvendo não só relatar e discutir representações sobre professor de línguas, educação e a imagem de si enquanto profissional, mas também de transformá-las por meio das fronteiras menos assimétricas dessa situação de linguagem, conforme apontado por Araújo (2006).

5.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO

As análises apresentadas nesse capítulo buscaram evidenciar os papéis que as alunas-professoras assumiram ou que lhes foram atribuídos a partir do engajamento na produção de diferentes textos pertencentes aos gêneros digitais fórum, *blog* e *chat* educacional. Para tanto, lançamos mão de uma análise linguístico-discursiva dos dados e construímos nossas interpretações, certamente parciais e subjetivas, das marcas encontradas. Apresentamos, a seguir, as sínteses que respondem nossa primeira pergunta de pesquisa:

1) Quais papéis sociais são assumidos pelas ou atribuído às alunas-professoras a partir de seu engajamento nos gêneros fórum de discussão educacional, blog e chat educacional?

As análises demonstraram diferentes momentos de (re)constituição identitária das alunas-professoras participantes dessa pesquisa. Nas produções de Taylor, o assumir-se como aluna-professora é geralmente marcado por um conflito de ordem interna, muitas vezes verbalizado. A emergência de tal conflito é marcada pela obrigatoriedade de participar em uma disciplina cujas atividades voltavam-se para o uso de tecnologias digitais e de realizar diversas atividades institucionais requeridas pelo curso de licenciatura no qual se encontra. Os espaços fronteirços, menos simétricos e de mais autoria permitiram que Taylor, ao produzir textos dos gêneros digitais, se colocasse em confronto consigo mesma e com as coerções sociais que marcam sua formação profissional.

Diferentemente, Joana ressignificou os objetivos almejados pelos professores a partir da intervenção para irem ao encontro de seus interesses

personais. A aluna-professora, que também se marca pouco enquanto tal, usou o fórum, *blog* e *chat* educacional para produzir contradiscursos em relação à hegemonia do discurso de formação presente na esfera em que se encontra. Seu engajamento como aluna-professora se dá preferencialmente a partir do relato da prática vivenciada no contexto de estágio do PIBID. Essa característica indica, portanto, que o papel atribuído por Joana a si mesma é condizente com alguém que está e não é.

Em relação à Libela, observamos que os espaços propiciados pelo engajamento enunciativo nos gêneros digitais se configuraram como arenas de debate sobre a defesa da profissão docente. A aluna-professora se marca e se atribui o papel de professora em diferentes momentos, sendo assertivamente clara quanto à posição que ocupa. Apesar de ilusoriamente dar a impressão de identidade consolidada, a constante reafirmação de Libela pode indicar uma constante (re)constituição e (re)afirmação de sua própria escolha profissional.

Ma projeta seu desejo de ser professora em suas postagens e marca com evidência que se encontra em um processo de formação profissional. Ela ainda não é professora, mas está em processo de ser professora. Os papéis assumidos por Ma são constantemente articulados à sua vivência prática no estágio PIBID e demonstram uma tentativa de ressignificar seus conhecimentos prévios sobre ensinar e aprender línguas.

A partir do panorama levantado, acreditamos que assumir enquanto aluna-professora, nos casos de Taylor e Joana que não desejam seguir essa carreira, foi um processo de confronto possibilitado pelas escolhas das temáticas e das características específicas dos gêneros digitais. No que diz respeito à Libela, seus papéis nos gêneros digitais evidenciaram o caráter desse meio como uma ampla plataforma para o debate e construção de posições diversas. Para Ma, os espaços propiciados pelo engajamento nos gêneros digitais se configuram como espaços do desejo, da possibilidade.

As interpretações construídas por nós a partir desse capítulo, certamente provisórias como qualquer produto do conhecimento humano, podem ser consolidadas ou refutadas nas demais análises dos conjuntos de dados apresentados na sequência.

6 O DEVIR DAS ALUNAS-PROFESSORAS AO RELATAR SUAS EXPERIÊNCIAS COM GÊNEROS DIGITAIS: REPRESENTAÇÕES E SABERES EM TRANSIÇÕES

Este capítulo objetiva apresentar as análises e interpretações de nosso segundo conjunto de dados: os relatos de experiências produzidos ao final da pilotagem de cada SD. Partimos do conceito filosófico de devir que segundo o *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia* de André Lalande (1999, p. 253) pode ser definido como:

- A. (em oposição ao *ser* enquanto imutável): a série das mudanças
- B. (em oposição aos estados estáticos que servem de pontos de referência no devir, no sentido A): a mudança considerada enquanto mudança, quer dizer, enquanto passagem de um estado a outro.

Acreditamos que o ser em processo, em constante mudança é uma metáfora condizente ao processo de tornar-se parte de determinada comunidade profissional e o recuperaremos quando da resposta de nossa segunda pergunta de pesquisa.

No que tange às condições de produção, os relatos de experiência da SD de fórum foram produzidos no final de abril de 2010, os da SD de *blog* em julho ao final do primeiro semestre letivo de aulas e os da SD de *chat* educacional no final de outubro. Todos eram requeridos ao final da experiência das alunas-professoras com as SDs em torno de gêneros digitais. Ao contrário das produções escritas, analisadas como nosso primeiro conjunto de dados, os relatos não eram parte integrante da disciplina GENTE em que coletamos os dados. Eles foram pensados e requisitados como um instrumento específico para a pesquisa. As alunas-professoras, portanto, tinham conhecimento desde o início de que se tratava de um texto escrito para compor dados de uma pesquisa.

A instrução dada para a produção dos textos, oralmente ou de forma escrita, foi de que relatassem sua experiência com a prática pedagógica vivenciada expondo seus pontos de vista, emoções e qualquer outro aspecto que julgassem relevante. Não podemos perder de vista ainda o fato de que o relato tinha como destinatários os professores da disciplina (eu, no papel de estagiário docente e pesquisador iniciante e a minha orientadora, no papel de professora da disciplina e pesquisadora renomada). Esse horizonte social de comunicação certamente impacta

nas escolhas enunciativas realizadas pelas alunas-professoras e em como textualizam suas experiências e representações sobre a situação.

Com base nesse cenário, optamos por dividir o capítulo em cinco partes: a) análise dos relatos de Taylor sobre as SDs; b) análise dos relatos de Joana sobre as SDs; c) análise dos relatos de Libela sobre as SDs; d) análise dos relatos de Ma sobre as SDs e, finalmente, e) a síntese do capítulo.

6.1 OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE TAYLOR SOBRE A VIVÊNCIA COM AS SDs DE FÓRUM, BLOG E CHAT EDUCACIONAL.

O relato de experiência de Taylor sobre a SD de fórum contém 20 linhas, 340 palavras; o da SD de *blog* possui 228 palavras e 13 linhas e o da SD de *chat* educacional tem 335 palavras e 20 linhas. A planificação geral de cada relato, tendo por base os segmentos de orientação temática (SOT) e os segmentos de tratamento temático (STT), pode ser visualizada no quadro a seguir:

Quadro 21 - Plano textual global dos relatos de experiência de Taylor

	SOT	STT
RELATO DE VIVÊNCIA COM A SD DE FÓRUM	1) Aspectos positivos no uso do fórum (apesar de não gostar dele)	1a) Pessoa conservadora que não gosta de internet e tecnologias; 1b) Necessidade de seguir e usar novas tecnologias para ser uma professora hoje em dia; 1c) Apreciação positiva em relação ao fato de a universidade estar dando a oportunidade de se trabalhar com tecnologias digitais.
	2) Características do fórum	2a) Útil para trocar experiências; 2b) Ferramenta que encoraja os professores; 2c) Falta de comprometimento dos usuários do fórum com as discussões; 2d) Falta de continuidade; 2e) Possibilidade de se comunicar com pessoas do mundo todo; 2f) Fórum como um bom gênero e que professores tem que ao menos conhecê-lo.
	SOT	STT
RELATO DE VIVÊNCIA	1) Papel social do gênero <i>blog</i> e seu uso na educação de professores	1a) Manutenção de opinião sobre o <i>blog</i> ser útil; 1b) Propósito social do <i>blog</i> que não o educativo; 1c) Outro gênero seria mais apropriado.
	2) Opinião sobre tecnologias digitais	2a) Aversão a tecnologias apesar de ter que se acostumar com elas; 2b) Tecnologias digitais não são coisas sérias e pertencem a outro mundo.

	3) Papel dos professores diante das tecnologias digitais	3a) Coisas reais precisam ser levadas para sala; 3b) Tecnologias são surreais, portanto, não devem ser levadas para sala de aula; 3c) Necessidade do professor apresentar ao aluno a realidade.
	4) Concessão quanto ao uso de <i>blogs</i>	4a) O <i>blog</i> pode ser útil se levamos em conta a atual geração; 4b) O <i>blog</i> pode ajudar outras pessoas.
	SOT	STT
RELATO DE VIVÊNCIA COM A SD DE CHAT EDUCACIONAL	1) Discordância em relação ao uso do <i>chat</i> na educação de professores	1a) Pior experiência; 1b) Perda de tempo; 1c) Tópicos discutidos são importantes, mas deveriam ser abordados de outra maneira; 1d) <i>Chat</i> não é algo sério.
	2) Dificuldades encontradas quando do uso do <i>chat</i>	2a) Tentativa de conversar com os outros alunos; 2b) Impossível ter uma conversa produtiva ou útil em <i>chats</i> ; 2c) Perda de tempo de todo mundo; 2d) Não familiaridade com a ferramenta; 2e) Maior dificuldade de se manter uma conversa; 2f) Sensação de estar perdida e não acompanhar o ritmo da conversa.
	3) Crítica ao que foi abordado com o <i>chat</i>	3a) Falta profundidade para discutir os temas porque o <i>chat</i> não permite isso; 3b) Superficialidade não combina com futuros professores; 3c) Conversa que não flui e não chega em lugar algum; 3d) Pedido de desculpas por ser sincera; 3e) Não necessidade de coisas desorganizadas para professores.

A escrita dos relatos por parte da aluna-professora é marcada por sua valoração apreciativa. Em relação ao gênero fórum, Taylor deixa claro que não gosta de ter que participar de um, apesar de fazer concessões conforme o excerto a seguir:

Excerto 16 – Relato de experiência sobre a SD de fórum de Taylor

“Well, at the beginning, I didn’t like it at all. And actually I still don’t do, but after working with that for a while, I could at least see the positive points”. (Taylor, linhas 1-2)

O uso do pronome indefinido *all* para indicar afirmação plena assim como dos advérbios *actually* e *still* para indicarem que seu sentimento em relação ao tópico tematizado ainda é o mesmo evidenciam a aversão de Taylor ao fórum (representando nesse caso tecnologias digitais). A concessão feita pela aluna-

professora é demonstrada por meio do uso do operador argumentativo de oposição *but* e pelo uso do modalizador lógico *could* para indicar uma condição provável de acordo com o mundo objetivo.

Duas questões necessitam ser levadas em conta na interpretação dessas marcas: 1) a aluna-professora sempre teve um posicionamento enunciativo marcadamente forte e de confronto; 2) a aluna-professora, ao escrever o relato, tinha como projeção de interlocutor tanto o pesquisador quanto a professora-pesquisadora, ou seja, seu dizer é, ao menos em parte, projetado para esse público. Na produção dos relatos, Taylor sempre se perguntava se queríamos que ela realmente expressasse sua opinião. Em todos esses momentos, explicávamos que a função do relato era exatamente ter um panorama de como ela, enquanto aluna-professora que tem aversão às tecnologias digitais, percebia e vivenciava tal situação.

Por esse prisma, acreditamos que a concessão de Taylor é tanto um indicativo de que a vivência com a SD de fórum realmente possibilitou que ela olhasse-o com novos olhares quanto um indicativo de, ao menos parcialmente, ir ao encontro daquilo que ela acreditava serem as expectativas de seus interlocutores.

A concessão feita por Taylor é, então, expandida por meio de explicações do porquê ela não gosta do fórum e do porquê começa a repensar suas concepções sobre isso. O contraponto verbalizado por Taylor é: sou conservadora e não gosto de TDIC x posso precisar de TDIC para ser uma professora. A reconceitualização daquilo que acreditava é creditada, em parte, ao seu processo de formação profissional no curso, conforme podemos observar:

Excerto 17 – Relato de experiência sobre a SD de fórum de Taylor

“But with this subject and other ones that I’m taking in my course, I’m starting to open up my mind (but it’s a slow process). So, I’m seeing that in order to become a teacher today, you need to follow the new technologies and be aware of them.” (Taylor, linhas 5-8)

Acreditamos haver indícios, no dizer de Taylor, do processo de apropriação do gênero digital fórum como instrumento. A partir do momento em que a aluna-professora engajou-se na produção discursiva possibilitada pelo gênero e o vivenciou a partir de uma perspectiva interna (e não de um olhar externo como até então tinha), suas representações são desestabilizadas e o instrumento possibilita

novas reorganizações psíquicas sobre algo aparentemente sedimentado. Considerando o exposto, não afirmamos haver uma apropriação do gênero digital fórum por parte da aluna-professora, mas há indícios de que o engajamento no projeto discursivo do fórum, ao menos parcialmente, desencadeou momentos de reflexão sobre o uso de tecnologias digitais. A própria aluna-professora marca esse processo ao afirmar que *“but it’s a slow process”*.

Contraditoriamente, ou esperadamente, quando Taylor elenca as características que avalia como positivas do fórum, ela o faz sob um olhar do outro e não de sua efetiva participação.

Excerto 18 – Relato de experiência sobre a SD de fórum de Taylor

“You can exchange good or bad experiences with people that pass through the same things. And you can also learn and get some ideas with more experienced teachers. And you feel encourage because you see that a lot of people have the same experiences as you” (Taylor, linhas 9-12)

Apesar de acreditarmos que Taylor também se inclui ao usar o dêitico pessoal *you* de forma genérica, tal posicionamento enunciativo a coloca mais distante do objeto descrito. A não implicação da aluna-professora, nesse excerto e em todas as orações subsequentes, revela o seu impasse diante de ter que admitir que também pode ter de usar tecnologias digitais. A conclusão de Taylor marca acentuadamente o tom valorativo que deseja dar a experiência:

Excerto 19 – Relato de experiência sobre a SD de fórum de Taylor

“Without doubts this is an emerging genre, and doesn’t really matter if we like it or not, we’re facing it. It’s a genre that we need to respect, as long as it’s helping to promote a better teaching. Our rule? To get used to the new advances” (Taylor, linhas 18-20)

Por meio do uso da locução adverbial *“without doubts”*, da oração em *zero conditional* (***doesn’t really matter if we like it or not***), Taylor apresenta o objeto de seu discurso como incontestável apesar de discordar da proposição feita. Essa posição é marcada pelo uso, nesse excerto, do discurso teórico; diferentemente do que havia feito quando relatava algo com o que concordava. Na sequência, faz uso da modalização deôntica *need to* para expressar que seu posicionamento deve-se ao fato de que a emergência de tecnologias digitais é algo socialmente imposto. A aluna-professora, porém, faz uma ressalva a isso por meio

do uso da locução conjuntiva concessiva *as long as*. Finalmente, indica, pela escolha lexical do verbo *get used to*, que a solução é se acostumar já que não há como fugir das TDIC.

A posição enunciativa de Taylor parece indicar uma solução temporária dada pela aluna-professora à sua aversão por TDIC e à necessidade de usá-las em sua formação profissional. Ainda demarca a imposição social e institucional que Taylor sofre por ter um ponto de vista diferente. As coerções sociais são mais ressaltadas por Taylor do que seu engajamento, ainda que mínimo, na experiência vivida.

O relato de Taylor sobre a SD de fórum parece indicar portanto um devir entre suas concepções pessoais e as concepções da comunidade profissional na qual está começando a participar. Apesar de indícios de apropriação do gênero fórum, os dados não nos permitem evidenciar o processo de apropriação do artefato.

Assim como apontado por Sutherland, Howard e Markauskaite (2010) acerca da contribuição do uso da discussão *online* na/para constituição identitária do futuro professor, o engajamento de Taylor no projeto enunciativo do fórum evidencia o potencial do espaço para a articulação dos saberes teóricos/acadêmicos e a prática vivenciada a partir do estágio. As representações de Taylor sobre o uso de TDIC (obrigatoriedade social de seu uso) e sobre si mesma enquanto professora nos revelam nuances do processo de formação profissional da aluna-professora.

Em contraposição à concordância parcial de Taylor sobre os aspectos positivos do uso do fórum, a distância entre os objetivos almejados pelos professores da disciplina e a posição da aluna-professora sobre a adoção do gênero *blog* como um instrumento de mediação formativa é marcada enunciativamente no relato de Taylor sobre a SD desse gênero. É importante notar que em função de sabermos a opinião da aluna-professora durante a pilotagem da SD, ela inicia a textualização de seu relato com a seguinte afirmação: “**Everybody** knows my opinion about that.”. O uso do pronome indefinido *everybody* refere-se aos demais participantes (professores e alunas) da disciplina que tiveram a oportunidade de conhecer e debater sobre o uso de *blogs*. A aluna-professora coloca sua opinião e a razão no seguinte trecho:

Excerto 20 – Relato de experiência sobre a SD de *blog* de Taylor

I still keep the opinion that blogs were made for another purpose: to talk about people's day by day life and experiences. So, if we want to use that another purpose (for teachers to talk about their practices, about ways to teach or theoretical things) why not use another genre that fits better in this specific situation? I mean, a genre that was made for that goal! (Taylor, linhas 2-6)

O foco da argumentação de Taylor em relação à discordância do uso do *blog* recai sobre as exigências sociais, e portanto, contempla a ação social comunicativa que o gênero *blog* enquanto instrumento permite ao indivíduo realizar. As representações de Taylor acerca do propósito comunicativo do *blog* (*to talk about people's day by day life and experiences*) não são desestabilizadas ou (re)construídas a partir do engajamento da aluna-professora com a aprendizagem de capacidades de linguagem referentes ao gênero *blog*. Isso é evidenciado, principalmente, pelo uso do advérbio *still* indicando um estado de permanência de opinião por parte da aluna-professora mesmo depois da intervenção (*I still keep the opinion...*).

O propósito comunicativo subjacente ao uso do *blog* profissional (*for teachers to talk about their practices, about ways to teach or theoretical things*) não funcionou como uma base de orientação enunciativa para deflagrar a participação de Taylor em sua (futura) comunidade profissional.

Esse excerto ainda revela o processo de (re)construção de saberes profissionais por parte de Taylor quando a aluna-professora se engaja numa meta-reflexão sobre o uso do instrumento *blog*. Discordar da adequação da escolha do gênero como instrumento formativo para educação de professores permite que Taylor, e os demais participantes da GENTE, possam discutir os critérios de seleção e adoção de gêneros para o ensino e a aprendizagem de línguas. Por conseguinte, o uso de uma forma de TDIC possibilitou aos alunos-professores desenvolverem capacidades de uso e adaptação com as mesmas para outros contextos (WASSEL; CROUCH, 2008).

A participação de Taylor no *blog* ainda desencadeou um processo de reflexão das representações da aluna-professora sobre o papel do professor. O excerto a seguir ilustra esse momento que também é um sequência do desenvolvimento do argumento de Taylor sobre a inadequação do uso do *blog* como um instrumento formativo (dessa vez, o foco da aluna-professora não mais é em seu próprio processo formativo, mas no dos aprendizes de línguas da educação básica).

Excerto 21 – Relato de experiência sobre a SD de *blog* de Taylor

Anyway, I don't like this new things even though I know I have to get used to that. But for me, these are not serious things...It's another world, in which I don't belong, and for it's no real as well. We should take real things into classroom, to real students. We shouldn't be encouraging them to live this surreal world, instead, we our role should be to keep their foot on the ground, always presenting the reality. (Taylor, linhas 6-10)

O excerto inicia-se com o uso do discurso interativo para marcar a posição de Taylor em relação às tecnologias digitais de um modo geral (e ao *blog*, especificamente nesse caso): a aluna-professora se implica por meio do pronome pessoal *I*, para expressar seus sentimentos, ou sua valoração apreciativa subjetiva, em relação às tecnologias (*Anyway, I don't like this new things...*) e, em seguida, faz uso do operador argumentativo de oposição *even though* e da modalização lógica *have to* para marcar que, independentemente de seus sentimentos, lidar com tecnologias digitais é algo tido como da ordem das condições de verdade atualmente (*even though I know I have to get used to that*).

A posição de Taylor é recorrente, pois a relação estabelecida pela aluna-professora entre uso de TDIC e obrigatoriedade/coerção social (tida como uma verdade absoluta a ser seguida) já apareceu quando do seu relato da participação com o fórum. Essa representação de Taylor sobre as TDIC parecem ser parte de uma ideologia dominante (dentre tantas outras em constante embate na nossa sociedade) de que as TDIC são ferramentas imprescindíveis para qualquer pessoa que viva no século XXI. Essa lógica, na verdade, parece ser muito mais sustentada pelos mercados econômicos, de produção e de consumo de bens, do que pela real necessidade que as pessoas teriam de usar tais ferramentas ou não. Tal aspecto será ainda evidenciado mais claramente na análise do nosso terceiro conjunto de dados.

Ao retomarmos a posição de Taylor em relação ao uso do *blog*, percebemos que a aluna-professora, depois de expressar sua opinião em relação à ferramenta, passa a desqualificá-lo. Para tanto, ela constrói sua argumentação com base em duas posições: coisas reais e importantes x coisas surreais e desnecessárias. Num primeiro momento, Taylor se implica por meio do uso do pronome objeto *me* para dizer que o *blog* e as TDIC de forma geral não são coisas reais (*But for me, these are not serious things...*). A seguir, Taylor expressa o que professores de línguas deveriam fazer, por meio do uso da modalização deontica *should*, algo tido como da obrigatoriedade social, e incluindo ela mesma ao marcar

por meio de um pronome pessoal plural *we* e do possessivo *our*. (*We **should take real things** into classroom, to real students. We **shouldn't be encouraging** them to live in **this surreal world**, **instead** our role **should be to keep** their foot on the ground, **always** presenting the reality*).

Fica claro nesse excerto a discordância de Taylor em relação ao uso de TDIC em sala de aula. É relevante notar ainda que a concepção de Taylor de realidade x virtual é construída a partir de noções que compreendem esses conceitos como opostos. Na verdade, o virtual também é constitutivo daquilo que se convencionou chamar de real, como bem apontou Lévy (1999). Taylor não vê as TDIC como ferramentas que podem possibilitar a oportunização de um espaço potencialmente conflituoso para o debate de diferentes posições perante o mundo (BRAGA, 2010) bem como engajar os alunos em situações reais de comunicação por meio da língua ensinada (PAIVA, 2001).

A posição antagônica de Taylor em relação ao uso do *blog* enquanto instrumento formativo bem como as possibilidades criadas a partir de seu engajamento na produção de seu próprio *blog* evidencia o papel que o gênero *blog* pode ter como desencadeador de representações já cristalizadas.

Se a participação de Taylor no fórum permitiu que ela repensasse suas concepções sobre o uso daquele instrumento e no *blog* permitiu que não só questionasse a adequação da escolha do gênero enquanto instrumento formativo como também se posicionasse sobre o uso de TDIC em sala de aula, o engajamento (ou melhor, o não engajamento) da aluna-professora no *chat* educacional acentuou significativamente sua apreciação valorativa de negação e aversão às TDIC. É possível perceber essa posição da aluna-professora já no início do relato, conforme podemos observar a seguir:

Excerto 22 – Relato de experiência sobre a SD de *chat* educacional de Taylor

Well, as always, I don't think it was a good experience (at least for me), and I think it was a waste of time. Seriously, this genre CHAT was the worst one we learned. And here I'm not going against the subjects we tried to discuss in this chats. On the contrary, they're extremely necessary to be discussed, but in my opinion not in that way! This kind of serious matters don't fit in that disorganised conversation of chats. (Taylor, linhas 1-5)

Esse primeiro excerto da aluna-professora é marcado pela verbalização de sua valoração sobre o *chat* educacional e o tom de aversão de

Taylor em relação à experiência. O uso de sintagmas nominais (geralmente, adjetivo + substantivo) usados para expressar o descontentamento de Taylor (*(not) a good experience, waste of time, the worst one, disorganized conversation of chat*) é contraposto ao uso de outros sintagmas nominais sobre a não adequação novamente do assunto que se estava tratando nos *chats* (*extremely necessary, serious matters*). A aluna-professora recupera a representação de que TDICs não são coisas sérias quando afirma que assuntos importantes não servem para ser discutidos em *chat*.

A discordância de Taylor acerca da exigência social e do propósito comunicativo do *chat* educacional como instrumento formativo aparece no seu relato da mesma forma que havia acontecido com o *blog*. Engajar-se num *chat* educacional visando à (re)construção colaborativa de conhecimento e entendimentos acerca de questões sobre sua esfera profissional não parece ser um objetivo válido para a participação da aluna-professora no referido gênero digital.

O relato de Taylor, no entanto, problematiza questões de instrumentalização com a ferramenta bem como familiaridade com práticas partilhadas pelos participantes da interação de um *chat* educacional, conforme podemos observar a seguir:

Excerto 23 – Relato de experiência sobre a SD de *chat* educacional de Taylor

But this time with chats I even tried, after a while, to have a nice conversation with students from Procopio. But seriously, it was just impossible and not productive or useful at all. As I said before, just a waste of everybody's time. People like me and Libela, we're not used to participating in this kind of things or even using the internet this way. So that it becomes more difficult for us. Seriously, I tried to keep a nice and profitable conversation many times in class, but for me it just didn't work! I found myself many times completely lost with so many people saying so many disconnected things that I always ended up giving up. I can't follow this extremely interactional kind of conversation, and I even admire who can. (Taylor, linhas 7-14)

A aluna-professora faz uso do relato interativo para descrever o quão frustrante sua participação no *chat* educacional foi (*I even **tried**, after a while, to have a nice conversation; it **was** just impossible...; I **found** myself many times completely lost*). Taylor sinaliza por meio da escolha do verbo *tried* sua tentativa em participar da interação no *chat*. No entanto, a aluna-professora apresenta na oração seguinte, iniciada com um operador argumentativo de oposição (*but*) e por uma modalização apreciativa sob um ponto de vista avaliativo (*seriously*), uma série de

impedimentos à sua ação efetiva na interação ocorrida no gênero: dificuldade por não estar acostumada em participar em interações da internet, ficar perdida no decorrer da interação, não acompanhar o fluxo do debate e excesso de ideias desconexas e perdidas.

A experiência vivenciada por Taylor com o *chat* educacional indica o descompasso evidente entre aquilo que era almejado com a intervenção e o que realmente aconteceu durante as sessões de *chat*. Assim sendo, para Taylor, não houve qualquer movimento no sentido de apropriação do gênero *chat* educacional tanto por fatores emocionais (sua aversão às TDIC ressaltada a partir de uma experiência negativa) quanto por fatores técnicos (demora na entrega das mensagens de um interlocutor ao grupo). A falta de familiaridade de Taylor com as características específicas do meio digital presentes na interação síncrona, como por exemplo, estratégias de tomadas de turno, articulação de linhas de raciocínio menos lógicas e mais híbridas, parecem não só ter sido um impedimento à apropriação da aluna-professora do gênero digital *chat* quanto um indício efetivo de que as *affordances* do meio virtual requerem outras maneiras de organizar, articular e produzir situações retóricas tipificadas a partir de nossa capacidade sociocognitiva, como apontou Säljö (2010).

A análise empreendida dos relatos de Taylor evidenciam um longo e conflituoso processo de (re)construção de representações e saberes por parte da aluna-professora assim como apontam para potencialidades e desafios do trabalho com as TDIC na educação inicial de professores.

6.2 OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE JOANA SOBRE A VIVÊNCIA COM AS SDs DE FÓRUM, BLOG E CHAT EDUCACIONAL.

O relato de experiência de Joana sobre a SD de fórum contém 33 linhas, 452 palavras, já o relato de experiência sobre a SD de *blog* é composto por 133 palavras e 9 linhas e o relato sobre a SD de *chat* educacional possui 229 palavras e 18 linhas. Os relatos encontram-se planejados textualmente conforme o quadro a seguir que resume o conteúdo temático a partir dos segmentos de orientação temática (SOT) e segmentos de tratamento temático (STT).

Quadro 22 - Plano textual global dos relatos de experiência de Joana

	SOT	STT
RELATO DE VIVÊNCIA COM A SD DE FÓRUM	1) Processo de ensino e aprendizagem	1a) Ambiente de sala de aula; 1b) Papel do professor em sala de aula; 1c) Papel do aluno em sala de aula; 1d) Mudança de percepção em relação ao ambiente de aprendizagem.
	2) Participação da aluna-professor em fóruns	2a) Inexperiência de nunca ter participado; 2b) Primeiro contato com o fórum a partir do curso; 2c) Interesse e desconforto pela participação em fóruns; 2d) Engajamento a partir da exploração do fórum.
	3) Contribuição do gênero para formação profissional	3a) Oportunidade de reflexão; 3b) Dois exemplos práticos de questões profissionais; 3c) Espaço democrático para opinar.
	4) Expectativas em relação ao desenvolvimento da disciplina	4a) O papel dos gêneros textuais na aprendizagem de línguas; 4b) A vivência da prática para futuro uso profissional.
	SOT	STT
RELATO DE VIVÊNCIA COM A SD DE BLOG	1) Opinião da aluna sobre o <i>blog</i>	1a) Ferramenta produtiva para uso pessoal; 1b) Não fã do <i>blog</i> e provavelmente não dará continuidade; 1c) Ferramenta importante para ensino de inglês.
	2) Possibilidade pedagógicas do uso do <i>blog</i>	2a) Uso do <i>blog</i> para pedir tarefa.
	3) Papel do professor diante do <i>blog</i>	3a) Necessidade dos professores enfrentarem a realidade com tecnologias digitais; 3b) Uso de todas as possibilidades para aprendizagem; 3c) Uso da tecnologia a favor do professor.
	SOT	STT
RELATO DE VIVÊNCIA COM A SD DE CHATELUCACIONAL	1) Avaliação da disciplina	1a) Ótima experiência a de aprender como ensinar inglês com uma abordagem com base em gêneros; 1b) Estudo profundo dos diferentes gêneros.
	2) Papel da aluna-professora em relação à aprendizagem	2a) Tentativa de se engajar com todo conhecimento profissional apresentado na universidade; 2b) Conhecimentos necessários para se tornar um bom profissional.
	3) Vantagens e desvantagens do uso de <i>chat</i>	3a) Aprendizagem por meio da opinião e ideia dos outros; 3b) Aproximação de pessoas distantes e comunicação fácil; 3c) Sensação de ficar perdido no meio das conversas; 3d) Tentativa de muitas pessoas falar ao mesmo tempo.
	4) Sugestões de como lidar com <i>chats</i>	4a) Restrição quanto ao número de participantes; 4b) Necessidade de mediação; 4c) Ferramenta útil para o ensino e aprendizagem.

Os relatos de Joana são marcados pela articulação que a aluna-professora busca realizar entre aquilo que está aprendendo na disciplina com outros conhecimentos prévios dos quais dispõe. Para exemplificar como ela vê o fórum, enquanto ação social tipificada, a aluna enquadra o gênero numa concepção de ensino e aprendizagem em que as relações hierárquicas de poder e autoridade entre professor e aluno são menos rígidas (ARAÚJO, 2006).

Sobre sua relação com o uso de tecnologias digitais em sua formação profissional Joana, ao contrário de Taylor, aprecia a intervenção realizada em torno de fórum de maneira mais positiva, como ilustra o excerto.

Excerto 24 – Relato de experiência sobre a SD de fórum de Joana

I heard of it for the first time in this subject. So before joining this course I have never done anything related to an online forum, let alone written in one! When I was introduced to it, I immediately found it especially interesting (1) although I was still a bit uncomfortable in dealing with the online page (2). But I soon got the hang of it and now I access the page quite often to see my post and reply to other's(3). (Joana, linhas 10-14).

A aluna marca discursivamente por meio do advérbio *immediately* e pela locução adjetiva *especially interesting* sua apreciação positiva diante do uso de tal ferramenta. Logo na sequência, por meio do uso do operador argumentativo de oposição *although*, expressa seu estranhamento em relação ao fato de engajar-se numa atividade especificamente digital e as especificidades decorrentes desse meio. O relato de Joana marcada pelo uso do discurso relato interativo (*I heard it for the first time, When I was introduced to it*) parece indicar o processo de apropriação da ferramenta pela aluna-professora como configurado por um movimento contraditório de: (1) interessar-se pela ferramenta → (2) estranhar o uso da ferramenta → (3) apropriar-se da ferramenta. Esse processo é engendrado a partir da intervenção realizada e Joana constrói significados para si sobre o uso de fóruns como instrumento.

No que se refere ao papel dos fóruns na sua educação enquanto professora, Joana elenca características, a seu ver, positivas do uso de tal gênero digital, conforme podemos observar no excerto a seguir:

Excerto 25 – Relato de experiência sobre a SD de fórum de Joana

Using an online forum is being fairly helpful to my education as a professional of the English language. Up to now, the few things I read there have helped me reflect upon some topics I would never think of myself. For example: (1) correcting student's essays in green ink instead of red ink soften the negative impact they might have on the correction; (2) reading out loud is not a good procedure if the purpose of the class is to get students to understand the topic. Besides, in an online forum I have enough freedom to express my opinions about the topics and also agree or disagree with people. It's amazing! (Joana, linhas 15-22).

Joana qualifica o uso do fórum por meio do uso da locução adjetiva *fairly helpful* e constrói uma imagem de si enunciativamente como um membro da comunidade profissional na qual se encontra a partir do uso do sintagma nominal *a professional of the English language*. Os exemplos dados pela aluna-professora são precedidos pelo uso de uma modalização lógica (*I would never think of myself*) colocando o que será enunciado como pertencendo à ordem da condição. É importante ressaltar que os exemplos listados por Joana (1 e 2) são indexados a um conhecimento mais técnico-científico da profissão. Tal opção da aluna-professora se desalinha das discussões que vinham sendo feitas na disciplina e no curso de modo geral sobre o papel do professor de línguas.

A necessidade de relatar outros tipos de conhecimentos que foram importantes para a aluna-professora a partir do uso do fórum é sustentada, na sequência, com a representação que Joana constrói sobre o espaço oportunizado pela sua participação no fórum. Por meio do operador argumentativo *besides*, a aluna-professora introduz um novo argumento sobre a utilidade do fórum em sua formação profissional (***Besides, in an online forum I have enough freedom to express my opinions about the topics and also agree or disagree with people***). O sintagma nominal *enough freedom* é marcado linguisticamente pelo uso de um quantificador que pode relevar, segundo as concepções de Joana, o implícito de que mesmo em outros lugares haja liberdade para expressão pessoal, nem sempre a forma como se configura esse espaço privilegia o engajamento de seus participantes.

A avaliação sobre essa característica do fórum é realizada em seguida por meio do uso de um adjetivo e uma frase exclamativa (***It's amazing!***). A apreciação da aluna-professora é enunciada sob uma perspectiva marcadamente de valoração positiva que incide sobre o mundo subjetivo da própria enunciatária. A atitude construída em relação ao fórum por Joana vem ao encontro do que

defendem Castells (2007) e Braga (2010) sobre o papel que as TDIC podem ter na oportunização de espaços mais democráticos e menos institucionalmente hierarquizados.

O movimento de significação atribuído ao uso de fóruns por Joana parece corroborar nossas hipóteses sobre o papel do enquadre interacional propiciado pelo gênero fórum. Ao se engajar na produção discursiva de um gênero digital que requer do agente-produtor mobilizar suas experiências no papel de aluno ou aluno-professor e, a partir disso, reconstruí-las num processo de retextualização das representações sobre ser professor, um espaço de confronto de vozes e embates é criado. Tal espaço é potencialmente conflituoso e marcado pelo papel do outro na própria (re)invenção de si. Quando Joana se engaja no fórum e vê nele um espaço para discutir e expressar suas opiniões bem como ‘pensar’ em coisas que jamais elucubraria, ela instaura um processo de constante (re)elaboração de quem é na comunidade profissional em que está participando.

O engajamento de Joana com o gênero digital *blog* não se deu de forma tão impactante como com o gênero fórum. Em seu relato, a aluna-professora reconhece a importância que o gênero pode ter na aprendizagem de línguas, mas se distancia de fazer o uso de tal ferramenta, conforme podemos observar no excerto seguinte.

Excerto 26 – Relato de experiência sobre a SD de *blog* de Joana

This genre is quite nice to deal with. Although I myself am not a huge fan of blogs – I didn't have one and probably won't continue using it for personal reason – I totally agree with the fact that this is a highly important tool for teaching English! (Joana, linhas 1-3).

Joana aprecia valorativamente sua interação com o gênero *blog* de maneira positiva ao fazer uso da locução adjetiva *quite nice*. Contudo, na sequência do excerto, a aluna-professora faz uso do operador argumentativo *although* e contrapõe sua apreciação positiva do gênero com o fato de que ele não será parte de seu dia-a-dia, por meio de uma modalização pragmática (*and probably won't continue using it for personal reason*). Esse excerto revela que as exigências sociais da ação tipificada possibilitada pelo *blog* não parecem ir ao encontro das motivações de Joana para continuar fazendo uso do gênero em outros contextos. Contraditoriamente, a aluna-professora avalia, por meio de uma modalização

apreciativa, o *blog* como um instrumento adequado para o ensino e aprendizagem de língua inglesa (*a **highly important** tool for teaching English!*).

As representações de Joana sobre o gênero digital *blog* parecem indicar que a aluna-professora vê potencialidade em seu uso quando se trata de transpô-lo didaticamente para sua prática pedagógica de ensino de línguas, mas não o reconhece como um instrumento formativo profissional.

A reconcepção de Joana do motivo pelo qual estaria tendo contato com TDIC fica ainda mais evidente quando observamos o excerto a seguir em que a aluna-professora exemplifica como usar o *blog* como um instrumento pedagógico para o ensino de línguas e justifica sua afirmação.

Excerto 27 – Relato de experiência sobre a SD de *blog* de Joana

For instance, when I have my students I can post things in a blog and ask them to do a task as homework. We teachers have to face the reality that nowadays everybody is connected to an worldwide web – let alone teenagers! (Joana, linhas 4-6)

A aluna-professora começa seu exemplo fazendo uso de oração condicional e de uma modalização lógica colocando o que está sendo enunciado como relacionado ao mundo objetivo e das condições prováveis (...*when I have my students I **can post** things in a blog...*). Essas marcas indicam uma projeção de Joana como futura professora bem como sua capacidade (ou talvez necessidade em função do lugar social que está nesse momento) de articular suas experiências enquanto aluna do curso de Letras com sua (futura) prática profissional.

No mesmo excerto, Joana ao justificar o uso do *blog* pelos professores se implica junto ao grupo profissional por meio do pronome pessoal *we* e do apostro *teachers* e faz uso da modalização lógica *have to* para reforçar a necessidade dos professores encararem as TDIC e usá-las em seu benefício (***We teacher have to face the reality that nowadays...***). Novamente, o uso de uma modalização atrelada ao mundo social e das obrigatoriedades indicam que Joana, assim como Taylor também verbalizou, tem uma representação construída de que o uso de TDIC é inerente a sociedade em que vivemos.

Diferentemente de Taylor, Joana (re)elabora sua experiência com o *chat* educacional a partir de um olhar mais positivo, apesar de também não se sentir familiarizada com o uso dessa ferramenta. A aluna-professora constrói, assim como

fez quando da participação nos demais gêneros digitais, seus próprios significados sobre a necessidade de se engajar em tal atividade, conforme observamos a seguir:

Excerto 28 – Relato de experiência sobre a SD de *chat* educacional de Joana

As a student-teacher, whatever is introduced to me in terms of knowledge related to my profession I try to take it kindly because I know that in college I have the opportunity to learn all the necessary tools to become a good professional. In this view, chats are of these ideas presented to me. When chatting to colleagues about our teaching profession, I can learn more by listening to other opinions and by expressing my own's. chats are a good thing in a sense that they approximate distant people and make communication easier. (Joana, linhas 4-10).

O excerto se inicia com Joana se marcando, por meio do sintagma nominal *student-teacher*, efetivamente no papel social em que ocupa quando da participação nas atividades propostas: o de aluna-professora. Ela associa o uso do *chat* educacional, a partir do uso do operador argumentativo *all* para indicar afirmação plena, como uma das tantas ferramentas as quais teve acesso durante o curso que pode contribuir para sua formação profissional (***all the necessary tools to become a good professional***).

A exigência social do gênero *chat* educacional é (re)construída por Joana, a partir de uma oração condicional e uma modalização lógica que indica o conteúdo verbalizado como algo sendo possível de acontecer (***When chatting to colleagues about our teaching profession, I can learn more by listening to other opinions and by expressing my own's***), para atribuição de significados ao uso do *chat* como instrumento formativo. A concepção de Joana do *chat* educacional como um espaço de construção de conhecimentos (re)configurado a partir da interação midiática específica desse gênero digital vem ao encontro das discussões já desenvolvidas por Araújo (2005) sobre as implicações do uso da mídia digital na (res)significação do discurso pedagógico nas salas de *chat*. Nesse sentido, a não menção do professor mediador e seu papel no *chat*, nesse excerto de Joana, evidenciam a imagem enunciativa projetada pelos alunos-professores ao engajar-se nesse tipo de atividade: eles assumem uma postura menos assimétrica na responsabilização de sua própria aprendizagem.

Analogamente à Taylor que menciona sua dificuldade em acompanhar as discussões do *chat*, Joana também expressa seu descontentamento

em relação a esse aspecto. A seguir temos um trecho que ilustra essa posição da aluna-professora.

Excerto 29 – Relato de experiência sobre a SD de *chat* educacional de Joana

On the other hand, what dismotivates me most about chats is that I usually get lost throughout the conversation. Several people want to talk at the same time and that is a negative aspect of this genre. As a suggestion, I can say that no more than four or five people should be allowed to chat at once. I am fully aware that it might not be possible to control this, though. But then a mediation would be necessary (Joana, linhas 11-16).

O trecho se inicia com o uso de um operador argumentativo que indica oposição (***on the other hand***) para sinalizar a mudança do olhar avaliativo da aluna-professora em relação ao *chat* educacional. Joana associa o fato de várias pessoas falarem ao mesmo tempo (característica inerente a *chats* de forma geral uma vez que sendo a interação síncrona e escrita, é comum a sobreposição de mensagens de diferentes interlocutores) como sendo um aspecto negativo do gênero. No entanto, logo a seguir apresenta uma sugestão para lidar com tal característica: restringir o número de participantes em futuros usos, expresso por meio de uma modalização deôntica indicando tais elementos como sendo um aspecto regulador/normativo (*no more than four or five people **should be allowed to chat at once***).

É relevante ressaltar ainda que o excerto de Joana termina com um dizer implícito em seu relato sobre o papel do professor em *chats* educacionais. A intervenção com o gênero digital na qual Joana fez parte se caracterizou pela pouca participação do professor mediador em função tanto de sua inexperiência com o uso de tal instrumento quanto da sua concepção de que deveria dar maior liberdade de expressão de opiniões e posições por parte dos alunos-professores. Contudo, Joana marca enunciativamente, por meio do uso do operador argumentativo que indica oposição *but* e da modalização pragmática *would*, que responsabiliza um agente por determinadas razões, intenções, a falta que a mediação não exercida pelo professor teve na avaliação negativa das alunas-professoras sobre esse instrumento (***but then a mediation would be necessary***).

Fica claramente evidenciado nos relatos de Joana um processo de apropriação dos gêneros digitais fórum, *blog* e *chat* educacional ao longo da intervenção. A apropriação parece ter sido possibilitada pela capacidade de Joana

de (re)criar motivos e razões pessoais para seu engajamento nas atividades de linguagem do meio digital. Se não podemos afirmar categoricamente a apropriação dos gêneros como instrumentos para si, no caso de Joana, ao menos, temos indícios desse processo ter sido posto em movimento a partir da intervenção realizada.

Além do mais, convém ressaltarmos, numa proporção maior e mais evidente do que em Taylor, que Joana se apropriou dos espaços criados pela adoção e uso dos gêneros fórum, *blog* e *chat* educacional para articular saberes provenientes de outras atividades formativas que estavam em andamento. O constante uso dos espaços propiciados para relatar, refletir, articular e (re)organizar suas representações e saberes sobre sua formação profissional em caminho sugerem a implementação destes, e talvez outros, gêneros digitais na educação inicial de professores de línguas.

6.3 OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE LIBELA SOBRE A VIVÊNCIA COM AS SDs DE FÓRUM, BLOG E CHAT EDUCACIONAL

O relato da SD de fórum de Libela apresenta 205 palavras, 18 linhas, o da SD de *blog* contém 201 palavras e 13 linhas e, por fim, o relato da SD de *chat* educacional possui 168 palavras e 12 linhas. Os textos foram planejados, conforme apresentado no quadro a seguir, a partir dos segmentos de orientação temática (SOT) e dos segmentos de tratamento temático (STT).

Quadro 23 - Plano textual global dos relatos de experiência de Libela

	SOT	STT
RELATO DE VIVÊNCIA COM A SD DE FÓRUM	1) Relação da aluna-professora com o uso de tecnologias digitais	1a) Recursos tecnológicos como mistério; 1b) Dificuldade em lidar com o computador e a internet; 1c) Desafio escrever num fórum da internet; 1d) Computador como assustador; 1e) Intervenção como facilitadora.
	2) Gêneros e tecnologias digitais	2a) Nova concepção de texto; 2b) Ótima ferramenta para ensino e aprendizagem; 2c) Familiaridade dos alunos com tecnologias digitais.
	1) Relação da aluna-professora com o uso de novas tecnologias	1f) Contradição entre o uso do computador ser misterioso e desafiante e ser também divertido; 1g) Avaliação de uso futuro do instrumento.
	SOT	STT

RELATO DE VIVÊNCIA COM A SD DE BLOG	1) Sentimento da aluna-professora em relação ao uso de tecnologias digitais	1a) Sentimento de que odiaria trabalhar com ferramentas digitais no início; 1b) Sensação de desespero quando ouviu que trabalharíamos com <i>blog</i> ; 1c) Melhora do sentimento depois da intervenção; 1d) Resignificação dos propósitos e dos usos que fazemos de <i>blogs</i> .
	2) Papel do <i>blog</i> no ensino	2a) Uso do <i>blog</i> para promover consciência crítica dos alunos enquanto cidadãos; 2b) Possibilidade de passar o endereço de seu <i>blog</i> pessoal para os alunos.
	SOT	STT
RELATO DE VIVÊNCIA COM A SD DE CHAT	1) Recepção da aluna-professora do trabalho com <i>chats</i>	1a) Surpresa ao estudar <i>chats</i> num contexto acadêmico; 1b) Comportamento inadequado da aluna-professora para a participação em <i>chats</i> ; 1c) Pedido de desculpas.
	2) Apreciação da aluna-professora acerca da experiência	2a) Pouca familiaridade com o uso do gênero <i>chat</i> ; 2b) Experiência interessante a de conversar com pessoas de outra cidade; 2c) Dificuldades com a organização da conversa em <i>chats</i> .

A participação de Libela no fórum foi marcada pela sua relação pouco familiar com o uso de computadores e tecnologias digitais. A aluna-professora se posiciona frente às tecnologias como algo que não é comum em sua rotina diária. Diferentemente de Taylor, conforme se familiariza com diferentes tecnologias digitais, Libela constrói representações mais produtivas de seu uso. O excerto, a seguir, ilustra o movimento de aproximação de Libela com tecnologias digitais e computador.

Excerto 30 – Relato de experiência sobre SD de fórum de Libela

My entire life (including nowadays) all the technological resources available in the market were a mystery for me. The first time I turned on a computer I was 18 or something; even today it is very difficult for me to deal with the computer, the internet, and so on, just by myself. So, it really was a challenge to me when I figured out that we were supposed to write in internet forums because by that time I had no idea what was that about. (Libela, linhas 1-6).

A aluna-professora ressalta, por meio do uso do operador argumentativo *entire* e *all* que indicam afirmação plena, que o uso de recursos tecnológicos não fazia parte de sua rotina. Sua escolha para descrever como os encara é marcada pelo uso do sintagma nominal *mystery*. Libela avalia o processo

de apropriação do uso do computador como algo que requer esforço da parte dela (*even today it is **very difficult**...*). Nesse excerto, textualizado por meio do relato interativo, Libela projeta enunciativamente essa imagem como uma forma de justificar para seu interlocutor – os professores da disciplina – as razões pelas quais precisou de instrumentalização tecnológica para realizar algumas atividades propostas (justificativa essa marcada linguisticamente pelo uso do operador argumentativo conclusivo *so*).

As representações da aluna-professora quando lhe foi proposto que participasse de um fórum foram (re)construídas como um desafio (*So, it **really** was a **challenge**...*). Essa percepção pode ser indício de que a intervenção realizada com a SD de fórum, no caso de Libela, atuou como um espaço de desenvolvimento de suas capacidades não só cognitivas e languageiras, mas também pragmáticas (VYGOSTKY, 1994; CLOT, 2006). O próprio uso da modalização deôntica (*...we **were supposed to write** in internet forums...*), que indica algo como sendo avaliado como da ordem da obrigatoriedade social, marca enunciativamente como Libela reconfigurou algo que lhe foi imposto a partir de uma apreciação valorativa positiva.

O relato de Libela da sua participação no fórum dá indícios de que o engajamento para produção de um gênero desconhecido pela aluna-professora engatilhou a (re)avaliação de uma série de percepções sobre sua relação com o uso de tecnologias digitais. O engajamento na produção do gênero fórum parece ter se configurado, conforme aponta Bazerman (2006), como um ambiente de aprendizagem para construção de sentidos.

A partir do contato que Libela tem com o fórum, a aluna-professora acredita que o espaço propiciado pelo uso desse instrumento pode ser útil para sua vida, conforme podemos observar a seguir.

Excerto 31 – Relato de experiência sobre SD de fórum de Libela

As I already said, this whole computing thing is still a mystery and a challenge for me, but I have to got so much fun during the classes, posting my comments in the forums, that I have a good feeling about future, that maybe I can enjoy doing that and that could also make part of my life. (Libela, linhas 15-18)

A aluna-professora associa o desafio de lidar com algo que para ela era misterioso à experiência agradável que teve quando participou do fórum (*...but I have got **so much fun** during classes...*). A apreciação valorativa da aluna sobre a

experiência é marcada por escolhas lexicais de cunho mais emotivo como: *so much fun, good feeling, enjoy*. O engajamento de Libela no fórum e as representações que ela constrói sobre a experiência são engendradas a partir do propósito social do gênero digital em ação que permite que Libela não só supere algo que considera desafiante como também possibilita que ela possa ter sua voz ouvida em outro espaço sobre o que é ser professor de línguas.

O que o relato de Libela nos mostra sobre sua relação com o fórum é que o processo de apropriação do instrumento posto em prática pela intervenção realizada, mobilizou diferentes capacidades por parte da aluna-professora. A reorganização de como a aluna-professora compreende as tecnologias digitais e sua ressignificação, a partir da intervenção, são possibilitadas pela atitude de Libela de posicionar-se frente ao novo e desconhecido de maneira provocativa.

No que tange à participação de Libela no *blog*, há novamente o relato de uma experiência contraditória entre aquilo que a aluna-professora trazia como representações do uso do gênero digital e a intervenção realizada. No excerto, a seguir, podemos observar parte desse movimento.

Excerto 32 – Relato de experiência sobre SD de *blog* de Libela

Well, to be honest I was pretty sure, at the beginning, that I was going to hate doing that. I never liked this kind of “digital tools” you know, for example blogs, facebook, twitter, etc. So, when I heard that we were going to work with this genre I freaked out. However, I must confess that I now fell a bit (just a bit) more comfortable working with blogs. I could realize (with you help, Lucas and Vera) that there are other purposes, more intelligent and useful purposes in working with this specific genre. (Libela, linhas 1-6)

Libela textualiza esse trecho de seu relato por meio do relato interativo, implicado e disjuntivo, (*I was pretty sure, at the beginning, that I was going to hate doing that*) indicando que suas representações sobre o gênero digital *blog* foram (re)conceitualizadas a partir do engajamento dela na vivência de produzir um *blog* sobre sua prática profissional. Ela expressa, por meio de um advérbio de negação plena, sua posição diante de ferramentas digitais e usa aspas para demonstrar sua pouca familiaridade com o assunto (*I never liked this kind of “digital tools”...*).

Entretanto, na sequência do relato, a aluna-professora se utiliza de um operador argumentativo de oposição para evidenciar o movimento de mudança

da sua percepção em relação à sua apreciação valorativa subjetiva das TDIC (*However, I must confess that I now feel a bit (just a bit) more comfortable working with blogs*). Além do mais a escolha lexical do verbo *confess*, por parte de Libela, indica sua mudança de percepção como algo muito íntimo e pessoal e guardado ainda por ela como um segredo. Há certa desconfiança de si mesma e dessa aparente mudança de valoração em relação ao gênero. O próprio uso da modalização deôntica *must* indica que esse confessar é algo que não necessariamente a agrada, mas requer alguma, ainda que mínima, verbalização (*just a bit*).

Em relação à exigência social demandada pelo uso do *blog* como instrumento formativo profissional, Libela atribui sua mudança de percepção sobre a ferramenta, em parte, ao processo de (re)significação dos propósitos comunicativos do gênero em um ambiente de educação de professores. Essa (re)significação é apreciada valorativamente por Libela como sendo *more intelligent and useful* e indica a falta de credibilidade que a aluna-professora cultivava em relação aos *blogs* pessoais.

A partir de sua (re)concepção do *blog* enquanto instrumento plausível de ser usado, Libela considera utilizá-lo em outras situações e busca articulá-los à sua (futura) prática profissional, conforme pode-se ver a seguir:

Excerto 33 – Relato de experiência sobre SD de *blog* de Libela

Anyway, I think it could even help us to work with our students this whole “to create awareness of our role in the world as global citizens”. I am almost considering to give the address of my blog to my students, I don’t know if it’s just an idea. I won’t say that “I bought the idea of blog” but I’ll make an effort to continue post things related to the English area. Let’s see how it goes. (Libela, linhas 9-12)

Segundo Libela, o *blog* poderia ser usado como uma ferramenta para a aprendizagem de língua inglesa a partir de uma perspectiva de formação cidadã. A aluna não especifica o que realmente quer dizer com isso em função do próprio contexto de produção dos relatos. A atribuição de papéis aos professores e à sala de aula de línguas de educadores globais para cidadania era uma das temáticas que vinham sendo discutidas em algumas postagens realizadas na disciplina bem como num projeto paralelo do qual Libela era participante que focava especificamente na temática educadores globais e cidadania.

Os comentários da aluna-professora sobre o tópico são preliminares. Isso fica claro quando ela por meio de um advérbio de intensidade e de um tempo verbal contínuo verbaliza sua dúvida em relação a divulgar (ou não) seu *blog* com seus alunos (*I am almost considering to give the address of my blog to my students..*).

Esperadamente, ainda enunciativamente em dúvida, Libela se mostra reticente em verbalizar sua aceitação em fazer uso do gênero digital. A aluna-professora utiliza-se de duas modalizações pragmáticas para indicar sua intenção em relação ao *blog* (*I won't say that "I bought the idea of blog" but I'll make an effort to continue post...*). Além do mais, a escolha lexical de Libela pela expressão *make an effort* ressalta o processo de desestabilização entre suas pré concepções e a experiência vivida.

A falta de credibilidade que Libela cultiva sobre as TDIC, como ferramentas para outros propósitos que não somente o de entretenimento, reaparece no seu relato sobre a experiência com o *chat* educacional. O excerto a seguir ilustra essa representação da aluna-professora:

Excerto 34 – Relato de experiência sobre SD de *chat* educacional de Libela

I must confess that the genre we have studied this month was, for me, quite interesting. I never thought I would study "chats" as a genre at the university. It was a very unusual but also very interesting experience. I also have to say that my behavior during the chats were a bit annoying for the teacher. I couldn't help myself but I know it was inappropriate. And I apologize about that. (Libela, linhas 1-5)

Novamente, o início do relato da aluna-professora é marcado pela expressão *I must confess* imprimindo um tom confessional a seus relatos. Acreditamos que a percepção de Libela dessa situação de produção é reconfigurada como um espaço para verbalização daquilo que ela não necessariamente comentaria ou falaria usualmente e um indício dos processos de apropriação do gênero como instrumento por parte da aluna-professora.

A primeira expressão que denota efetivamente a apreciação valorativa de Libela em relação ao *chats* é o sintagma *quite interesting*. A escolha da expressão se deve particularmente ao fato de que a aluna-professora achava pouco plausível ter como objeto de estudo o gênero digital em questão num ambiente universitário. Ela continua a qualificar a experiência e o uso do gênero na sequência por meio dos sintagmas *very unusual* e *very interesting*. É importante notar que

Libela tematiza esses conteúdos como opostos ao fazer uso do operador argumentativo *but* (*It was **very unusual but** also **very interesting** experience*).

O uso do *chat* educacional como instrumento de formação profissional quebra as expectativas da aluna-professora em relação às suas representações sobre o que é institucionalmente adequado em tal contexto, tanto é que Libela posiciona-se hipoteticamente em relação a tal situação (*I **never** thought I **would study** “chats” as a genre **at the university***).

Logo em seguida, a aluna-professora, a partir do tom confessional que imprimiu à produção dos relatos, aproveita para justificar e desculpar-se pela sua atitude diante do uso de tal ferramenta (*I also have to say that my behavior during the chats were a bit annoying for the teacher*). O comportamento de Libela, de encarar sua participação no *chat* educacional de uma forma mais descontraída e como algo de pouco importância, se justifica tanto pelo fato de como a aluna-professora encara(va) o gênero digital enquanto uma TIDC quanto pela sua dificuldade em se apropriar das *affordances* específicas do gênero para se engajar na interação requerida. O excerto a seguir nos ajuda a compreender tal questão.

Excerto 35 – Relato de experiência sobre SD de *chat* educacional de Libela

To be very honest, from all the technological genres we have studied so far, chats were the useless for me. I mean, I hardly ever use chat for personal use, why would I use it to educational purposes. Even though I have to agree that chatting with the people from Cornélio Procópio was very nice. Although, it was very hard in some moments. The organization was one of the most difficult issues we had to face during the chats. (Libela, linhas 6-10)

A aluna-professora começa seu excerto fazendo uso do adjetivo *useless* para avaliar o papel do *chat* a partir da intervenção. Essa valoração apreciativa de Libela, assim como aconteceu com Taylor e, em menor evidência, com Joana também, indica que a base de orientação propiciada para a situação de comunicação não era suficientemente coerente para sustentar o engajamento e a participação das alunas-professores na atividade de *chat*. Tal característica parece revelar que o uso desse gênero num contexto de ensino presencial tem poucas contribuições a oferecer bem como pode criar uma situação demasiadamente artificial do uso do gênero.

Libela justifica o uso do adjetivo *useless* a partir de sua própria relação pessoal com o gênero em questão (*I **hardly ever** use chat for personal*

use, why would I use it to educational purposes?). A aluna marca, por meio de um advérbio, sua pouca familiaridade com *chats* e questiona retoricamente, por meio de uma modalização pragmática, a adequação do uso desse gênero em situações educacionais.

Os relatos de Libela demonstram sua instrumentalização para lidar com recursos tecnológicos bem como a criação de um espaço potencial para a apropriação dos gêneros digitais trabalhados. A aluna-professora se projeta enunciativamente em tais situações como alguém que defende a sua (futura) profissão ao mesmo tempo em que questiona e articula experiências de vida de sua trajetória pessoal e acadêmica.

Libela associa o saber-dizer possibilitado pelo uso dos gêneros digitais com um saber-fazer político-profissional. Tal (res)significação, por parte da aluna-professora, evidencia o caráter de plataforma potencialmente aberta a diferentes discursos e embates sociais de diferentes grupos da sociedade (CASTELLS, 2007; BRAGA, 2010).

6.4 OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE MA SOBRE A VIVÊNCIA COM AS SDs DE FÓRUM, *BLOG* E *CHAT* EDUCACIONAL

O relato de Ma sobre a SD de fórum possui 126 palavras e 8 linhas. Já o relato sobre a SD de *blog* possui 133 palavras e 9 linhas, e o relato sobre a SD de *chat* educacional tem 270 palavras e 18 linhas. A organização temática de cada relato está planejada a seguir por meio da identificação dos segmentos de orientação temática (SOT) e segmentos de tratamento temático (STT).

Quadro 24 - Plano textual global dos relatos de experiência de Ma

	SOT	STT
RELATO DE VIVÊNCIA COM A	1) Relação da aluna-professora com o gênero fórum	1a) Gênero para saber sobre coisas específicas; 1b) Gênero interessante ; 1c) Participação no fórum só em função da disciplina; 1d) Outras opções para saber de coisas específicas; 1e) Diferentes posições e opiniões no fórum; 1f) Fatores pessoais que dificultam a participação da aluna-professora no fórum; 1g) O não engajamento futuro em outros fóruns; 1h) Lado positivo de ler a opinião dos outros.
R E	SOT	STT
	1) Ensino com <i>blog</i>	1a) Importância do conhecimento sobre o gênero para

		o professor apesar de não gostar do gênero; 1b) Propícia ensino de língua; 1c) Interesse dos alunos e atualidade da tecnologia digital; 1b) Otimismo quanto ao trabalho com <i>blogs</i> em sala de aula 1e) Possível dificuldade.
	SOT	STT
RELATO DE VIVÊNCIA COM A SD DE CHAT EDUCACIONAL	1) Relação da aluna-professora com o gênero <i>chat</i>	1a) Falta de afinidade com o gênero; 1b) Ótima oportunidade para troca de informações em contexto real de interação; 1c) Pouca utilidade no trabalho do professor.
	2) Motivos para não usar o <i>chat</i> com seus (futuros) alunos	2a) Condições físicas das escolas; 2b) Computadores com problemas técnicos; 2c) Agitação dos alunos ao sair da sala de aula e falta de concentração.
	3) Pontos positivos em relação ao uso do <i>chat</i>	3a) Oportunidade para compartilhar pontos de vistas diferentes; 3b) Aprendizagem da estrutura de funcionamento do <i>chat</i> e de expressões que ajudam a organizar a interação; 3c) Percepção da melhora ao longo das aulas; 3d) Importância das temáticas discutidas no <i>chat</i> .

O relato de Ma sobre a SD de fórum deixa claro o distanciamento da aluna-professora em relação ao gênero digital. A ação social tipificada requerida na produção e compreensão de fóruns não foi significativa para Ma. O excerto a seguir ilustra esse posicionamento:

Excerto 36 – Relato de experiência sobre a SD de fórum de Ma

Internet forum is a good genre for people who want to know more about specific issues. I found this interesting, but in fact I will never participate in one of this with another purpose (to do tasks in a subject) because nowadays we have many options about news or specific issues researched by good authors and I prefer that. (Ma, linhas 1-4)

A aluna-professora inicia seu excerto por meio do uso do discurso teórico (***Internet forum is a good genre for people who want to know more about specific issues***). A escolha pelo uso desse tipo de discurso já indica a posição enunciativa de Ma sobre o gênero fórum. Ela planifica o conteúdo temático, no início de seu relato, como distante e designado para outras pessoas que não ela. A partir

da segunda oração do relato, Ma muda para o relato interativo (*I found this interesting*) para apreciar a experiência com o gênero.

Apesar de apreciar positivamente a experiência, Ma faz uso do operador argumentativo de oposição *but* para marcar efetivamente como encara sua participação no fórum (...*I will never participate in one*). A intervenção realizada parece não ter conseguido criar um espaço de (re)construção significativa dos propósitos sociais do uso de fórum para Ma. A aluna-professora justifica sua falta de engajamento no fórum com aspectos de sua personalidade conforme o trecho a seguir:

Excerto 37 – Relato de experiência sobre a SD de fórum de Ma

But because I am a very shy person I think it was difficult to me answer some questions and if I am free to do this or not I probably won't, but I liked too much reading other opinions. (Ma, linhas 6-8)

A aluna-professora se qualifica como alguém que é muito tímida (... *I am a very shy person*) e atribui à essa característica o seu não engajamento no fórum. Por meio do uso do operador argumentativo de condição, Ma deixa ainda mais claro a obrigatoriedade com a qual encarou sua participação no fórum (...*If I am free to do this or not, I probably won't...*). Uma das hipóteses que podem nos ajudar a compreender o motivo do não engajamento de Ma é que a didatização do gênero digital e a proposta de comunicação que guiava a SD não foram suficientemente explicitadas ou mesmo pouco significativas para a aluna-professora. A exigência social demandada para participação no fórum não parece ser interiorizada por Ma, o que dificulta na construção de significados próprios para o projeto discursivo de uso do gênero fórum.

Além do mais, é possível ainda associar o não engajamento com questões já discutidas na análise de nossa primeira pergunta de pesquisa. Conforme demonstramos no capítulo 5, Ma tem dificuldades com o uso da língua e a intervenção não foi capaz de criar mecanismos que a ajudassem a superar tais dificuldades. Nesse sentido, essa característica também poderia ter colaborado na construção de suas representações sobre o uso de fórum.

No que se refere à participação de Ma no *blog*, percebemos uma tentativa da aluna-professora dar significado ao uso do instrumento a partir de seu uso em contextos de ensino e aprendizagem de língua inglesa, conforme a seguir:

Excerto 38 – Relato de experiência sobre a SD de *blog* de Ma

Although I dislike posting in blogs, I can see the importance of us, as a teacher, learn this to be able to teach this. Now that I am aware of how work with blogs, I can see many items to be taught such as grammar, vocabulary, informal speech, ect and I think that blog is a current issue and younger feel interested in, being more able to apprehend the contents. So, now I am feeling very optimist about working with blogs. (Ma, linhas 1-5)

A aluna-professora inicia seu excerto por meio de um operador argumentativo que indica oposição para marcar sua posição: não gostar de *blogs* x *blogs* são importantes para ensino. As representações construídas pela aluna-professora convergem para o fato de que um professor para ter determinado gênero como objeto de ensino precisa conhecê-lo (***although I dislike posting in blogs, I can see the importance of us, as a teacher, learn this to be able to teach this***).

Em relação à justificativa do porquê usar o *blog* como instrumento de ensino de línguas, Ma recorre ao interesse da geração atual em relação às TDICs. Apesar de em nenhum momento ter sido abordada a questão da importância ou necessidade de se didatizar o ensino do gênero *blog* para a educação básica na disciplina, Ma estabelece essas relações e as toma como verdadeiras (evidenciado pelo uso da modalização lógica *can see*).

Acreditamos, pois, que a base de orientação enunciativa oportunizada pela adoção do gênero no contexto de formação profissional não foi suficientemente coerente para que Ma se apropriasse do *blog* como um instrumento de reflexão sobre sua própria formação.

Essa mesma linha de raciocínio é utilizada por Ma quando da sua participação no *chat* educacional. No entanto, a aluna-professora não consegue estabelecer relações entre seu aprendizado do gênero para fins de formação e o uso do gênero para fins de ensino de inglês na educação básica, conforme relatado a seguir:

Excerto 39 – Relato de experiência sobre a SD de *chat* educacional de Ma

Although I really do not see how I could use this in my work, maybe this has many good aspects among teachers, but not for teach our students due to the fact that we have to consider the physical place of the schools. The computers are seldom useful and students are so excited outside class that is a hard work to maintain the discipline and all of them concentrated in the activity. (Ma, linhas 4-8)

É possível visualizar nesse excerto as representações que Ma constrói sobre a dificuldade de usar TDIC em contextos escolares públicos. A aluna-professora justifica seu posicionamento de não estabelecer relações entre o *chat* e ensino de línguas por meio do uso do operador argumentativo explicativo *due to*. Na sequência, faz uso da modalização lógica *have to*, colocando o conteúdo verbalizado como pertencendo ao mundo das condições de verdade, para sustentar seu movimento argumentativo.

As próximas orações são marcadas pela mudança do tipo de discurso no relato da aluna-professora (*The computers **are seldom** useful and students **are so excited** outside class that **is a hard** work to maintain the discipline and all of them concentrated in the activity.*) . O uso do discurso teórico, em contraposição ao relato interativo que vinha sendo usado anteriormente, denota a construção de representações tidas como independentes da capacidade da aluna-professora.

Por outro lado, é necessário ressaltar que esse excerto também ilustra o movimento de Ma ao articular questões que estavam sendo discutidas na disciplina GENTE com sua prática de estágio. Mais uma vez, o espaço possibilitado pela ação linguageira do gêneros digitais se (re)constitui como sendo a articulação de saberes tidos como mais relacionados ao(s) conhecimento(s) teórico(s) e saberes tidos mais relacionados ao(s) conhecimento(s) prático(s) da profissão.

Diferentemente dos excertos anteriores, quando do relato sobre sua participação no *chat* Ma verbaliza sobre as possíveis contribuições do uso do instrumento na sua própria formação.

Excerto 40 – Relato de experiência sobre a SD de *chat* educacional de Ma

But I like very much to see different views of the same topic and being all of us students of the university (having the same main purpose in this subject) and have the view of different teachers-to-be which are in different contexts and having different theories along the university It is really interesting. We could see another reality. It is another point of view to be known and considered. I think the content was really good, we learned about the structure and the words commonly used to facilitate the conversation and that we could use in many others contexts (Ma, linhas 8-15)

A aluna-professora ressalta nesse excerto as características didatizadas do gênero *chat* educacional ao longo da SD e como as atividades propostas contribuíram para seu desenvolvimento atitudinal (*I like very much to see*

different views of the same topic) e linguístico (*we learned about the structure and the words commonly used to facilitate the conversation and that we could use in many others contexts*). Tais características apontam para a importância das práticas de transposição didática de elementos ensináveis dos gêneros na educação inicial de professores de língua inglesa.

Os relatos de Ma sugerem que a intervenção realizada não possibilitou a criação de um espaço capaz de subsidiar à aluna-professora momentos de (res)significação de ordem interna para apropriação dos gêneros digitais. Contudo, pudemos observar a articulação de saberes profissionais, em construção, a partir da participação de Ma nas atividades discursivas propiciadas pelo saber dizer nos gêneros fórum, blog e chat educacional.

6.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Em nosso segundo capítulo de análise apresentamos e discutimos, a partir de nossos olhares e entedimentos sobre os dados, os relatos de experiência vivida produzidos pelas alunas-professoras ao final de cada SD. Para tanto, buscamos levantar marcas linguístico-discursivas relevantes para compreender o processo de educação profissional posto em prática a partir do uso de gêneros digitais. Certos de que, como toda e qualquer análise, nossas interpretações são situadas e, portanto, passíveis de serem (re)interpretadas à luz de outros construtos teóricos, buscamos responder nossa segunda pergunta de pesquisa que tinha como objetivo analisar as representações construídas pelas alunas-professoras sobre TDIC e sobre ser professor ao longo da intervenção realizada e seus possíveis papéis para sua educação profissional. A seguir, apresentamos as sínteses que buscam responder nossa segunda pergunta de pesquisa:

Quais representações são construídas pelas alunas-professoras sobre ser professor e sobre TDIC ao longo da intervenção realizada?

Quando iniciamos nosso capítulo, fizemos uso do conceito filosófico de devir cuja característica principal é a constante mudança, movimento, o ser em processo de. Nesse sentido, Taylor, ao relatar a forma como encarou as experiências vividas, demonstra um devir entre seu conflito pessoal e o uso de TDIC

como instrumentos formativos. As contradições presentes nos relatos de Taylor, de ora conseguir elencar pontos positivos com uso de TDIC e ora posicionar-se extremamente contra seu uso, evidenciam um processo de desestabilização de suas representações e possíveis oportunidades para (re)organização das mesmas. O próprio afirmar categórico da aluna-professora de ter aversão ao uso de TDIC é constantemente desafiado pelas práticas da intervenção realizada com os gêneros digitais.

Em relação a Joana, observamos um devir entre significados atribuídos pelos pesquisadores à experiência e sua recontextualização a partir dos interesses próprios da aluna-professora. O constante movimento de (res)significar a experiência e se engajar com as atividades com gêneros digitais possibilitou à aluna-professora articular saberes de outras instâncias e (re)construí-los nos espaços discursivos possibilitados pelos gêneros fórum, *blog* e *chat* educacional.

Diferentemente, Libela evidencia em seus relatos um devir entre suas dificuldades de operacionalização de recursos tecnológicos e a construção de saberes sobre letramento digital. O processo de vivência com os gêneros digitais instaurou a possibilidade de Libela vivenciar práticas do meio digital, ainda que de forma inicial e tangencial. A aluna-professora parece ainda ter se apropriado efetivamente das TDIC como espaços argumentativos para defesa de determinado ponto de vista acerca de diferentes questões profissionais.

Finalmente, Ma parece estar em um devir entre as atividades de engajamento propostas e um impasse de (res)significação pessoal para sua participação efetiva. Os relatos de Ma demonstram que a intervenção realizada, em torno dos gêneros digitais, não foi significativa o suficiente para que a aluna-professora se apropriasse deles enquanto instrumentos para si. Contudo, cabe ressaltar os entendimentos construídos por Ma de uso dos espaços discursivos propiciados pelo saber-dizer dos gêneros digitais trabalhados como instâncias de articulação entre saberes teóricos e prático-pedagógicos.

De modo geral, as quatro alunas-professoras tiveram suas representações sobre ser professor, ensino e aprendizagem de língua inglesa, uso e papel das TDIC na sociedade bem como para propósitos educacionais confrontadas às de outrem de modo que pudessem, ao se engajar nos projetos enunciativos do fórum, *blog* e *chat* educacional, produzir significações outras sobre tais aspectos.

7 REPRESENTAÇÕES EM CONFRONTO: (RE)POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS EM RELAÇÃO À EXPERIÊNCIA VIVIDA

O nosso terceiro capítulo de análise de dados se destina à discussão de nossas interpretações sobre a extensão ao coletivo (EC). As análises apresentadas foram construídas na tentativa de articular o processo de intervenção realizado, o engajamento das alunas-professoras e a mobilização de representações construídas por elas a partir de seu próprio pensar sobre o processo.

A autoconfrontação é um procedimento de intervenção desenvolvido pela clínica da atividade como uma maneira de relevar o não dito do trabalho de qualquer área profissional (BORGHI et al., 2008). Em função das especificidades de nosso contexto de coleta de dados, que não se trata do trabalho do professor, mas sim da educação de professores em nível inicial, utilizamos um dos procedimentos da autoconfrontação: a extensão ao coletivo (EC) como um procedimento capaz de evidenciar características do processo formativo com gêneros digitais vivenciado pelas alunas-professoras e suas representações em constante movimento de (re)construção, estabilização, cristalização e mudança.

A coleta de dados foi realizada em dezembro de 2010 ao final da intervenção na disciplina GENTE. As alunas-professoras foram confrontadas com excertos de: a) suas próprias produções no *fórum*, *blog* ou *chat* educacional; b) seus relatos de experiências coletados ao longo processo. A extensão ao coletivo (EC) foi realizada com todo o grupo e tinha por objetivo deflagrar momentos de explicitação, verbalização e (re)posicionamento de suas representações, concepções, ideias, imagens sobre o processo formativo com gênero digitais.

De modo a apresentar nossos resultados, dividimos o presente capítulo nas seguintes partes: a) primeiramente apresentamos um panorama geral dos dados com base no levantamento do conteúdo temático realizado; b) em segundo lugar, apresentamos dois blocos de análise a partir das falas das alunas-professoras na EC; c) na sequência, buscamos cruzar as análises desenvolvidas nos dois capítulos anteriores e nesse para responder nossa pergunta geral de pesquisa e, finalmente, d) apresentamos a síntese do capítulo.

7.1 PANORAMA GERAL DOS CONTEÚDOS TEMÁTICOS MOBILIZADOS NA EXTENSÃO AO COLETIVO (EC)

O tempo de duração da extensão ao coletivo (EC) foi de uma hora e dezessete minutos composto dos seguintes passos: a) explicitação do que se tratava a gravação por parte do pesquisador; b) leitura de excertos previamente selecionados (a partir do critério de possível evidência de conflito) e discussão por parte das alunas-professoras de forma espontânea; c) intervenção por meio de perguntas para instigar discussões por parte do pesquisador.

O desenvolvimento do conteúdo temático se deu em função da escolha prévia do pesquisador de quais tópicos focalizar. Dessa forma, salientamos que todos os segmentos de orientação temática (SOT) foram introduzidos pelo pesquisador. Essa configuração da EC, em nossa pesquisa, se deu especificamente pelo fato de que esse momento foi pensado com o intuito de também obter maiores esclarecimentos sobre tópicos mencionados pelas alunas-professoras ao longo do ano e que fossem ao encontro das perguntas de pesquisa desse estudo⁴⁷.

O quadro a seguir ilustra os temas e seu tratamento ao longo da EC.

Quadro 25 - Plano textual global da extensão ao coletivo (EC)

SOT	STT
1) Explicitação do procedimento.	1a) Dúvidas em relação ao procedimento.
2) Ser professor é um dom ou uma profissão.	2a) Falta de comprometimento dos professores com sua profissão; 2b) Dubiedade quanto à própria identidade profissional; 2c) A beleza da profissão professor; 2d) Professores nascem com o dom de ensinar; 2e) Escolha profissional e satisfação pessoal.
3) Falta de engajamento dos alunos com o curso de Letras.	3a) Diferentes aspirações profissionais; 3b) Falta de foco dos alunos quando da escolha do curso; 3c) Falta de conhecimento sobre a diferença entre licenciatura e bacharelado; 3d) Possibilidades de atuação do profissional de Letras e falta de opções no curso de graduação; 3e) Processo de adaptação, integração e/ou exclusão do curso; 3f) Necessidade em articular escolha profissional e desejo pessoal; 3g) Papel das licenciaturas numa universidade pública; 3h) Necessidade de cumprir as obrigações institucionais em função

⁴⁷ Denominamos de extensão ao coletivo (EC) esse momento da coleta de dados em função de suas características similares com o procedimento original. No entanto, reconhecemos que há diferenças significativas entre o que propusemos e o procedimento original. Apesar de tais diferenças, optamos pelo uso do termo EC já que era o que mais se aproximava de nossos objetivos de pesquisa.

	da escolha do curso.
4) Contradição entre querer ou não querer ser professor.	4a) Comprometimento com o estágio mesmo que não queira ser professor; 4b) Conhecimento da realidade pública de ensino; 4c) Experiência de estágio como possibilitadora de uma grande mudança na vida da aluna.
5) Tecnologias digitais e seu uso.	5a) Mudança na relação com TDIC a partir da disciplina; 5b) Propósito de estudar gêneros digitais para transposição didática; 5c) Entusiasmo com a produção de um webquest; 5d) Geração Y a necessidade do professor se adaptar às novas tendências; 5e) Papel das TDIC na vidas dos alunos.
6) Uso do <i>chat</i> educacional.	6a) Desorganização da interação; 6b) Experiência de oração com o <i>chat</i> e propósito cumprido; 6c) Irrelevância do <i>chat</i> como instrumento de formação profissional; 6d) Pouco relevância dos assuntos discutidos na atividade do <i>chat</i> educacional;
7) Relação aluna-professora e tecnologia.	7a) Transformação de Libela no uso de recursos tecnológicos; 7b) Papel da tecnologia na vida pessoal e profissional das pessoas.
8) TDIC e Sociedade.	8a) Relação pessoal de antagonismo entre Taylor e TDIC; 8b) TDIC como um mal necessário à sociedade; 8c) Diferentes estilos de aprendizagem e problemas causados pelas TDIC; 8d) Necessidade do uso das TDIC para fins de comunicação a aproximação das pessoas; 8e) Visão pessimista em relação ao uso das TDIC nos dias atuais; 8f) TDIC como uma maneira de isolamento; 8g) TDIC como ferramentas essenciais e necessárias à vida; 8h) Diferentes práticas sociais e o uso de TDIC; 8i) Mecanização da sociedade em função das TDIC; 8j) Papel dos mais velhos na orientação do uso das TDIC pelo mais novos.
9) TDIC e escola.	9a) Falta de habilidade tecnológica dos alunos; 9b) Uso da tecnologia a favor das práticas de ensino e aprendizagem.
10) Gêneros e ensino.	10a) Diferentes gêneros (inclusive os digitais) como instrumentos de ensino e aprendizagem.

Conforme pode ser observado, os temas mobilizados ao longo da extensão ao coletivo (EC) variaram de acordo com o que havia sido discutido ao longo do ano na disciplina GENTE. Partimos, então, para a análise dos principais conflitos tematizados ao longo da EC⁴⁸ e seu desenrolar.

⁴⁸ Esclarecemos que deliberadamente não focaremos nos segmentos de orientação temática 2,3 e 4 em função de seu conteúdo temático não se relacionar, diretamente, com nossa terceira pergunta de pesquisa.

7.1.1 TDIC, seus (des)usos e Potencialidades Pedagógicas

A primeira vez em que o tema TDIC é mencionado na extensão ao coletivo (EC) é a partir de um excerto de Taylor sobre a experiência com o *chat* educacional. Apesar de ser um excerto que focalizava a experiência com o gênero digital, as alunas-professoras decidiram expandir a conversa para outros temas relacionados à TDIC de uma forma geral. O excerto, a seguir, ilustra esse momento:

Excerto 41 – Extensão ao coletivo (EC) escrita

LUCAS: A Taylor no *chat* report dela de 26 de outubro. “Well, as always, I don’t think it was a good experience (at least for me), and I think it was a waste of time. Seriously, this genre CHAT was the worst one we learned. And here I’m not going against the subjects we tried to discuss in this chats. On the contrary, they’re extremely necessary to be discussed, but in my opinion not in that way! This kind of serious matters don’t fit in that disorganised conversation of chats. That’s true that sometimes I don’t even make an effort to participate because of the fact that I’m totally against some of the practices we’ve been learning and for the purposes they’re been proposed to be used.”

LIBELA: Nossa que bonito que ficou a construção que você fez.

TODOS: @@@@

TAYLOR: Eu sou muito boa. Eu não sei o que falar. Não é mais é porque a gente não tá falando de professor, nada, a gente tava falando do gênero *chat*... como fala em português? *Chat*, *chate*, . É minha opinião, não tenho nada, tá bem explicado. Isso eu não mudei.

LIBELA: Eu não sei... no *chat*...o *chat* ainda é um mistério na minha mente... não sei se eu absorvi tudo o que podia dele, mas eu acho que eu / eu acho que eu mudei em relação a essa questão toda tecnológica e pa pa pa.. e talvez só tenha mudado um pouco pela oportunidade de ter participado dessa disciplina pq eu também me considerava uma chatice em relação a internet... tecnologias assim é... não gostava, acha nossa não tenho paciência para mandar um email, me estressa mandar um email, talvez pq eu não seja boa também em digitar, demore muito, né.. então assim, enfim, todas as coisas. Mas eu acho que eu cresci assim, eu acho que a oportunidade que nós tivemos de... de...de utilizar dessas tecnologias dentro aqui da disciplina de gêneros. E talvez por causa do propósito, mas eu acho que uma coisa que sempre me manteve assim pensando em querendo fazer isso tudo que a gente fazia era: como transformar isso pra sala de aula? Porque se fosse pra mim mesmo, pra meu uso, não é muito significativo pq eu não participo de fórum, eu não...não.. chateio? Como é que é? @@@ Eu não participo de *chat*, essas coisas todas assim, hmm, não faz parte do meu dia-a-dia. Então, mas talvez pensar nisso... numa maneira de... igual ao webquest... para mim o webquest foi assim uma transformação quase tanto na minha maneira de ver o quanto legal podia ser usar aquilo com os alunos, o quanto seria produtivo, o quanto seria fácil deles, pq vc tem aí, é só você dá um click e o negócio abre bem na sua frente, né.. então assim, ao invés de vc ficar usando folhas, e xerocando, e o xerox se perde, né, como a gente sabe que acontece. Então, pra mim, principalmente o webquest foi uma... nossa, foi uma descoberta pq eu achei muito legal e quando eu publiquei eu fiquei muito feliz, eu me senti muito orgulhosa de

ter conseguido fazer aquilo. Então, eu acho assim que na verdade, eu concordo com o posicionamento da Taylor, com a sinceridade dela, acho isso legal, pq realmente é difícil pra gente ver a.... o significado do uso de um *chat* por exemplo.. pra dar aula na formação...no...no ensino de língua inglesa, mas por outro lado eu acho que como a Vera uma vez falou que os gêneros eles não são, não são gêneros, né, enfim, textos, as pessoas, não são assim cristalizados, elas se modificam. A gente é da geração Y, vocês viram que chique? Nós nascemos na geração Y.

Como pode ser observado, Taylor verbaliza claramente a não necessidade de seu reposicionamento em relação à experiência vivida. A aluna-professora demonstra que seu posicionamento em relação à experiência com o *chat* educacional, e com o uso de TDIC conseqüentemente, é tido como uma verdade incontestável sob seu ponto de vista (*É minha opinião, não tenho nada, tá bem explicado. Isso eu não mudei*), expresso principalmente pelo uso do pronome possessivo e frases declarativas no indicativo.

Por outro lado, Libela constitui uma outra posição em relação à experiência relatada a partir da significação global que lhe atribuiu (ou atribui). Essa posição ao mesmo tempo que se coloca como oposta à de Taylor também busca estratégias interacionais de concordância parcial com sua colega.

O reposicionamento discursivo de Libela sobre a experiência vivenciada pode ser decomposto em quatro momentos: a) dúvida em relação ao estatuto da experiência com o *chat* educacional; b) sua relação com TDIC e a aprendizagem na disciplina; c) o processo de (res)significação posto em prática pela aluna-professora para lidar com as propostas da disciplina; d) preservação da face ao concordar parcialmente com Taylor e valorizar a atitude sincera da colega.

No primeiro momento, Libela se afasta da posição imutável de Taylor para se identificar a partir de uma posição de dubiedade da experiência com o *chat* (*...Eu não sei... no chat...o chat ainda é um mistério na minha mente... não sei se eu absorvi tudo o que podia dele*). Isso é verbalizado pelo uso do verbo *saber* empregado na forma negativa do presente do indicativo (*não sei*) demonstrando o processo mental passível de mudança atribuído pela aluna a essa situação bem como pelo uso de uma oração adverbial condicional para se referir à sua falta de clareza em relação à aprendizagem de capacidades de linguagem para uso efetivo do gênero *chat*.

Além do mais, a escolha lexical pelo adjetivo *mistério* corrobora a ideia de incompreensão da aluna-professora em relação à (sua) experiência com o

gênero digital. Essa característica, por si só, já indica que a intervenção realizada não oportunizou momentos que consolidassem a apropriação do gênero como um instrumento pela aluna-professora. Tal questão será discutida mais devidamente posteriormente.

O segundo momento de reposicionamento de Libela em sua fala é quando ela tematiza sua aprendizagem tecnológica e atribui essa responsabilidade, em parte, à disciplina (...*mas eu acho que eu ... **eu acho que eu mudei em relação a essa questão toda tecnológica e pa pa pa..e talvez só tenha mudado um pouco pela oportunidade de ter participado dessa disciplina***). O início dessa parte é verbalizado pelo uso do operador argumentativo adversativo *mas* evidenciando que a concepção de Libela, nesse momento, não é mais de duvidade como quando relatou sobre o *chat* educacional. A oração que descreve a mudança da aluna-professora frente às TDIC é construída com uma ação no pretérito perfeito do indicativo, ou seja, uma ação totalmente acabada.

A aluna ainda sugere, na sequência, pelo uso do advérbio *talvez* e do operador argumentativo restritivo *só*, a responsabilidade da disciplina em seu processo de mudança. Tal movimento de reposicionamento de Libela em relação às TDIC é expandindo na continuação do excerto quando ela traz exemplos de práticas sociais nas quais se engaja e que requerem dela o uso de práticas de linguagem provenientes do meio digital (*mandar um email, me estressava mandar um email*).

No terceiro momento, Libela explicita como transformou a coerção institucional de ter que participar das atividades da disciplina em razões e motivos pessoais para a experiência (...*mas eu acho que uma coisa que **sempre me manteve assim pensando em querendo fazer isso tudo que a gente fazia era: como transformar isso pra sala de aula?***).

A fala da aluna-professora é marcada, nesse trecho, pelo uso de um advérbio de frequência e de um verbo que expressa continuidade para evidenciar o processo, certamente conflituoso e de reflexão, no qual Libela se engajou para se apropriar do que lhe era proposto. A conclusão do trecho é textualizada pela aluna-professora por meio do uso de um questionamento. Para exemplificar como lidou com o questionamento colocado a si mesma, Libela traz sua experiência em sala de aula com a produção de um *webquest*⁴⁹ para o ensino de língua inglesa.

⁴⁹ De acordo com Bernie Dogde, uma das precursoras da utilização do termo, uma *webquest* é uma atividade de pesquisa orientada em que algumas ou todas as informações com as quais os

Ainda na sequência desse excerto, Libela justifica o motivo pelo qual (res)significou aquilo que lhe era proposto com as TDIC ao longo da disciplina (***Porque se fosse pra mim mesmo, pra meu uso, não é muito significativo pq eu não participo de fórum, eu não...não.. chateio? Como é que é? @@@ Eu não participo de chat, essas coisas todas assim, hmm, não faz parte do meu dia-a-dia.***). A aluna-professora vê os usos de TDIC contemplados pela disciplina pouco significativos para si já que estes não compõem práticas sociais das quais participa.

Essa representação de Libela nos fornece duas pistas em relação a seu engajamento com os gêneros digitais e ao papel que eles desempenharam no seu processo formativo. A primeira pista vincula-se ao fato de que os gêneros digitais como instrumentos serviram à aluna-professora como parte de sua construção de saberes profissionais. Tais saberes, de cunho pedagógico primariamente, poderiam ser mobilizados por Libela em outros momentos de sua (futura) prática profissional. A segunda pista coloca-nos diante da relação estratégica desenvolvida por Libela, que tinha pouco conhecimento sobre TDIC e não as via de maneira significativa em sua vida, para efetivamente apropriar-se dos gêneros trabalhados.

Finalmente, o quarto e último reposicionamento de Libela é marcado pela sua tentativa de concordância, parcial, com Taylor (*...Então, eu acho assim que na verdade, **eu concordo com o posicionamento da Taylor, com a sinceridade dela, acho isso legal,...** mas por outro lado...*). Em função do contexto de produção da extensão ao coletivo (EC) e das relações sociais entre Libela e Taylor (elas eram colegas de sala em várias disciplinas ao longo do curso), acreditamos que a aluna-professora assumiu uma posição intermediária como uma forma de apoiar sua amiga e ao mesmo tempo relatar sua mudança em relação ao uso de TDIC. Além do mais, devemos ressaltar que Libela concorda com a atitude de Taylor: a sinceridade com a qual a aluna-professora expressa suas opiniões. Não há concordância de Libela com o dizer de Taylor.

O prosseguimento da discussão iniciada com o excerto sobre *chat* educacional foi marcado pelas considerações tecidas por Libela e Ma acerca das

aprendizes interagem é proveniente da internet (maiores informações sobre essa metodologia podem ser encontradas em http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html). A produção de *webquest* foi proposta às alunas-professoras como parte da disciplina GENTE em 2010. Inicialmente era nossa intenção avaliar a produção das alunas-professoras da *webquest* como parte dessa pesquisa, mas posteriormente, tal objeto de pesquisa foi desconsiderado em função de nosso escopo.

razões para se utilizar TDIC no ensino e aprendizagem, conforme pode ser observado a seguir:

Excerto 42 – Extensão ao coletivo (EC)escrita

LIBELA: ... então se a gente precisa se adaptar, eu imagino como deve ver para Alice, por exemplo, que não nasceu nessa geração... que é lá de uma outra geração que era mais complicado e difícil dar aula... como é para ela se ajustar a isso. (1) Mas eu penso assim, se a gente tá lidando com pessoas que tão nascendo nessa época, a gente tem que se reciclar, a gente tem que tentar de alguma maneira de aproveitar o máximo que a gente possa disso. Talvez não o *chat*, mas o *blog* ou outra coisa ou webquest ou mesmo sei lá, o laboratório de informática, (2) afinal de contas o governo investiu naquilo ali ou escola se for colégio particular. Usar essa tecnologia em favorecimento dos alunos (3) porque eles gostam disso, faz parte da diversão deles...

MA: é uma coisa que além, atrai e hoje é muito... eu adoro tecnologia, eu acho que eu não sei mais viver sem, @@@ eu adoro, ela facilita muito nossa vida, agiliza, permite comunicação, entendeu. Então, assim, o *chat* talvez faltou um pouco de amadurecimento nosso pra trocar informação, né.. a gente as vezes levou um pouco na brincadeira ou então, a gente não tinha conhecimento mesmo pra trocar, né, talvez, entendeu...então, falhou um pouquinho nisso da nossa parte, eu acho, da minha parte. E... mas, nossa eu acho o webquest foi muito legal fazer, muito, muito, né...num clique você já entra em outra que o aluno que a gente nunca ia dar isso no papel pro aluno.. tá naquela página saí numa outra página e ver que nem a Libela mostrou, né...vc precisaria de umas vintes páginas... e fora o tempo, né... você gastaria umas 10 aulas o que vc mostra ali para ele em 1 clique. Então, nossa uma oportunidade imensa

@@@@

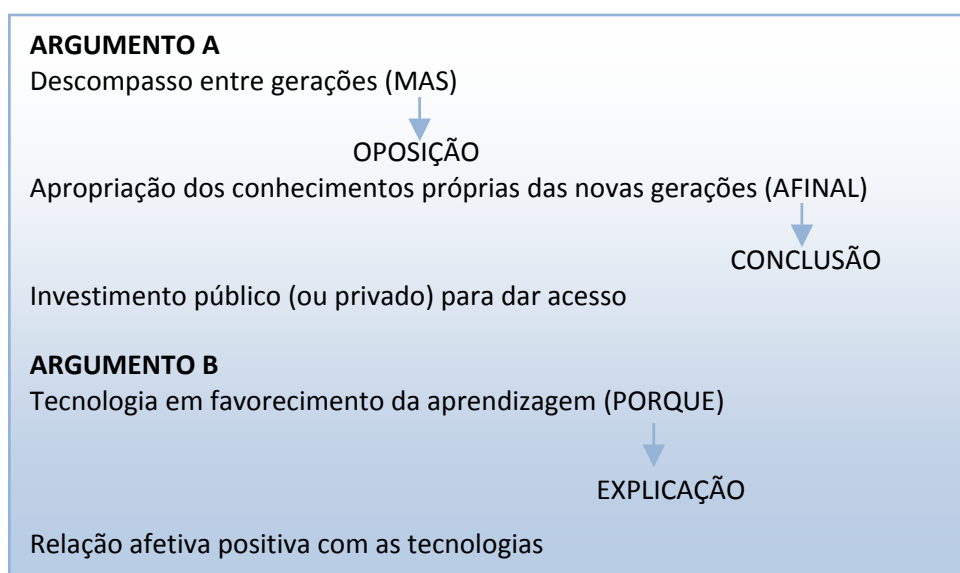
A fala de Libela que inicia esse excerto é marcada pela defesa de uma posição: o professor precisa conhecer e usar em sua prática pedagógica TDIC em função das mudanças na sociedade. Apesar de ser uma fala dirigida ao grupo, os argumentos apresentados por Libela parecem ter o intuito de convencer, principalmente, Taylor, que tem aversão às TDIC.

As orações de Libela são marcadas pelo uso de modalizações deônticas (*a gente precisa se adaptar... a gente tem que tentar..*) e pela referência a um professor genérico, no qual se inclui, por meio da expressão *a gente*. O emprego das modalizações deônticas indica que a avaliação de Libela sobre o papel das TDIC na prática profissional do professor de línguas é vista como da ordem da obrigatoriedade social. Essa representação de Libela, que ecoa muitos outros discursos que circundam e constituem diferentes esferas dentre elas a educacional, aponta para as tensões geradas pelas emergências de TDIC e sua incorporação pelos professores.

Apesar de tais tensões, a avaliação de Libela ainda aponta os investimentos públicos para tornar o acesso às TDIC, de uma forma geral, como um dos fatores que convergem para sua apropriação pelo professor. As tensões implícitas no dizer de Libela se coadunam com Paiva (2010, p. 13) que analisou as tensões e convergências do uso de tecnologias e defende “que a maior defesa do uso da tecnologia não deve estar centrada no número e na sofisticação das ferramentas, mas no casamento das práticas sociais com as práticas escolares”.

A força persuasiva do dizer de Libela vai sendo sustentada pelo uso de operadores argumentativos, sinalizados no excerto pelo uso dos números (1), (2) e (3), conforme esquematizado a seguir:

Figura 8 – Força persuasiva da argumentação de Libela



Dirigindo-se ao dito de Libela, Ma toma o turno de fala para ratificar a argumentação de Libela e apresentar outras evidências que comprovem a posição defendida, agora, por ambas as alunas-professoras. O início de turno de Ma é marcado pela sua relação pessoal com tecnologias. A aluna-professora personifica e atribui às TDIC o papel de ator de ações em sua vida (*ela facilita muito nossa vida, agiliza, permite comunicação, entendeu?*). Por meio da anáfora pronominal *ela* que recupera o sintagma nominal *tecnologia*, Ma usa verbos denotando ações às TDIC, e visa, dessa forma, corroborar com a argumentação de essencialidade de seu uso na contemporaneidade.

Dando prosseguimento, Ma justifica o pouco engajamento das alunas-professoras com a experiência de *chat* e faz uso de um operador argumentativo de oposição para ressaltar os pontos positivos do uso do *webquest* (...**mas** nossa eu acho o *webquest* foi muito legal fazer, muito, muito, né...**num clique** você já entra em outra que o aluno que a gente nunca ia dar isso no papel pro aluno.[...] Então, nossa uma **oportunidade imensa**). A aluna-professora ressalta, nesse excerto, uma das *affordances* evidenciadas pela internet: a navegação por diferentes textos disponibilizados na rede a partir de um clique e de forma imediata. A indispensabilidade do uso da internet para permitir ao aluno vivenciar essa experiência é o argumento de Ma nesse trecho. A aluna-professora finaliza esse trecho com o uso de um sintagma nominal qualificado por um adjetivo que denota grandeza para intensificar sua intencionalidade.

Os constantes reposicionamentos de Libela e o engajamento de Ma na discussão, nesse último excerto, não incitaram em Taylor o desejo de se pronunciar e produzir um contradiscurso em relação ao que estava sendo dito. O silêncio de Taylor, nessas sequências de turno, parece confirmar sua discordância categórica em relação às posições defendidas. Nossa hipótese é confirmada quando na segunda metade da EC, ao ser solicitada a se posicionar diante de um excerto seu sobre temática semelhante, Taylor responde: “*Posso passar?*” em tom irônico.

Ainda na mesma linha de discussão do papel das TDIC na prática profissional dos professores de línguas e das relações pessoais das alunas-professoras, há o excerto a seguir que ilustra reposicionamentos discursivos das alunas-professoras frente à mudança de Libela.

Excerto 43 – Extensão ao coletivo (EC)escrita

LUCAS: O excerto da Libela do report do fórum de abril. “*My entire life (including nowadays) all the technological resources available in the market were a mystery for me. The first time I turned on a computer I was 18 or something; even today it is very difficult for me to deal with the computer, the internet, and so on, just by myself. So, it really was a challenge to me when I figured out that we were supposed to write in internet forums because by that time I had no idea what was that about.*”

LIBELA: é verdade...

MA: isso foi muito legal o crescimento que a Libela teve em relação a isso, ao computador, ao meio tecnológico... que ela adorou, e nossa senhora... o *webquest* foi tudo pra ela...ela usou isso em outras aulas e não sei o que...então, foi muito legal de ver porque eu realmente ficava brava, como ela não consegue mandar um email, meu deus do céu... e o marido dela é cientista da computação...

LIBELA: Isso que é o pior... eu fui aprender a anexar um arquivo de verdade, o ano passado porque a Ma me falava, porque é simples, vc vai lá tal...e aí eu não entendia.. eu aí eu falava, amor, pelo amor de deus..

(inaudível)

[...]

JOANA: Eu acho que isso aí vc escreveu em abril, se fosse escrever hoje seu discurso seria diferente...tipo, c'mon it is challeging even today, but not that challeging...

LIBELA: eu acho também. Pra mim...

MA: E é uma coisa que te ajuda nas suas aulas?

LIBELA: Nossaaa....foi assim , por isso que eu vejo essa questão tecnológica...por isso que eu falei o *chat*, eu tal, e tudo mais..essa questão tecnológica toda pra mim, foi muito assim revelador... acho que a Ma que a gente tá junta desde o primeiro ano assim, sabe o quanto me estressava e o quanto era pra mim, cada vez que a gente falava digita um texto no computador, eu ficava louca, eu falava não, deixa eu escrever a mão pelo amor de deus...sabe, então pra mim causou uma mudança de atitude e de conhecimento também... então, pra mim foi...

JOANA: Eu acho que conhecer a tecnologia e ser adepto a elas é essencial, é indispensável, principalmente pra professores de inglês que é o que nós somos. Sabe por quê? Porque essa é a tendência... nós estamos no século XXI e os alunos usam tecnologia, os alunos gostam de tecnologia e eu acho que é essencial.

MA: Talvez eu não diria essencial, mas eu acho que é muito atrativo, facilita pra eles, eles se sentem, nossa, eles gostam, parece até que eles aprendem mais...

O começo desse excerto é marcado pela avaliação de Ma sobre a mudança de Libela em relação ao uso tecnológico (*...isso foi **muito legal** o **crecimento** que a Libela teve em relação a isso, ao computador, ao meio tecnológico... que ela **adorou**, e nossa senhora... o webquest foi tudo pra ela*). Ma faz uso de uma locução adjetiva composta por um advérbio intensificador e um adjetivo de cunho mais subjetivo para avaliar positivamente a experiência de sua colega de classe com as características do meio digital. A valoração apreciativa de Ma incide sobre o sintagma nominal *crecimento*. A escolha lexical da aluna-professora parece revelar a representação de que houve um salto qualitativo na relação existente entre Libela e tecnologia.

Com o intuito de sustentar sua avaliação, Ma caricatura o “antes” e o “depois” de Libela. Para tanto, ela traz elementos da vida pessoal de Libela que lhe permitem comprovar isso (por exemplo, a pouca, ou quase nenhuma, habilidade de Libela em contraste com a profissão de seu marido).

É importante ressaltar nesse trecho as representações que Ma constrói sobre quem não tem desenvoltura para lidar com práticas sociais do meio digital (...*porque eu **realmente** ficava brava, **como ela não consegue** mandar um email, **meu deus do céu...** e o marido dela é cientista da computação...*). O uso da modalização apreciativa *realmente* para indicar a descrença de Ma no fato de Libela não saber mandar um email, a estrutura *como...não consegue fazer algo* e a interjeição que expressam incredulidade evidenciam o quão arraigadas e cristalizadas como verdades estão as representações de Ma sobre a necessidade de todo e qualquer indivíduo dominar um certo rol de práticas sociais provenientes do meio digital.

Essa representação, recorrente nos dados analisados, indica que as alunas-professoras, sem se dar conta, legitimam, a partir de uma posição que desconsidera a distribuição, acesso e consumo de TDIC pela sociedade como um todo, processos de exclusão social de indivíduos que não participam de práticas sociais mediadas pelos usos de TDIC por meio de seus dizeres. Conforme bem apontou Braga (2010), as TDIC podem servir a propósitos sociais antagônicos em nossa sociedade em função das lutas de poder entre diferentes grupos. Nesse sentido, a intervenção realizada parece ter contribuído pouco para que as alunas-professoras refletissem sobre as dinâmicas macroestruturais de poder que estão imbuídas nos usos de TDIC. Mesmo nos momentos em que algum discurso que problematiza o uso das TDIC na contemporaneidade emergia, as alunas-professoras não se engajavam na discussão do tópico.

Dando continuidade às avaliações das colegas de Libela acerca de sua mudança para com o uso de tecnologias, Joana toma o turno e conjetura uma possível reformulação do dizer de Libela após a intervenção (...***se fosse escrever hoje seu discurso seria diferente...tipo, c'mon it is challenging even today, but not that challenging...***). Joana suaviza a afirmação anterior de Libela (...*it's a challenge for me*) por meio do uso da locução adverbial de tempo *even today* e do emprego do operador argumentativo de oposição *but* e indica a mudança de percepção, sob sua perspectiva, de Libela em relação às TDIC.

Os reposicionamentos discursivos de Ma e Joana sobre as capacidades tecnológicas de Libela são acompanhados de turnos de concordância por parte da aluna-professora do que está sendo dito. O papel do outro na (re)produção de sentidos sobre o eu, conforme já pontuou Bakhtin (2006), é

acentuado e contribui para a constituição de novos posicionamentos para Libela. Esse processo é reafirmado por Libela, no turno seguinte ao de Joana, quando da utilização lexical da locução adjetiva *muito revelador* para qualificar sua mudança (...*essa questão tecnológica toda pra mim, foi **muito assim revelador***).

A conclusão desse trecho de discussão das alunas-professoras recupera o papel das TDIC para a prática profissional do professor de línguas. Joana, que não havia se posicionado anteriormente sobre tal temática, toma novamente o turno e verbaliza suas representações sobre o uso de tecnologias (*Eu acho que **conhecer a tecnologia e ser adepto a elas é essencial, é indispensável, principalmente pra professores de inglês que é o que nós somos***).

As escolhas do verbo *conhecer* e da locução verbal *ser adepto* pela aluna-professora revelam seu entendimento de que, sob seu ponto de vista, o professor não só deve se familiarizar com as práticas digitais como também se apropriar delas. As representações de Joana são sustentadas pela escolha lexical de dois adjetivos que exprimem intensificação: *essencial* e *indispensável*. A aluna-professora ainda faz uso do modalizador apreciativo *principalmente* para indicar a obrigação dos professores de inglês, segundo sua apreciação, seguirem sua máxima argumentativa.

A tomada de turno por Ma na sequência indica uma pequena discordância quanto à posição de Joana (*..Talvez eu não diria **essencial**, mas eu acho que é muito **atrativo**...*). No entanto, a aluna-professora não desenvolve sua argumentação; ela faz uma escolha lexical projetando-se discursivamente pelo papel de aluno.

Diante do exposto, as análises evidenciam reposicionamentos discursivos de Libela no que concerne à sua relação pessoal com o uso de TDIC e a produção de um discurso, dotado de força persuasiva, sobre a importância e necessidade do uso das TDIC para o professor de língua inglesa por parte de Libela, Ma e Joana. Taylor, que destoa das demais do grupo nesse quesito, mantém-se em silêncio. Acreditamos que o silêncio da aluna-professora pode indicar tanto um protesto às posições defendidas quanto um indicativo de sustentar sua posição como uma verdade absoluta e, portanto, indiscutível.

7.1.2 TDIC x Sociedade: Relações Antagônicas (re)produzidas no Dizer das Alunas-Professoras

Uma das discussões emergidas a partir da extensão ao coletivo (EC) foi relacionada aos papéis que as TDIC ocupam na sociedade contemporânea e considerações apreciativas valorativas sobre seu(s) impacto(s) no dia-a-dia. É exatamente num desses momentos que Taylor, que até então tinha optado por silenciar seu discurso, se engaja nos turnos para expressar sua posição e dizer o que acha das TDIC, conforme podemos observar a seguir:

Excerto 44 – Extensão ao coletivo (EC) escrita

TAYLOR: [...].. a minha opinião é que é uma mal, é um mal necessário. Ele é necessário hoje, mas, na minha opinião, ele é um mal. Eu não consigo ver benefício em várias e na maioria das coisas... Olhando para a geração de hoje e olhando para a geração de antigamente, pra mim, é quase uma praga.[...]

LIBELA: [...] só que a gente tem que dar o braço a torcer... como por exemplo... como é que eu não usaria tecnologia pra conversar com a minha prima que tá lá na Inglaterra? Eu iria mandar pra ela uma carta, esperar 1 mês, sei lá.. chegar lá e ela lê, e pa ra ra ra... então, quer dizer quantas vezes a gente ia se falar durante o ano sendo que pela internet eu posso ver ela quando eu quiser... ela tá ali... eu falo oi e faço assim... e ela oi de volta pra mim...e a gente fala por telefone, e... sabe.. quando ele disse a gente tá conectado, eu entendi da seguinte maneira [...] Então quer dizer, eu acredito mesmo que isso pode conectar as pessoas, entendeu? Pensa num marido, por exemplo, que tá trabalhando sei lá onde e a esposa tá aqui com os filhos. Como é que esse marido vai ver os filhos... com é que... a internet... não a internet.. não gosto de falar esse nome, a tecnologia ela aproxima as pessoas. Foi essa a ideia daquele cara quando ele inventou o telefone pela primeira vez. Pra que eu vou andar de cavalo 40 minutos do dia, se eu puder ligar pro cara? Isso é tecnologia, mano, é tecnologia.

TAYLOR: Concordo com absolutamente tudo que você falou, mas já que vc fez a réplica, eu preciso da tréplica... @@@ é o seguinte...[...] o que eu to falando aqui, o que eu to indo contra aqui é o uso da internet hoje em dia. Você usa a internet pra se aproximar. Os jovens e adolescentes de hoje em dia usam a internet como uma... não como uma aproximação porque tem o contrário disso. Eles usam isso pra ficar ilhados dentro do quarto deles o dia inteiro e eles não têm a capacidade de falar oi pro vizinho deles, vc me entende? Você usa isso assim porque você tem uma visão diferente... você é mais madura, você vem de uma época em que não usava tanto isso. Agora as pessoas de hoje em dia usam isso com o centro de tudo... isso é o centro para tudo, sem isso não existe vida e é isso que eu questiono. [...]

É evidente, nesse excerto, o embate de vozes construído a partir das posições defendidas por Taylor e Libela sobre TDIC. O início da verbalização de Taylor sobre sua posição em relação às TDIC é marcado pelo uso do advérbio *mal*

para qualificar o adjetivo *necessário*. Tal escolha é parte do processo argumentativo desenvolvido pela aluna professora, já que suas demais colegas afirmaram que o uso de TDIC na contemporaneidade era essencial em turnos anteriores. Taylor recupera o dito de suas colegas e o por meio de um processo de modalização apreciativa demonstra sua apreciação valorativa contrária à representação compartilhada até então. Taylor ainda emprega uma escolha lexical de tom marcadamente negativo (*praga*) para produzir um efeito de comparação com as TDIC (*para mim é quase uma praga*). Segundo o Miniaurélio digital *praga* é um substantivo feminino que significa: Imprecação de males contra alguém ou algo; maldição.

A tomada do turno seguinte por parte de Libela se configura como uma oportunidade para rebater a posição de Taylor. A estratégia da aluna-professora é a de se apropriar dos argumentos apontados por Taylor anteriormente e a partir deles construir outras percepções.

A retomada de turno por Taylor redireciona seu argumento para enfatizar que a posição defendida por Libela não é aquela criticada por Taylor. A aluna-professora associa o uso de TDIC às práticas de isolamento e de dependência. Seu posicionamento discursivo reflete uma parcela da população que acredita que as TDIC são ferramentas de destruição da cultura e de práticas sociais da cultura impressa. Como bem apontou Snyder (2010), tais discursos extremistas (ou de celebração das TDIC, que parece ser o caso de Libela, ou de aversão às TDIC) são comuns nas mídias que circulam em nossa sociedade.

Em outro momento da EC, as alunas-professoras se deparam com uma discussão que ressalta a desigualdade de acesso às TDIC por diferentes atores da sociedade, conforme excerto a seguir.

Excerto 45 – Extensão ao coletivo (EC)escrita

LUCAS: Do *blog* da Ludi e Mari, primeiro a Ludi: being an intelligent teacher means being able to take advantage of all the possibilities we have to help us in our teaching practice. This subject taught me that. And by working on *blogs* I could see that I can use the technology in my favor. E aí a mari: I am only asking myself if this work will not be a so hard one in the sense of wasting time in organise students due to the fact that *blogs* ask for a digital knowledge.

MA: É, eu falei isso, porque a gente deu uma aula no computador e foi assim... a gente perdeu muito tempo, porque...pela falha do computador...Então a gente precisou ter o quê? Um conhecimento também tecnológico que nem todos têm,

infelizmente. Eles não sabiam entrar no site.

LIBELA: O próprio computador precisa ter conhecimento de não atrapalhar...@@@ ajuda.

MA: Vai do próprio conhecimento dos alunos...teve alunos que não... tipo... - Entra no Google – Qual que é o site do Google?

LIBELA: Aí você vai falar pra ele – Ó, ridículo!!!- Você não pode falar isso! Eu não sabia o que que era Google até uns dias atrás. E o que eu podia fazer com eles?! E eu concordo com a Joana também. Concordo que essa disciplina tenha nos ajudado colaborado pra usar a tecnologia em nosso favor, não ser sugados por ela, né, Taylor?! Mas usá-la mesmo em nosso favor.

A partir de dois excertos escritos pelas alunas-professoras no *blog*, Ma relata as dificuldades encontradas no trabalho com TDIC em sala de aula. A aluna-professora faz uso da modalização apreciativa *infelizmente* para ressaltar o aspecto de que nem todos os alunos possuem acesso ao computador e nem todos possuem conhecimento de como operá-lo ou realizar ações mais específicas na rede.

A própria Libela, ao tomar o turno e comentar o relato de Ma, se simpatiza à situação já que ela também tinha pouco, ou quase nenhum, conhecimento sobre uso de diferentes recursos tecnológicos. É importante ressaltar também o único momento durante a extensão ao coletivo (EC) que Libela, ao tentar conciliar seu ponto de vista com o de Taylor, aprecia o uso de TDIC de forma mais crítica (*Concordo que essa disciplina tenho nos ajudado, colaborado pra usar a tecnologia em nosso favor, não ser sugados por ele, né, Taylor?*).

Nesse excerto, Libela reconhece que os usos que fazemos das tecnologias é que podem torná-las benéficas ou malélicas. Além do mais, a aluna-professora ressalta o fato de que o papel do professor de línguas é o de avaliar as diferentes possibilidades que nos são oferecidas pelas TDIC e fazer uso daquelas que podem ir ao encontro dos objetivos a serem alcançados em nossa prática pedagógica.

As representações das alunas-professores sobre TDIC e sociedade de modo mais amplo são marcadas por posições discursivas mais extremistas. Essas posições se articulam majoritariamente com as maneiras que cada uma encarou a intervenção com base em gêneros digitais e suas (res)significações desse processo. Passamos, a seguir, a discutir a resposta da nossa pergunta geral de pesquisa.

7.2 TDIC E EDUCAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: O PAPEL DOS GÊNEROS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS DE (TRANS)FORMAÇÃO

Feitas nossas considerações sobre os três conjuntos de dados coletados a partir da experiência das alunas-professoras com os gêneros digitais fórum de discussão educacional, *blog* e *chat* educacional, prosseguimos, então, para articular os resultados parciais que cada análise dos conjuntos de dados respondeu com nosso objetivo geral de pesquisa. Para dar início a essa discussão, retomamos nosso objetivo geral:

- Investigar a apropriação de gêneros digitais e o papel que podem exercer na educação inicial de professores de língua inglesa.

Considerando que o processo de apropriação de qualquer ferramenta, material ou simbólica, pelo indivíduo é caracterizado pela produção de significados de seu uso para e pelo indivíduo e a dinâmica que se estabelece a partir do momento que novas ferramentas são disponibilizadas para mediar as atividades nas quais se engajam, a participação das alunas-professoras nos quadros interacionais dos gêneros fórum, *blog* e *chat* educacional foi delimitada por especificidades de diferentes naturezas.

Em relação ao fórum de discussão educacional e ao *blog*, é possível depreender um engajamento, em níveis de envolvimento diferentes das alunas-professoras com o projeto discursivo propiciado pela interação via os referidos gêneros digitais. Taylor apresenta indícios de apropriação do fórum como instrumento por si e para si quando projeta seu dizer enunciativo para outros professores da comunidade profissional da qual será parte. O uso do instrumento por parte de Taylor desencadeia um processo conflituoso da aluna-professora sobre a não necessidade de usá-lo e o reconhecimento do papel daquela arena discursiva numa plataforma advinda das tecnologias digitais. Esse constante movimento da aluna-professora é marcante quando da sua participação no fórum, e acentuado na participação no *blog*, e possibilita que o processo de apropriação do gênero como instrumento por parte de Taylor desestabilize as representações sedimentadas que ela tem sobre usos de TDIC.

Diferentemente, Libela e Joana quando se engajam no projeto discursivo do gênero fórum e *blog*, desencadeiam momentos de (res)significação das agentes-produtoras sobre sua efetiva participação naqueles espaços. Ambas as alunas-professoras articulam suas motivações pessoais de estarem no curso de Letras com a participação no fórum e no *blog*: Libela e sua defesa da profissão e Joana e seu desejo de aprendizagem da língua. Apesar da evidência de conflitos no processo de apropriação do fórum e *blog* ter sido bem menos evidente por parte delas, acreditamos que o dizer das alunas-professoras nos referidos gêneros se configurou como um dos possíveis espaços, dentre outros no curso, para sua (re)constituição identitária.

Com respeito à participação de Ma no projeto discursivo dos gêneros fórum e *blog*, os dados não evidenciaram (res)significações por parte da aluna-professora a partir de seu engajamento nessas práticas languageiras e também não dispomos de elementos que indiquem conflitos gerados a partir do uso do instrumento. Certamente, isso não quer dizer que a aluna-professora não tenha construído significados sobre o uso de fórum ou *blogs* ou que não tenha se beneficiado, porém não podemos afirmar como isso ocorreu.

No que concerne ao *chat* educacional, há claramente um descompasso entre a proposta almejada com seu uso e sua (res)significação por parte das alunas-professoras. Libela, Ma e Taylor se engajaram o mínimo possível na interação em função de não reconhecerem os pontos positivos do uso do *chat* e sua pouca familiaridade com o tipo de interação requerida nesse contexto. Joana participou de forma mais efetiva e valorizou a oportunidade de troca de experiências e opiniões com outros alunos-professores, porém também avaliou o uso do *chat* como pouco significativo.

As percepções das alunas-professoras sobre o uso do *chat* educacional podem nos revelar duas posições, a nosso ver, complementares: a) o uso do *chat* educacional como instrumento formativo em cursos presenciais é pouco significativo e não contempla as exigências sociais requeridas de sua efetiva adoção e b) a sincronicidade da interação no *chat*, característica pouco familiar para as alunas-professoras, e as estratégias cognitivas requeridas nesse contexto ficaram mais evidentes e dificultaram sobremaneira o propósito comunicativo em tal ambiente.

Baseando-me nesses resultados, é necessário ressaltar que todas as alunas-professoras foram capazes de produzir textos socialmente indexados aos gêneros digitais objetos da intervenção assim como foram capazes de refletir sobre as coerções e possibilidades do uso da linguagem e da projeção de si na esfera digital em um contexto de formação profissional. A apropriação dos gêneros fórum, *blog* e *chat* educacional mostrou-se muito mais dinâmica e espiralada do que estável e constante. Tal característica vem ao encontro da complexidade dos processos de apropriação de um instrumento, simbólico ou material, no constante fluxo de trocas sociais e verbais de um dado momento sócio-histórico.

Tendo discutido tais questões, ainda nos resta apontar os possíveis papéis que os gêneros digitais, como instrumentos constitutivos das TDIC, podem exercer na educação inicial de professores de língua, tendo por base nossos resultados. Ressaltaremos três papéis que os gêneros digitais efetivamente exerceram a partir da intervenção realizada e que acreditamos ser de relevância para educação de professores de língua inglesa.

Em primeiro lugar, um dos papéis que os gêneros digitais fórum de discussão educacional, *blog* e *chat* educacional exerceram na educação inicial das alunas-professoras foi o de ser um espaço, para além daqueles geralmente proporcionados pelo curso, de engajamento profissional. A posição social requerida que as alunas-professoras assumissem, quando da sua produção dos gêneros digitais enfocados, convidava-as constantemente a projetar uma imagem de si enquanto membro de uma (futura) comunidade profissional: a de professores de língua inglesa.

A relação de alteridade com a qual as alunas-professoras foram confrontadas, ao dominarem o projeto enunciativo de ações de linguagem do meio digital e cujo foco principal era possíveis ações tipificadas de sua comunidade profissional, contribuiu para que as alunas-professoras, deliberadamente, tivessem que se posicionar sobre seu processo formativo profissional em andamento.

Em segundo lugar, ressaltamos como outro papel a criação de arenas discursivas propiciadas pelo engajamento nos gêneros fórum de discussão online, *blog* e *chat* educacional e sua configuração como espaços alternativos para o debate de opiniões sobre conhecimentos específicos da (futura) área de atuação das alunas-professoras. A possibilidade de assumir papéis sociais menos marcados institucionalmente em um contexto digital potencialmente democrático, oportunizou

as alunas-professoras produzir dizeres sobre sua profissão e posicionar-se criticamente diante deles.

Em terceiro lugar, chamamos a atenção para o papel que o engajamento nos gêneros digitais possibilitou para reconstrução de saberes tidos como teóricos e práticos na formação profissional das alunas-professoras. Os dizeres produzidos por Joana, Libela, Ma e Taylor foram marcados pela articulação que elas realizam de suas experiências em outros contextos formativos, como por exemplo, o estágio no PIBID, com questões teóricas que vinham sendo discutidas na disciplina GENTE e em outras do currículo de Letras. Nesse sentido, o saber-dizer emergido da participação das alunas-professoras em práticas de linguagem do meio digital se configurou como uma possibilidade de articular questões referentes ao seu saber-fazer profissional em construção.

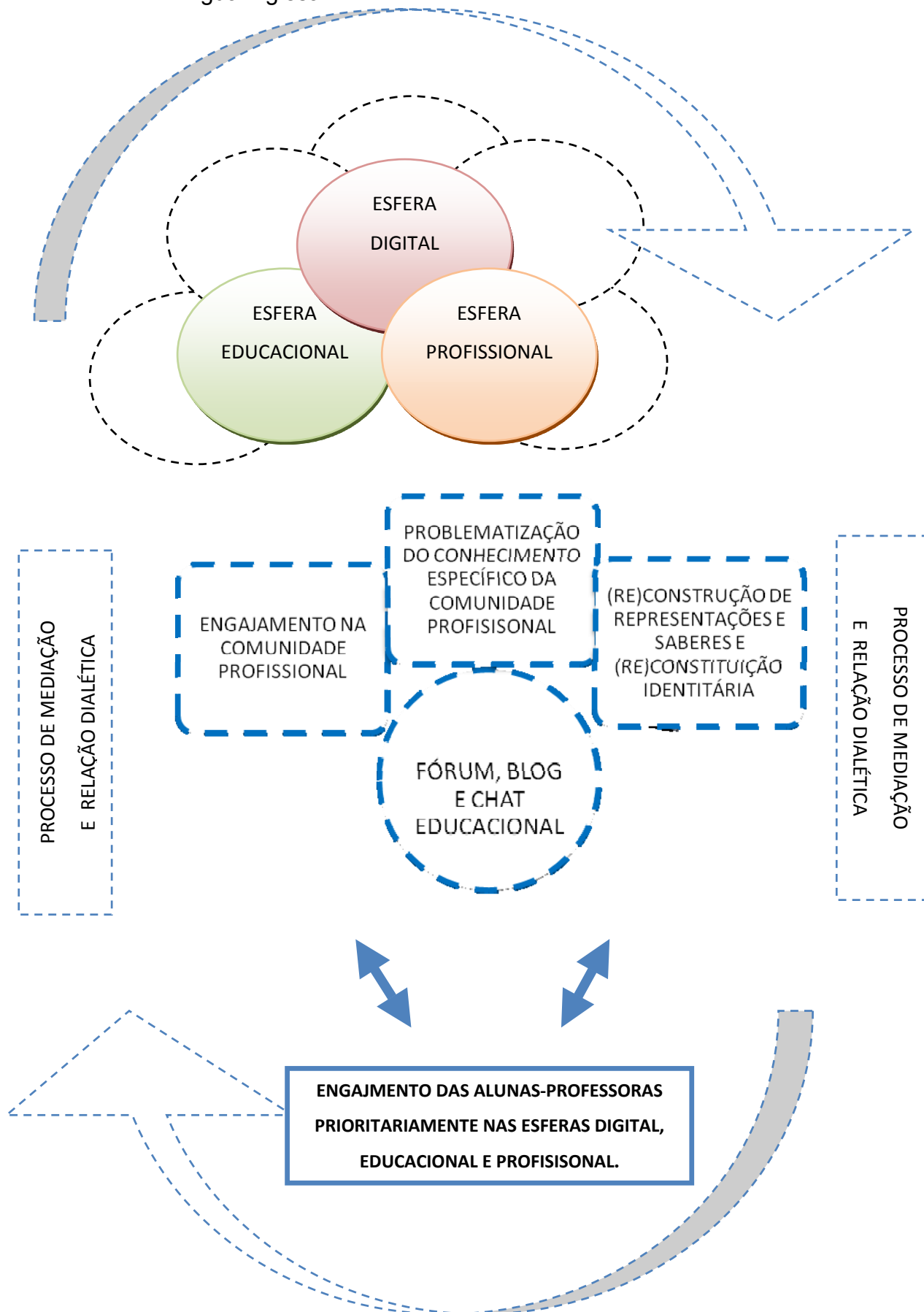
Os saberes, de ordem pedagógica, técnico-científica, ou mesmo, atitudinais, foram confrontados, questionados e (re)construídos pelas alunas-professoras a partir da arena discursiva em que se engajaram com os gêneros digitais fórum de discussão educacional, *blog* e *chat* educacional.

Na página seguinte, apresentamos um esquema que busca ilustrar os papéis oportunizados pela aprendizagem dos gêneros digitais fórum, *blog* e *chat* educacional na educação inicial das alunas-professoras.

É importante chamarmos a atenção para as relações que o esquema busca estabelecer entre diferentes frentes que foram mobilizadas a partir da intervenção. Além do mais, acentuamos que o caráter dialético entre os dois pólos apresentados (engajamentos das alunas-professoras e diferentes esferas de atividade) é atravessado por outros elementos contextuais, institucionais e sociais que não necessariamente foram evidenciados a partir dessa pesquisa.

Não obstante, gostaríamos de ressaltar que os papéis que os gêneros digitais exerceram em nosso contexto de pesquisa não devem ser tomados como exclusivos para nossa escolha em trabalhar com o fórum de discussão educacional, *blog* e *chat* educacional, mas sim como uma alternativa que foi possibilitada e viabilizada a partir destes.

7.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Figura 9 – Papéis dos Gêneros Digitais na Educação Inicial de Professores de Língua Inglesa

Apresentamos nesse capítulo as análises do nosso terceiro conjunto de dados: a extensão ao coletivo (EC). As posições das alunas-professoras e seus (re)posicionamentos (ou não reposicionamentos) emergiram da confrontação delas com seus dizeres produzidos ao longo da intervenção. A seguir, apresentamos as sínteses que buscam responder nossa terceira pergunta de pesquisa:

Quais avaliações são produzidas e representações são construídas pelas alunas-professoras sobre a relação do uso de TDIC, ensino e aprendizagem de línguas e sua formação profissional?

Percebemos que as representações que Joana, Libela e Ma constroem sobre TDIC e seus usos partem de uma posição, amplamente compartilhada e questionada em nossa sociedade, de que ter conhecimentos e saber fazer uso de TDIC é uma necessidade de qualquer indivíduo. As TDIC são muitas vezes percebidas como parte essencial da vida social contemporânea e lhes são atribuídos papéis de agência e decisão sobre as pessoas. Essa representação também permeia as potencialidades pedagógicas do uso de TDIC no ensino e aprendizagem de língua inglesa. As alunas-professoras posicionam-se discursivamente defendendo que não cabe ao professor decidir que não deve usar as TDIC em seu trabalho, já que supostamente existe uma realidade que já lhes outorgou a condição de essencial para as vidas das pessoas, principalmente as novas gerações.

Esse discurso verbalizado por Joana, Libela e Ma é contraposto à posição de Taylor. A aluna-professora discorda categoricamente das potencialidades pedagógicas do uso de TDIC para ensino de línguas bem como assume uma posição, também compartilhada e questionada em nossa sociedade, de que a atribuição dos males contemporâneos à incorporação de diferentes recursos tecnológicos. O embate das posições das alunas-professoras gerou a mobilização de diferentes argumentos para defesa de seu ponto de vista, como permitiu que suas representações fossem desestabilizadas. A construção de novas posições, mais críticas e que considerem fatores sociais, econômicos e culturais, foi iniciada num momento da interação, mas foi pouco desenvolvida.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de um panorama geral sobre os diferentes usos que tem sido feito das TDIC na sociedade contemporânea e os paradoxos que se constituem de seus usos por diferentes atores sociais, discutimos algumas das implicações da incorporação das TDIC na educação de professores de língua inglesa. As discussões sobre TDIC permeiam diversos setores da sociedade e geralmente têm sido marcadas por posições de caráter extremista (SNYDER, 2010). O ecoar desses discursos na esfera educacional tem produzido reações diversas em professores, pais e alunos.

Tendo esse cenário em vista, certamente limitado e situado, desenvolvemos essa pesquisa de mestrado cujo foco principal foi a investigação da apropriação de gêneros digitais por alunas-professoras do Curso de Letras Estrangeiras Modernas – Inglês de uma universidade estadual do interior do Paraná e os papéis que podiam exercer na educação inicial dessas futuras professoras.

O nosso lócus de intervenção se justificou na medida em que acreditamos que a transformação de práticas pedagógicas historicamente perpetuadas só pode acontecer se possibilitarmos outros espaços de reflexão e interlocução de práticas alternativas. Além do mais, defendemos que a articulação entre saberes de ordem teórica e saberes de ordem prática em propostas de transposição didática é condição essencial para (re)construção de representações, saberes e atitudes do professor de língua inglesa.

Dessa forma, optamos por desenvolver um estudo de caso longitudinal ao longo de 2010 e coletamos diferentes tipos de dados para nossa investigação. Coletamos produções escritas indexadas aos gêneros digitais fórum de discussão educacional, *blog* e *chat* educacional, relatos de experiência vivida sobre a intervenção com cada gênero e extensão ao coletivo (EC) escrita a partir de excertos dos outros dois conjuntos de dados. Para cada conjunto de dados, tínhamos uma pergunta de pesquisa e realizamos análises de cunho linguístico-discursivo em estreita articulação com pressupostos teóricos sobre educação de professores de TDIC e gêneros digitais.

Nosso primeiro objetivo específico era o de identificar os papéis que as alunas-professoras assumiram ou que lhes foram atribuídos a partir do engajamento na produção de diferentes textos pertencentes aos gêneros digitais

fórum, *blog* e *chat* educacional e seu papel para a formação profissional. As análises das produções das alunas-professoras revelaram seus engajamentos com os projetos enunciativos de cada gênero. Os papéis assumidos e/ou atribuídos oscilaram entre se ver e projetar como aluna-professora discursivamente ou não se ver e não se projetar enquanto tal.

O confronto de Taylor com situações languageiras que requeriam seu engajamento profissional desencadeou momentos de (re)construção de representações e de conflitos entre aversão às TDIC e seu uso. Joana apropriou-se dos gêneros como instrumento para discutir questões relacionadas à aprendizagem de língua inglesa e como uma oportunidade de uso da língua em contextos reais. Libela produziu ações de linguagem voltadas à defesa da profissão professor e do seu papel no contexto educacional. E, por fim, Ma expressou suas dúvidas e inseguranças no papel de professora iniciante por meio das práticas de linguagem possibilitadas pelo uso dos gêneros digitais enfocados.

Nosso segundo objetivo de pesquisa foi o de analisar as representações construídas pelas alunas-professoras sobre TDIC e sobre ser professor ao longo da intervenção realizada e seu papel para a formação profissional. Os relatos de vivência escritos pelas alunas-professoras são repletos de avaliações apreciativas sobre a experiência vivida. Apesar de terem sido um instrumento de coleta de dados a adoção dos relatos evidenciou o seu papel potencial como procedimento formativo para análise, reflexão e (re)organização das representações, conceitos e saberes da (futura) esfera profissional.

Os relatos de Taylor apresentam os indícios dos conflitos vividos pela aluna-professora sobre seu uso de TDIC e a incorporação destes em propostas didáticas. Já nos relatos de Joana, a emergência de (res)significações pessoais para a experiência teve papel preponderante na construção de olhares positivos em relação ao uso de TDIC. Em relação aos relatos de Libela, presenciamos as descobertas da aluna-professora relacionadas ao seu aprendizado com recursos tecnológicos e o tom confessional de verbalização de implícitos não ditos. No caso de Ma, os relatos se configuraram como espaços de constante constituição profissional.

Nosso terceiro objetivo de pesquisa foi o de identificar as representações construídas e avaliações produzidas a partir da intervenção realizada sobre uso a(s) relação(ões) entre TDIC, ensino e aprendizagem de línguas

e formação profissional docente. A partir da EC, os (re)posicionamentos discursivos das alunas-professoras sobre seu próprio dizer indicaram uma (re)produção social e paradoxal dos (des)usos das TDIC em diferentes práticas sociais.

As representações de Joana, Libela e Ma sobre a necessidade de os professores de línguas incorporarem as TDIC em suas práticas pedagógicas em confronto com as representações de Taylor dos malefícios das TDIC para a constituição do que é especificamente humano criaram a necessidade do uso de diferentes estratégias argumentativas por parte das alunas-professoras. No entanto, a construção de outros posicionamentos, de cunho mais crítico e reflexivo, sobre as representações verbalizadas não foram propiciados.

No que tange ao objetivo geral, a partir da intervenção realizada com os gêneros digitais fórum de discussão educacional, *blog* e *chat* educacional e dos significados construídos pelas alunas-professoras desse processo, elencamos três possíveis papéis dos gêneros digitais como instrumentos para educação inicial de professores de inglês. Primeiro, ressaltamos que os projetos enunciativos dessas práticas de linguagem permitiram o engajamento profissional das alunas-professoras para além dos espaços do curso de Letras. Segundo, apontamos para a criação de arenas discursivas propiciadas pelo engajamento nos gêneros e sua configuração como espaços alternativos para o debate de opiniões sobre conhecimentos específicos da (futura) área de atuação das alunas-professoras. Finalmente, chamamos a atenção para o papel que o engajamento nos gêneros digitais possibilitou para reconstrução de saberes tidos como teóricos e práticos na formação profissional das alunas-professoras.

Em relação às contribuições dessa pesquisa, no âmbito da educação de professores, acreditamos que essa pesquisa colaborou para um mapeamento atualizado das pesquisas que envolvem TDIC e educação de professores de língua inglesa. O cenário apresentado, ainda que situado e delimitado, evidencia as principais características das pesquisas nessa área. Da mesma forma, acreditamos que a análise da intervenção realizada com base em gêneros digitais permitiu que evidenciássemos os pontos fortes e fracos do uso de gêneros como instrumentos de formação profissional.

Como pontos fortes, ressaltamos a vivência e uso de práticas de linguagem o mais próximas possíveis de seus contextos de produção, circulação e consumo e a possibilidade de o aluno-professor consolidar, para além dos espaços

já consagrados na educação de professores, a (re)construção de saberes profissionais em estreita relação com sua (re)constituição identitária enquanto futuro membro de uma comunidade. Além do mais, o uso de gêneros digitais na educação inicial de professores de língua inglesa oportunizou a criação de uma arena discursiva de diferentes posições sobre o papel das TDIC nas práticas educacionais e instaurou, ainda de que maneira inicial, momentos de (re)pensar das alunas-professoras a adoção e uso de TDIC em contextos educacionais para aprendizagem de línguas. Como pontos fracos, apontamos para as dificuldades de transposição didática de práticas de linguagem do meio virtual de forma a explorar as principais funcionalidades e usos dos gêneros enfocados.

No que se refere aos estudos de gêneros digitais, acreditamos que nossa pesquisa, ainda que de maneira tangencial, contribui para as recentes discussões sobre as práticas linguageiras emergentes no contexto das TDIC e aponta para a necessidade de futuras pesquisas que investiguem sistematicamente o papel das *affordances* da internet na constituição de novas práticas de linguagem.

Especificamente em relação à disciplina GENTE e o curso de Letras no qual coletamos os dados, ressaltamos que essa investigação colaborou para a reformulação do programa da disciplina diminuindo o número de gêneros objetos de transposição didática e uma avaliação mais consistente da adoção dos gêneros digitais fórum de discussão educacional, *blog* e *chat* educacional como instrumentos de formação profissional em contextos presenciais.

Tendo isso em vista, se por um lado sugerimos que o uso do fórum e do *blog* em contextos presenciais de ensino podem ser mantidos e melhorados a partir dessa investigação, por outro, desaconselharíamos a adoção do *chat* educacional para intervenções em contextos presenciais de ensino. O gênero *chat* educacional poderia ser melhor utilizado em outros espaços formativos do curso que não as disciplinas da grade curricular em função de seu contexto de produção.

Finalmente, gostaríamos ainda de ressaltar que a incorporação do uso de TDIC na prática profissional do professor gera novas demandas materiais e emocionais ao seu trabalho. Dessa forma, não é nossa intenção manter e/ou cristalizar representações que ao advogarem o uso de TDIC em práticas educacionais e negligenciam questões decorridas da incorporação de novos recursos tecnológicos, como por exemplo, o trabalho extraclasse realizado em decorrência do uso de TDIC. Tais aspectos certamente precisam ser considerados e

levados em conta na discussão de políticas educacionais e nas associações de professores.

Em relação às limitações dessa pesquisa, ressaltamos a insuficiente criação de espaços para a (re)construção de posicionamentos mais críticos e sustentáveis do uso de TDIC nas práticas educacionais. Paralelamente, também é possível relatar que o uso de procedimentos didáticos do ISD, marcadamente as SD e os modelos didáticas de gênero, para transposição de práticas de linguagem do meio virtual tem sido pouco contemplados para que possamos repensar como os conceitos e bases que sustentam o processo de transposição didática, construídos a partir da análise de textos orais e escritos principalmente da cultura impressa.

A trajetória empreendida ao longo dessa pesquisa, avaliada com um olhar prospectivo, nos permite reconhecer as inúmeras oportunidades de aprendizagem profissional para o próprio pesquisador sobre uso de TDIC e sua incorporação às práticas de educação de professor bem como colabora para a possibilidade de alçar novos vãos na certeza de que serão melhores dos que os anteriores, em virtude das aprendizagens, experiências e nosso constante devir, e nos impulsionarão para outros caminhos.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante. 213p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, São Paulo, 2006.

ALBAGLI, S. Sociedade da informação e do conhecimento: desafios técnicos e empíricos. **Liinc em Revista**, v.3, n.1, mar. 2007, Rio de Janeiro, p. 9-15. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

ARANTES, K.G. **O ensino de língua inglesa e as novas tecnologias**: a relação entre o dizer e o fazer do professor. 2008. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

ARAÚJO, J. C. A organização constelar do gênero *chat*. In: JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 20., 2004, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Idéia, 2004. p. 1279-1292.

_____. *Chat* educacional: o discurso pedagógico na Internet. In: COSTA, N. B. (Org.). **Práticas discursivas**: exercícios analíticos. São Paulo: Pontes, 2005. p. 95-109.

_____. **Os chats**: uma constelação de gênero na internet. 341p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

_____. (Org.). **Internet e ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 288p.

ARAÚJO, J. C. BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 174p.

ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). **Letramentos na Web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. 287p.

ARAÚJO, J. C.; DIEB, M.; LIMA, S. C. (Org.). **Línguas na web**: links entre ensino e aprendizagem. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2010. 320p.

ASKEHAVE, I; NIELSEN, A. E. Digital genres: a challenge to traditional genre theory. **Information Technology & People**, v. 18, n. 2, p. 120-141, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 260-306.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALADELI, A. P. D. **Desafios na formação do professor para o uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino e na aprendizagem de língua inglesa**. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

BAZERMAN, C. Genre and cognition development: beyond writing to learn. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Ed.) **Genre in a changing world**. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. Available at <<http://wac.colostate.edu/books/genre/>>.

_____. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006. Organizado por Judith Chambliss Hoffnagel e Angela Paiva Dionísio.

BAZERMAN, C.; PRIOR, P. A participação em mundos socioletrados emergentes: gênero, disciplinaridade, interdisciplinaridade. In: BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. Org. Judith Chambliss Hoffnagel e Angela Paiva Dionísio. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p.150-197.

BEATO-CANATO, A. P. M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BRAGA, D. B. Tecnologia e participação social no processo e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.49, n. 2, 2010. p. 373-391.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado /enunciado concreto / enunciação. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. In: **INTERCAMBIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA – INPLA**, n. 16, 22-24 abr. São Paulo. Conferência Inaugural. Cópia Interna, 2004.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: CENPEC, 2006. p. 81-86.

_____. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **Revista de Documentação De Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 25, n. 1, p.1-38.

CAMPOS, R. **A internet e o ensino de língua estrangeira**: uma amostra de como professores de inglês estão se apropriando dos recursos da rede em sua prática pedagógica. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CARVALHO, A. B. **A formação docente para o uso da internet no ensino da língua inglesa**: um processo de construção de significados. 208p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Language) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Tradução de Roneide Venancio Majer. (Volume I)

_____. The network society: from knowledge to policy. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Orgs.). **The network society**: from knowledge to policy. Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, 2005, p. 3-21. Disponível em: <http://www.umass.edu/digitalcenter/research/pdfs/JF_NetworkSociety.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2011.

_____. Communication, power and counter-power in the network society. **International Journal of Communication**, California, v.1, p.238-266, 2007.

CGI.br. **TIC domicílios e empresas 2010**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil. São Paulo: Comitê Assessor da Internet no Brasil, 2011. Disponível em: <<http://www.cetic.br/tic/2010/index.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

COHEN, D.; CRABTREE, B. **Qualitative research guidelines project**. July, 2006. Disponível em: <<http://www.qualres.org/index.html>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. London: Routledge, 2007.

COLLINS, H.; FERREIRA, A (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na Internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

CONTRERAS, J. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítica. In: _____. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-186.

CORDEIRO, J. M. A. A. **O gênero chat educacional em ambientes de ensino a distância**. 103p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

COSTA, A. P. M. **Aprender a usar a Internet no ensino presencial de Inglês e de Espanhol: um estudo à luz da teoria da atividade.** 192p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v.9, p. 549-564, set./dez. 2009.

CLOT, Y. Psicologia. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006. p. 219-241.

CRISTOVÃO, V. L. L. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais: subsídios para o ensino da linguagem.** Bauru: Edusc, 2002. p. 31-73.

_____. **Gêneros e ensino de Leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2002.

_____. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: teoria e prática II.** Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005a. p. 153-162.

_____. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.** Londrina: UEL, 2007.

_____. Interacionismo sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: _____. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo.** Londrina: UEL, 2008. p. 3-12.

_____. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira.** Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.305-344.

_____. Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v.10, n.3, p. 705-734, set./dez. 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L et al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gênero textuais. **Letras (UFSM)**, v. 20, p. 191-215, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et.al. (Org.) **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 17-40.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FERNANDEZ, C. M. Movimento de organização temática: uma proposta metodológica. In: GONÇALVES, A. (Org.) **O fazer científico nas ciências humanas**. São Paulo: Mercado de Letras, no prelo.

DAVID, P. B. et all. Gêneros assíncronos: instrumentos de interação em ambientes virtuais de aprendizagem. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 26., 2006. **Anais...** 2006. p. 206-214.

DENARDI, A. C. D. **Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing**. Tese (Doutorado em Letras – Inglês) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DIAS, N. A. A. **Formação de professores de língua estrangeira em contexto de tandem**: histórias de aprender e ensinar em prática de tandem mediado pelo MSN Messenger. 162p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ELIAS, M. G. **A formação do professor de inglês para o uso de novas tecnologias**. 201p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2003.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 55-80.

FERNANDES, A. A. **A leitura de hipertexto**: uma análise da prática pedagógica de um docente de Língua Inglesa em laboratório de multimídia em uma escola da cidade de Fortaleza-CE. 2009. 121f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

FERRARINI, M. A. **O gênero textual conto de fadas didatizado para o ensino de produção escrita em língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)– Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FERREIRA, A. A. G. D. O. O métier do professor em contexto digital. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 53-68.

FERREIRA, A. J. **Formação de professores raça/etnia**: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

FREIRE, M. M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando...In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 13-28.

FISCHER, C. R. **Formação tecnológica e o professor de inglês: explorando níveis de letramento digital**. 218p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FOGAÇA, F.; GIMENEZ, T. Ensino de língua estrangeira e sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, p. 51-68, 2007.

GALVÃO, C. M. M. **Formação continuada de professores de língua inglesa por meio da internet: análise das interações no gênero fórum**. 116p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2009.

GERALDINI, A. F. S. **Docência no ambiente digital: ações e reflexões** 245p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. *Chat educacional: que espaço é esse?* **Signum**, v. 8/1, 2005, p. 39-70.

GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. 358p.

GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Org.). **Perspectivas educacionais e ensino de inglês na escola pública**. Pelotas, RS: Educat, 2005. 241p.

GROENKE, S. L.; PAULUS, T. The role of teacher questioning in promoting dialogic literay inquiry in computer-mediated communication. **Journal of Research on Technology in Education**, v.40, n.2, 2007, p.141-164.

HERNÁNDEZ-RAMOS, P. Web logs and online discussions as tools to promote reflective practice. **The Journal of Interactive Online Learning**, v.3, n.1, p.1-16, 2004.

HUWS, U. Material World: the myth of the weightless economy. In: _____. **The making of a cybertariat: virtual work in a real world**. New York: Monthly Review Press; London: The Merlin Press, 2003. p. 126-151.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.281-313,

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

JULIANO, S. M. T. **O computador no ensino da língua inglesa e os desafios à formação docente: um estudo de caso**. 183p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2006.

LANG, E. L. **O público e o privado: análise das contradições em um curso de leitura instrumental via internet à luz da teoria da atividade**. 151p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LEAL, V.P.L.V. O *chat* quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em *chats* educacionais. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.48-63.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 4., Goiânia, 2001. **Anais...** Goiânia: UFG, 2002. v. 1, p. 95-108.

_____. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p. 5-30.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 264p. Tradução de: Cyberculture.

LEVY, M. CALL in context: moving the CALL research agenda forward. In: CARMAGNANI, A.M.G.; GRIGOLETTO, M. (Org.). **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001. p. 179-194.

LIMA, S. C.; LIMA-NETO, V. Panorama das pesquisas sobre letramento digital no Brasil: principais tendências. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.47-57.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-78,

MACHADO, A. R.; LOUSADA, L. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, n.3, p. 619, 633, set./dez. 2010.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO V. L. L. A construção de modelos didáticos de gênero: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MAGALHÃES, V. B. D. S. **Professores pontocom: o que buscam e o que encontram na Web**. 112p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MALACRIDA, M. J. **Estudo de caso de um professor participante do programa de formação contínua em serviço via internet *Teacher's Links***. 127p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-90.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. 196p.

MARSON, I. C. V. **Ambientes virtuais de aprendizagem e docência da língua inglesa na educação superior**. 199p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

MARTINS, E. J. **Comunicação mediada por computador: a construção do conhecimento no processo interacional de um fórum de discussão**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

MATENCIO, M. L. M. Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes Editores, 2008. p.189-199.

_____. Gêneros na formação do professor: construção de saberes e de representações em atividades interacionais. **Estudos Linguísticos**, Lisboa, v.3, p. 17-29, 2009.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de Letras-Inglês do programa PIBID. **Signum**, v. 14/1, 2011, p. 363-386.

MENEZES, V. L. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora UFGM, 2010. 405p.

MIGUEL, F. C. **A comunidade on-line na formação contínua do professor: um estudo de caso**. 161p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MILLER, C. Genre as social action. **Quartely Journal of Speech**, n.70, p.151-167, 1984.

MILLER, C. R.; SHEPHERD, D. Questões da blogosfera para a teoria de gênero. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Editora da UFPE, 2009. p. 91-121.

_____. Blogar como ação social: uma análise do gênero weblog. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Editora da UFPE, 2009, p. ??-92.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Re-)Construção das identidades sociais de gênero e de sexualidade no discurso da sala de aula de línguas. In: _____.(Org.). **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p.191-218.

_____. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de língua.** Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57.

_____. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.49, n.2, p. 393-417, 2010.

MOREIRA, F. H. S. **Ensinar língua estrangeira na era da informação: um estudo de caso sobre apropriação do ambiente multimídia pelo professor.** 278p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2004.

MOTTA-ROTH, D. Being an e-fly on the wall, observing an EFL computer-mediated teacher. In: TOMITCH, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. V.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I.(Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês.** Florianópolis, SC: PGI/UFSC, 2005. p. 557-576. Série ARES.

_____. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA**, São Paulo, v.24, n.2, p. 341-383, 2008

NASCIMENTO, E. L (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.** São Carlos: Claraluz, 2009. 298p.

OLIVEIRA, A. K. C. **Formação de professores para o uso das tecnologias: o caso dos professores de inglês do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Aracaju.** 2007. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2007.

OLIVEIRA, F. M. **A análise de propostas pedagógicas em portais educacionais para docentes de língua inglesa: implicações para o ensino e a aprendizagem de línguas no contexto digital.** 244p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. A www e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n.1, 2001. p.93-116

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediada pelo computador. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v.3, n.1, p.5-12, jan./abr. 2005.

_____. Tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. In: SANTOS, L. L. C. P. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação**

e do trabalho docente. Belo Horizonte: AutêTDICa, 2010. p. 595-613, Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/endipe.pdf>>. Acesso em: fev. 2011.

PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES-JUNIOR, A. S. Fóruns on-line: intertextualidade e footing na construção do conhecimento. In: MACHADO, I. L.; MELO, R. (Org.). **Gêneros: reflexões em análise do discurso.** Belo Horizonte: Nad-Fale-UFMG, 2004. p. 171-189.

PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. Hipertexto e complexidade. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v.9, p.519-547, set./dez. 2009.

PAZ, A. M. M. **O computador e o ensino de língua estrangeira:** uma avaliação de projetos governamentais de informático em escolas públicas de Fortaleza. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2003.

PEREIRA, A. C. B. G. *Blog*, mais um gênero do discurso digital? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão. **Anais...** Tubarão: Unisul, 2007. p. 516-523. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/9.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2011.

PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

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

PINTO, R. M. S. C. **A formação do professor de inglês para atuar no ambiente on-line:** a perspectiva do professor. 89p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

QUEIROZ, E. S. C. **Contribuições do meio virtual para a educação continuada de professores de língua estrangeira (inglês):** (re)pensando o paradigma educacional. 154p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

REIS, F. C. S. O e-mail e o *blog*: interação e possibilidade pedagógicas. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino.** Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 99-110.

RYAN, J.; SCOTT, A. Integrating technology into teacher education: how online discussion can be used to develop informed and critical literacy teachers. **Teaching and Teacher Education**, v.24, p. 1635-1644, 2008.

SABARIZ, S. A. **Aprendizagem de língua inglesa via internet: estratégias de aprendizagem e manifestações da autonomia do aprendiz.** 2004. 210p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SÄLJÖ, Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. **Journal of Computer Assisted Learning**, n.26, p.53-63, 2010.

SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 47-72.

SANTOS, A.G. **Vivenciado a EAD: múltiplos olhares dos aprendentes.** 210p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n.11, p.5-16, maio/jun/jul/ago. 1999.

_____. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCHÖN, D. A. Using a reflective teaching to develop professional skills. In: _____. **Educating the reflective practioner.** Londres: Jossey-Bass, 1987. p. 157-172.

SILVA, D. C. A. **Um estudo de caso de implementação de aulas de inglês informatizadas na escola de Ensino Fundamental.** 2008. 116f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVER, B.J. **Forças do trabalho: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870.** São Paulo: Boitempo, 2005

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino.** Fortaleza: Edições UFC, p. 23-46, 2009.

SOBRAL, A. “Ver o mundo com os olhos do gênero”. In: _____. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009. p. 115-133.

_____. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave.** 4.ed. São Paulo: Contexto, 2010. p.11-36.

SOUZA, V. V. S. **Letramento digital contextualizado: uma experiência na formação continuada de professores**. 244p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

STAKE, R. Qualitative Case Studies. In: DEZIN, N. K.; LICOLN, Y. S. (Ed.) **The Sage Handbook of Qualitative Research**. California, USA: Sage Publication, Inc., 3rd ed., 2005. p. 443-466.

STETSENKO, A. Teaching-learning and development as activist projects of historical Becoming: expanding Vygotsky's approach to pedagogy. **Pedagogies: An International Journal**, v.5, n.1, p. 6-16.

SUTHERLAND, L.; HOWARD, S.; MARKAUSKAITE, L. Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teacher's understanding of their work as teachers. **Teaching and Teacher Education**, v.26, p. 455-465, 2010.

SZUNDY, P. T. C. Modelização didática de gêneros e a formação do futuro professor de língua inglesa: implicações no processo de construção de conhecimento. **Letras (UFSM)**, v. 20, p. 217-237, 2010.

SZUNDY, P. T. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.8, n.1, p. 115-137, 2008.

TELLES, J. A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.5, n.2, p. 91-116, 2002,

VIEIRA, I. L. Tecnologia eletrônica e letramento digital: um inventário da pesquisa nascente no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.4, n.1, p. 251-276, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, M. et al. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solando Castro Afeche. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOSTKY, L.S. **Thought and Language**. Cambridge: The Mit Press. Tradução revisada e editada por Alex Kozulin, 1986.

WASSELL, B.; CROUCH, C. Fostering connections between multicultural education and technology: incorporating weblogs into preservice teacher education. **Journal of Technology and Teacher Education**. Chesapeake, VA, v.16, n.2, p.211-232, 2008.

WOLFF, S. O “trabalho informacional” e a reificação da informação sob os novos paradigmas organizacionais. In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (Orgs.) **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 89-112.

ANEXOS

ANEXO A
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa sobre xxxxxxxxxxxx. Para isso, o participante disponibiliza suas xxxxxxxxxxxx para a pesquisadora. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina pelo telefone (043)3371-2490 (às quintas-feiras pela manhã).

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: xxxxxxxxxxxx

Pesquisador Responsável :

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar):

Pesquisadores participantes:

Telefones para contato :

RESUMO DO PROJETO:

XXXXXXXX

JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS:

XXXXXXXX

◆ Nome e Assinatura do pesquisador

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

◆ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____, como sujeito e disponibilizo minhas produções textuais elaboradas na disciplina de “Gêneros Textuais e Ensino”, ministrada pela própria pesquisadora. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador _____ sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade.

Local _____ e _____ data _____

Nome _____ e Assinatura _____ do sujeito ou responsável:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____