

Blogs no ensino e formação de professores de inglês Blogs in teaching and English teacher education

Hejaine de Oliveira FONSECA*

RESUMO: Este artigo discute as contribuições de um curso *on-line*, voltado para a produção do gênero digital *blog*, para a formação do professor de inglês. Fundamentamo-nos no Modelo de Operação Global da Formação de Professores de Línguas e em estudos sobre gêneros digitais e multimodalidade. Participaram do curso estudantes de Letras, Educação do Campo e professores da Educação Básica. Selecionamos uma amostra de seis *blogs* em que analisamos o processo de criação, priorizando as condições de produção e as ações de *design*. Os resultados demonstraram que os participantes foram capazes de desenvolver um *blog* para o ensino de inglês no contexto da Educação Básica, além de se tornarem mais críticos a respeito do processo de criação desse gênero digital. Isso aponta a importância de cursos de formação voltados para os gêneros digitais para o desenvolvimento do perfil e da prática pedagógica do professor, o que se mostra mais relevante em tempos pandêmicos, em razão da necessidade da adoção dos gêneros digitais no ensino remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de línguas. Formação de professor. Educação Básica. Gêneros digitais.

ABSTRACT: This study aims to reflect about the contributions of a training course, which focused on the digital genre “blog”, to English teacher education. We have based on the Global Operation Model for Language Teacher Education and on studies about digital genres and multimodality. The participants were undergraduates in Languages and Rural Education, and also Basic Education English teachers. We have selected a sample of six blogs whose creation processes were analyzed focusing on production conditions and design aspects. Our results show that participants were able to create a blog dedicated to English teaching at the Basic Education. They also became more critical and reflexive concerning the creation process of this digital genre. Such results evidence the contributions of training courses to the improvement of teacher’s profile and pedagogical practice. That is still more relevant in Covid-19 pandemic times due to the need for adopting digital genres in remote classes.

KEYWORDS: English teaching. Teacher Education. Basic Education. Digital genres.

1 Introdução

Tornar-se um professor de inglês que apresente um perfil de professor profissional¹

* Professora de Língua Inglesa do Curso de Letras-Português/Inglês e líder do Grupo de Pesquisa Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras-LALE da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri: Pós-Doutorado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA/UnB, UFVJM, ORCID 0000-0002-2976-2856, hejaine.oliveira@ufvjm.edu.br. Inserir (apenas na versão aprovada do trabalho): maior titulação, filiação (universidade), ORCID e e-mail para contato.

¹Temo usado por Almeida Filho (2016) para se referir ao professor que desenvolveu as cinco competências básicas que compõem o *Modelo de Operação Global da Formação de Professores de Línguas* (OGF).

não é tarefa fácil. Isso implica, por parte do professor, o desenvolvimento de várias competências que vão se consolidando ao longo da carreira profissional por meio de um processo de formação contínuo. Para tanto, o professor de línguas, além de se embasar teoricamente em abordagens de ensino, observar o contexto e a própria prática pedagógica, pode participar de ações formativas, como, cursos de formação (inicial ou continuada) e eventos acadêmicos que possam contribuir para a adoção de uma abordagem de ensinar que lhe permita explicar o porquê “ensina do modo como ensina” (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 18). Entretanto, nem sempre o professor de línguas (pré-serviço ou em serviço) tem acesso a cursos de formação (inicial ou continuada) que possam complementar a formação adquirida nos cursos de graduação. Isso se torna ainda mais difícil para o docente que atua em contextos educacionais distantes dos grandes centros.

Diante disso, este artigo busca refletir a respeito do processo de ensino e formação do professor de inglês, enfocando questões como a importância dos cursos de formação para o desenvolvimento da competência teórica e do perfil de professor profissional, tomando como referência o Modelo de Operação Global da Formação de Professores de Línguas (OGF), postulado por Almeida Filho (2016). Além disso, buscamos analisar as contribuições de um curso de formação, voltado para a criação do gênero digital *blog*, para a formação do professor de Língua Inglesa no contexto da Educação Básica, tendo como princípios teóricos as condições de produção de gêneros digitais multimodais (DIAS, 2012).

Este estudo surgiu a partir da realização do Projeto de Extensão *Tecnologias e ensino de inglês (TECLI): o uso de blogs no ensino e formação de professor*, que teve como objetivo geral promover oportunidades de formação inicial e continuada para professores em formação (estudantes de Letras-Inglês) e professores de inglês que atuam na Educação Básica (Diamantina-MG e região). O projeto também objetivou promover oportunidades de ensino e aprendizagem de inglês mediadas pelas novas tecnologias, tais como, os ambientes virtuais de ensino (Moodle) e o gênero digital *blog*.

Para este artigo, analisamos seis *blogs* criados por seis alunos que participaram regularmente do curso. O processo de produção incluiu a formação teórica sobre gêneros digitais, multimodalidade e ensino, em que foram enfatizadas as condições de produção e as ações de *design* para produção de *blogs*, além do processo de produção em si, que incluiu a elaboração e reelaboração dos *blogs* (primeira e segunda versões e versão final), numa perspectiva colaborativa.

Os resultados apontaram avanços significativos na formação dos participantes, como o desenvolvimento da competência teórica acerca de gêneros digitais, da multimodalidade e do ensino, uma vez que foram capazes de aprimorar as configurações (formatação da página e postagens, efeitos tipológicos e visuais, recursos gráficos e organizadores textuais), além das condições de produção do *blog* (perfil do autor, temática, audiência, finalidade etc.). Ademais, por meio da participação em um processo colaborativo de elaboração e reelaboração, os participantes tornaram-se mais críticos e reflexivos a respeito do processo de criação desse gênero digital e demonstraram-se capazes de aliar o conhecimento teórico adquirido ao ensino de inglês para o contexto da Educação Básica, uma vez que os *blogs* produzidos objetivaram atender as necessidades dos contextos de ensino em que os participantes atuavam, o que evidenciou as contribuições do curso de formação voltado para a produção de *blogs* para o desenvolvimento das competências (teórica, linguística e aplicada) do professor de inglês, bem como da sua prática pedagógica.

2 Pressupostos teóricos

2.1 A formação do professor de inglês: como se tornar um professor profissional

Nas palavras de Wright (2016), tornar-se um professor profissional pressupõe a aquisição de um conhecimento amplo que se constitui por três saberes básicos: *o saber*, *o saber fazer* e *o saber ser*. Isso implica dizer que o professor profissional deve ter uma abordagem de ensinar fundamentada em conhecimentos aprofundados sobre o que ensinar e como ensinar, além de apresentar conhecimentos críticos e reflexivos sobre sua prática pedagógica.

Tais conhecimentos se constroem e se consolidam por meio de processos de formação inicial ou continuada, que podem ser fomentados pelos Cursos de Letras ou por outras agências de ensino. Entretanto, muitos professores que se encontram em situações de adversidades, principalmente na área de línguas estrangeiras, nem sempre têm acesso às oportunidades de formação, o que leva a um cenário no qual muitos apresentam uma formação insatisfatória para com o trabalho que desempenham. Aqui entendemos situações de adversidades como dificuldades ou desafios que podem impactar negativamente o desempenho de professores e aprendizes de línguas. Almeida Filho (2022) define adversidades como

condições impróprias ou insatisfatórias presentes numa situação de ensino que representam dificuldades, obstáculos ou bloqueios aos processos de ensinar, de aprender ou adquirir línguas, assim como ao processo da formação de agentes para a profissão de ensinar línguas. Dentre as condições adversas conhecidas estão: crenças debilitadoras de que não se aprendem línguas na escola, situação de ensino noturno após dia completo de trabalho, ensino formal desorganizado e débil, ensino desinformado (sem fundamentação teórica apropriada e atualizada), turmas numerosas sem método adequado para tal, aulas em número insuficiente e esparsas no tempo, incapacidade comunicativa dos professores na língua alvo para conduzir aulas no próprio idioma, inexistência de metas de desempenho para alunos e professores na sequência de níveis, abordagens conflituosas de alunos, professores e até de terceiros envolvidos, ausência ou dispersão de políticas públicas, preconceito sobre a disciplina LE nas escolas, conceitos equivocados do ensinar e do aprender línguas, escassez de materiais ou ausência de materiais em perspectivas inovadoras, despreparo dos aprendizes para aproveitar mais e melhor a instrução recebida, a ausência de vontade política que possa alterar desacertos históricos no ensino de línguas no sistema escolar (implicando currículo, planos de curso, materiais adequados e exames de desempenho, por ex.), debilidades da formação geral dos professores e aprendizes, entre outros. (ALMEIDA FILHO, 2022. P. 12).

Nessa perspectiva, estudos realizados em diferentes regiões do Brasil, como Pará (Kinoshita, 2018), Bahia (Cruz, 2017), Norte de Minas (Fonseca, 2007), pontuam variados desafios ou dificuldades que se apresentam nesses contextos educacionais. Tais desafios, aqui entendidos como adversidades, também se evidenciam no contexto da UFVJM (Diamantina/MG). Entre eles, destacamos, por exemplo:

- ingresso de estudantes na graduação sem formação básica na língua estrangeira.
- Competência comunicativa insatisfatória quanto aos usos comunicativos na nova língua.
- Falta de acesso de muitos alunos a materiais específicos na área de línguas, computadores e internet.
- Poucas oportunidades de cursos de formação inicial ou continuada.
- Formação do professor lacunosa quanto ao uso de abordagens de ensino comunicativas.

Portanto, nesse estudo, entendemos que muitas situações de adversidades, como as apresentadas acima, podem se configurar como aspectos que dificultam, em certa medida, a formação do professor de línguas, nesse caso do professor de inglês, que pode se

mostrar lacunosa em razão de não apresentar todos os requisitos necessários ao exercício da profissão.

Ao atuar como professora de inglês do ensino superior em diferentes contextos do Norte de Minas, pudemos observar que a falta de maiores oportunidades de formação inicial e continuada na área de línguas se apresenta como uma questão que precisa ser repensada e discutida, uma vez que tal realidade evidencia que muitos docentes não conseguem desenvolver, ao longo de seus percursos formativos, todas as competências necessárias para a aquisição de um perfil de professor profissional. A esse respeito, Almeida Filho (2016, 2018) assinala que muitos professores de línguas desenvolvem uma prática pedagógica muito mais baseada em experiências e crenças pessoais (Competência Implícita) que em pressupostos teóricos (Competência Teórica), fato que pode impossibilitá-los de alcançar outras competências, como a Aplicada ou a Profissional.

Relacionando tais questões ao contexto de ensino de inglês do Curso de Letras da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Campus de Diamantina-MG, percebemos que, apesar de todos os avanços na área de línguas, as iniciativas de formação voltadas para o professor de línguas desse contexto devem ser fomentadas objetivando ampliar a oferta de cursos e projetos que contemplem não apenas a formação de professores como, também, a produção de materiais didáticos para formação e a integração dos recursos tecnológicos ao ensino e aprendizagem de língua², ampliando, também, a oferta de vagas tanto para o professor de inglês pré-serviço (estudante de Letras) quanto para o professor de inglês que atua na Educação Básica de Diamantina e região.

Diante desse cenário, este artigo discute o processo de ensino e formação do professor de inglês, tomando como referência o Modelo de Operação Global da Formação de Professores de Línguas (OGF), postulado por Almeida Filho (2016), bem como analisa as contribuições de um curso de formação, voltado para as condições de produção do gênero digital *blog* para a formação do professor de Língua Inglesa no contexto apresentado.

Almeida Filho (2018) salienta que o modelo OGF fundamenta-se no conceito de abordagem, compreendida como um conjunto de competências relativas ao processo de ensinar na perspectiva dos professores e ao de aprender na perspectiva dos aprendizes. Considerando

² Torna-se importante salientar, entretanto, que esta IES desenvolve várias iniciativas de formação de professores, por exemplo, o FORPED, o ENID (PIBID/UFVJM), o NucLi-ISF, além de projetos de extensão como o TecLI (Tecnologias e ensino de Língua Inglesa), coordenado pela autora. Entretanto, iniciativas mais voltadas para a formação do professor de línguas ainda precisam ser fortalecidas.

aqui a perspectiva do professor, o modelo OGF abrange cinco competências básicas (Comunicativa, Implícita, Teórica, Aplicada e Profissional) que se complementam e se evidenciam na formação do perfil do professor profissional. Abordaremos brevemente as cinco competências, porém, enfatizaremos as competências Teórica, Aplicada e Profissional por se alinharem aos propósitos deste trabalho.

Dentre as cinco competências anunciadas, a Competência Comunicativa remete ao domínio dos aspectos linguísticos (conhecimentos gramaticais, morfológicos, sintáticos e fonológicos) da língua-alvo e à sua utilização em contextos de uso e comunicação. Entretanto, nem sempre o professor de línguas apresenta a competência comunicativa ideal. A Competência Implícita remete à competência natural, advinda das experiências pessoais e do conhecimento de mundo. É aquela que subjaz às crenças de professores e aprendizes sobre o que é ensinar ou aprender línguas, que se evidencia nos modos de ensinar e aprender línguas de um determinado grupo social ou contexto educacional.

Já a Competência Teórica advém do conhecimento formal, sistematizado e referendado pelo meio acadêmico. É adquirida por meio de cursos de graduação e pós-graduação, literatura específica, materiais didáticos e pela participação em cursos de formação (inicial e continuada) e em eventos acadêmicos (congressos, seminários etc.). Essa é uma competência desejada, já que ela embasa, fundamenta o trabalho do professor e o prepara para alcançar outras competências (a Aplicada e a Profissional).

A Competência Aplicada refere-se à capacidade de o professor aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos à sua prática pedagógica de forma consciente e reflexiva. Dessa forma, o professor torna-se capaz de experimentar novas maneiras de ensinar, de alterar continuamente o seu fazer pedagógico, buscando sempre o que melhor atenderá o seu contexto de ensino, além de se tornar capaz de explicar o porquê da abordagem de ensino adotada e as razões de adotá-la. A Competência Profissional, por sua vez, engloba todas as demais, evidenciando-se no perfil do professor profissional que apresenta uma abordagem de ensinar fundamentada em uma competência teórica sobre o fazer pedagógico, que desenvolve um senso crítico e reflexivo que o impele a refletir sobre e inovar continuamente a própria maneira de ensinar línguas.

Podemos perceber que todas as competências permeiam o processo de formação do professor e que a Competência Teórica mostra-se bastante relevante nesse processo, uma vez

que impulsiona o professor a desenvolver as competências Aplicada e Profissional, que contribuirão para a consolidação de seu perfil de professor profissional.

Considerando tais pressupostos, reconhecemos que as competências Teórica, Aplicada e Profissional, como também o desenvolvimento do letramento multimodal, são fundamentais para que o professor adquira o perfil de professor profissional e, por conseguinte, melhore a sua prática pedagógica. Nesse sentido, acreditamos que deva haver um esforço contínuo dos profissionais, assim como das instituições de ensino, no sentido de fomentar ações de formação de professores de línguas, principalmente em contextos menos favorecidos.

Remetendo ao contexto de Diamantina e região, salientamos que o curso de formação abordado neste estudo, contribuiu, em certa medida, para preencher essa lacuna, uma vez que oportunizou aos participantes (estudantes de Letras, Licenciatura do Campo e professores de inglês da Educação Básica) o desenvolvimento da Competência Teórica acerca de gêneros digitais e multimodalidade, em especial, do gênero digital *blog* no ensino de inglês.

2.2 Tecnologias e ensino de inglês

Os avanços tecnológicos das últimas décadas têm marcado sua importância e imprescindibilidade para a realização das tarefas cotidianas, que vão desde as mais simples, como o envio de uma mensagem pelo *Whatsapp*, às mais complexas, que exigem um maior domínio de conhecimentos na área da tecnologia e informática, como a criação de *sites*, *blogs* ou aplicativos. Kersch *et al.* (2016) acrescentam a relevância do papel das tecnologias digitais no mundo moderno, principalmente no que diz respeito à pluralidade de informações que veiculam e ao variado uso de textos multimodais que utilizam. Tal realidade denuncia a necessidade da incorporação das tecnologias da informação e comunicação (TICs) à educação para que a escola, no papel de professores e alunos, possa desempenhar novas práticas sociais advindas da utilização das tecnologias digitais, por exemplo, a utilização e/ou criação de textos multimodais.

A esse respeito, vários autores, como Coscarelli (2005), Ribeiro (2005) e Paiva (1999), vêm enfatizando, há aproximadamente vinte anos, a importância das tecnologias para o ensino e aprendizagem de línguas. Ressaltam, ainda, a disponibilidade de inúmeros recursos tecnológicos, entre eles, os gêneros digitais (*blogs*, revistas e jornais *on-line* etc.), que podem ser integrados ao contexto educacional, trazendo variadas contribuições, como o acesso a materiais autênticos e à informação atualizada, além de oportunizarem a interação em

situações reais de comunicação. Em relação à *internet*, Paiva (2001) pontua que essa promove a aquisição de línguas, entre elas o inglês, uma vez que viabiliza o acesso aos recursos já mencionados, como também a realização de cursos *on-line*, além de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos participantes por flexibilizar o tempo e o espaço, permitindo maior organização dos horários de estudo e maior interação entre eles, principalmente entre aqueles que se encontram fisicamente separados.

Ribeiro (2018) acrescenta que as tecnologias podem tornar o ensino mais fácil, eficaz e atraente, pois a utilização de recursos (imagens, cores, sons, movimentos, filmes) que elas proporcionam pode tornar a abordagem de diversos conteúdos mais interessante do que apenas a sua apresentação por meio de um texto impresso, além de potencializar uma melhor compreensão. Por analogia, pode-se dizer que os recursos tecnológicos (vídeos, músicas, *blogs*) também podem potencializar o ensino de línguas, promovendo a compreensão e a aquisição de diversos aspectos do idioma, como as habilidades orais e escritas.

Aliado a essas questões, temos o contexto educacional atual que, em razão da Covid-19, pesquisadores, professores e alunos tiveram que se reinventar e se adaptar a uma nova realidade de ensino. Atualmente, as atividades educacionais lançam mão de recursos tecnológicos como *Whatsapp*, *Instagram*, *Facebook*, *blogs*, filmes, além da interação por mensagens de áudio, vídeos, *lives*, entre tantas outras opções digitais. Esse cenário impôs a adoção das tecnologias ao ensino às pressas, sem qualquer tempo para planejamento ou formação de professores e alunos (COSCARELLI, 2020), o que aponta para a necessidade de iniciativas de formação para que professores e alunos possam acompanhar as mudanças do mundo moderno e desempenhar práticas sociais mais condizentes com o cenário atual.

Diante disso, parecem inegáveis as contribuições das tecnologias para o ensino de línguas. Entretanto, após duas décadas de esforços e avanços, a sua aplicação ao ensino de línguas ainda está aquém das expectativas almejadas no início do século, uma vez que “as tecnologias digitais não atravessam o espaço das práticas sociais para o das práticas escolares” (RIBEIRO, 2018, p. 114).

Quando pensamos o contexto de ensino aqui apresentado e, mais ainda, o contexto do Ensino Remoto que ora se apresenta, reconhecemos que as práticas de ensino de inglês podem ser implementadas e inovadas por meio de atividades mediadas pelas tecnologias. Daí o nosso esforço em desenvolver projetos que possam aliar a criação de *blogs* ao ensino e formação do

professor de inglês. Para tanto, enfocamos os pressupostos teóricos sobre gêneros digitais e multimodalidade, que discutiremos mais detalhadamente na seção a seguir.

2.3 Gêneros digitais e multimodalidade

Muitos autores, como Marcuschi (2007), Pinto (2007), Aguiar (2012) e Dias (2012), defendem a relevância da aplicação dos gêneros textuais e digitais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Marcuschi (2007), por exemplo, pontua que os gêneros textuais podem se tornar fortes aliados no processo de leitura e escrita da Língua Inglesa, uma vez que apresentam características que estão mais relacionadas à sua função social e aos aspectos comunicativos, cognitivos e institucionais do que aos aspectos estruturais e linguísticos que os constituem. Dessa forma, além de se constituírem como material autêntico, podem favorecer a leitura e a análise crítica de textos e também a produção escrita de gêneros variados.

A respeito de gêneros digitais, multimodalidade e ensino, Kersch *et al* (2016) salientam que a multimodalidade tornou-se uma questão importante a ser estudada, dada a expansão dos textos multimodais a partir da chegada das tecnologias digitais. Os diferentes usos de linguagem que se materializam pela multiplicidade de textos multimodais empregados pelas mídias digitais impõem à escola o desafio de explorá-los e integrá-los às práticas pedagógicas. Segundo os autores, torna-se importante abordar o caráter multissemiótico dos textos em circulação. Entretanto, a produção de textos multimodais ainda não é muito enfatizada na escola, uma vez que atividades de escrita que enfoquem o uso de recursos semióticos (imagens, fotos, clipes de vídeo, efeitos de som, áudio etc.) normalmente não são priorizadas em salas de aulas.

Em consonância com essa perspectiva, Dias (2012) acrescenta que a integração dos gêneros digitais ao ensino e à aprendizagem de inglês pode ser bastante eficaz, uma vez que muitos alunos demonstram familiaridade com esses gêneros em seu dia a dia. Para a autora, os usuários dos gêneros digitais tornam-se mais agentivos, pois lidam com textos multimodais compostos por variados recursos semióticos (sons, imagens, movimentos, cores etc.) em suas interações *on-line* cotidianas, exercendo papel ativo ao criarem espaços digitais, modificá-los, colaborarem no processo de interação ou participarem da editoração de conteúdos para espaços digitais como *blogs*, *podcasts*, *websites*, entre outros.

Os *blogs*, por exemplo, são recursos fáceis de serem incorporados ao ensino de inglês devido à disponibilidade de ferramentas *on-line* gratuitas (entre elas, o *blogger*) que possibilitam a criação de *blogs* sem a necessidade do domínio de conhecimentos a respeito de tecnologia e informática mais complexos. Recursos como imagens, sons e movimentos podem ser facilmente inseridos nos *blogs*, tornando-os espaços multimodais. Além disso, ferramentas de *design* e editoração podem ser utilizadas com facilidade para configuração e aperfeiçoamento dos *blogs*, como também o uso de *links* que permitem a interação entre *blogs* ou *sites*, promovendo a criação de redes de compartilhamento de conhecimentos variados.

Os *blogs* podem se tornar, ainda, ferramentas eficientes para o desenvolvimento da habilidade escrita do inglês, da interação no idioma, além de contribuir para o desenvolvimento da produção de gêneros digitais multimodais. Nesse sentido, os professores devem priorizar alguns aspectos importantes, entre eles: 1) o estabelecimento das condições de produção (autoria, assunto, audiência, finalidade, data de criação, local etc.) e 2) as ações de *design*: formatação da página (margens, tema, *template*, *layout* etc.); efeitos tipológicos (tipos de fontes, letras, números etc.); recursos gráficos (boxes, tabelas, sombreados, bordas, cores etc.); efeitos visuais (ilustrações, ícones, imagens, movimentos, sons etc.); organizadores textuais (cabeçalhos, rodapés, títulos, subtítulos, legendas, *links* etc.).

Considerando mais especificamente a aplicação de *blogs* na formação do professor de inglês, alguns estudos realizados com estudantes de Letras (Souza da Silva, 2009; Oliveira e Souza, 2018) pontuam que esse gênero digital como recurso didático-pedagógico pode promover maior autonomia no processo de aprendizagem, uma vez que ampliam as possibilidades de interação e colaboração entre os usuários assim como pode promover uma ressignificação da aula, haja vista que os componentes curriculares podem ser socializados. Para os autores, os *blogs* podem se configurar como novas possibilidades de ensino para o professor de línguas.

Ainda nessa direção, Kersch *et al* (2016) ressaltam a importância de a escola promover situações de ensino-aprendizagem que incorporem recursos como infográficos, *sites*, *blogs*, vídeos, quadrinhos, charges, *cartoons*, propagandas, entre outros que possam auxiliar no desenvolvimento de outras habilidades linguísticas, entre elas, a leitura. Atividades de leitura com textos multimodais, por exemplo, criam oportunidades para o ensino com ênfase no propósito comunicativo existente entre linguagem verbal e não verbal. Além disso, a escola precisa preparar os alunos para lidar com os recursos semióticos, tornando mais claros seus

princípios e organização. O conceito de *design*, por exemplo, é fundamental para uma prática reflexiva e produtiva acerca dos textos multimodais.

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que os gêneros digitais se tornam ótimos recursos para as aulas de inglês, pois contribuem para ampliar as possibilidades de interação e colaboração entre os alunos. Neste artigo, enfatizamos o processo de produção do gênero *blog* por acreditarmos em suas potencialidades para o processo de ensino de inglês na Educação Básica e para a formação do professor que trabalha nesse contexto, pois, ao produzir um *blog*, o professor pode ampliar a sua competência teórica a respeito dos princípios e organização desse gênero, tornando-se apto a incorporá-los à sua prática pedagógica no sentido de potencializar a interação e colaboração, além das habilidades de leitura e escrita dos alunos que interagem nesse espaço.

3 Metodologia

3.1 O Projeto TecLI: tecnologias e ensino de Língua Inglesa

O Projeto TecLI³ foi realizado no período de março de 2018 a março de 2019, no contexto da UFVJM (Diamantina-MG), compreendendo atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Como atividade de extensão, realizamos um curso *on-line*, via Plataforma *Moodle*, que oportunizou a formação inicial e continuada de professores de inglês acerca do ensino de línguas mediado por tecnologias, enfatizando a criação de *blogs* para o ensino de Língua Inglesa. Neste artigo, focalizamos o curso de formação *on-line*, acerca do qual discorreremos mais detalhadamente na seção a seguir.

3.1.1 O curso *on-line* de formação de professores de Língua Inglesa

O curso *on-line* de formação de professores teve como objetivo principal o desenvolvimento da Competência Teórica a respeito do uso de tecnologias no ensino (*internet*, ambiente de aprendizagem virtual, *blogs* etc.), priorizando a formação do professor e a produção de *blogs* para o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica. Foi realizado no período de junho de 2018 a março de 2019, com carga horária total de 96 horas-aula,

³ O Projeto de Extensão TecLI (2018) foi aprovado e financiado pela Proexc/UFVJM, conforme Registro n.º 292505.1618.301831.29012018.

contemplando atividades *on-line* e encontros presenciais para acompanhamento, esclarecimento de dúvidas e avaliação dos participantes.

O curso teve uma média de 15 participantes, incluindo estudantes dos cursos de Letras-Inglês, Licenciatura do Campo e da Pós-Graduação em Educação, além de professores de inglês da Educação Básica (Superintendência Regional de Ensino (SRE) – Diamantina). Para este estudo, selecionamos uma amostra de seis alunos que participaram efetivamente do curso até a sua conclusão. Participaram, ainda, duas bolsistas, sendo uma bolsista Proexc e uma bolsista NuLi-IsF, ambas estudantes de Letras-Inglês, que atuaram como tutoras da sala virtual, fazendo o acompanhamento das tarefas e dos alunos, além de auxiliar no planejamento, elaboração e execução das atividades.

O curso foi realizado em três etapas, contemplando as seguintes ações:

na **Etapa I** realizou-se o letramento digital dos participantes por meio de um encontro inicial presencial que, além de possibilitar o contato presencial entre eles, preparou-os para o funcionamento da sala virtual e das ferramentas que seriam nela disponibilizadas. Esse encontro ocorreu no Laboratório de Informática, onde os alunos puderam acessar a sala virtual e suas ferramentas (mensagens, notícias, fóruns de discussão, materiais e *links*). Nesse momento, os alunos se inteiraram sobre a funcionalidade de cada ferramenta, podendo utilizá-las para interagir com os colegas, postar mensagens em fóruns, acessar textos, *links* e notícias do curso. Alguns alunos ainda não conheciam a Plataforma *Moodle*, nem haviam participado de cursos *on-line*. Dessa forma, esse encontro oportunizou o letramento digital dos participantes, tanto no que diz respeito a aspectos como inclusão digital quanto ao conhecimento sobre a sala e ferramentas virtuais, despertando assim o interesse e motivação pelo curso.

Na **Etapa II** realizou-se a formação teórica que se consistiu de atividades *on-line*, que foram hospedadas na sala virtual intitulada “Ensino de inglês e formação de professor” (Plataforma *Moodle* – EAD/UFVJM), que se configurou como meio de suporte e espaço de interação entre os participantes do curso. Nela, os alunos encontraram todas as orientações para as atividades, materiais de estudos, *links* de apoio e recursos suplementares, ferramentas de interação (fóruns), mensagens, questionários etc. As atividades dessa etapa abordaram a leitura e a discussão de textos teóricos que versavam sobre tecnologias e ensino, gêneros textuais e ensino, gêneros digitais e multimodalidade, cujos objetivos eram propiciar a formação teórica dos participantes a respeito dessas temáticas, dando embasamento para a

Etapa III, que consistia em aliar teoria e prática pedagógica por meio da produção de *blogs* para o ensino ou prática da Língua Inglesa. As atividades pressupunham a leitura dos textos e a participação em fóruns, sempre conduzindo o aluno a refletir sobre a aplicação do tópico estudado ao seu contexto de ensino.

A **Etapa III** consistiu na parte prática do curso, na qual os alunos deveriam criar um *blog* para o ensino de Língua Inglesa no contexto da Educação Básica ou outras situações de ensino ou prática do idioma. Para tanto, propusemos duas atividades práticas principais: análise de *blogs* e produção de *blogs*, que tiveram como princípios norteadores os critérios para configuração e criação de *blogs* (DIAS, 2012, p. 300-301, 304-305), que preveem o seguinte:

1) ações de *design*: formatação da página (margens, tema, *template*, *layout* etc.); efeitos tipológicos (tipos de fontes, letras, números etc.); recursos gráficos (boxes, tabelas, sombreados, bordas, cores etc.); efeitos visuais (ilustrações, ícones, imagens, movimentos, sons etc.); organizadores textuais (cabeçalhos, rodapés, títulos, subtítulos, legendas, *links* etc.).

2) Estabelecimento das condições de produção: autoria (quem escreve?), assunto (sobre o quê?), audiência (para quem?), finalidade (para quê?), data de criação (quando?), local (onde?) etc.

3) Processo de produção de *blogs*: atividades de geração de ideias e elaboração do plano textual; processo de produção (revisão e edição dos *blogs*).

A atividade de análise de *blogs* teve como objetivo principal despertar nos alunos o posicionamento crítico a respeito da produção de *blogs* por meio da observação e análise das ações de *design* e das condições de produção de textos multimodais apresentadas acima. Para tanto, eles deveriam acessar *blogs*⁴ de ensino de inglês, devendo ser capazes de observar e analisar aspectos relevantes do material escolhido, como temática, autoria, função comunicativa (papel social do *blog*), público-alvo (infantil, adolescente, adulto, feminino etc.), linguagem utilizada (formal ou informal), ferramentas disponíveis (*hiperlinks*, vídeos *posts* etc.), aspectos de *design* e editoração (título, cores, tipo e tamanho de fontes, disposição de informações, *layout*, imagens etc.). Após a análise, as informações sobre o *blog* analisado deveriam ser postadas em um fórum de discussão.

⁴ Para a pesquisa e seleção de *blogs*, foi sugerido o site Feedspot, 100 ESL *Teacher Blogs and Websites*, disponível em https://blog.feedspot.com/esl_teacher_blogs/. Acesso em: 6 nov. 2022.

Já a atividade de produção objetivou conduzir os alunos à criação de um *blog* para o ensino ou prática de inglês. O processo de produção incluiu os seguintes passos: a) planejamento e apresentação da proposta; b) apresentação da 1ª e 2ª versões; c) versão final. Assim, além das discussões realizadas por meio de fóruns, realizaram-se encontros presenciais para a apresentação e discussão de cada versão do *blog*.

4 Resultados

4.1 Análise do planejamento e da primeira versão dos *blogs*

Esta fase das atividades consistiu na apresentação, em fórum de discussão, da primeira versão dos *blogs*. Ela deveria atender aos seguintes critérios: condições de produção (perfil do autor, título, tema, audiência, finalidade, tipo de linguagem etc.), recursos visuais (ilustrações, ícones, imagens, movimentos, sons etc.), formatação da página (margens, tema, *template*, *layout* etc.), efeitos tipológicos (tipos de fontes, letras, números etc.), recursos gráficos (boxes, tabelas, sombreados, bordas, cores etc.), organizadores textuais (cabeçalhos, rodapés, títulos, subtítulos, legendas, links etc.) (DIAS, 2012).

As versões apresentadas nessa etapa inicial, embora já apresentassem algumas das condições de produção e das ações de *design*, revelaram-se ainda bastante incipientes, carecendo de muitos ajustes para alcançarem uma configuração considerada ideal. Todos os alunos conseguiram criar um domínio utilizando a ferramenta *Blogger*. A maioria dos estudantes (85%) criou um título, definiu o tema e indicou a finalidade e a audiência. Os títulos foram bastante sugestivos, entre eles, destacamos *English in my dreams*, *English in Quilombo*, *Easy literature* e *Wanderlust Soul*. Os temas referiam-se à prática pedagógica na Educação Básica e ao ensino de literatura e cultura, e tinham como audiência estudantes e professores, amantes de Língua Inglesa de modo geral e turistas.

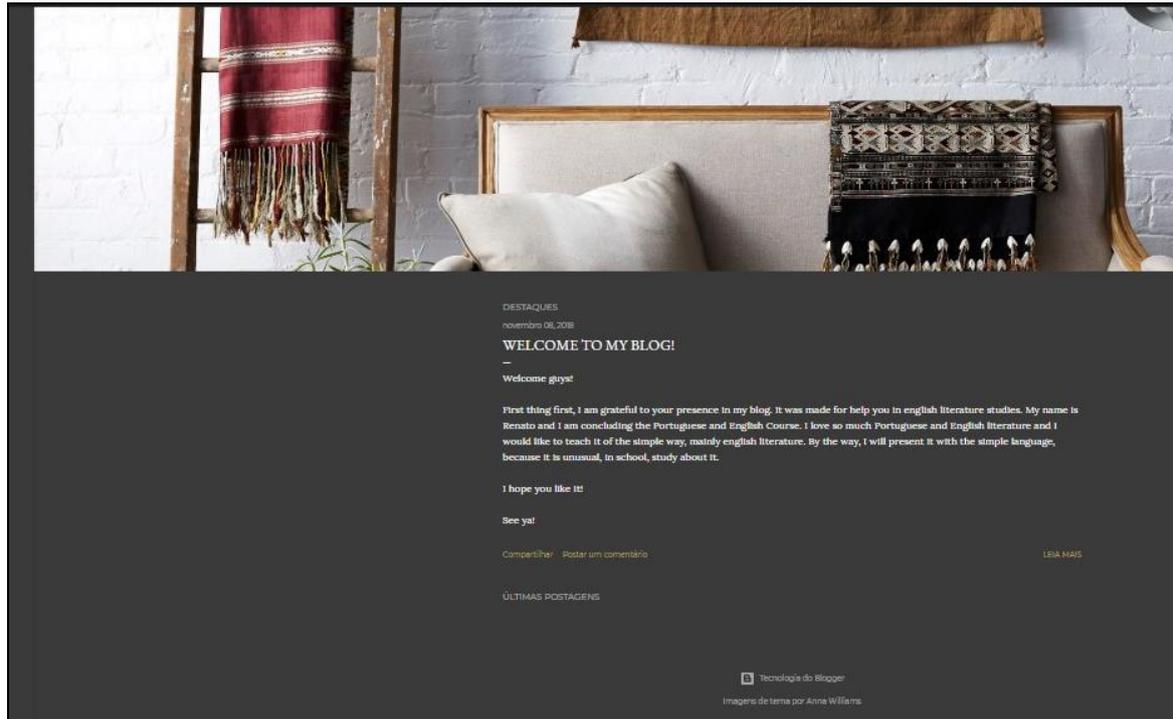
Com relação à finalidade dos *blogs*, a maioria dos alunos foi capaz de indicá-la, mencionando, entre elas: (i) divulgação das atividades realizadas nas aulas de inglês e de aspectos culturais (cultura quilombola, viagens e turismo), (ii) auxílio a estudantes de literatura e (iii) motivação do ensino e aprendizagem de inglês, na Educação Básica, por meio de atividades lúdicas. Porém, poucos alunos (42%) elaboraram o perfil do autor em Língua Inglesa, os quais eram bastante simples, contendo poucas informações a respeito do criador (apenas nome e profissão). Os demais alunos não o formularam, o que pode indicar

dificuldades com a Língua Inglesa ou mesmo desconhecimento a respeito dessa informação para a configuração do *blog*.

Quanto aos recursos visuais e tecnológicos, todos mencionaram no planejamento que utilizariam imagens, músicas, filmes, vídeos, posts, *links*, entre outros. Entretanto, esses recursos não foram incorporados à versão inicial dos *blogs*. Não houve uma exploração satisfatória dos recursos visuais, como tamanhos e tipos variados de fontes, cores, sombreados, entre outros. Assim, alguns *blogs* apresentavam tamanho de fontes muito pequeno, cores de texto ou de fundo muito claras ou vibrantes, o que comprometia a legibilidade das mensagens. Quanto aos recursos tecnológicos, apenas uma aluna incorporou filmes e vídeos, e nenhum aluno incorporou *links*. Os recursos mais utilizados foram imagens ou fotos.

Dessa forma, a utilização desses recursos pareceu bastante limitada nesse momento do processo de produção, o que pode apontar para uma falta de conhecimento ou domínio das ferramentas de configuração dos *blogs*. Para ilustrar alguns desses aspectos, apresentamos a Figura 1 – Blog Easy Literature, em que podemos notar que a fonte textual utilizada é muito pequena, o que dificulta a leitura da informação. Além disso, a imagem não corresponde muito bem à temática do *blog* e ainda não apresenta o perfil do autor ou outros recursos (*link*, vídeos etc.).

Figura 1 – *Blog Easy Literature*



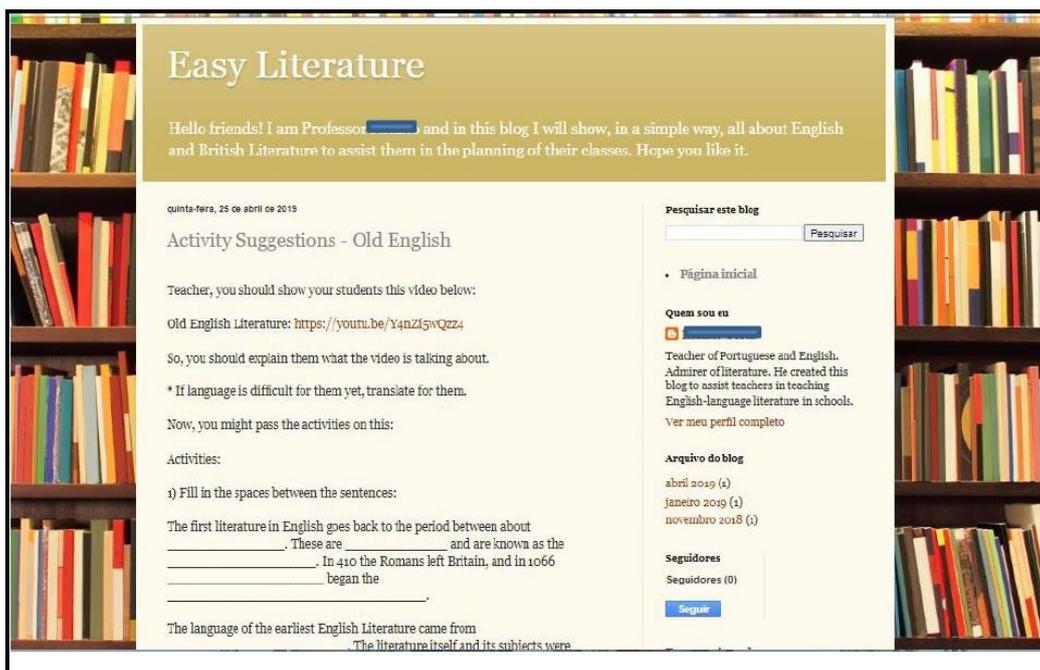
Fonte: Arquivo do Projeto TecLI (2018).

Um aspecto interessante desse momento de produção foi a participação do grupo (professor e alunos), que interagiu colaborativamente no sentido de fazer apontamentos e sugestões para a realização dos ajustes necessários. Entre eles, foram propostas delimitação do tema e das finalidades, melhoria do perfil do autor e das ações de *design* e inserção de recursos (ferramentas), os quais deveriam ser apresentados na segunda versão dos *blogs*.

4.2 Análise da segunda versão dos *blogs*

Na segunda versão, muitos aspectos de configuração foram melhorados, entre eles, a temática e os objetivos. Esses itens, que na primeira versão apresentaram-se amplos e genéricos, foram delimitados, possibilitando melhor compreensão da proposta do *blog*. O *design* de todos os *blogs* foi implementado por meio do ajuste de fontes (tipos e tamanhos), tema e *layout*, além do ajuste das cores e inserção de *links*. Alguns desses aspectos podem ser observados na Figura 2 a seguir.

Figura 2 – *Blog Easy Literature* (2ª versão)



Fonte: Arquivo do Projeto TecLI (2018).

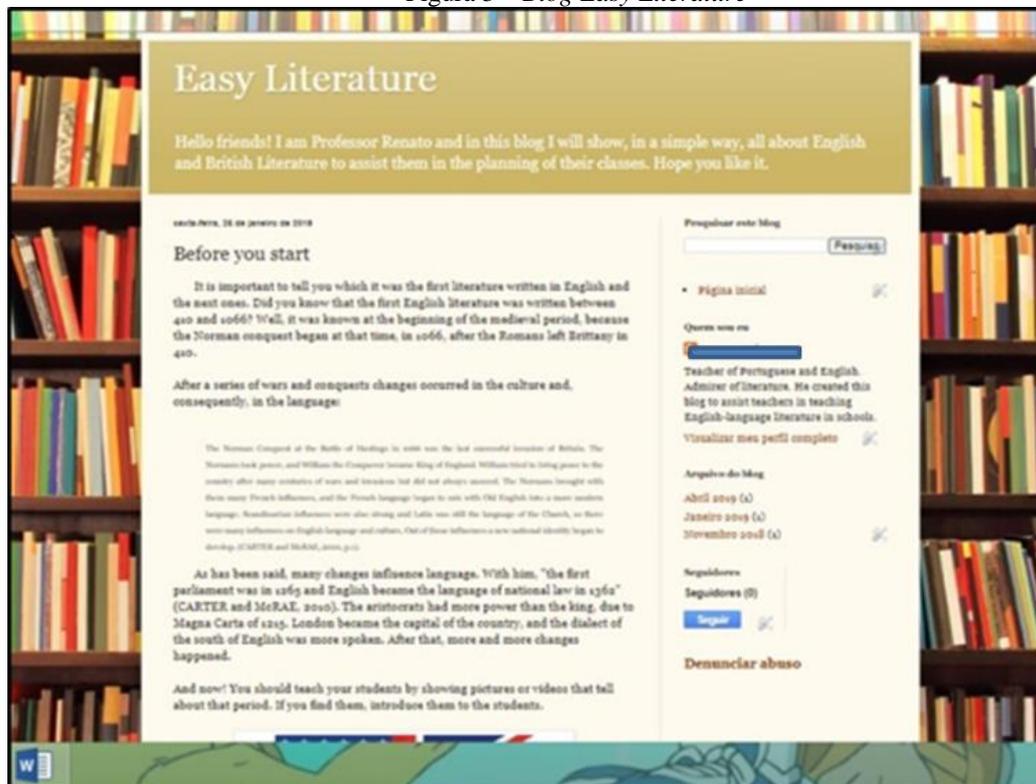
Observamos, na Figura 2 – *Blog Easy Literature*, mudanças significativas referentes ao *design* do *blog*, entre elas, alteração do tema, *layout*, imagem e cores, tornando-o mais atraente e significativo. Além disso, a segunda versão já apresenta a descrição do *blog* e o perfil do autor, o que contribui para melhorar a compreensão dos objetivos. Entretanto, percebemos, na Figura 3, que a postagem ficou um pouco extensa e que algumas partes apresentam ainda uma fonte muito pequena, aspectos que podem dificultar a leitura da informação.

Portanto, apesar dos avanços, notamos que, de modo geral, as ações de *design* (imagens, formatação da página, fontes, cores, títulos, *links* etc.) precisavam ser mais exploradas para aprimorar a configuração dos *blogs* e torná-los mais atraentes e significativos. Alguns deles, por exemplo, ainda apresentavam tipos de fontes não muito atraentes, de tamanhos muito pequenos ou combinação de cores não muito harmoniosa (por exemplo, fundo preto com letras amarelas ou verde-claras), o que comprometia o efeito visual da página e sua legibilidade.

Os recursos tecnológicos também precisavam ser mais explorados, incorporando novos vídeos, áudios e *links* para melhorar a contextualização e enriquecer as postagens. Além disso, constatamos que as primeiras postagens eram bastante longas e não continham ilustração, o que as tornavam cansativas e pouco atraentes. Alguns desses aspectos podem ser

observados na Figura 3 a seguir, como postagem longa, alguns trechos com fonte muito pequena, além da ausência de recursos como imagens, links, vídeos etc.

Figura 3 – *Blog Easy Literature*



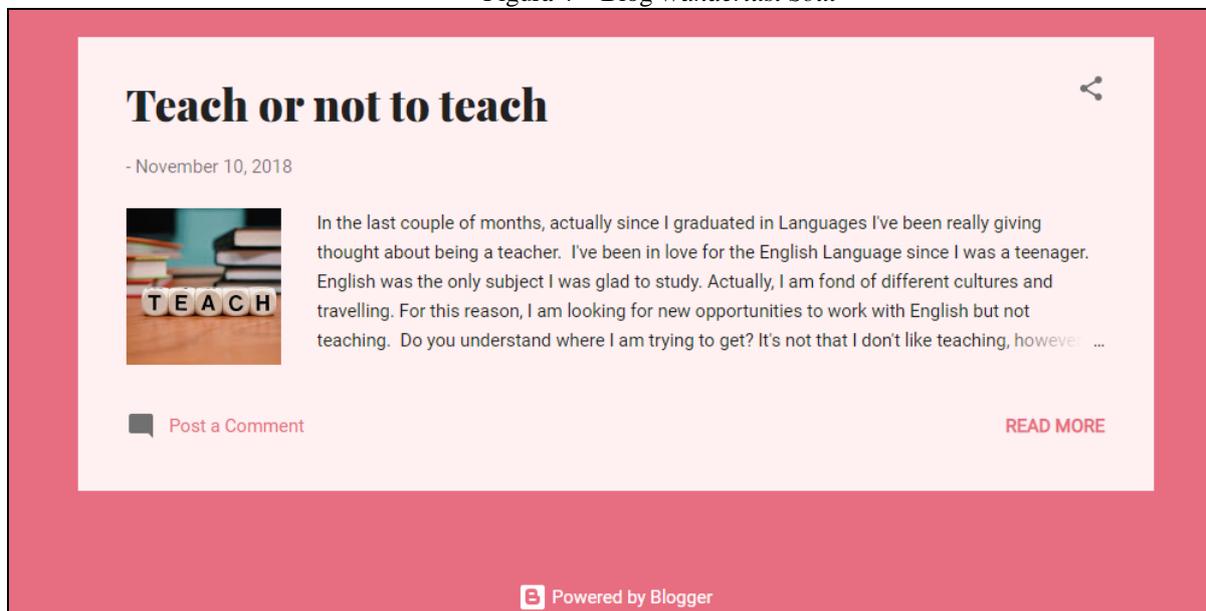
Fonte: Arquivo do Projeto TeCLI (2018).

Percebemos, nesse momento, a necessidade de fazer uma intervenção. Assim, realizamos uma atividade de letramento digital presencial, quando as tutoras (bolsistas do Curso de Letras) fizeram uma demonstração das ferramentas de *design* e configuração do serviço *Blogger*. Esse treinamento foi bastante produtivo, pois os alunos puderam compartilhar suas dúvidas e dificuldades, além de conhecimentos a respeito da ferramenta. Para resolver o problema das postagens longas, por exemplo, sugerimos a utilização da ferramenta *read more*, que permitia esconder parte da mensagem, o que evitaria o excesso de informação e conferiria mais dinamismo à página. Ao selecioná-la, o texto poderia ser lido na íntegra, caso o leitor se interessasse pelo seu conteúdo.

Ademais, sugerimos a alteração ou a inserção de imagens compatíveis com o conteúdo, a fim de que pudessem facilitar a compreensão e a construção do sentido do texto. Esse aspecto pode ser demonstrado na Figura 4 – *Blog Wanderlust Soul*, em que podemos

notar a coerência entre a imagem e o título da postagem e, ainda, o uso do *link* “*Read More*” abaixo da postagem, permitindo ao leitor buscar mais informações sobre o texto.

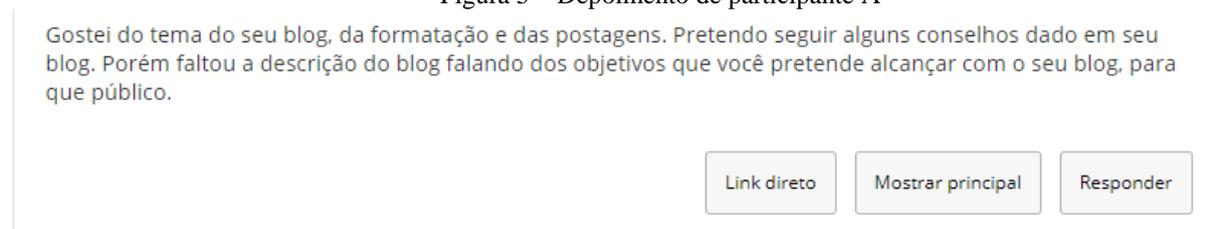
Figura 4 – Blog *Wanderlust Soul*



Fonte: Arquivo do Projeto TecLI (2018).

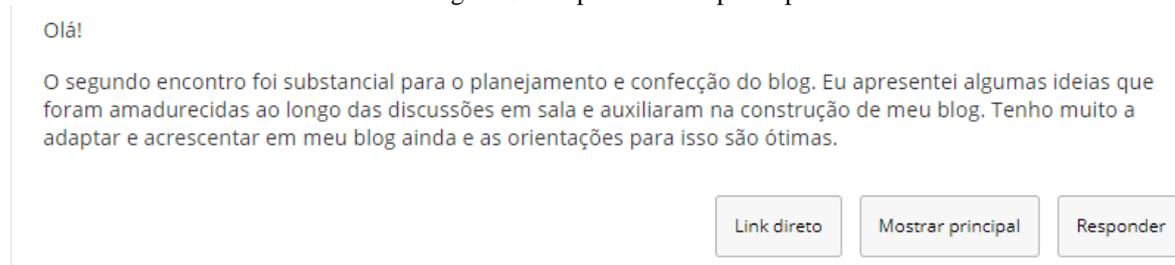
No que diz respeito à formação do professor, observamos que, ao participarem da atividade de letramento digital e do processo de apresentação e de análise das versões dos *blogs*, numa perspectiva colaborativa, os alunos desenvolviam o senso crítico, reflexivo e analítico, sendo capazes de fazer apontamentos bastante pertinentes sobre os trabalhos uns dos outros. Isso parece evidenciar, em consonância com o Modelo OGF (ALMEIDA FILHO, 2016), que os alunos estavam adquirindo a Competência Teórica a respeito da construção de textos digitais multimodais (*blogs*), sendo capazes de aplicá-la, desenvolvendo, por conseguinte, a Competência Aplicada. Esse fato pode ser demonstrado pelas Figuras 5 e 6 – Depoimento de participante (Fórum de Discussão) a respeito de um desses encontros colaborativos.

Figura 5 – Depoimento de participante A



Fonte: Arquivo do Projeto TecLI (2018).

Figura 6 – Depoimento de participante B



Fonte: Arquivo do Projeto TecLI (2018).

Como podemos observar nos depoimentos (Fig. 5 e 6), os participantes posicionaram-se criticamente a respeito dos *blogs*, sendo capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos. O participante A (Fig. 5) posiciona-se criticamente a respeito do *blog* do colega, elogiando as configurações e sugerindo adaptações a respeito da descrição dele. Já o participante B (Fig. 6) reflete sobre o próprio processo de construção de conhecimento, reconhecendo o seu amadurecimento sobre a construção de *blogs*.

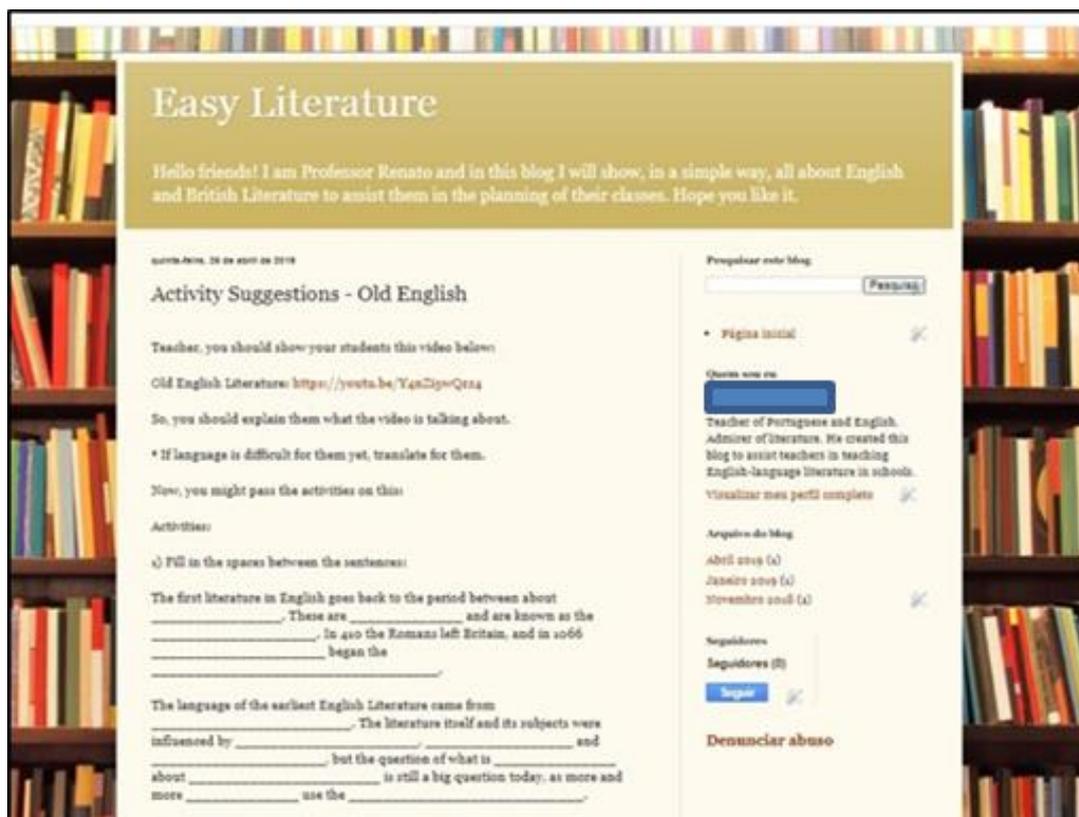
4.3 Análise da versão final dos *blogs*

A versão final dos *blogs* atendeu às expectativas do projeto, pois os alunos conseguiram configurá-los, acatando as condições de configuração e ações de *design* propostos (DIAS, 2012). As versões finais apresentaram alterações significativas em relação à apresentação e à identificação, o que incluiu ajustes das ações de *design*, como alteração do tema, *layout*, fontes, cores, imagens. Além disso, as versões finais contaram com a inserção de novas postagens bastante coerentes, bem ilustradas, com acesso a recursos como vídeos, músicas e tirinhas. Dessa forma, os *blogs* apresentaram-se bem mais atraentes e significativos.

Na primeira versão, alguns *blogs* não apresentavam uma proposta muito clara, com postagens abordando assuntos diversos, o que dificultou a compreensão da temática central. Já na versão final, esses mesmos blogs mostraram-se bem definidos e objetivos, permitindo entender com clareza suas finalidades.

Alguns desses aspectos podem ser observados no *blog Easy Literature* (Fig. 7), que apresenta boa configuração, contendo título, descrição do *blog*, perfil do autor, imagem coerente com a temática, além da postagem que apresenta um *link* com sugestão de vídeo.

Figura 7 – *Blog Easy Literature*



Fonte: Arquivo do Projeto TeCLI (2018).

Observamos que os alunos, nessa etapa de elaboração e análise da versão dos *blogs*, demonstraram-se bem mais críticos e analíticos do que nas etapas anteriores, sendo capazes de fazerem observações e emitirem considerações e sugestões assertivas sobre os *blogs* uns dos outros, além de compreenderem a funcionalidade e o processo de construção desse gênero digital, o que aponta o desenvolvimento da competência teórica acerca de textos digitais multimodais.

5 Considerações finais

As condições de ensino e formação do professor no contexto da Educação Básica nem sempre atendem às necessidades dos alunos e professores desse contexto. Seja por falta de políticas públicas voltadas para essas questões, por limitações contextuais ou de ensino ou por outras razões, o fato é que muitos professores não têm oportunidades de participar de cursos de formação (inicial ou continuada) que os permitam aprofundar ou atualizar seus conhecimentos teóricos. Assim, torna-se importante promover oportunidades para que esses

profissionais possam desenvolver sua competência teórica e aplicá-la a sua prática pedagógica.

Nesse sentido, o *Projeto TecLi* se apresentou como uma iniciativa que promoveu aos seus participantes (estudantes e professores de inglês da Educação Básica, Diamantina-MG) a oportunidade de adquirirem conhecimento teórico a respeito da confluência entre temáticas como ensino, gêneros digitais e multimodalidade, que entendemos como desenvolvimento da Competência Teórica. Por meio da criação de *blogs* para o ensino de inglês, os participantes foram capazes de compreender a funcionalidade, as condições de produção e as ações de *design* desse gênero digital multimodal. Foram capazes, ainda, por meio de um processo colaborativo de elaboração e reelaboração, de aprimorarem as configurações dos *blogs* (efeitos tipológicos e tecnológicos), além de se tornarem mais críticos e reflexivos a respeito do seu processo de criação. Ademais, aplicaram a competência teórica adquirida durante o curso ao ensino de inglês, uma vez que conseguiram desenvolver uma proposta que pudesse ser executada em seus contextos de ensino.

Assim, os resultados alcançados corroboram os estudos sobre o modelo OGF (ALMEIDA FILHO, 2016, 2018) e também sobre a produtividade de aplicação das tecnologias no ensino. Podemos afirmar que as ações de formação inicial ou continuada podem contribuir para que o professor de inglês desenvolva várias competências que possibilitem a ele se tornar um professor profissional, capaz de incorporar às práticas escolares da Educação Básica atividades sociais que incluam o uso de textos multimodais e que sejam mais significativas e condizentes com o cotidiano dos alunos. Isso se faz ainda mais relevante em tempos (pós-)pandêmicos, em que professores e alunos precisam se inovar e se adaptar a novas formas de ensinar e aprender marcadas pelo uso das novas tecnologias e de textos multimodais.

Referências

AGUIAR, Adriana Aparecida Souza. Gêneros textuais e produção de texto em inglês. *In*: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (org.). **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 35-61

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (org.). **Estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizes de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Léxico Vital da Área de Ensino de Línguas: Na Perspectiva da Ciência Aplicada da linguagem*. Brasília, DF, 2022. (em fase de elaboração).

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Sobre competências de ensinar e de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 11-34.

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Matos Moura (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CRUZ, Letícia Telles da. Entre o dizer e o fazer: Implicações das crenças de professores em formação sobre o ensino de LI em escolas pública. 2017. 181f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

DIAS, Reinildes. Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da Educação Básica. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (org.). **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 295-315.

FONSECA, Hejaine de Oliveira. Navegar é preciso: A internet como ferramenta complementar na leitura e escrita em inglês. Dissertação de Mestrado, UFU. Uberlândia, 2007.

KERSCH, Dorotea Frank *et al.* (org.) **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2016. 187 p.

KINOSHITA, Luciana. Crenças e expectativas sobre ensinar/aprender a ser professor de língua estrangeira (Representações de graduandos, formadores e agentes governamentais): o caso da formação docente inicial da Unifesspa. 2018. 770p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva *et al.* (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; Souza, Albanyra dos Santos. Uma experiência com alunos de Letras em formação inicial: Construindo blogs em sala de aula. *The Specialist*. Vol. 39, n. 3, p. 1-16, 2018. DOI: 10.23925/2318-7115.2018v39i3a4

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Fale – UFMG, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O papel da educação à distância na política de ensino de línguas. In: MENDES, Eliana Amarante de Mendonça *et al.* (org.). **Revisitações**: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte: Fale - UFMG, 1999. p. 41-57.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de Língua Inglesa. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva *et al* (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 47-57.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo, SP: Parábola, 2018.

SILVA, Ludmilia Souza da. O blog e autonomia no ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo em uma turma do Curso de Letras da faculdade Unime-Lauro de Freitas. 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

WRIGHT, Glauco. Conhecimento: questões da sustentação de competências de professores de línguas. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (org.). **Estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizes de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 23-30.

Artigo recebido em: 02.08.2022 Artigo aprovado em: 22.02.2023 Artigo publicado em: 24.02.2023