

O QUE DIZEM OS *BLOGS* SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Jussara Olivo Rosa PERIN
Universidade Estadual de Londrina
perin@wnet.com.br

RESUMO: Este estudo trata das revelações contidas nas respostas das alunas do 3º ano de um curso de Licenciatura em Letras da região de Maringá-Pr ao questionamento postado no *blog* criado pela professora de Língua Inglesa. Os textos opinativos trazem sugestões aos alunos ingressantes no curso de Letras Língua Inglesa que desejam se tornar Professores de Língua Inglesa no contexto de trabalho brasileiro. A criação do *blog* visava incentivar 'o registro interativo em páginas eletrônicas de atividades cotidianas' (XAVIER, 2005), manter contato virtual extra-classe entre professores e alunos e servir de espaço para relatos das experiências vividas no cotidiano do estágio supervisionado. A análise dos textos segundo as orientações do Interacionismo Socio-discursivo (BRONCKART, 1999) evidencia as representações das alunas sobre aprender uma língua estrangeira na universidade e tornar-se apto a ensiná-la em diferentes contextos no mercado de trabalho brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: *interação; interacionismo sócio-discursivo; língua inglesa; formação de professores*

ABSTRACT: This study analyses some 3rd Year English Language Teaching undergraduate students' responses to the question posted on the *blog* created by the English Language Professor. The students' texts bring opinions and suggestions to new students who wish to become English Language teachers in the Brazilian working context. The *blog* was created to encourage 'the interactive record of daily activities in the web' (XAVIER, 2005), keep extra-class virtual contact among teachers and students and become a place where students could report their experiences during the teaching apprenticeship period. The analysis of the students' texts followed the Socio-discursive Interactionism guidelines (BRONCKART, 1999) and reveals the prospective teachers' representations about learning a foreign language in an undergraduate teaching course and being able to teach such language in different contexts in the Brazilian working context.

KEYWORDS: *interaction; socio-discursive interactionism; english language; teacher development*

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Este estudo baseia-se na análise lingüística de um corpus originado na criação de um *blog* que incentivasse 'o registro interativo em páginas eletrônicas de atividades cotidianas' (XAVIER, 2005), apresentada como atividade complementar ao Estudo Avançado 'Letramento Digital e Ensino de Línguas' (UEL, 2005). O *blog* (Anexo1) foi também criado como meio de manter contato virtual com o grupo da disciplina de Língua Inglesa do terceiro e último ano do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa de uma faculdade particular na região de Maringá. A professora também mantém contato com o grupo através de uma lista de e-mails

que serve de canal de interação e informação mútua no campo do ensino/aprendizagem de língua inglesa.

A idéia foi apresentada *on-line* e presencialmente ao grupo (24 alunos), que se mostrou interessado em transformá-lo em instrumento de troca de experiências durante o estágio supervisionado, uma espécie de diário de classe, onde relatariam e compartilhariam suas experiências com a prática pedagógica em Língua Inglesa. O corpus lingüístico apresentado para este estudo conta com o depoimento de três alunas do grupo, que se dispuseram a expressar seus pensamentos sobre o seguinte questionamento/inquietação da professora da disciplina: *O que você sugere para uma pessoa que está hoje entrando no curso de Letras Língua Inglesa e deseja se tornar Professor de Língua Inglesa no contexto de trabalho brasileiro?*

Os textos produzidos neste ambiente de *blog* são analisados sob a orientação do Interacionismo Sócio-discursivo (BRONCKART, 1999), na tentativa de se evidenciar as representações que as alunas apresentam sobre aprender uma língua estrangeira na universidade e tornar-se apto a ensiná-la em diferentes contextos no mercado de trabalho brasileiro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - O INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO

O Interacionismo sócio-discursivo apresentado por Bronckart (1999), doravante ISD, entende que uma ação comunicativa que se realiza através da linguagem é o resultado da necessidade de um acordo para realizar uma determinada atividade coletiva social. As ações de linguagem se materializam em textos que se organizam em diferentes gêneros, de acordo com as diferentes atividades não verbais de que tratam. Por textos entendemos todo exemplar de produção escrita (artigo científico, romance, receita, editorial, etc.) além das “unidades comunicativas originalmente produzidas em modalidade oral” (p. 137) (conversações, comunicações científicas, sermões, etc.). Machado (no prelo) salienta o caráter provisório da definição de texto, que é “toda unidade de produção verbal, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário.”

As atividades de linguagem ocorrem permanentemente nas formações sociais, apresentam objetivos, interesses e questões específicas, materializando-se em diferentes espécies de textos, que apresentam características “relativamente estáveis” (BRONCKART, 1999, p.137) o que justifica serem chamadas de gêneros de texto. A linguagem expressa nos diversos gêneros textuais passa a ser um instrumento transformador das ações humanas e das representações das coisas e das pessoas do mundo em um determinado momento sócio-histórico.

Para Bronckart (1999) a língua apresenta dois aspectos: um interno (regras fonológicas, lexicais e morfossintáticas descritas nas gramáticas) e um externo (as ações de linguagem, suas condições de produção e seus efeitos no meio humano). Para ele, tanto para análise quanto para o ensino das produções lingüísticas, “as condições de produção do texto devem vir antes que o estudo de seus aspectos internos” (p. 70-71).

Segundo Cristóvão e Nascimento (2005) o Interacionismo Sócio-discursivo (ISD) propõe que primeiramente se faça a análise das ações semiotizadas, ou seja, das ações de linguagem, na sua relação com o mundo social e com a intertextualidade. Em seguida, propõe-se a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que nele desempenham os elementos da língua. Desta forma, estaremos analisando a gênese e o funcionamento das operações psicológicas e comportamentais implicadas tanto nas produções textuais como na apropriação dos gêneros textuais.

Uma ação comunicativa realizada através de uma ação de linguagem, traz um conteúdo temático, é produzida em um determinado contexto e expressa um determinado conteúdo referencial. O conteúdo temático refere-se aos temas que o indivíduo mobiliza e expressa no texto ao se engajar numa ação de linguagem. O contexto (condições de produção) trata dos fatores (clima, estado emocional do produtor, etc.) que influenciam o modo como um texto é produzido e organizado. Estes fatores se organizam em dois grupos: o primeiro se refere ao mundo físico - lugar e momento de produção, o emissor e o receptor do texto - e o segundo refere-se ao mundo social e subjetivo - o lugar e a posição social do emissor

e do receptor do texto (BRONCKART, 2004). O aspecto físico refere-se às representações objetivas construídas pelo agente, que podem ser representações sobre si mesmo como emissor, sobre o receptor do texto, sobre o lugar, o momento de produção ou extensão de tempo em que o texto é produzido. O aspecto sócio-subjetivo refere-se às representações pessoais do agente sobre as normas, valores e regras sociais e sobre a imagem que dá a si mesmo. Refere-se ao agente, que pode ser ora o enunciador (emissor) ou destinatário (receptor); ao lugar (formação social) ou modo de interação em que o texto é produzido (escola, família, mídia, etc.) e ao objetivo da interação ou efeitos que o enunciador deseja produzir no destinatário (BRONCKART, 1999, apud ROSSI, 2004).

Como já mencionado anteriormente, chamamos de texto tudo o que corresponde verbal ou semioticamente a uma ação de linguagem. Os textos se organizam em gêneros (conjuntos de textos que apresentam características comuns) conforme a atividade de linguagem que estão materializando. As atividades não verbais podem ser as mais variadas, assim como os gêneros textuais. Os gêneros criados em ocasiões passadas podem ser utilizados por empréstimo e/ou adaptados, o que configura a intertextualidade. No caso da produção de linguagem textual opinativa no *blog*, considera-se o conhecimento prévio que todos temos sobre os aspectos estruturais e a importância dos diários pessoais como forma de expressão intimista de idéias pessoais sobre um questionamento ou a vivência de experiências diversas.

Para Bronckart (1999), todo texto empírico apresenta uma 'arquitetura interna', descrita como um 'folhado', composto de três camadas superpostas e parcialmente interativas: a **infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos**.

A **infra-estrutura geral do texto** é o nível mais profundo. É constituída pelo **plano geral do texto** (organização e resumo do conteúdo temático), pelos **tipos de discurso** que comporta (diferentes segmentos), pelas **modalidades de articulação entre os tipos de discurso** (interdependência dos segmentos) e pelas **seqüências** (modos de planificação de linguagem) que aparecem no discurso.

Os **discursos** são segmentos textuais que apresentam características semelhantes. Apresentam-se em quatro tipos: o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e narração. O tipo de discurso é determinado por operações lingüísticas que organizam o conteúdo temático. Um texto pode ser formado de vários tipos de discurso articulados através de encaixe ou fusão.

Os **mecanismos de textualização** funcionam no nível intermediário e auxiliam na coerência temática. São eles a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Os **mecanismos de conexão** são realizados por organizadores textuais (conjunções, locuções adverbiais, grupos preposicionais e nominais e segmentos de frases). Os **mecanismos de coesão nominal** introduzem os temas/personagens novos ou garantem sua retomada ou substituição no decorrer do texto, através das unidades denominadas **anáforas** (pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos e alguns sintagmas nominais). Os **mecanismos de coesão verbal** organizam temporal e/ou hierarquicamente os estados, acontecimentos ou ações verbalizados no texto através dos tempos verbais. Aparecem em interação com outras unidades (advérbios, organizadores textuais) e dependem da conexão e da coesão nominal assim como dos tipos de discurso em que aparecem.

A camada mais superficial do texto trata dos **mecanismos enunciativos**, que contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos e traduzem as avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Tratam do pronunciamento enunciativo e das vozes presentes no texto. Apesar de implícitas no texto, diferentes vozes podem se expressar e serem inferidas na leitura de um texto: a **voz do autor empírico**, as **vozes sociais** (exteriores ao conteúdo temático do texto) e as **vozes de personagens** (implicadas no percurso temático). A Tabela 1 ilustra a organização interna dos textos, qualquer que seja seu gênero:

Tabela 1. A materialidade do folhado textual (ROSSI, 2004).

1ª Camada superficial	MECANISMOS ENUNCIATIVOS: - distribuição de vozes e suas - modalizações
2ª Camada	MECANISMOS TEXTUAIS: - conexão do conteúdo temático através dos discursos e seqüências - coesão nominal para introdução de temas ou personagens - coesão verbal para estabelecer a organização temporal das ações verbalizadas
3ª Camada profunda	INFRA-ESTRUTURA - plano geral de organização do conteúdo temático - tipos de discursos - tipos de seqüências

O CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES

Celani e Magalhães (2002, p. 321) definem representações como “cadeia de significações construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular”. A noção de representações como concebida por Celani e Magalhães procura contemplar o contexto social, o histórico e o cultural dos quais se origina. Abrange também questões políticas, ideológicas e teóricas, como lembram Freire e Lessa (2003).

Ao apresentar um panorama das pesquisas sobre crenças no Brasil, Barcelos (2005) menciona o termo ‘representações’ através das palavras de Riley (1994, p. 294), como “idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem”. Holec (1987, apud BARCELOS, 2005) trata de representações dos aprendizes como “suposições” sobre seus papéis e sobre “as funções dos professores e dos materiais de ensino”.

Ao tratar das implicações das representações dos alunos-mestres sobre aprender e ensinar inglês e como elas influenciam a construção de suas identidades profissionais, Rossi (2004, p.21) conclui que não só as expectativas levadas pelos alunos-mestres para sua formação, mas também sua experiência durante a formação determinam “a maneira como avaliam a construção de seu conhecimento e a si próprios.” Para a pesquisadora, tais representações “motivam seu dizer e o seu fazer profissional” (p. 22), assim como influenciam a maneira como constroem sua identidade profissional.

Sejam ‘significações’, ‘idéias’, ‘suposições’, o fato é que tratamos aqui de um legado que as alunas que postaram seus depoimentos no *blog* trazem consigo desde o início de uma trajetória profissional. Legado este que será formado e transformado durante sua trajetória pedagógica, seja como alunas, seja como professoras em formação inicial. Desta forma, as representações dos alunos sobre como se aprende a ensinar uma língua estrangeira devem ser identificadas e tornadas explícitas nos cursos de formação, como salienta Gimenez et al (2000), na medida em que elas influenciam sua formação.

O USO DA TECNOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Matos (2003) lembra as palavras de Hanson-Smith, ao dizer que a uso da tecnologia, especialmente da Internet tem criado enormes oportunidades para os aprendizes intensificarem suas habilidades comunicativas, através da prática individualizada bem como na participação de uma comunidade global juntamente com outros aprendizes.

Acredita-se que na interação mediada por computador o professor deva procurar agir como um “animador da inteligência coletiva”, e não como um “fornecedor direto de conhecimentos”, como admite Queiroz (2004).

A interação entre alunos e professora dentro do ambiente virtual é compreendida a partir da perspectiva vygotskiana de que o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. Considera-se também a perspectiva de Bakhtin de que toda a vida da linguagem, em qualquer campo, está impregnada de relações dialógicas. A concepção dialógica contém a idéia de relatividade da autoria individual, destacando, conseqüentemente, o caráter coletivo e social da produção de idéias e textos. Em ambientes midiáticos deve-se refletir sobre o papel da autoria, que passa a ser constantemente reconstruída. Para Bakhtin, a polifonia é parte essencial de qualquer enunciação, uma vez que uma voz pode assumir as palavras e expressões de outras vozes. O que interessa passa a ser 'quem está falando?', pois acredita-se que seria 'pelo menos duas vozes'. Criam-se também novas formas de organizar e administrar os relacionamentos interpessoais (que passam a ser hiperpessoais), em um novo enquadre participativo. Reorganiza-se, portanto, o enquadre que forma a noção de gênero.

Marcuschi (2004) afirma que o discurso eletrônico constitui um bom momento para se analisar "o efeito de novas tecnologias na linguagem e o papel da linguagem nessas tecnologias" (p. 14). Os "gêneros textuais no domínio da mídia virtual" ou "discursos eletrônicos" (p. 17) podem configurar-se no foco de observações de caráter etnográfico dentro da perspectiva da teoria dos gêneros como fenômenos sociais e históricos e como formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural. Considera-se uma tecnologia e suas conseqüências numa perspectiva "menos tecnicista e mais sócio-histórica" (p. 17).

Para Balocco (2005), o ambiente eletrônico não pode ser visto apenas como um simples elemento acrescentado à sala de aula, ou como uma tecnologia da informação que pode ser encarada como "um embaraço na vida acadêmica dos aprendizes". Pelo contrário, do ponto de vista da sala de aula de língua estrangeira, pode vir a ser "um elemento fundamental na alteração das relações entre professor e aprendiz" (p. 66).

Paiva (2001) salienta que por se apresentarem de forma não linear e serem multidimensionais, os recursos disponíveis na rede podem oferecer a qualquer aprendiz de língua estrangeira um ambiente mais rico para a aquisição da língua do que os materiais tradicionais.

O uso do computador em meios eletrônicos como o *blog* tem feito surgir discussões sobre sua importância como uma "nova forma de discurso" (MARCUSCHI e XAVIER, 2004).

A escrita nos gêneros em ambientes virtuais - neste caso, em um *blog* - apresenta-se como uma "certa combinação com a fala" (ibid, p. 64), manifestando certo hibridismo, hoje o foco de muitos estudos já propostos. Temos a escrita, portanto, como a base da Internet e em tudo o que nela se produz. O hipertexto aí está para mudar nossas concepções de texto e escrita, a noção de autor e leitor, e até mesmo dos processos de construção de sentido.

Neste novo contexto, os *blogs* têm uma história própria, uma função específica e uma estrutura que os caracteriza como um gênero textual. De forte apelo social, podem ser construídos e atualizados na forma de um diário datado e circunstanciado, em qualquer computador e a qualquer momento. De forma geral, funcionam como um diário pessoal na ordem cronológica com anotações diárias ou em tempos regulares que permanecem acessíveis a qualquer um na rede. Na sua estrutura, os *blogs* são datados, podem acomodar fotos, músicas e outros materiais. A linguagem dos *blogs* é variável: de informal como nos *blogs* pessoais ao uso de expressões retóricas mais formais com alto grau de requinte e "pretensões literárias" (MARCUSCHI e XAVIER, 2004, p. 61), como no caso dos *k-blogs* (*knowledge logging*). Trazem em geral textos breves, descritivos e opinativos. Possuem certa abertura para receber comentários (no nosso caso, dos alunos cadastrados e com senhas). São também interativos e participativos, à medida que se troquem opiniões e se compartilhem idéias. Como salientam Marcuschi e Xavier (ibid) "cada qual pode pôr no livro do outro o seu recado ou comentário sobre algo que o outro escreveu". (p. 62)

Os *blogs* apóiam-se em um "gênero relativamente estável já consagrado" dos diários, para a sua composição, como afirma Komesu (2004, p. 114).

Ruiz (2004), ao tratar das características do *blog*, lembra que a maioria deles tem a função de um diário aberto, criado para "desabafar quando não há amigos por perto" (p. 118) ou ainda para expor idéias, opiniões ou críticas. Foi com esta idéia de criar um espaço virtual aberto para que os alunos pudessem colocar seus questionamentos que o *blog* da turma de Língua Inglesa do terceiro ano do curso de Licenciatura em Letras (Anexo 1) foi idealizado pela professora. Além disso, o *blog* também visa a cumprir seu papel de diário de aulas assistidas durante as incursões dos alunos durante o estágio supervisionado.

Metodologia

As alunas respondem ao questionamento formulado pela professora no *blog* de sua criação (Anexo1), fruto de trabalho acadêmico e idealizado como uma forma de manter interação e contato fora da sala de aula, visto que a mesma já não é mais a professora de Língua Inglesa da turma. O *blog* e seu questionamento foram apresentados presencialmente a toda a turma (24 alunos) em aula extra de laboratório de informática. Das respostas postadas por professores, colegas pesquisadores e alunos, três foram escolhidas por serem produzidas exclusivamente por alunas da turma de Língua Inglesa do terceiro ano.

De acordo com as orientações teóricas e metodológicas do Interacionismo Sócio-discursivo (ISD) (BRONCKART, 1999), “as condições de produção do texto devem vir antes que o estudo de seus aspectos internos” (p. 70-71). Foram selecionados e analisados textos criados por três alunas de um curso noturno de Licenciatura em Letras Língua Inglesa de um centro universitário particular da região de Maringá. Duas alunas possuem conhecimento lingüístico “pré-intermediário” de Língua Inglesa (em abril de 2005 contavam com 2 anos de estudos no curso de Letras e conhecimento prévio adquirido em escolas de idiomas de aproximadamente 2 anos). A outra aluna possui nível intermediário (prepara-se para fazer o exame First Certificate in English da Universidade de Cambridge, Inglaterra). As três alunas possuem conhecimentos significativos de computação, possuem computador doméstico e estão ligadas à rede diariamente. Uma aluna é Secretária Executiva de uma firma, uma é Empresária e a outra é dona de casa sem filhos.

A aplicação dos pressupostos teóricos e metodológicos do ISD auxilia na análise do discurso das alunas envolvidas na ação de linguagem. Tal ação de linguagem configura-se na produção de um texto opinativo, postado no *blog* criado pela professora (Anexo 2). Os textos produzidos tratam de sugestões aos alunos ingressantes no curso de Letras Língua Inglesa que desejam tornar-se Professores de Língua Inglesa no contexto de trabalho brasileiro. A análise dos textos visa evidenciar as representações que as mesmas apresentam sobre aprender uma língua estrangeira na universidade e tornar-se apto a ensiná-la em diferentes contextos no mercado de trabalho brasileiro.

Bronckart (1999) concebe a organização de um texto como um ‘folhado’ de três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Neste estudo, os textos serão analisados quanto a sua infra-estrutura geral e seus mecanismos enunciativos (a terceira camada profunda e a primeira camada superficial do folhado textual).

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DA LINGUAGEM - ANÁLISE DA INFRA-ESTRUTURA GERAL DO TEXTO

A infra-estrutura geral do texto, que é considerada o nível mais profundo de análise textual, é composta pelo **plano geral do texto**, pelos **tipos de discursos** que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas **seqüências** que nele eventualmente aparecem.

O plano geral do texto trata da organização de conjunto do conteúdo temático, e pode ser percebido no processo de leitura, podendo ser descrito na forma de um “resumo do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 248). O texto em estudo pertence ao gênero texto de opinião ou texto opinativo (grifo nosso) e está articulado a uma situação de linguagem que implica a resposta de um dos agentes a um questionamento anteriormente colocado em um meio de comunicação – neste caso, a resposta ao questionamento da professora postado no *blog* da turma. O **plano geral dos textos** postados no *blog* apresenta-se da maneira descrita abaixo.

Horário de postagem e enunciado de apresentação do texto opinativo:

“At 5:00 PM, Letras Primeira Turma said...” (l. 1).

Caracterização do aluno de Letras, o ‘destinatário/receptor’ das sugestões que virão a seguir:

“aluno que inicia o curso de Letras hoje, para ser um futuro professor de Língua Inglesa...” (l. 2);

“...acredito que o aluno deve estar consciente de que não se aprende ...” (l. 13);

“Acredito que a pessoa precisa ter consciência de que, independente da instituição que ingressará...” (l. 30).

Listagem de sugestões (fazer e não fazer) e obrigações para se conseguir aprender a língua inglesa para se tornar um bom professor:

“...deve antes de mais nada ter consciente que precisa estudar muito...” “... precisa estudar muito, ler muito, se dedicar muito...” (l. 3);

“Tanto na Língua Portuguesa como na Língua Inglesa tem que haver uma dedicação...” (l. 6);

“...a pessoa precisa ter consciência de que, ...o sucesso do curso, depende do seu próprio esforço...” (l. 30).

Sugestões de melhorias nos cursos de Letras existentes:

“Em especial a língua inglesa, deve ser trabalhada com exclusividade...” (l. 6-7);

“O curso ideal seria aquele em que os alunos de língua estrangeira tivessem pelo menos o nível intermediário da língua, para que o professor, então pudesse trabalhar mais com as práticas de ensino...com a lingüística aplicada... com aspectos mais profundos da língua e com as modalidades de ensino.” (l. 18-22).

Encorajamento e sugestões finais para o sucesso na profissão:

“o aluno tem que ser o melhor no que escolher para depois, enquanto profissional, dar o melhor a seus alunos e fazer a diferença”. (l. 10-11);

“... não adianta muito apenas saber também, deve-se saber ensinar.” (l. 22);

“não pode limitar-se a um curso de graduação, mas, em participações em todo um contexto de pesquisa e cursos de extensão.” (l. 33-34).

Identificação do produtor do texto:

“Mônica” (l. 12);

“Vivian” (l. 28);

“Silvia” (l. 35).

Semelhantemente ao gênero ‘diário’, os *blogs* também se iniciam pelo cabeçalho, como nota Komesu (2004), no qual aparece a data da produção textual. É importante a percepção da passagem do tempo, pois os *blogs* caracterizam-se numa “relação temporal síncrona” (p. 115), ou seja, constituem-se na “simultaneidade temporal entre o que é escrito e o que é veiculado na rede”. Nos *blogs*, o dia e a hora exata da produção textual são marcados automaticamente pelo programa, o que aponta para um duplo caráter na reformulação dessa escrita. Ou seja, ao mesmo tempo que o texto no *blog* é “eternizado” e materializado pelos suportes (da escrita, da Internet), é também por outro lado “fugaz, porque é prontamente substituído ou apagado do espaço de sua circulação”. (ibid)

O local de produção em ambiente de *blog* não é revelado, pois não há um dispositivo automático da ferramenta que identifique o lugar de onde se escreve.

O discurso presente nos *blogs* assemelha-se ao do gênero diários pessoais, pois também projeta uma imagem estereotipada “daquele que se ocupa de escritos pessoais”. Acredita-se que a prática e o tipo de discurso presente nos *blogs* difere “de uma prática diarista tradicional, como se costuma apregoar” (KOMESU, 2004, p.113).

No caso em estudo, as alunas se expressam em discursos que pertencem ao mundo do expor autônomo, através de falas prescritivas ou segmentos que revelam sugestões para o aluno ingressante em Letras possa vir a ser um professor de inglês bem sucedido. Não exprimem seus segredos, e sim relatam suas representações sobre o que julgam importante fazer para que o objetivo de tornar-se um bom professor se realize. As coordenadas gerais são disjuntas das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor (das alunas), que não se implicam no contexto exposto certamente por se posicionarem ao questionamento proposto pela professora, que demandava sugestões “para uma pessoa que *está hoje entrando no curso de Letras Língua Inglesa*”. Desta forma, mesmo sendo alunas do curso, elas não se colocaram como tal, mantendo-se distantes da realidade questionada e à qual pertencem. Percebe-se, portanto, o uso da terceira pessoa do singular.

Em sua vertente temporal, os textos mostram-se situados no tempo presente, seguido de verbos no infinitivo, quando das prescrições dos deveres e obrigações dos alunos de Letras:

“O aluno que inicia o curso de Letras hoje... **deve** antes de mais nada **ter consciente**...” (l. 2);

“O aluno ... **deve** antes de mais nada **ter consciente** que **precisa estudar** muito, **ler** muito, **se dedicar** muito.” (l. 3-4).

Verbos utilizados no futuro indicam as prováveis conseqüências do não-engajamento do aluno de Letras com a sua formação na graduação:

“... pois fora da graduação **irá se deparar** com a realidade do ensino público e privado que **poderá assustar**...” (l. 8-9).

Nos textos em estudo, as articulações ocorrem dentro do próprio discurso opinativo, que vezes se mostra prescritivo, representado pelas expressões de dever e obrigatoriedade:

“... a pessoa **precisa ter consciência** de que, independente da instituição...” (l. 30);

“O aluno que inicia o curso de Letras ...**deve antes de mais nada** estudar muito...” (l. 3-4).

Ou na forma de sugestões de fazer/não fazer para que os objetivos (tornar-se um bom professor de inglês) se realizem:

“... o curso ideal **seria** aquele em que os alunos de língua estrangeira tivessem pelo menos nível intermediário da língua...” (l. 19);

“**Penso** que as instituições **deveriam adotar** melhores critérios de seleção...” (l. 15-16).

A noção de **seqüência** designa modos de planificação de linguagens que se desenvolvem no plano geral do texto. De acordo com Adam (1992, apud BRONCKART, 1999), podem ser seqüências narrativas, explicativas, argumentativas, etc. Nos textos analisados neste estudo constata-se principalmente características de uma seqüência explicativa, que nasce (conforme o estipulado por GRIZE, 1981, b, apud BRONCKART, 1999) na **constatação inicial** de um fenômeno incontestável, que é: o aluno ingressante em Letras precisa fazer algo para tornar-se um bom professor de inglês ao sair da faculdade. Esta constatação inicial

presumivelmente já existe no próprio questionamento da professora, que demanda sugestões para os alunos ingressantes, como se algo já devesse ser feito, questionado ou mudado: “O que você sugere *para uma pessoa que está hoje entrando no curso de Letras Língua Inglesa e deseja se tornar Professor de Língua Inglesa no contexto de trabalho brasileiro?*”

Desta forma, as falas das alunas não soam de forma diferente:

“Em especial na Língua Inglesa deve ser trabalhada com exclusividade.” (l. 6-7);

“...o aluno deve... se dedicar fora da graduação...” (l. 7);

“...o aluno deve estar consciente de que não se aprende uma língua estrangeira na graduação.” (l. 14-15).

A fase da **problematização** – o porquê, o como algo acontece (no caso, o engajamento ou não-engajamento do aluno ingressante nos estudos de inglês) – apresenta-se nas seguintes seqüências dos discursos das alunas:

“Tanto na Língua Portuguesa quanto na Língua Inglesa tem que haver uma dedicação.” (l. 5-6);

“...o aluno deve ...se dedicar fora da graduação para ter domínio da língua...” (l. 8-9);

“O curso ideal seria aquele em que os alunos de língua estrangeira tivessem pelo menos o nível intermediário da língua...” (l. 17-18).

As alunas acreditam que o fator primordial para o sucesso no curso de Letras e posterior sucesso profissional é a dedicação do aluno para obter o nível lingüístico considerado suficiente (intermediário). Ou seja, para elas, o domínio lingüístico é a base para o aproveitamento do curso e maiores chances de sucesso profissional futuro. A fase da **resolução**, ou seja, a explicação da problematização propriamente dita, revela-se no que pode acontecer com os alunos ingressantes que não se dedicarem ao estudo de inglês. Pode-se notar nas seqüências:

“...pois fora da graduação irá se deparar com a realidade do ensino público e ensino privado que poderá assustar.” (l. 8-9);

“...os alunos de língua estrangeira tivessem pelo menos o nível intermediário da língua, para que o professor então pudesse trabalhar mais com as práticas de ensino...” (l. 19-20).

Em suas falas, as alunas demonstram que se o aluno de Letras não pode contar com certo nível de conhecimento lingüístico (aqui, o intermediário em língua inglesa), o mesmo não teria condições de atuar em diferentes contextos do ensino de línguas. Por outro lado, se este mesmo aluno já apresentasse certa formação lingüística em inglês ao iniciar o curso de Letras, poderia aproveitar melhor a carga horária da disciplina com aspectos referentes à sua formação pedagógica. E por fim, a fase da **conclusão** ou **avaliação**, onde o produtor do texto reformula e completa a constatação inicial. Tais fases podem ser notadas nas falas:

“No meu ponto de vista o aluno tem que ser o melhor no que escolher para depois, enquanto profissional, dar o melhor a seus alunos e fazer a diferença.” (l. 9-10-11);

“Acredito que não adianta muito apenas saber também, deve-se saber ensinar.” (l. 22).

As alunas retomam suas idéias de que o conhecimento lingüístico atrelado a uma formação pedagógica e estes, aliados a uma vontade pessoal do aluno de Letras sejam a solução para o sucesso profissional.

ANÁLISE DOS MECANISMOS ENUNCIATIVOS

Os mecanismos enunciativos contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto. Explicitam avaliações – julgamentos, opiniões, sentimentos – formuladas sobre determinados aspectos do conteúdo temático, além das próprias fontes dessas avaliações.

As **modalizações** têm por finalidade traduzir os diversos comentários ou avaliações formuladas sobre os elementos do conteúdo temático. Estabelecem a coerência pragmática ou interativa do texto, “orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático” (p. 330). Bronckart (1999) inspira-se na teoria dos três mundos de Habermas (1987, apud BRONCKART, 1999) para definir as quatro funções de modalização.

As **modalizações lógicas** partem da avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, seguindo critérios que definem o mundo objetivo, apresentando elementos que expressam “condições de verdade, fatos atestados ou certos, possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.” (ibid, p. 330). Nos textos analisados, as alunas demonstram tais elementos nas falas:

*“... um futuro professor de Língua Inglesa, **deve antes de mais nada** ter consciente que precisa estudar muito...”* (l. 2-3);

*“... aluno **deve** ... se dedicar fora da graduação para ter um domínio da língua, **pois** fora da graduação irá se deparar com a realidade do ensino público e ensino privado que **poderá assustar**.”* (l. 7-8-9).

Para as alunas depoentes, a dedicação aos estudos de forma geral (curricular ou extra curricular) é condição primeira para alcançar o êxito profissional. As **modalizações deonticas** expressam a avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em valores, opiniões e regras do mundo social. Apresentam os elementos do conteúdo como sendo “do domínio do direito, da obrigação social” e em conformidade “com as normas em uso” (p. 331). Podem ser encontradas nas falas:

*“Em especial a Língua Inglesa **deve ser trabalhada com exclusividade**...”* (l. 6);

*“Penso que **as instituições deveriam adotar** melhores critérios de seleção para os alunos que escolhem a habilitação com uma língua estrangeira.”* (l. 15-16-17).

As alunas reconhecem que não só o aluno é responsável pelo êxito na profissão, ao perceberem que tanto a instituição de ensino em que estudam como a prática pedagógica adotada pelo professor da disciplina podem também colaborar para tal.

As **modalizações apreciativas** expressam a avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, oriundas do “mundo subjetivo da voz que é fonte desse julgamento”, podendo soar como “benéficos, infelizes, estranhos, etc.” (BRONCKART, 1999, p. 332). Tais modalizações podem ser identificadas nas seguintes falas:

*“**Ao contrário do que pensam**, o curso de Letras é muito rico e exige muito do futuro professor.”* (l. 4-5);

*“**O curso ideal seria aquele** em que os alunos... tivessem pelo menos o nível intermediário da língua, para que o professor...”* (l. 18-20).

Em sua subjetividade, as alunas demonstram novamente a necessidade da vontade e dedicação do aluno de Letras, partindo do princípio de que muitos outros (alunos de Letras e/ou de outros cursos) acreditam que este curso não exige muita dedicação por parte dos mesmos, ou que algumas instituições mostram-se mais ou menos exigentes que outras. As **modalizações pragmáticas** explicitam alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade presente no conteúdo temático (grupo, instituição, etc.) no que se refere às suas

ações, e atribuem a esse agente as intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda, as “capacidades de ação.” (p. 332). Encontramos modalizações pragmáticas nas seguintes falas:

“... o aluno deve estar consciente de que **não se aprende uma língua estrangeira na graduação**”. (l. 14-15);

“... o aluno deve amar a língua e se dedicar fora da graduação **para ter domínio da língua...**” (l. 7-8);

“... o sucesso do curso **depende do seu próprio esforço...**” (l. 31).

As alunas voltam a salientar a importância do agente maior da aprendizagem de Língua Inglesa, que é o aluno, mas amparado pelas práticas de ensino de um professor preparado metodologicamente e amparado por uma estrutura e forma de atuação de sua instituição de ensino, que garantisse um ambiente em que professor já pudesse contar com o nível lingüístico intermediário em inglês por parte dos alunos, para que se pudesse tratar de questões metodológicas e outros aspectos relevantes ao ensino de inglês.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Quanto ao seu aspecto interativo, o “escrevente”, ao produzir seu texto, coloca-se “em contato com o outro”. Nos textos escritos, imagens e sons podem ser associados de modo não linear num “mundo textual sem fronteiras”, veiculados de maneira pública pela Internet. A prática de escrita dos *blogs* “coloca em evidência as mais diversas questões humanas para que sejam lidas e discutidas pelo Outro” (KOMESU, 2004, 117)

A intertextualidade materializa-se nas indicações de *links* para outros *blogs* ou no oferecimento de dispositivos para o vínculo entre os textos em rede. No caso em estudo, a intertextualidade também é constatada na progressão formativa de idéias, ou seja, ao decidir elaborar uma resposta ao questionamento proposto, o escrevente não fica imune às idéias previamente expostas por outros autores, às quais não deixa de ler e considerar, pois as mesmas acham-se expostas em ordem cronológica de edição neste gênero textual virtual. Ou seja, ao se preparar para criar a sua própria resposta, há a possibilidade de o autor da resposta ao questionamento vir a absorver as idéias já expostas nos textos postados anteriormente ao seu, podendo vir a expressar suas idéias de forma conciliadora e abrangente. O seu texto poderá mostrar-se como a junção de idéias anteriores às suas, ou seja, poderá expressar a junção de outras vozes além da sua, procurando mostrar um sentido definitivo, como o de uma última palavra sobre o assunto em questão.

Mesmo que aparentemente, o autor de um texto é considerado responsável por tudo o que nele consta. É ele quem escolhe o gênero apropriado à ação de linguagem, o tipo de discurso a ser utilizado. Mas toda esta “intervenção comportamental” (BRONCKART, 1999, p. 321) interage com o “acionamento de um conjunto de representações”, inerentes aos seres humanos. Bronckart considera as representações do autor como sendo interativas, pois integram as representações dos outros, no sentido de que “continuam a confrontar-se com elas e a negociá-las” (ibid).

As vozes são as “entidades” que assumem a responsabilidade do dizer. No caso em estudo, a voz do autor (a voz das alunas) é também influenciada por vozes sociais, ou seja, as instâncias externas de avaliação representadas pelos colegas do grupo e pela professora. Ao exporem suas idéias sobre aprender inglês na graduação e sugestões aos ingressantes em Letras em um *blog* aberto ao público (no caso, os demais alunos do grupo), as alunas mostram que o seu dizer é formado na intertextualidade, no confronto e negociação com as representações e valores dos outros, que por sua vez lhes emprestam suas vozes (colegas, professores, alunos) no desenvolvimento de seu discurso sobre a formação inicial do professor de inglês. Os textos em estudo são polifônicos, pois neles podemos ouvir vozes distintas ou combinações de várias vozes, como estabelece Bakhtin. Em outras palavras, podemos perceber a presença de outros no texto (colegas, professores, etc.), causado pela inserção

do autor (as três alunas que postaram seus depoimentos no blog) no contexto que já inclui previamente textos anteriores que lhe inspiram ou influenciam.

As vozes presentes nos depoimentos das alunas revelam que a realidade da formação inicial de professores de Inglês ainda não conta com carga horária suficiente para garantir competência lingüística apropriada para a atuação nos diversos contextos de atuação.

Os questionamentos suscitados pelas alunas depoentes tocam no ponto que já há algum tempo tem se tornado a preocupação de muitos formadores de professores de língua inglesa: o grande questionamento de se aprender ou não o idioma durante a graduação, e o que é ainda mais complexo: tornar-se apto a ensiná-lo nos diversos contextos de atuação que se oferecem aos egressos de Letras. Fica mais uma vez claro no discurso das depoentes a realidade de que não parece ser possível aprender a língua inglesa de maneira suficiente e efetiva na graduação em Letras. Sugestões de engajamento pessoal nos estudos e ampliação da carga horária (dentro e fora do previsto nos currículos) passam a ser as alternativas daqueles alunos que pretendem se tornar competentes lingüisticamente.

A análise dos discursos das alunas expressos no *blog* efetuada através das orientações do Interacionismo Sócio-discursivo mostrou-se eficaz no sentido de atribuir a esta análise de linguagem um padrão de cientificidade. Faz com que os pequenos detalhes presentes no discurso postados no *blog* revelem todo o poder das representações e das vozes dos autores e de entidades ligadas a eles e a seu discurso.

REFERÊNCIAS

- BALOCCO, A. E. Pluralidade Cultural: implicações socioculturais e ideológicas do uso da internet na sala de aula de língua estrangeira. *Revista ADVIR* nº 13 – Academia, pp. 62-67. Disponível em <http://www.asduerj.org.br/publicacoes/revista/revista.html#>. Acesso em 15/4/2005.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas e na formação do professor: métodos e instrumentos de investigação. Minicurso apresentado no XVIII ENPULI – Language and Media. Encontro de Professores Universitários de Língua Inglesa. Fortaleza-Ce, 12 a 16 de junho de 2005.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Conferência inaugural do XIV INPLA (Intercâmbio de Pesquisa em Lingüística Aplicada), PUC-São Paulo, 2004.
- CELANI, M. A. A.; Magalhães, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução. In: Moita Lopes, L. P. e Bastos, L. C. (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: Contribuições do Interacionismo Sócio-discursivo. In: Karwoski, A. M.; Gaydeczka, B.; Brito, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: Reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, Pr.: Kaygange, 2005, pp. 35-59.
- FREIRE, M. M.; LESSA, A. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: Bárbara, L.; Ramos, R. de C. G. (Orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. Coleção As Faces da Lingüística Aplicada, pp.167-194.
- GIMENEZ, T. et al. Crenças de licenciados em letras sobre o ensino de inglês. In: Leffa, V.J. (Comp.) *TELA (Textos em Lingüística Aplicada)* [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.
- KOMESU, F. C. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: Marcuschi, L. A. ; Xavier, A. C. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais – novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004, pp. 110-119.
- MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart. In: Bonini, A. ; Meurer, J. L.; Motta-Roth, D. (Orgs.) *Gêneros sob diversas perspectivas*. (no prelo)

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: Marcuschi, L. A.; Xavier, A. C. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais – novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004, pp.13-67.

PAIVA, V. L. M. O. A WWW e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n. 1, pp. 93-116, 2001.

QUEIROZ, E. S. C. Educação à distância: uma investigação sobre possíveis contribuições para a educação continuada de professores de língua estrangeira (Inglês). *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Volume 4 – Nº2 – 2004, pp.12-44.

ROSSI, E. C. S. A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, 2004.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino de língua. *Estudos Avançados. Letramento Digital e Ensino de Línguas*. Universidade Estadual de Londrina, Programa de Doutorado em Estudos da Linguagem, 9 de abril de 2005.

ANEXOS

Anexo 1

BLOG criado pela professora

<http://letrasprimeiraturma.blogspot.com/>

LetrasPrimeiraTurma

LetrasPrimeiraTurma is a *Blogg* created by a Brazilian English Professor and teacher Trainer who would like to receive her past and present future English Teachers's impressions on how to learn to teach English as a foreign language in the Brazilian context...

Wednesday, April 13, 2005

LetrasPrimeiraTurma

Maringá, 13 de abril de 2005

Olá, pessoal. Como vocês podem notar, estou 'me vendo louca' com a criação deste nosso novo espaço para comunicação e interação... Portanto, não se preocupem com todos os erros que vamos cometer daqui por diante...

Gostaria de começar a relembrar os momentos que passamos juntos nos 2 últimos anos, e fazer um pequeno questionamento, que gostaria que todos pudessem se posicionar sobre.

Ele é:

O que você sugere para uma pessoa que e deseja se tornar Professor de Língua Inglesa no contexto de trabalho brasileiro?

Aguardo depoimentos

Um grande abraço

Jussara Perin

posted by Letras Primeira Turma @ 4:46 AM 7 comments

Anexo 2

Transcrições dos textos opinativos das alunas

Texto 1

1	At 5:00 PM, Letras Primeira Turma said...
2	O aluno que inicia o curso de Letras hoje, para ser um futuro professor de Língua
3	Inglesa, deve antes de mais nada ter consciente que precisa estudar muito, ler muito,
4	se dedicar muito. Ao contrário do que pensam, o curso de Letras é muito rico e exige
5	muito do futuro professor. Tanto na Língua Portuguesa quanto na Língua Inglesa tem
6	que haver uma dedicação. Em especial a Língua Inglesa deve ser trabalhada com
7	exclusividade, ou seja, o aluno deve amar a língua e se dedicar fora da graduação
8	para ter um dominio da língua, pois fora da graduação irá se deparar com a realidade
9	do ensino público e ensino privado que poderá assustar. No meu ponto de vista o
10	aluno tem que ser o melhor no que escolher para depois, enquanto profissional, dar o
11	melhor a seus alunos e fazer a diferença.
	Mônica

Texto 2

13	At 10:38 AM, Letras Primeira Turma said...
14	Acredito que o aluno deve estar consciente de que não se aprende uma língua estrangeira na graduação. Penso que as instituições deveriam adotar melhores critérios de seleção para os alunos que escolhem a habilitação com uma língua estrangeira.
15	
16	
17	
18	O curso ideal seria aquele em que os alunos de língua estrangeira tivessem pelo menos o nível intermediário da língua, para que o professor, então pudesse trabalhar mais com as práticas de ensino e, como o professor disse acima, com a linguística aplicada. Enfim, com aspectos mais profundos da língua e com todas as modalidades de ensino. Acredito que não adianta muito apenas saber também, deve-se saber ensinar.
19	
20	
21	
22	
23	
24	Adorei a idéia Jussara!
25	Estava pensando... se vamos postar sobre nosso estágio supervisionado, poderíamos postar nossas fotos aqui também né?
26	Um beijão a todos!
	Vivian

Texto 3

29	At 6:30 PM, Letras Primeira Turma said...
30	Acredito que a pessoa precisa ter consciência de que, independente da instituição que ingressará, o sucesso do curso, depende do seu próprio esforço e que, a sua real habilitação para tornar-se um professor de inglês, não pode limitar-se a um curso de graduação, mas, em participações em todo um contexto de pesquisa e cursos de extensão.
31	
32	
33	
34	Silvia