

ESCREVENDO(-SE) NA TECNOSFERA: UM OLHAR SOBRE UM BLOG REFLEXIVO DE PROFESSORAS-EM-FORMAÇÃO*

Recebido em: 31/05/2009

Aceito em: 07/09/2009

Carla Lynn REICHMANN**

Resumo: *Centrado no papel da tecnologia como suporte à educação presencial, este trabalho objetiva discutir um blog reflexivo produzido por duas professoras-em-formação em uma licenciatura em Letras-Língua Inglesa em uma universidade pública na Paraíba, em 2007. Partindo dos pressupostos que a linguagem constitui e é constituída por práticas sociais, representando e ressignificando saberes, relações e identidades sociais (FAIRCLOUGH, 1992) e que a escrita pode se constituir como um importante elemento identitário de formação (KLEIMAN, 2007), o blog reflexivo em questão é resultado de uma busca por práticas diferenciadas de formação inicial centradas em narrativas de formação (JOSSO, 2004) e histórias vividas/interpretadas por professores (FREEMAN, 1996; CONNELLY e CLANDININ, 1999; ELBAZ-LUWISCH, 2005). Neste estudo, fragmentos do blog são analisados sob uma perspectiva lingüística sistêmico-funcional, especificamente por meio da metáfora de modalidade (HALLIDAY, 1994), a fim de desvelar construções discursivas salientes relativas a atitudes e posturas. Serão apresentados os resultados iniciais deste estudo com um blog reflexivo, sinalizando alguns (re)posicionamentos. Concluindo, é sublinhada a relevância desse gênero emergente em projetos de letramento e formação de professores de línguas, possibilitando interações em uma rede colaborativa virtual (ZULIAN, 2003), onde o entrecruzamento de vozes conjuntamente constitui um pós-moderno oásis reflexivo (ZABALZA, 2004).*

Palavras-chave: *lingüística aplicada; ensino de línguas; narrativas de formação; novas tecnologias.*

Introdução

Situado no campo da Lingüística Aplicada e centrado na tecnologia como suporte à educação presencial, este artigo tem como objetivo principal apresentar algumas considerações sobre narrativas de formação em um *blog*

* Uma versão inicial deste artigo foi publicada nos anais do 40º Congresso da ABRALIN.

** Carla L. Reichmann é professora adjunta da UFPB, onde atua na graduação e na pós-graduação (PROLING). Mestre em Ensino de LE pela School for International Training (Vermont, EUA) e doutora em Letras pela UFSC. E-mail: carlareichmann@hotmail.com.

reflexivo produzido por futuras professoras de inglês como língua estrangeira¹. Segundo o trabalho de Josso (2004), centrado em histórias de vida e investigação-formação, entendemos *narrativas de formação* como 'biografias educativas' ancoradas em memórias e experiências de sala de aula, focalizando a autoformação.

Visando iluminar a vida na sala de aula de língua estrangeira e "criar inteligibilidade sobre práticas sociais em que a linguagem desempenha um papel central" (MOITALOPES, 2009, p.22), reitera-se o impacto vital de narrativas de formação, partindo das seguintes premissas: (i) a linguagem constitui e é constituída por processos sociais, representando e ressignificando saberes, relações e identidades sociais (FAIRCLOUGH, 1992, p.64)²; (ii) a escrita é entendida como elemento identitário de formação (KLEIMAN, 2007, p.19-20); e (iii) narrativas autobiográficas constituem um singular foco de pesquisa no campo da Lingüística Aplicada (PAVLENKO, 2007, p.180). Nesses termos, ao documentar e problematizar práticas discursivas discentes, acreditamos que trabalhos envolvendo a produção de relatos, diários e *blogs* reflexivos podem engendrar inusitados espaços narrativos, ou *paisagens de saberes profissionais* (CONNELLY e CLANDININ, 1999), territórios onde o professor-em-formação pode ressignificar seu objeto de estudo e a si mesmo. Sobre essa ressignificação, cabe lembrar as palavras de Ricoeur (1997, p.425):

[O] sujeito mostra-se, então, constituído ao mesmo tempo como leitor e como escritor de sua própria vida [...] Como a análise literária da autobiografia verifica, a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta sobre si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas.

E por que trabalhar com narrativas de formação em um *blog* reflexivo, em um curso de Letras? Ao refletir sobre esse gênero emergente, alicerçado em uma abordagem experiencial e em um arcabouço teórico multirreferencial, este trabalho pretende responder a essa indagação ao longo deste artigo, destacando a relevância do *caminhar para si* e de *narrativas de formação* (JOSSO, 2004), sublinhando a relevância de historiar processos de ensino-aprendizagem de línguas, assim permitindo um reposicionamento do professor-em-formação na sua própria história narrada (FREEMAN, 1996).

Cabe destacar que desde o final da década de noventa, uma "virada narrativa" já era sinalizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p.109), como pode ser visto a seguir:

¹ Agradecimentos especiais à turma que produziu o *diariodialogado.blogspot.com*

² Todas as traduções de citações neste artigo são de responsabilidade da autora.

os cursos de formação ou de formação continuada de professores de LE tem sido cada vez mais entendidos como contextos para a reflexão por meio do envolvimento dos professores em práticas de investigação. Este tem seguido os princípios da pesquisa-ação, da pesquisa colaborativa e da *auto-etnografia ou de histórias de vida...* [a] pesquisa auto-etnográfica ou de histórias de vida envolve *essencialmente as narrativas do professor* [em formação e ação] *sobre sua vida como um meio de refletir sobre seu trabalho.* (grifos da autora).

Atualmente, mais de uma década após a publicação dos PCNs supramencionados, podemos constatar que a pesquisa auto-etnográfica ou de histórias de vida tem crescido de uma maneira significativa, tanto no cenário internacional (CONNELLY e CLANDININ, 1999; ELBAZ-LUWISCH, 2002; JOHNSON, 2006; PAVLENKO, 2007; NORTON, 2008; e BURTON et al, no prelo, entre outros), assim como no cenário nacional, conforme pode ser atestado, por exemplo, no III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica, realizado em Natal, RN, em setembro de 2008. Vários pesquisadores na área de Educação (PASSEGGI e SOUZA, 2008, entre outros) ressaltaram a importância de pesquisas voltadas para histórias de vida em contextos de formação docente, problematizando trajetória, memória e identidade socioprofissional. Nesse evento também se constatou a presença de pesquisadores na área de Linguística Aplicada com trabalhos focalizando letramento e formação de professores de língua estrangeira, seja por meio de questionários, entrevistas, histórias e linhas de vida, diários ou relatos reflexivos, por exemplo, assim visibilizando pesquisas autobiográficas realizadas em cursos de Letras (REICHMANN, MELLO e ROMERO, 2008; MEDRADO, 2008, entre outros). Uma recente publicação da Revista Brasileira de Linguística Aplicada, voltada para pesquisa narrativa, também aponta para o crescente interesse em relação a histórias e experiências vividas, como pode ser verificado nos artigos de Malatér (2008), Paiva, (2008), Romero (2008) e Vian-Jr. (2008), entre outros.

Zulian (2003) nos lembra que também tem crescido, no Brasil, práticas diferenciadas no campo de formação reflexiva de professores alicerçadas em novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Em especial, a autora ressalta o potencial das novas TIC no campo de formação docente por meio da criação de redes colaborativas virtuais, possibilitando uma ressignificação de metodologias de aprendizagem, de relações interpessoais e da própria universidade³. Em relação ao impacto das TIC na vida contemporânea, Santos (2003, p.9-10) afirma que

[a] impressão que se tem é que nos anos 90 a tecnosfera [...] suplantou de vez a natureza, rompendo-se então a concepção puramente utilitária que

³ No campo de formação de professores de língua estrangeira, vale mencionar o trabalho com narrativas multimídia do projeto AMFALE (ver <http://www.veramenezes.com>).

tínhamos da tecnologia. Descobrimos que a potência das máquinas se exerce em todas as dimensões da vida de um modo muito mais extenso e intenso do que poderíamos imaginar – seus efeitos colaterais, seus riscos, seus acidentes, também estão em toda parte. Sentimos que a nossa experiência é crescentemente mediada por elas e que o ritmo de nossa existência é cada vez mais modulado pela aceleração tecnológica.

Como a citação acima reitera, nossa experiência tem sido crescentemente mediada por potentes máquinas que afetam nossas vidas extensa e intensamente, tanto na esfera pessoal, como na esfera pública; pensando em termos das nossas vidas profissionais acadêmicas, ao possibilitarem a criação e apropriação de gêneros emergentes, observamos que as TIC suscitam novas práticas de letramento⁴. O trabalho ora apresentado discute uma dessas novas práticas e é importante ressaltar que este trabalho com um *blog* reflexivo (ou diário reflexivo virtual) dá visibilidade a um fazer pedagógico alternativo com professores-em-formação na sala de aula de língua estrangeira. Consoante Coracini (2006, p.147-8), o diário virtual

[cria] espaço para que o aluno se diga, em vez de apenas dizer, expresse seu pensamento, sem que tenha de sofrer sanções imediatas, poderia ser uma boa estratégia para transformar a escrita escolar em escrita de si, em que aquele que escreve se inscreve, se envolve, se (com)promete (CORACINI, 2002) [...] De qualquer forma, o diário virtual é mais um “espaço” criado pela sociedade do espetáculo para sua encenação e, desta vez, o protagonista do espetáculo é o “eu” que se exhibe ao público, ao se (re) velar pela e na linguagem escrita.

Dialogando com a afirmação supracitada, as seções a seguir discorrem sobre um diário virtual, ou seja, um *blog*, desencadeado pelos diários presenciais realizados por uma turma de alunos de língua inglesa, professores-em-formação. As próximas seções lançam um olhar sobre esta pesquisa de vertente narrativa, focalizando diários reflexivos, a teoria lingüística fundamentando a análise, a construção do *corpus*, seguida por uma microanálise de fragmentos selecionados do *blog*. Subjacente ao longo deste texto há a crença de que narrativas de formação permitem um trabalho com práticas de letramento e formação docente voltadas para a escrita de si, podendo visibilizar construções discursivas emergentes. A próxima seção tem como foco principal o diário reflexivo, gênero que suscitou o gênero emergente em foco, a saber, o *blog* reflexivo. Mais adiante, concluindo o artigo, será retomada a indagação norteadora deste trabalho - “Por que trabalhar com narrativas de formação em um *blog* reflexivo, em um curso de Letras?”

⁴ Ver, por exemplo, Moraes (2009) e Newgarden (2009) sobre o Twitter.

Diários e *blogs* reflexivos: (re)escrituras de si

Para se entender o *blog* em foco, vale destacar a relevância do diário reflexivo, ferramenta vital e basilar que tem alicerçado o trabalho de ensino e pesquisa da própria professora-pesquisadora há quase vinte anos, constituindo uma “teia que me enreda” (CAVALCANTI, 2006, p.292), suscitando constantes ressignificações teóricas e metodológicas⁵. O diário reflexivo, como gênero acadêmico, é essencialmente um espaço narrativo pessoal, protegido, onde o professor/aprendiz/autor pode colocar suas dúvidas, percepções, questões, críticas, seus anseios e conflitos – enfim, pode documentar suas tensões, reflexões e (re)elaborar crenças, atitudes e práticas. Colocado na posição de autor, o professor/aprendiz constrói um espaço narrativo singular, textualizando um diálogo interior. Como esclarece Zabalza (2004, p.136):

Estamos tão entranhados no cotidiano, nessa atividade frenética que nos impede de parar para pensar, para planejar, para revisar nossas ações e nossos sentimentos que o diário é uma espécie de *oásis reflexivo*. É como recuar nosso vídeo doméstico para ver as imagens em câmara lenta e, assim, poder revisar um pouco mais demoradamente essas cenas de nossa jornada que, na afobação constante da ação, nos passaram um pouco despercebidas, ou porque simplesmente a vivemos superficialmente. (grifos da autora)

Como gênero escolarizado, o diário tem sido muito utilizado como ferramenta de letramento e formação docente em contextos internacionais, gerando trabalhos de pesquisa como os de Bailey (1990), Burton e Carroll (2001) e Elbaz-Luwisch (2005), entre outros. No cenário nacional, estudos sobre diários reflexivos discentes e docentes também têm sido crescentes, como pode ser constatado nos trabalhos de Machado (1998), Liberali (1999), Mello (2005) e Tápias-Oliveira (2006), para citar alguns. Ao tecer considerações sobre relatos reflexivos, Signorini (2006, p.55) afirma que através da elaboração desses textos, duas funções vitais são catalisadas, a saber: a de “dar voz ao professor [em formação e ação] enquanto profissional, [...desencadeando] processos de articulação e legitimação de posições, papéis e identidades auto-referenciadas, ou seja, construídas pelo narrador/autor para si mesmo”; e também a de “criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas[...], através da interlocução mediada pela escrita”. Alinhando-se às idéias acima expostas, diários reflexivos encapsulam as mesmas duas funções vitais – dão voz e criam mecanismos e espaços de reflexão. Considerando o diário reflexivo como um gênero catalisador (SIGNORINI, 2006), diários podem

⁵ Este trabalho com narrativas integra o projeto de pesquisa *Professores-em-construção: retextualizando práticas, histórias e trajetórias de formação docente* (2006-2009) vinculado ao PROLING/DLEM, UFPB e ao grupo de pesquisa CNPq Reflexo.

der utilizados de várias formas, dependendo do contexto. Por exemplo, não só como um diário reflexivo pessoal, mas também como um diário dialogado (aprendiz-aprendiz, professor-aprendiz, aprendiz- aprendizes).

Mais recentemente, com o advento da Internet, verifica-se também o surgimento do diário virtual, ou *weblog*, popularmente denominado *blog*. Miller (2009, p.72) afirma que a maioria dos estudiosos concorda que o termo *weblog* foi cunhado pelo escritor de *weblog* Jorn Barger em 1997. Segundo Miller (2009, p.97), a história dos *blogs* pessoais pode ser dividida em três fases – antes de 1999, depois de 1999, e do ano de 2002 em diante. Na primeira fase, é apontado que os *blogs* eram usados por especialistas, basicamente programadores atuando na área de informática que queriam compartilhar informações; para criar esses *blogs*, era necessário saber codificar em HTML. A segunda fase, depois de 1999, se caracteriza pela criação de ferramentas de editoração que podiam ser utilizadas por pessoas com menos conhecimento técnico, sem a necessidade de saber programação: portais de *blogs* como Blogger, LiveJournal e Xanga tornaram possível a explosão de *blogs* que foi verificada a seguir. A terceira fase, de 2002 em diante, se caracteriza pela geração Web 2.0 e a criação de ferramentas como Friendster, MySpace e Facebook (op.cit, p.98).

Segundo Horváth (2009, p.1), o *blog* já se estabeleceu na mídia popular, como também na área de educação. O autor também afirma que em contextos educativos, criar, ler e comentar um *blog* oportuniza a interação com leitores reais e a auto-expressão. Dessa forma, Horváth se alinha a Miller e Shepherd (2004, apud MILLER, 2009, p.98), que apontaram, em seu estudo seminal, “dois temas principais na ação social genérica de *blogar*: auto-expressão e desenvolvimento de comunidade”. Ou seja, pode-se dizer que um *blog* voltado para práticas reflexivas (ora denominado *blog* reflexivo) compartilha semelhanças com o já mencionado diário dialogado - a prática que desencadeou o *blog* neste estudo. Constatamos que foi por meio de um diário dialogado presencial (i.e. realizado em sala de aula) que se deu, posteriormente, a entrada de Anna Karenina e Louise Marie⁶ no *blog* em foco.

Na próxima seção, especial atenção será dada à metáfora de modalidade, um construto específico da teoria lingüística sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994) que embasa a microanálise.

Um breve olhar sobre metáforas de modalidade

Conforme mencionado anteriormente, a linguagem é concebida como uma forma de prática social, representando e ressignificando o mundo (FAIRCLOUGH, 1992). Em consonância com essa visão, é adotada aqui uma perspectiva sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994), considerando a língua como

⁶ Nomes fictícios das aprendizes focalizadas neste estudo - as mais mobilizadas com o *blog*.

um sistema de escolhas léxico-gramaticais situadas, refletindo papéis sociais - e considerando a linguagem como um fenômeno sócio-semiótico, organizando e significando a experiência humana. Halliday (1994, p.xiv) elabora uma teoria da língua enquanto escolha, afirmando que a língua é sistêmica pois implica em redes de escolhas e é funcional pois todo texto se desenrola em contextos de uso. Na perspectiva hallidayana, a função é compreendida de um modo amplo (como metafunção); as escolhas léxico-gramaticais se constituem em relação ao uso da linguagem em determinados contextos de situação - a organização da sintaxe de uma sentença está relacionada ao seu contexto discursivo.

Conforme afirma Neves (2001, p.60), “diferentes redes sistêmicas codificam diferentes espécies de significados, ligando-se, pois, às diferentes funções da linguagem”. Em outras palavras, os enunciados são analisados à luz das funções desempenhadas, atrelados a situações comunicativas, como pode ser visto no quadro 1 a seguir:

SISTEMA <=> FUNÇÃO		CODIFICAM:	ESPECIFICAM:
<i>Redes de escolhas léxico-gramaticais (nível:oração)</i>	<i>Componente (meta) funcional semântico</i>	<i>Tipos de significados</i>	<i>Aspectos constitutivos do contexto de situação</i>
Transitividade	Ideacional	representação de mundo	<i>Campo: a experiência, natureza das atividades sociais</i>
Modo (modalidade)	Interpessoal	troca/interação	<i>Relação: hierarquia, papéis, posturas dos participantes</i>
Tema (informação)	Textual	Mensagem	<i>Modo: Estruturação da informação</i>

Quadro 1: Sistemas, funções lingüísticas, significados (adaptado de HEBERLE, 1997 e NEVES, 2001).

Podemos ver também que na perspectiva hallidayana os itens de uma oração são *multifuncionais*, construindo simultaneamente significados em três níveis: as escolhas léxico-gramaticais são realizadas por meio do *sistema de transitividade* (inscrevendo conteúdos ideacionais, representando a atividade social), do *sistema de modo/modalidade* (inscrevendo relações interpessoais) e do *sistema de tema* (relativo à estruturação do texto, por exemplo, coesão e referência), conforme retratado no quadro 1. Em suma, Halliday (1994) incorpora a semântica à análise sintática, enfatizando a relevância da semântica para a análise da estrutura lingüística. Nessa perspectiva, é relevante ressaltar dois pontos fundamentais: a questão da multifuncionalidade dos itens em uma

oração, como também que a unidade maior de funcionamento é o texto (Neves, op.cit., p.63).

No campo da Lingüística Aplicada, vários pesquisadores brasileiros têm se dedicado a estudos sobre práticas discursivas de professores de língua estrangeira na perspectiva sistêmico-funcional (HEBERLE e MEURER, 2004, entre outros). Neste estudo, o foco é na metafunção de modalidade, que permite desvelar traços de relações, papéis e posturas dos participantes. O sistema de modalidade envolve relações inter e intrapessoais, inscrevendo possibilidades, obrigações, inclinações, polidez, avaliações e posicionamentos. Essas relações podem ser realizadas de forma congruente por meio de adjuntos adverbiais, marcadores modais e verbos sinalizando modalidade. No entanto, a modalidade também pode ser realizada de uma forma denominada incongruente, por meio de metáforas gramaticais, igualmente sinalizando graus de comprometimento. Esse tipo de metáfora significa uma relação semântica de projeção, onde “a opinião enunciada [...] não é codificada como um elemento modal, dentro da oração, que seria sua realização congruente, mas sim como uma oração projetada, separada” (HALLIDAY, 1994, p. 354), como no seguinte exemplo produzido por uma aluna: ‘Percebi que *eu estava fugindo da prática escrita: eu não lia..., não escrevia...*’.

Enfim, neste estudo, o foco é principalmente na *projeção mental*, ou seja, quando “uma segunda oração é projetada pela oração primária, inscrevendo-a como [...] uma idéia” (op.cit, p.219). Halliday afirma que ocorre “uma relação lógico-semântica onde uma oração não funciona como uma representação direta da experiência (não-lingüística), mas sim como uma representação de uma representação (lingüística)” (op.cit, p.250). Vale ressaltar que a metáfora de modalidade em questão é constituída por meio de orações primárias tais como *Acho que..., Sei que..., Percebi que...* ou seja, há um processo mental (cognitivo, perceptivo, ou afetivo) atrelado a uma oração projetada (denominada *metafenômeno*).

Seguindo essa linha de raciocínio, será realizada uma microanálise objetivando verificar o que é inscrito através de metáfora de modalidade, lembrando que este construto pode também assumir o importante papel de inscrever questões identitárias emergentes no discurso docente, como aponta Reichmann (2009). Em suma, alinhando-se à visão vygotskyana de que a linguagem é central na construção de significados, nesta microanálise sobre um *blog* reflexivo é explorada a metáfora de modalidade, a fim de verificar o que os metafenômenos inscrevem e sinalizam. Na próxima seção será apresentada a construção do *corpus*, a saber, os fragmentos postados no *blog* pelas alunas Louise Marie e Anna Karenina.

Percurso de um *blog*

Os trechos do *blog* reflexivo em foco foram produzidos por duas professoras-em-formação cursando a disciplina Língua Inglesa 3 em uma

licenciatura em Letras em uma universidade pública na Paraíba, no período de julho a novembro de 2007. Inicialmente as alunas trabalharam com linhas de vida, em outras palavras, com memórias de experiências como aprendizes de língua estrangeira. Foram solicitadas que registrassem, inicialmente cronologicamente, marcas (positivas ou negativas) de escolas, eventos, textos, pessoas, ao longo de suas vidas. Em seguida, as linhas de vida foram discutidas, re-elaboradas e re-escritas, constituindo um intenso processo de reflexão e conscientização em relação às próprias vivências.

As linhas de vida serviram como base para as reflexões iniciais em diários dialogados. Ao longo do curso as alunas traziam, semanalmente, uma narrativa para compartilhar em sala de aula com alguém do grupo. Após a leitura inicial, cada aprendiz respondia por escrito ao colega, de certa forma assemelhando-se a uma troca de cartas sobre experiências de aprendizagem⁷: como sempre é colocado, o piso compartilhado do diário é a nossa sala de aula, o nosso trabalho como grupo envolvido em processos de ensino-aprendizagem de LE. Posteriormente, o grupo como um todo discutia as questões mais salientes nos diários e nas interações escritas. Os diários dialogados mobilizaram a turma e após certo momento, uma aluna, Louise Marie, criou um *blog*. Os textos passaram a correr paralelamente, isto é, havia a interação presencial na sala de aula e também havia uma interação virtual, via *blog*⁸.

Resumidamente, descrevendo as características gerais deste *blog*, verificou-se que a primeira postagem foi realizada no dia 27 de julho de 2007 (cf. Anexo) e a última foi feita no dia 9 de novembro de 2007, totalizando 39 postagens⁹. As integrantes também participaram com comentários nas postagens (ocorreram 32 comentários, sendo que desse total, cinco comentários foram realizados por pessoas externas ao grupo). Em decorrência desse trabalho, Anna Karenina e Louise Marie apresentaram duas comunicações em congressos, na forma de pôster. A seguir, serão apresentados os fragmentos iniciais e finais onde se destacam as metáforas de modalidade inscritas nos textos de Louise Marie e Anna Karenina.

Escrevendo(-se) na tecnosfera

Após examinar todas as postagens no *blog*, foram selecionadas nas falas de Louise Marie e Anna Karenina as metáforas de modalidade subjetivas, em relação a si mesmas. Em um segundo recorte, foram selecionadas

⁷ Na experiência da autora, a analogia com cartas tem sido útil, em um primeiro momento, para facilitar a compreensão e produção de diários dialogados. Para mais informações sobre o papel de cartas e o surgimento de gêneros distintos, ver Bazerman (2006).

⁸ Os textos do *blog* eram também impressos pela autora e circulavam na aula.

⁹ Há uma quadragésima postagem, realizada pela autora em maio de 2008 por ocasião de um evento, mas a turma já havia concluído a disciplina – não houve postagem subsequente.

especificamente as metáforas que ocorreram no início e no final do *blog*, permitindo um contraste longitudinal, como pode ser observado no quadro 2 a seguir, nas falas de Louise Marie¹⁰:

Louise Marie, no início

Percebi que *eu estava fugindo da prática escrita: eu não lia..., não escrevia...*

Percebi que *Anna Karenina estava fazendo exatamente o oposto... ela estava lendo... escrevendo... aquelas pessoas na minha sala de aula estavam na mesma situação que eu, mas procurando soluções.*

Gostaria de *melhorar meu inglês*, sinto que *não é possível agora e não será no futuro se eu não fizer algo agora.*

Louise Marie, no final

Pensava que *escrever frequentemente seria difícil, mas éramos livres para discutir o que preferíssemos...*

Compreendi que *todos os integrantes são importantes na performance do grupo, que a experiência coletiva é importante para construir conhecimento, como o diálogo pode levar estudantes adiante por meio de interações criativas, uma vez que teremos mais pontos de vista...*

Acho que *isso pode ser o início de uma experiência a longo prazo... precisamos resolver nossos problemas como alunos, primeiramente.*

Quadro 2. Metáforas de modalidade em fragmentos de textos, Louise Marie (orações projetadas em itálico)

Sucintamente, pode-se observar que nas orações projetadas, ou metafenômenos, vemos Louise Marie inicialmente constituída, no texto, como um *ser em fuga*, focalizando um *não-fazer*: vemos uma (*não-*)*atora, que não lia, não escrevia, não procurava soluções* e nessa situação *não é possível melhorar e não será no futuro se...eu não fizer algo agora*. Impulsionada por um desejo de mudança, Louise Marie vai se (re)constituindo, ao longo de seus textos, de uma forma diferenciada durante o curso. Questiona seu processo de aprendizagem de língua estrangeira, questiona suas atitudes, sua motivação e iniciativa; questiona sua escolha profissional – e mergulha de cabeça em diversas práticas de letramento, em várias frentes – lê, escreve, discute, assiste filmes, entra numa monitoria, cria o *blog*, apresenta em congressos. No final do *blog*, encontramos uma Louise Marie mudada, constituindo-se como um *ser livre*, focalizando o *fazer*: *dialoga, constrói coletivamente, interage*

¹⁰ Originais em língua inglesa, tradução da autora.

criativamente, privilegia olhares múltiplos, tem iniciativa, precisa se resolver como aluna. Após vários questionamentos, concluindo seu (per)curso, reflete sobre a formação inicial e sua identidade social como aprendiz de língua estrangeira e professora-em-formação.

Em relação à Anna Karenina, ao serem examinadas as metáforas de modalidade, revelou-se outra história, como pode ser visto nos trechos do quadro 3 a seguir:

Anna Karenina, no início

Atualmente, me sinto um pouco perdida e preciso de soluções para meu tempo de aprendizagem. Sei que *tudo que eu faço agora (coisas que eu gosto, certamente) é importante para meu futuro.*

Mas agora estou tentando encontrar soluções o tempo todo, pois quero melhorar minhas habilidades e continuar gostando de inglês e das aulas. Acho que *é importante criar atividades em inglês que me animem novamente, sempre tento.*

(Um mês depois)

Também já falei sobre tempo. Sabemos que *tudo que nos faz pensar/questionar/refletir, transforma, de uma certa maneira, nosso ponto de vista, concepções de mundo, sentimentos, etc.*

Anna Karenina, no final

Foi muito bom perceber que *estamos encarando coisas que antes não conseguíamos.* Especialmente por que descobrimos, por meio das reflexões semanais quais as nossas dificuldades e conseqüentemente agimos para mudar coisas apontadas por nós nas discussões

...percebi que precisamos encarar tudo e fazer o melhor possível... Acho que as aulas que temos juntos, os momentos que temos para compartilhar problemas relativos à aprendizagem, o diário, etc., me dão apoio, pois é uma maneira de fazer com que eu identifique dificuldades e limites, dando a sensação de que não estou só.

Me senti empolgada novamente com meu inglês. Decidi que *quero aprender mais e mais e farei isso.* Quando vemos que *estamos aprendendo, nos sentimos fortalecidas e animadas para aprender palavras diferentes, ler outros textos... isto é, aprender muito mais.*

Quadro 3. Metáforas de modalidade em fragmentos de textos, Anna Karenina (orações projetadas em itálico)

Nos fragmentos acima, podemos observar que por meio das orações projetadas, Anna Karenina inicialmente se constitui como *um ser que busca soluções*: sua angústia é a falta de tempo, consciente que *tudo que faz agora é importante para seu futuro; cria atividades animadoras; pensa, questiona, reflete – ciente que isso transforma sua visão de mundo.* Ao longo de seus textos, Anna Karenina se (re)constitui de uma maneira mais sutil; no final

deste (per)curso, as orações projetadas constituem um *ser que encara, conjuntamente: se sente apoiada, fortalecida, animada; descobre, esclarece e supera dificuldades, encara tudo, compartilha - e quer mais, quer aprender muito mais*.

Em suma, ao contrastar as metáforas de modalidade nas postagens iniciais e finais, observou-se uma nítida transformação. Louise Marie, inicialmente um *ser em fuga*, que não faz, nos fragmentos finais passa a se constituir como um *ser em liberdade*, focalizando *o fazer*. Por sua vez, Anna Karenina, inicialmente um *ser que busca soluções*, solitariamente, ao longo dos textos se reconstitui como um *ser que encara, agora com outros*. Por meio de escolhas léxico-gramaticais diferenciadas, verificou-se que novas atitudes e posturas despontam nos fragmentos do *blog*. Concluindo, nos fragmentos analisados foram constatadas novas posturas apontadas por metáforas de modalidade, indicando a importância da escrita e de narrativas de formação.

Considerações finais

Através desta breve análise de fragmentos produzidos em um *blog* reflexivo por duas alunas em um curso de Letras, surgiram algumas indicações de que práticas discursivas foram repensadas e renovadas, sublinhando a importância de cursos de Letras privilegiarem práticas reflexivas e narrativas de formação. Podemos concluir que reposicionamentos constituem e são constituídos pela língua(gem), sugeridos por metáforas de modalidade encontradas nos textos; a análise das escolhas lingüísticas inscritas nas metáforas de modalidade desvelaram construções discursivas emergentes, favorecendo uma nova percepção sobre o trabalho realizado na sala de aula de língua estrangeira, sinalizando a relevância de futuras pesquisas nessa linha.

Retomando a questão fulcral lançada no início - afinal, por que trabalhar com narrativas de formação em um *blog* reflexivo, em um curso de Letras? Segundo Moita Lopes (1996, p.182), “ensinar a usar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção de identidades sociais dos alunos”. Este mergulho nas metáforas de modalidade inscritas nas narrativas de Louise Marie e Anna Karenina (por meio da língua estrangeira, é importante lembrar), favoreceu uma delicada desconstrução e reconstrução social do significado, do tecido de histórias narradas. Em suma, este estudo indica a relevância de um trabalho longitudinal em cursos de Letras, ancorado em narrativas de formação - alinhando-se à proposta dos PCNs em LE (1998, p.109) mencionada inicialmente, ou seja, privilegiando a pesquisa auto-etnográfica ou de histórias de vida, envolvendo “essencialmente as narrativas do professor [em formação e ação] sobre sua vida como um meio de refletir sobre seu trabalho”.

Considerando o lugar aprendente (SCHALLER, 2008) como uma produção em fluxo, uma criação coletiva favorecendo a partilha e solidariedade, pode-se

dizer, ao final deste estudo, que o *blog* reflexivo se assemelha a tal lugar. Concluímos que o *blog* favoreceu o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e de construção de significado, ampliando o lugar aprendente e revitalizando a sala de aula como espaço de letramento e formação de professores. Sublinhamos que nesse processo foi imensurável a contribuição da tecnologia como suporte à educação presencial, possibilitando o escrever-se na tecnosfera. Finalmente, ecoando Zabalza (2004), arriscamos sugerir que do *blog* emerge um peculiar *oásis reflexivo*: um oásis pós-moderno, ambivalente, fluido e movente, que (des)estabiliza nossas práticas de letramento e nossos textos nômades.

REICHMANN C. L. SELF-WRITING IN THE TECHNOSPHERE: EXPLORING A REFLECTIVE BLOG AND LANGUAGE TEACHER DEVELOPMENT

Abstract: *Centered on the role of technology as a support for presential education, this paper aims to discuss a reflective blog produced by two prospective teachers, undergraduate Letters/English students at a public university in Paraíba, northeastern Brazil, in 2007. Based on the assumption that language constitutes and is constituted by social practices, representing and (re)signifying systems of knowledge and belief, social relations and identity (FAIRCLOUGH, 1992), and on the importance of writing in terms of identity development (KLEIMAN, 2007), this reflective blog encapsulates a quest for creative teacher education practices focusing on development narratives (JOSSO, 2004) and lived stories interpreted by teachers (FREEMAN, 1996; CONNELLY e CLANDININ, 1999; ELBAZ-LUWISCH, 2005). In this study, blog fragments are analyzed from a systemic-functional linguistics perspective, specifically through the modality metaphor (HALLIDAY, 1994), in order to unveil salient discursive constructions related to attitude and stance. The initial results stemming from this blog study will be presented, signaling (re)positionings. In sum, this study highlights the relevance of the reflective blog as an emerging genre in language teacher literacy and education projects, making possible the creation of a virtual collaborative network (ZULIAN, 2003), a place where the interweaving of voices jointly construct a post-modern reflective oasis (ZABALZA, 2004).*

Keywords: *Applied Linguistics; language teaching; teacher development narratives; new technologies.*

Referências bibliográficas

BAILEY, K. The use of diary studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. (org). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 215-226.

BAZERMAN, C. Cartas e a base social de gêneros diferenciados. In: A.P. DIONÍSIO, A.P.; HOFFNAGEL, J.C. (org). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez Editora, 2006, p.83-99.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

BURTON, J.; CARROLL, M. (org.). **Journal writing**. Alexandria, VI: TESOL Inc, 2001. 176 p.

BURTON, J.; QUIRKE, P.; REICHMANN, C.L.; PEYTON, J.K. **Reflective writing: a way to lifelong teacher learning**. Livro eletrônico no prelo, em breve disponível em <http://www.tesl-ej.org> .

CAVALCANTI, M.C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L.P.(org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.233-252.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D. J. (org.). **Shaping a professional identity: stories of educational practice**. N.Y.: Teachers College Press, 1999. 184 p.

CORACINI, M.J. Entre a escrita escolar e a escrita de si. In: SILVA, E.R. da. **Texto & Ensino**. Taubaté: Cabral, 2002.

_____. Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M.J.; GRIGOLETTO, M. (org.). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2006, p. 133-156.

ELBAZ-LUWISCH, F. O ensino e a identidade narrativa. **Revista de Educação**, Porto, v. XI, n.2, p.2-32, 2002.

_____. **Teachers' voices: storytelling and possibility**. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2005. 250 p.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992. 259 p.

FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K. Bailey: NUNAN, D. (org). **Voices from the language classroom**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1996, p. 88-115.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994. 434 p.

HEBERLE, V.M. **An investigation of textual and contextual parameters in editorials of women's magazines**. 1997, 226 f. Tese (Doutorado em Letras). Centro de Comunicação e Expressão, UFSC, Florianópolis, 1997.

HEBERLE, V.M.; MEURER, J.L. (org.). **Systemic-functional linguistics in action. Ilha do Desterro**, n.46, UFSC, Florianópolis, 2004. 285 p.

HORVÁTH, J. Hungarian university students' blogs in EFL: shaping language and social connections. **TESL-EJ**, v.12, n.4, março 2009. Disponível em <http://tesl-ej.org/ej48/int.pdf>. Acesso em 31.3.2009.

JOHNSON, K. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. **TESOL Quarterly**, v.40, n.1, p.235-257, 2006.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. S.P.: Cortez, 2004. 285 p.

KLEIMAN, A.B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. v.32, n.53, p.1-25, 2007.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999, 163 f. Tese. (Doutorado em Lingüística Aplicada). LAEL, PUC-SP, 1999.

MACHADO, A.R.M. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 264 p.

MALATÉR, L. S. O. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 8, n.2, p.445-464, 2008.

MEDRADO, B.P. Experiências que se mesclam no território do fazer: dizeres e saberes de professores em relatos autobiográficos. In: III CIPA Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica, 2008, Natal. **Anais do III CIPA - Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica**. Natal : Editora da UFRN, 2008. v. 01. p. 01-05.

MELLO, D.M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação docente na aula de língua inglesa do curso de Letras**. 2005, 225 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada), LAEL, PUC-SP, 2005.

MILLER, C. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. In: DIONÍSIO, A.P.; HOFFNAGEL, J.C. (org.). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009. 232 p.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 2 ed, 2000. [1996]. 190 p.

_____. Da aplicação da Lingüística à Lingüística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P.(orgs.). **Lingüística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 69-89.

MORAES, M.H.G. **Diferentes mídias em parceria e cooperação: grandes produtoras de identidades contemporâneas**. Relatório final, PIBIC-UNESP. 7º Prêmio Destaque do Ano na Iniciação Científica, 1º lugar Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes. Disponível em: <http://www.cnpq.br/premios/2009/pic/docs/HumanasSociaisLetrasArtes/1LugarCienciasHumanaUNESP.pdf> . Acesso em 6 de outubro de 2009.

NEVES, M.H.M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2ª tiragem, 2001. 160 p.

NEWGARDEN, K. Annotated Bibliography – Twitter, Social Networking, and Communities of Practice. **TESL-EJ** v.13, n.2, September 2009, p. 1-20.

NORTON, B. **TESOL Identities: making a world of difference**. Sessão plenária, 42ª Conferência Internacional TESOL, New York, NY, 2008.

PAIVA, V.L.M.O. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 8, n.2, p.321-339, 2008.

PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (org.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. 325 p.

PAVLENKO, A. Autobiographic narratives as data in Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, v.28, n. 2, p.163-188, 2007.

REICHMANN, C.L. Ensinar, escrever, refazer(-se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P.(org.). **Lingüística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 69-89.

REICHMANN, C.L.; MELLO, D.M. e ROMERO, T.R.S. Vida, trabalho e linguagem: a questão metodológica nas pesquisas de narrativas autobiográficas

docentes. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA, 2008, Natal. **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008, p.68.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**, tomo 3. São Paulo: Papirus, 1997. 519 p.

ROMERO, T.R.S. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n.2, pp.401-420, 2008.

SANTOS, L. G. **Politizar as novas tecnologias**: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética. São Paulo: Ed. 34, 2003. 320 p.

SCHALLER, J.J. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (org.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008, p.67-84.

SIGNORINI, I. (org). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 205 p.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E.M. **Construção identitária profissional no Ensino Superior**: prática diarista e formação do professor. 2006, 211 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), UNICAMP, Campinas, 2006.

VIAN Jr., O. Experiências vividas no planejamento de cursos instrumentais: percursos de transformação numa abordagem heurístico-fenomenológico-hermenêutica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n.2, p.465-488, 2008.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004. 160 p.

ZULIAN, M.S. **Redes virtuais**: formação de professores. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2003. 125 p.

Anexo

Postagem inicial no *blog* <http://diariodialogado.blogspot.com>

The screenshot shows the homepage of a blog titled "DIALOGUE JOURNAL". At the top, there is a navigation bar with a search box, links for "PESQUISAR BLOG", "SINALIZAR BLOG", and "Próximo blog", and options to "Criar um blog" or "Login". The main header features the title "DIALOGUE JOURNAL" in a large, serif font, with a subtitle below it: "THIS IS A PLACE WHERE FOUR EFL STUDENTS SHARE THEIR LEARNING EXPERIENCE AND REFLECT ABOUT IT TOGETHER." The main content area is dated "FRIDAY, JULY 27, 2007" and features a post titled "Introducing the blog" in orange text. The post text describes the blog's purpose: "This blog was created by EFL students who want to share their experiences along the process of learning, discussin how they feel, their positions, doubts, beliefs and expectations about it in different periods of their life. Here we feel at home to remember teachers, songs, films, methods, (de)motivations... and to talk about our present experiences too." Below the text, it says "Like the name Dialogue Journal suggests, we'll write here as in a diary and our blogmates are free to give their opinions. Our purpose is to reflect about our learning process, from different points of view." At the bottom of the post, it says "POSTED BY LOUISE MARIE AT 4:30 PM 0 COMMENTS". To the right of the main content, there is a "BLOG ARCHIVE" section with a dropdown menu showing "2008 (1)" and "May (1)", with a link to "Encontro Nacional de Letramento". Below that, there is a "CONTRIBUTORS" section listing "Anna Karenina" and "Louise Marie". At the bottom of the page, there are links for "August 2007", "Home", and "Subscribe to: Posts (Atom)".

PEQUISAR BLOG | SINALIZAR BLOG | Próximo blog

Criar um blog | Login

DIALOGUE JOURNAL

THIS IS A PLACE WHERE FOUR EFL STUDENTS SHARE THEIR LEARNING EXPERIENCE AND REFLECT ABOUT IT TOGETHER.

FRIDAY, JULY 27, 2007

Introducing the blog

This blog was created by EFL students who want to share their experiences along the process of learning, discussin how they feel, their positions, doubts, beliefs and expectations about it in different periods of their life. Here we feel at home to remember teachers, songs, films, methods, (de)motivations... and to talk about our present experiences too.

Like the name Dialogue Journal suggests, we'll write here as in a diary and our blogmates are free to give their opinions. Our purpose is to reflect about our learning process, from different points of view.

POSTED BY LOUISE MARIE AT 4:30 PM 0 COMMENTS

▼ 2008 (1)
▼ May (1)
Encontro Nacional de Letramento

► 2007 (39)

CONTRIBUTORS
Anna Karenina
Louise Marie

August 2007 Home

Subscribe to: Posts (Atom)