

Identities e(m) representations about a course about use of new technologies in education continued of teachers of English language

Raquel Gamero
UENP-CP/PPGEL-UEL
raquelgamero@uenp.edu.br

Vera Lúcia Lopes Cristovão
UEL/CNPq
veraluciacristovao@gmail.com

Resumo

Com base na compreensão da educação continuada de professores de línguas como um espaço propício para a (re)construção contínua de saberes relacionados ao trabalho docente e para (res)significação de suas representações sociais, neste trabalho temos por objetivos analisar representações dos professores envolvidos em um curso de formação continuada sobre o uso de novas tecnologias no ensino de inglês na Educação Básica e investigar indícios de (re)constituição identitária presentes em textos escritos (relatos de experiência). Neste trabalho são analisados os elementos contextuais mais emergentes, o levantamento do conteúdo temático (BULEA, 2010) e alguns elementos linguísticos que se sobressaem nos dados (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980; BRONCKART, 2009). Os resultados indicam as dificuldades dos professores em relação ao uso de ferramentas tecnológicas bem como as percepções desses participantes em relação à proposta de formação continuada e do impacto dessa formação em seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Identities. Representações. Educação de professores.

Abstract

Continuing teacher education can be seen as a favorable space for teachers to (re)construct teaching-related knowledge and to (re)signify their social representations. Drawing from that, in this article, we aim to analyze teachers' representations of new technologies during their engagement in a continuing education course for the teaching of English for basic education and to

investigate traces of their identity (re)constitution present in written texts (experience reports). Hence, in this paper, we analyze the contextual elements, the themes (BULEA, 2010) and some linguistic elements emerging from the data (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980; BRONCKART, 2009). The results point at teachers' difficulties to deal with technological tools as well as their perceptions upon the continuing education proposal and its impact in their professional development.

Keywords: Identity. Representations. Teacher education.

1 Introdução

Este trabalho¹ está inserido em uma proposta de investigação mais ampla a respeito do uso de *podcast* como instrumento na formação continuada de professores de língua inglesa, estabelecendo relações entre os objetivos do projeto “O uso de *podcast* na educação continuada de professores de língua inglesa,”² coordenado pela professora doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão, e o impacto da formação proposta pelo curso analisado nas representações dos professores envolvidos. Temos como pressuposto que a educação continuada de professores de línguas é um espaço fundamental para a (re)construção contínua de saberes relacionados às dimensões do trabalho docente, bem como à (res)significação de representações sociais vinculadas à atividade profissional.

Além disso, consideramos que dentre as atribuições do professor de línguas está a de criar um meio favorável à aprendizagem em sala de aula que permita aos alunos se apropriarem de diferentes ferramentas para agirem e intervirem adequadamente no mundo. Dessa forma, a educação (inicial e continuada) desses profissionais deve ser capaz de instrumentalizá-los para uma prática pedagógica emancipatória e significativamente autônoma.

¹ Agradecemos as contribuições da Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros por sua leitura e suas cuidadosas contribuições.

² Este trabalho está inserido no projeto de pesquisa “O uso de *podcast* na educação continuada de professores de língua inglesa”, coordenado por Vera Lúcia Lopes Cristovão na UEL. Agradecemos à Fundação Araucária, convênio 09/2010, pela bolsa de produtividade de pesquisa à coautora no período de maio/2011 a abril/2012.

Considerando esse escopo, este estudo tem como objetivo analisar representações dos professores envolvidos em um curso de formação continuada sobre o uso de novas tecnologias no ensino de inglês na Educação Básica, além de investigar indícios de (re)constituição identitária presentes em textos escritos (relatos de experiência).

Os dados são provenientes de um relato de experiência proposto ao final de cada um dos cursos de educação continuada ofertados pela Universidade Estadual de Londrina, por meio do programa Novos Talentos,³ dos quais são analisados os elementos contextuais mais emergentes, o levantamento do conteúdo temático (BULEA, 2010) e alguns elementos linguísticos que compõem esses textos (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980; BRONCKART, 2009), a partir de uma análise descendente (BRONCKART, 2009).

A seguir, explicitamos as bases epistemológicas do estudo, tratamos da metodologia adotada neste trabalho e, posteriormente, expomos as análises e as discussões dos dados, seguidas das considerações finais do trabalho desenvolvido.

2 Lentes adotadas: referencial teórico

Nesta seção, definimos as lentes adotadas para subsidiar as compreensões ontológicas e epistemológicas que permeiam nosso estudo. Para tanto, a seguir, tratamos da nossa concepção de língua(gem) e de representações e estabelecemos relações entre identidade, escrita de si, com base em um olhar para relatos de experiência.

2.1 Língua(gem) e representações

Partindo do pressuposto de que a língua é sócio-histórica e culturalmente desenvolvida e que, portanto, permeia as interações sociais, compreendemos que a linguagem é tanto mediadora desse processo de interação do homem com outrem quanto constituinte desse

³ Programa financiado pela Capes.

homem, proporcionando-lhe, desse modo, características sócio-históricas e culturalmente situadas. Assim, esses fatores possibilitam que nossa identidade esteja em constante transformação (BEIJAAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004). Por essa razão, compreendemos o conceito de identidade como forma de ação social (HYLAND, 2012), que está intimamente relacionado ao conceito de representação, pois as representações têm sua origem no social, embora cunhadas tanto coletiva quanto individualmente.

No que concerne ao conceito de representação, buscamos associar-nos aos que têm como premissa a primazia do social sobre o individual ou psicológico. O conceito de representação adotado neste trabalho está em consonância com a perspectiva de Bronckart (1998), na qual todas as representações têm sua gênese no social. Entretanto, possuem duas ancoragens: uma de ordem individual (representação individual) e outra da ordem da consciência coletiva (representação coletiva).

De acordo com Bronckart (1998), o conceito de representação está relacionado ao conteúdo temático, que, para ele, são “representações construídas pelo agente-produtor” (p. 119), sendo suas macroestruturas constitutivas da memória do actante e mobilizadoras de seus pré-construídos para a produção de seus textos. Assim, como a compreensão dos parâmetros físicos e sociossubjetivos é indissociável da construção dos sentidos dos textos analisados, também o é o levantamento do conteúdo temático e dos tipos de discurso. O agente-produtor designa diferentes modos de planificação discursiva adequados a sua intenção em dada situação de produção.

Desse modo, entendemos que haja a necessidade de compartilhar representações, uma vez que elas são emergentes dos meios sociais em que estão inseridas, para que, assim, possamos organizar imagens sociais e estabilizar as imagens mentais que permeiam as representações individuais. Convergente a essa perspectiva está o conceito de representações adotado por Bronckart (1998, p. 16), que defende que os “seres humanos dispõem de uma capacidade de conhecer o mundo no qual eles estão imersos, isso

significa que eles conservam os traços internos, ou representações, de suas interações com o mundo que os cerca”.⁴

Sob essa perspectiva, de acordo com o autor, essa referenciação só é possível – pois ela se fundamenta em unidades representativas delimitadas, ou seja, imagens mentais, ideias, sentimentos, etc., alocados em um sistema de pensamento (ou sistema de operações mentais) – desde que esse sistema seja acessível ao agente, ou seja, potencialmente consciente. Esse sistema, quando organizado no âmbito do singular, inicialmente pode ser qualificado como representações individuais. Entretanto, ao assumirmos o pressuposto de que o conhecimento é sócio-historicamente construído, ou seja, transmitido de geração em geração, essas representações transcendem o âmbito do individual, na medida em que subsistem além da vida do indivíduo.

Desse modo, Bronckart (1998) defende a existência de representações coletivas, as quais não existiriam apenas em uma consciência coletiva, mas também se organizariam como diferentes modalidades das representações individuais, ou seja, essas representações coletivas transcendem o indivíduo, como base de conservação e difusão dos conhecimentos humanos,⁵ e adotando uma concepção não estanque desse processo.

Esse processo é bastante complexo, dada a dificuldade de se classificar o que é proveniente do individual e o que o é do coletivo, embora possamos admitir que as representações individuais e coletivas coexistem no funcionamento psicológico e social humano e que esse processo tem caráter dialético, uma vez que as representações individuais são constituídas pelas coletivas e estas, pelas individuais, como um *continuum* dialético. Passamos a expor nossa concepção de identidade.

⁴ No original: “[...] *les êtres humains disposent d'une capacité de connaissance du monde dans lequel ils sont plongés, ce qui signifie qu'ils conservent des traces internes, ou représentations, de leurs interactions avec le monde environnant*”.

⁵ Esses mesmos conhecimentos se transformam ao longo do tempo.

2.2 Identidade, escrita de si e os relatos de experiência

Autores de diversas áreas tratam da questão identitária e demonstram compreender o ser humano situado sócio-histórico-culturalmente, que carrega consigo memórias, ou experiências de vida. Estudos sobre identidade são desenvolvidos há muitos anos pela comunidade acadêmica, em diferentes paradigmas e sob diversas metodologias (BEIJAARD, MEIJER; VERLOOP, 2004; GAMERO, 2011), mas neste trabalho enfocamos a perspectiva da identificação de si para outrem por meio da escrita.

Dessa forma, falar de escrita (ou da linguagem escrita) é atentar para a subjetividade, a heterogeneidade e a identidade constituídas por meio do discurso (GALLI, 2010) no qual o sujeito “é (des)constuído por um ‘eu’ a partir de um outro e numa alteridade ilimitada” (GALLI, 2010, p. 51).

É nessa arena criativa que se forjam os processos de identificação pela escrita, permeados por incertezas, conflitos e tensões, que amalgamados constroem e se reconstróem por intermédio de muitas vozes e sentidos (GALLI, 2010). De acordo com Galli (2010), são esses movimentos que possibilitam a manifestação das identidades, que são socialmente constituídas nessa relação língua e história. Portanto, compreender processos identificatórios por meio da escrita implica a busca concomitante por uma compreensão sócio-histórica do sujeito.

Assim como na compreensão de formas de identificação do sujeito, que pressupõe liquidez e fluidez, a noção de escrita neste trabalho também é representada pela não estagnação, por sua não completude. Compreendemos, portanto, que essa noção seja um estado, um processo em (re)construção que se materializa em forma de discurso em um dado momento, em favor de um ato interativo determinado, com interactantes preestabelecidos, seja pelo produtor, seja pela situação interacional.

Vale ressaltar que o processo de escrita aqui investigado não se formula no vácuo: da mesma forma ocorre com os processos de escrita propostos na vida educacional dos sujeitos. Ele pressupõe uma intertextualidade fundada em práticas sociais. Assim, de acordo com Galli (2010, p. 56), “(t)odo texto é e será, então, uma reescrita,

repetição de ideias já consagradas que são sempre (re)tomadas e (res)significadas”.

São essas práticas sociais que norteiam os recortes que o autor fará, as cenas e as representações que serão expressas, com base em filtros de subjetividade assumidos na escrita de si, de certa forma exercendo um movimento de historicidade de si, mas marcado pelo saber e pelo poder do autor/escritor, operando, assim, como um processo de (re)construção da identidade do “eu” consigo e com o outro (GALLI, 2010).

Outros autores (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004) trazem à discussão a perspectiva social da construção da identidade, a qual considera tanto o contexto social quanto os estágios da pessoa (maturação biológica e psicológica), relacionando essas características às interações do indivíduo com seu ambiente (contexto em que está inserido) e explicando que identidade não é algo que pertence ao indivíduo, mas que ele desenvolve durante toda sua vida.

Também as autoras Bucholtz e Hall (2005) propõem a análise de identidade com base na interação linguística, observando os seguintes princípios: 1) identidade é o produto, ao invés da fonte linguística e de outras práticas semióticas; é, além do mais, um fenômeno sociocultural, em vez de primeiramente fenômeno psicológico interno; 2) identidades abrangem um nível macro de categorias demográficas e temporais, instâncias específicas de interação e de papéis dos participantes, e um nível local, posição cultural etnograficamente emergente; 3) identidades podem ser linguisticamente indexadas por rótulos, implicações, instâncias, estilos, ou estruturas linguísticas e sistemas; 4) identidades são construídas por intermédio de vários aspectos (geralmente sobreposição) do relacionamento entre si e com um outro indivíduo, incluindo similaridade/diferença, genuinidade/artifício e autoridade/não legitimidade; e 5) identidade pode ser em parte intencional e em parte habitual e não completamente consciente; em parte resultado de negociação interacional, em parte um construto da percepção e representação dos outros; em parte um resultado de processo e estrutura ideológica maiores. Os princípios são ilustrados por meio do exame da variedade das interações linguísticas e da análise dos

critérios propostos pela linguagem, de modo que seja possível tecer considerações a respeito de identidade e linguagem.

Com esses princípios em mente, optamos por buscar essa trajetória pessoal e profissional, além das histórias de vida e identidades em construção por meio dos relatos de experiência, um texto escrito por um indivíduo, a fim de descrever sua experiência, avaliá-la e apresentar conclusões. Tendo em vista esses objetivos, ou seja, a intencionalidade dos relatos, voltamo-nos às marcas linguísticas dos textos e apontamos o processo de modalização (BRONCKART, 2009) e adjetivação (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980), conforme apontado na seção metodológica deste trabalho, para acessar as subjetividades constituintes dessas descrições, avaliações e conclusões tecidas pelos professores participantes desta pesquisa.

3 Percurso metodológico da pesquisa

Os dados⁶ foram gerados em três edições do curso, ofertado em julho e em setembro de 2011 pela Universidade Estadual de Londrina para professores da rede estadual e municipal por meio de um projeto denominado “Para inserção em um mundo globalizado: utilizando recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem de inglês”, ofertado a partir do programa Novos Talentos.

O objeto do programa Novos Talentos é dar suporte a propostas de atividades extracurriculares para professores e alunos da Educação Básica que ocorram no período de férias das escolas públicas e/ou em horário alternativo ao escolar. De acordo com a *homepage* do programa, o intuito é que as atividades desenvolvidas se constituam em espaços inovadores e que, em contrapartida, universidades, laboratórios, centros de pesquisas e museus (públicos ou privados) ofereçam sua estrutura, auxiliando a melhoria do ensino de ciências na rede pública de ensino.

⁶ Aspectos éticos e de biossegurança foram levados em consideração ao coletar esses dados: a autorização de coleta dos dados foi feita por meio de termo de consentimento livre esclarecido (TCLE), e os participantes receberam explicação detalhada sobre a finalidade da pesquisa.

Com base nessa proposta, o subprojeto de língua inglesa ofertou oficinas de 40 horas denominadas “Ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento profissional e ensino-aprendizagem de língua inglesa”, que visavam à formação continuada de professores, em interface com conhecimentos aplicados sobre novas tecnologias de ensino para sala de aula. Desse modo, as dependências da universidade, em especial os laboratórios de informática do Centro de Ciências Humanas, foram os espaços delimitados para tal experiência. Assim, os professores puderam se inscrever voluntariamente para participar do curso e receber certificado de 40 horas ao final das atividades.

As instituições envolvidas nesse programa foram prioritariamente escolas com os menores índices de Ideb da região, entretanto, devido à baixa procura dos professores, todos os inscritos foram contemplados. Em relação às condições de trabalho em sala de aula no que se refere às novas tecnologias, esses professores contam com laboratórios de informática, implementados a partir de 2003 em todas as escolas do estado,⁷ e TV Multimídia,⁸ entre outros recursos que variam por escolas e regiões.

Nosso público alvo foram professores de escolas públicas de Londrina e região atuantes na disciplina de língua inglesa. Estes vivenciam a valorização de sua profissão não só por seu nível de engajamento, conhecimento e capacitação profissional, mas também pela valorização que esse contexto social atribui a sua disciplina.

O curso foi composto por aulas teóricas e práticas em laboratórios de informática disponíveis na universidade proponente. Os professores vivenciaram, inicialmente, o uso de diversas ferramentas tecnológicas e redes sociais passíveis de serem empregadas em aulas de línguas e, em seguida, uma abordagem pedagógica pautada em gêneros (textuais) do meio virtual. Por fim, refletiram sobre as escolhas subjacentes a tal abordagem e os impactos das novas tecnologias de

⁷ A existência dos laboratórios é uma proposta governamental extensa, entretanto sua funcionalidade demanda investigação sistemática, o que não será feito neste trabalho.

⁸ Este equipamento é uma TV 29 polegadas com entradas para VHS, DVD, cartão de memória e pendrive e saídas para caixas de som e projetor de multimídia, disponíveis nas escolas públicas a partir de 2007.

informação na Educação Básica. Para tanto, quatro módulos⁹ foram desenvolvidos, compondo o material didático denominado *Connecting ide@s: tools for teaching English in a contemporary society*.

Participaram do curso cerca de trinta professores, que, ao final do último módulo, foram convidados a participar desta pesquisa. Assim, os que aceitaram a proposta escreveram um relato de experiência, contabilizando 17 textos utilizados neste trabalho – identificados neste texto como T1; T2; ...; T17.

3.1 Procedimentos analíticos dos dados

Os procedimentos analíticos desses dados são fundamentados no “modelo” de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) (BRONCKART, 2009), mas não compreendem todos os níveis propostos, tendo em vista a extensão deste trabalho. Assim, desenvolvemos uma breve análise de elementos contextuais mais emergentes, o levantamento do conteúdo temático – ou seja, de Segmentos de Orientação Temática (SOT) e de Segmentos de Tratamento Temático (STT), conforme proposta de Bulea (2010) – e a análise dos elementos linguísticos emergentes nos textos (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980; BRONCKART, 2009).

Em relação ao nível de análise organizacional, segundo Bronckart (2009), observamos os tipos de discurso a fim de identificar a forma de textualização/organização das ideias empregada pelos professores participantes. O autor propõe quatro tipos de discurso: interativo, teórico, narração e relato interativo. Esses tipos de discurso são identificados com base em alguns elementos linguísticos identificados no quadro 1.

⁹ O material foi reformulado em 2013, compondo a primeira seção do livro *Teaching and learning English in digital times: suggested workshop materials*, e está disponível na página do programa Novos Talentos da UEL. Disponível em: http://www.uel.br/programas/novostalentos/pages/arquivos/Teaching_learning_S1.pdf. Acesso em 22 jun. 2014.

Quadro 1. Tipos de discurso

| | | Coordenadas gerais dos mundos discursivos | |
|--|--------------------------------|--|----------------------------|
| | | <i>Conjunção</i> EXPOR | <i>Disjunção</i> NARRAR |
| Relação com o ato discursivo (produção textual) | <i>Implicado</i> ¹⁰ | Discurso interativo | Relato interativo |
| | <i>Autônomo</i> | Discurso teórico | Narração |

Fonte: (BRONCKART, 2009, p. 157)

Além da análise da organização temática e do tipo de discurso predominante, destacamos nos excertos as marcas linguísticas responsáveis por processos de modalizações enunciativas, conforme Bronckart (2009). Para o autor, as modalizações podem ser de quatro tipos:

- a) *lógicas* (ML): são constituídas de elementos que se ancoram no mundo objetivo e “apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.” (p. 330);
- b) *deônticas* (MD): “consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social [...]” (p. 331);
- c) *apreciativas* (MA): consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo [...]” (p. 332);
- d) *pragmáticas* (MP): “contribuem para explicitação de alguns aspectos da *responsabilidade* de uma entidade constitutiva do conteúdo temático [...] em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões [...] ou ainda capacidades de ação” (p. 332).

¹⁰ Essa implicação pode ser um monólogo ou um diálogo, com elementos linguísticos indicativos de interação verbal, com presença de dêiticos (temporais e espaciais) e com indicação dos protagonistas do ato discursivo.

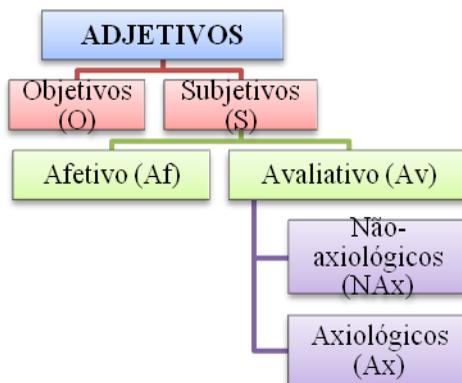
Segundo Bronckart (2009), essas modalizações podem ser expressas por: 1) tempos verbais no futuro do pretérito; 2) auxiliares de modo ou verbos com valor semântico equivalente; 3) advérbios ou locuções adverbiais; e 4) orações impessoais.

Além da identificação dessas marcas, classificamos as escolhas nominais com base na proposta de Kerbrat-Orecchioni (1980) sobre adjetivação para que possamos compreender as representações construídas nos relatos de experiência dos professores envolvidos no curso supracitado, assim como as formas de identificação (desses professores) emergentes nesses textos.

Compreendemos que a escolha nominal tem um papel importante no desenvolvimento do conteúdo temático, que pode ser expresso por sintagmas nominais, constituídos por diferentes elementos, dentre os quais se destacam os adjetivos (modificadores nominais). A classificação de Kerbrat-Orecchioni (1980) propõe a divisão entre adjetivos objetivos (O) e subjetivos (S), estes últimos constituídos por adjetivos afetivos (Af) e avaliativos (Av).

Adjetivos objetivos (O) são os que independem da vontade do agente (ex.: brasileiro/argentino, solteiro/casado). Os adjetivos subjetivos afetivos (Af) revelam uma propriedade do objeto e uma reação emocional do agente em relação a tal objeto. A classe dos adjetivos subjetivos avaliativos (Av) é subdividida em não axiológicos (N_{Ax}) e axiológicos (A_x). Os primeiros (N_{Ax}) compreendem uma classe que, sem enunciar juízo de valor nem um compromisso afetivo do locutor, implica uma avaliação qualitativa e/ou quantitativa em relação ao objeto sob a interpretação do locutor. Um dos critérios para sua identificação é seu caráter gradual (ex.: “Este texto é grande”, frase que deve ser entendida como: “Este texto é maior que a norma de tamanho que tenho para um texto”). Por sua vez, os axiológicos (A_x) implicam um julgamento de valor positivo ou negativo do objeto a que se referem de acordo com os sistemas de avaliação (ético, estético, etc.) do enunciador (ex.: “Esse trabalho é bonito”). Essa classificação está sintetizada no organograma 1 a seguir.

Figura 1. Classificação dos adjetivos



Com base nesses elementos, buscamos tecer relações entre os procedimentos de análise, os campos semânticos construídos com base na investigação dos textos e a literatura que subsidia nossas interpretações.

4 Representações e identidades tecidas nos discursos de professores de língua inglesa: relatos de experiência

Nesta seção desenvolvemos a análise e a discussão dos dados. Desse modo, apresentamos as características dos relatos por meio da identificação de SOT, STT¹¹ e tipos de discurso e a análise dos excertos, com foco no processo de modalização enunciativa e de adjetivação.

¹¹ Segmento de orientação temática (SOT) e segmento de tratamento temático (STT).

4.1 Características dos relatos de experiência: temas e organização textual

Retomando a concepção de Galli (2010), voltamo-nos às questões subjetivas e de identificação por meio da escrita, presentes nas ações linguageiras (os textos) dos professores participantes, entendendo que essas se constituem na interação do autor com o outro (ministrantes do curso) e nas expectativas desses ministrantes em relação a esses textos. Ao mesmo tempo, a proposta de escrita também dialoga com esse contexto social, levando em conta o outro (professor participante do curso), em um processo dialético e marcado por subjetividades. Essa proposição pode ser acompanhada no quadro 2 e no levantamento temático apresentado em seguida.

Quadro 2. Proposta de escrita

EXPERIENCE REPORT

Write an experience report about your participation as teachers in service in this course about new technologies and English teaching. You can include your feelings, ideas, opinions and evaluation of how you have experienced the process of participating in the course. Don't forget to give your professional background.

Escreva um relato de experiência sobre sua vivência como professor em educação continuada no curso sobre novas tecnologias e ensino de língua inglesa. Você pode incluir seus sentimentos, ideias, opiniões e avaliação de como você experienciou o processo ao longo do curso. Não se esqueça de colocar seu perfil profissional.

Fonte: Elaboração das autoras

Com base nessa proposição delimitamos os temas a serem abordados (vivência no curso, sentimentos, ideias, opiniões, avaliação do processo e perfil profissional) e pedimos que os professores escrevessem seu relato, preferencialmente em inglês.¹²

Assim, obtivemos relatos escritos em inglês (9) e em português (8), que basicamente buscaram responder ao enunciado.

¹² Essa opção foi dada em função da heterogeneidade do grupo em termos de habilidades linguísticas.

Quadro 3. SOT e STT identificados

| SOT | STT | Professores ¹³ |
|---|--|--|
| 1) Vivência no curso | 1a) sentimentos | (T1; T6; T7; T8; T9; T12; T14; T15, T16 e T7). |
| | 1b) opiniões | (T1; T2; T3; T4; T5; T7; T11; T13; T15, T16 e T17). |
| | 1c) avaliação do processo | (T1; T2; T3; T4; T5; T7; T8; T9; T11; T12; T13; T14, T15 e T17). |
| 2) Perfil profissional | 2a) identificação por tempo e/ou local de trabalho | (T1; T2; T3; T4; T5; T6; T7; T9; T10; T13, T16 e T17). |
| | 2b) identificação/diferenciação por outros elementos/cursos/grupos profissionais | (T2; T3; T6, T10 e T17). |
| 3) Julgamento relacionado ao uso de novas tecnologias | 3a) uso das novas tecnologias na vida pessoal | (T1, T4 e T5). |
| | 3b) dificuldades no uso de novas tecnologias | (T2; T5, T7, T10 e T11). |
| | 3c) razão pela qual se interessou pelo curso | (T6 e T16). |
| | 3d) autoavaliação | (T8; T15, T16 e T17). |

Fonte: Elaboração das autoras

Esses relatos parecem ter sido escritos como resposta a mais uma tarefa do curso, seguindo uma organização topicalizada, cuja característica principal é a intertextualidade com o enunciado de proposição da tarefa e, de modo geral, lançando mão da voz dos próprios interlocutores para organizar as enunciações.

Em seguida, desenvolvemos uma análise de tipos de discurso de dois relatos,¹⁴ selecionados por representarem não só os conteúdos veiculados na maioria dos relatos coletados, mas também o tamanho e a forma de estruturar o texto. Além disso, selecionamos um texto em

¹³ Professores participantes que tratam do tema. A sigla T é utilizada para remeter aos professores participantes da pesquisa (T1-T17) a fim de preservar sua identidade, conforme acordado no TCLE.

¹⁴ Os professores participantes desta pesquisa estão em níveis bastante heterogêneos de domínio da língua inglesa; os textos foram fielmente reproduzidos neste trabalho.

português e um em inglês para manter a heterogeneidade de vozes com base na característica do grupo.

Quadro 4. Relato de experiência de T6

| T6 | Tipos de discurso |
|--|--|
| <p>Sou (implicado + verbo no presente) professora de Inglês no Colégio Célia Moraes de Oliveira e estou (implicado + verbo no presente) readaptada por motivo de saúde. Estou participando (implicado + dêixis temporal + verbo no presente) do PDE porque acho (implicado + verbo no presente) que conhecimento nunca é demais.</p> <p>Vim (implicado + verbo no passado) para este curso pois necessito (implicado + verbo no presente) de horas de inserção e confesso (implicado + verbo no presente) que fiquei (implicado + verbo no passado) muito assustada no início (dêixis temporal) pois além de não dominar as ferramentas, não estava (dêixis pessoal + verbo no passado) me situando nos estudos. Porém <i>com o decorrer dos dias</i> (organizador temporal), fui (implicado + verbo no passado) me interagindo da forma de trabalho e me sinto (implicado + verbo no presente) satisfeita com o resultado da produção.</p> <p>I liked (implicado + verbo no passado) very much all the teachers. You were (autônomo + verbo no passado) very important for my development, but I would like (modalização) to say that V. is very nice and intelligent and so patient with me (implicado + verbo no presente).</p> <p>God bless you!!</p> <p>Congratulations for everybody!!</p> | <p>Discurso interativo dominante com segmento(s) de relato interativo encaixado.</p> |

Fonte: Elaboração das autoras

O predomínio do discurso interativo era esperado implicitamente à proposta do relato. Analogamente à variação no uso das duas línguas para se expressar, “a imagem de si” que T6 submete à avaliação social, por meio de seu texto, também varia de “assustada” para “satisfeita”, junto a verbos de estado (fiquei – estado mutatório –, e senti – afetivo sensorial), veiculando um fenômeno psicológico. Sua identidade é ressignificada pela própria actante por fatores temporais,

papéis dos participantes, posição e relacionamento com outrem, enfatizando seu apreço por V¹⁵ e pela própria estrutura ideológica que envolve professores em formação continuada.

Em relação ao uso de novas tecnologias, T6 afirma não conhecer os meios, mas ter se contentado com a produção realizada. Esse movimento de um sentimento negativo para positivo, atestado pelas marcas linguísticas, parece manifestar a fluidez da identidade do “eu” e sua reconstrução para si e para outrem, neste caso, o(s) leitor(es) do relato (GALLI, 2010).

A percepção que T7 constrói de si e de suas condições de trabalho está linguisticamente indexada pelo domínio do discurso interativo (implicado e conjunto), ressaltando a posição que ocupa e tem para atuar com tecnologias. Como podemos perceber, tanto pelas modalizações e adjetivações predominantes quanto pelo tipo de discurso dominante (ilustrados pelos excertos trazidos), os relatos não parecem pretender relativizar fatos ou a vivência e a avaliação feitas, mas explicitar algumas emoções, sentimentos e apreciação.

¹⁵ V foi o codinome usado para identificar o monitor e aluno de Iniciação Científica que coletava seus dados no curso para sua pesquisa, desenvolvida também no âmbito do projeto 09/2010, orientado por Vera Lúcia Lopes Cristovão. Agradecemos ao CNPq pela bolsa de Iniciação Científica concedida a V.

Quadro 5. Relato de experiência de T7

| T7 | Tipos de discurso |
|---|--------------------------------------|
| <p>I've been teaching (implicado + verbo no passado) English for almost 21 years (dêixis temporal) and I love teaching (implicado + verbo no presente). I try (implicado + verbo no presente) to attend as much courses as possible in order to be updated (autônomo + presente), specially with the new technologies.</p> <p>It's not the first time that I participate (implicado + verbo no presente) in a course about the use of technologies and English teaching, but I'm (implicado + verbo no presente) still not confident enough to take students to the lab. I'ts not that I don't know (implicado + verbo no presente) how to deal with technologies (internet, an so on), the problem is the difficulties I have to face (implicado + verbo no presente) <i>if</i> (condicional) I go to the lab: the machines are my responsibility (implicado + verbo no presente), <i>if</i> we start (implicado + verbo no presente) on them all at the same time, the power fall down. I have (implicado + verbo no presente) to find ways to try to deal with these problems.</p> <p>On the other hand I enjoyed (implicado + verbo no passado) the course a lot, and i intend (implicado + verbo no presente) to implement the SD we've been producing.</p> <p>So, i think (implicado + presente) I'll overtake my fears about using the lab</p> | <p>Discurso interativo dominante</p> |

Fonte: Elaboração das autoras

No que se refere a novas tecnologias para T7, o interesse em se atualizar é expresso com tom de entusiasmo, que é constringido pelas condições adversas em seu local de trabalho. Essa representação da precariedade dos recursos e o despreparo docente são recorrentes no *métier* docente, conforme evidenciado no trabalho de Drogui e Cristovão (2012). Ou seja, representações coletivas manifestadas por meio do discurso, forjando a identidade docente de que o professor precisa superar o problema de recursos precários.

4.2 Análise dos excertos: foco nas modalizações e na adjetivação

Nesta seção, analisamos, nos excertos, as modalizações enunciativas (BRONCKART, 2009) e o processo de adjetivação (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980). Compreendemos que os segmentos ilustrados pelos excertos fazem emergir as representações construídas pelos participantes da pesquisa na escrita de seus relatos.

Assim, apresentamos a identificação das modalizações em sublinhado e a adjetivação em negrito. Nos Quadros 6, 7 e 8 tecemos os comentários sobre a evolução do tema “vivência no curso”; no Quadro 8 exploramos os dois subtemas referentes ao “perfil profissional”; e no Quadro 9 exploramos o tema “julgamento relacionado ao uso de novas tecnologias”.

Quadro 6. Vivência no curso – sentimento

| SOT | STT | Excertos |
|----------------------|-----------------|--|
| 1) Vivência no curso | 1a) Sentimentos | Me sinto <i>satisfeita</i> (Av-Ax) com o resultado da produção. (T6) <i>Sincerely</i> (MA), <i>I'm a little</i> (MA) <i>discouraged</i> (Af). (T8) <i>Gostaria</i> (MP) de saber mais. (T12) |

Fonte: Elaboração das autoras

Em relação aos sentimentos dos professores, os textos são fortemente marcados por adjetivação afetiva (Af), de conotação positiva e negativa, e avaliativa (Av). Também estão presentes as modalizações apreciativa (MA) e pragmática (MP). Desse modo, a carga positiva ou negativa é realçada em um processo altamente subjetivo, dependendo dos sentidos que os participantes atribuem ao curso.

Essa variação na conotação dos sentimentos vem ao encontro do caráter dialético do processo de (res)significação das representações em interface no coletivo do curso. O relato, escrito após o término do curso, possibilitou o resgate da vivência do curso e o confronto com diferentes vozes que afetam a reconstrução da identidade (GALLI, 2010).

Quadro 7. Vivência no curso – opiniões

| SOT | STT | Excerto |
|----------------------|--------------|---|
| 1) Vivência no curso | 1b) Opiniões | <p>It was a <i>great (Av-Ax)</i> opportunity to improve and clarify theoretical concepts as well practical activities related to this subject. (T3)</p> <p>So <i>I enjoyed so much (MA)</i> the course, some of the days passed <i>so fast (MA)</i> and <i>as soon as possible I'd like (MP)</i> to participate of the “English and Technology part II”. (T4)</p> <p>I thought the course was <i>really (MA)successful(Af)</i> [...]. (T15)</p> <p>Acredito que esse curso é <i>muito (MA) importante (Av-Nax)</i>, pois [...]. (T16)</p> <p>Technology is now part of our lives and we <i>can't (MD)</i> be apart from it. (T17)</p> |

Fonte: Elaboração das autoras

As opiniões também são fortemente marcadas pelas modalizações e também apresentam indícios de adjetivação (ora afetivas ora avaliativas). Os participantes fazem uso, inclusive, do recurso de *seleção lexical* como forma de argumentar/negociar sentidos, atribuídos ao curso, com os interlocutores diretos do texto (os professores do curso).

Quadro 8. Vivência no curso – avaliação do processo

| SOT | STT | Excerto |
|----------------------|---------------------------|---|
| 1) Vivência no curso | 1c) Avaliação do processo | <p>Os docentes foram <i>muito (MA) atenciosos (Af)</i> e <i>dinâmicos (Av-Nax)</i>. (T1)</p> <p>It was <i>very (MA) important (Av-Ax)</i> to attend to this course in order to be up date with pedagogical work with digital genre. (T3)</p> <p>At this course I learned many things about technology to use in my personal life. <i>Unfortunately (MA)</i>, to use in my personal life. (T5)</p> <p>This course was an experience <i>very (MA) good (AV-Ax)</i> for me. (T9)</p> <p>I learnt <i>much more (MA)</i> than I imagined. (T9)</p> |

Fonte: Elaboração das autoras

Ao se engajarem na avaliação do processo vivenciado, os professores lançam mão de recursos de *adjetivação* (ex.: Af, Av-Nax e Av-Ax) e *modalização*, com predomínio de MA, ancorando sua avaliação no mundo subjetivo. Desse modo, as modalizações apreciativas reforçam nossa premissa do seu engajamento afetivo (subjetivo) ao longo do processo.

O uso de adjetivação e modalização apreciativa de tom positivo no STT avaliação do processo parece ir ao encontro da representação social em que o domínio de recursos tecnológicos, como ferramentas didático-pedagógicas, exige capacitação de qualidade. Drogui e Cristovão (2012, p. 27) concluem que “sentir-se preparado para uso das novas tecnologias em sala de aula certamente influenciará a autoestima do professor e auxiliará na motivação dos alunos para a aprendizagem”. Essa asserção ecoa nos relatos de T3, T5 e T9. A apreciação positiva também se articula a essa conclusão, pois a formação para o uso de tecnologias no ensino de línguas pode contribuir para a atuação do professor no que diz respeito ao uso de ferramentas que podem ser bastante conhecidas pelos alunos e podem ser usadas no ensino. Esse uso possibilita a ressignificação de representações e a reconfiguração das identidades desses profissionais.

Quadro 9. Perfil profissional – identificação e diferenciação

| SOT | STT | Excerto |
|------------------------|--|---|
| 2) Perfil profissional | 2a) Identificação por tempo e/ou local de trabalho | Sou professora <i>de Inglês</i> (O) e <i>Português</i> (O) e trabalho há 25 anos na Rede Pública de Ensino. (T2) I'm an <i>English</i> (O)Teacher from state school. (T3) I've been an <i>English</i> (O)Teacher for 19 years, in a public school. (T5) |
| | 2b) Identificação/diferenciação por outros elementos/cursos/grupos profissionais | A possibilidade de participar do PDE foi algo <i>muito</i> (ML) <i>bom</i> (Av-Ax) que aconteceu em minha vida e apesar dos desafios <i>posso</i> (MP)dizer que tenho crescido <i>muito</i> (ML). (T2) Meu nome é T10, <i>graduada</i> (O) em letras <i>com especialização</i> (O) em linguística aplicada à língua inglesa. (T10) |

Fonte: Elaboração das autoras

Ao tratarem do seu perfil profissional, as marcas enunciativas (ex.: dêixis pessoal, temporal e espacial) e a adjetivação objetiva são sobressalentes. Nesse momento, as representações de si dos participantes podem estar dialogando com o baixo prestígio da profissão docente, em especial da Educação Básica (NÓVOA, 1991; RABELO, 2010; NUNES; PIRES, 2014).

Para tanto, os professores sentem necessidade de identificarem-se com base em sua relação ou diferenciação, seja por outros elementos profissionais de prestígio, seja por seu engajamento em determinados cursos ou grupos profissionais. Por outro lado, esses participantes parecem valorizar seu tempo de atuação profissional como um fator positivo, em especial se levarmos em conta que os interlocutores desses textos são todos formadores “novatos”, atuantes no Ensino Superior, entre 24 e 35 anos de idade.

Além dos temas propostos no enunciado, outros emergem nos textos investigados, tais como: uso das novas tecnologias na vida pessoal, dificuldades no uso de novas tecnologias, razão do interesse pelo curso, e autoavaliação.

Quadro 10. Julgamento

| SOT | STT | Excerto |
|---|---|---|
| 3) Julgamento relacionado ao uso de novas tecnologias | 3a) Uso das novas tecnologias na vida pessoal | Sobre este curso, <i>com certeza</i> (MA), <i> muitos</i> (ML) <i>novos</i> (Av-Nax) conhecimentos adquiri e vou utilizá-los tanto na vida <i>profissional</i> (O) quanto na <i>pessoal</i> (O) (facebook kkkk). (T1) <i>I really won't</i> (ML) use <i>so much</i> (ML) with my kids nowadays but <i>I'll</i> (ML) use in my life. (T4) At this course I learned <i>many</i> (ML) things about technology to use in my <i>personal</i> (O) life. <i>Unfortunately</i> (MA), to use in my <i>personal</i> (O) life. (T5) |
| | 3b) Dificuldades no uso de novas tecnologias | <i>Unfortunately</i> (MA), to use these tools at <i>public</i> (O) schools, now, it is <i>very</i> (MA) <i>hard</i> (Av-Ax). The government give to the schools <i>a lot of</i> (ML) computers but when we try to use in our classes, they don't work <i>very</i> (MA) <i>well</i> (Av-Ax). Specially the internet. (T5) Eu não tenho <i>muito</i> (ML) contato com a tecnologia e <i>confesso</i> (MP) sou um pouco <i>relutante</i> (Av-Ax) a tanta inovação. (T11) |
| | 3c) Razão pela qual se interessou pelo curso | Vim para este curso pois necessito de horas de inserção e <i>confesso</i> (MP) que fiquei <i>muito</i> (ML) <i>assustada</i> (Af) no início pois além de não dominar as ferramentas não estava me situando nos estudos. (T6) A princípio me propus fazer o curso devido à carga horária. Mas no decorrer do mesmo percebi que o assunto abordado <i>seria</i> (MP) de <i>grande</i> (ML) relevância para a minha prática pedagógica, possibilitando uma aprendizagem <i>mais</i> (ML) <i>significativa</i> (Av-Ax) para meus alunos. (T16) |
| | 3d) Autoavaliação | <i>I hope</i> (MP) to be <i>better</i> (Av-ax) the next course. (T15) [...] mesmo com as dificuldades com a língua inglesa fiz um <i>bom</i> (Av-Ax) trabalho, com a ajuda e compreensão dos organizadores. (T16) <i>I feel</i> (MP) <i>proud</i> (Av-Ax) of myself during the activities, a sense of construction and consciousness of my own identity. (T17) |

Fonte: Elaboração das autoras

Neste tema (SOT) estão presentes as adjetivações objetivas e as modalizações lógicas remetendo ao uso de tecnologias. Com base na compreensão do contexto, podemos perceber que essas representações estão ancoradas nas condições de trabalho desses professores. Os elementos linguísticos que marcam o engajamento emocional (ex.: MA, Af, Av-Ax) se repetem em todos os STT deste SOT.

Nessa categoria, são emergentes as representações referentes à dualidade da vida pessoal *versus* profissional, marcando a separação/fragmentação dos papéis assumidos pelos participantes nessas esferas sociais. Também está presente nas marcas linguísticas (BRONCKART, 2009) a implicação dos sujeitos, característica do gênero proposto (relato), fortemente marcado pelo engajamento emocional dos professores que participaram desse curso, em que suas vozes (de autor empírico) são colocadas e serão ouvidas. Além disso, também se tornam evidentes momentos em que os participantes se propõem a avaliar as experiências vividas (ex.: modalizações e adjetivação avaliativa).

O Quadro 10 mostra marcas linguísticas que nos remetem à reconfiguração da identidade, tanto relacionada ao âmbito profissional quanto pessoal, forjada pela mudança nos conhecimentos relacionados ao uso da tecnologia. Essa reconfiguração pode ser vista como condição para a mudança no que se refere à perspectiva de integrar a tecnologia ao cotidiano profissional.

Dessa forma, com base nas análises, podemos compreender que essas subjetividades emergentes são determinantes na motivação desses professores em aprender o conteúdo trabalhado e também em participar das atividades propostas. Ainda que sintam dificuldade em levar para sua sala de aula os desafios aos quais foram submetidos no curso, seja por razões pessoais ou estruturais, muitos desses professores mostram-se conscientes das questões sociais envolvidas nesse processo e de seu papel de agente mediador.

Outros, apesar das vivências proporcionadas pelo curso de formação continuada, não modificaram sua posição e continuaram descrentes das potencialidades emancipatórias do trabalho com novas tecnologias e com gêneros do meio virtual, mas (re)conhecem que suas representações sobre o assunto podem direcionar os olhares dos formadores para práticas formativas que atendam às suas necessidades,

pois, conforme aponta Kudiess (2005, p. 43), “a forma de pensar do professor irá refletir nas suas atitudes e decisões na prática de ensino”.

Com base nessa investigação, acreditamos que esse programa parece ser: por um lado, uma das tentativas governamentais, por atender às demandas do Plano Nacional de Educação¹⁶ (PNE), referentes à promoção humanística, científica e tecnológica do país;¹⁷ por outro lado, uma possibilidade concreta de criação de espaços alternativos, e financiados, para a formação situada e significativa de professores, em consonância com as necessidades da sociedade contemporânea – no caso, o domínio de novas tecnologias. Nesse sentido, retomamos o princípio de Bucholtz e Hall (2005) em relação à identidade estar articulada a práticas semióticas e em relacionamento com outrem, o que reforça nossa preocupação com o desenvolvimento de ferramentas e formas de mediação usadas na formação continuada.

5 Contribuições da pesquisa

É latente a influência das vozes sociais e das valorações coletivas no tocante à identidade desses professores, em especial ao seu papel social ante as novas tecnologias. Desse modo, ao desenvolver esta pesquisa, relacionamo-nos mais uma vez com o engajamento emocional e com fatores de subjetividade que emergem com base na escrita de si. Outro fator a ser considerado é o espaço propiciado para a construção da consciência de seu papel social, possibilitado pela reflexão demandada na enunciação e disponível em razão do interesse de pesquisa. Esse espaço de reflexão não é comum no cotidiano desses professores, em especial se considerarmos suas condições de trabalho.

Utilizando-se dessa ferramenta de geração de dados (relatos de experiência), esses participantes lançam mão desses recursos linguísticos, evidenciando conflitos internos e tensões não verbalizadas durante as interações interpessoais. Dessa forma, um movimento de

¹⁶ Esse plano está vigente no período de 2011 a 2020.

¹⁷ Essas demandas estão evidenciadas no item VII das diretrizes do PNE referido.

muitas vezes (GALLI, 2010) pode ser observado quando buscamos investigar a identidade por meio da escrita de si.

Os resultados apontam para as problemáticas vividas pelos professores em relação ao uso de ferramentas de inovação tecnológica e sua percepção da evolução da proposta de formação continuada e do impacto dessa formação em seu desenvolvimento profissional.

Considerando esses resultados podemos ponderar a respeito de nossas práticas formativas, dos conteúdos trabalhados e das necessidades/desejos desses professores, que buscam a formação ofertada, inclusive conhecendo melhor quais são suas motivações nesse processo.

Entretanto, com base na pesquisa desenvolvida, não podemos assegurar resultados da proposta de formação continuada utilizando as novas tecnologias, mas podemos compreender melhor as relações interpessoais envolvidas como forma de *feedback* desse trabalho e, assim, reformular/aprimorar nosso posicionamento profissional. Além disso, os resultados obtidos não podem ser compreendidos como generalizantes, por se tratar de um estudo de caso de cunho interpretativo. Outro fato a ser levado em conta é a limitação imposta pelo uso da língua inglesa, que pode restringir a expressão efetiva dos participantes a respeito dos temas propostos, embora os participantes que utilizaram essa língua o tenham feito por opção.

Referências

BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien C.; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, Issue 2 p. 107-128, February 2004.

BRONCKART, Jean. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2009.

_____. Langage et representations: une approche interactioniste sociale. *Psychoscope*, v. 6, p. 16-18, 1998.

BUCHOLTZ, Mary.; HALL, Kira. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse studies*, v. 7. London: Sage Publications, 2005. p. 585-614.

BULEA, Ecaterina. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GALLI, Fernanda C. S. Escrita: (re)construção de vozes, sentidos, “Eus”. In: ECKERT-HOFF, Beatriz M.; CORACINI, Maria J. R. F. (Org.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 51 – 65.

DROGUI, Amabile P.; CRISTOVÃO, Vera L. L. Políticas educacionais e novas tecnologias: um desafio do século XXI. *Semina. Ciências Sociais e Humanas* (online), v. 33, p. 17-28, 2012.

GAMERO, Raquel. *Pesquisa? Só no paper!* A constituição da identidade de professor-pesquisador em formação inicial. 2011. 196 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2011.

HYLAND, Ken. *Disciplinary identities: individuality and community in academic writing*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics, 2012.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. L'énonciation. *De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin. 1980.

KUDIESS, Elisabeth. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. *Linguagem e Ensino*, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

NÓVOA, Antônio. Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão? In: STOER, S. (Ed.). *Educação, Ciências Sociais e realidade*

Identities e(m) representações...

portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar. Porto: Afrontamento, 1991. p. 59-129.

NUNES, Daniel. F.; PIRES, Etiene. F. Salário e profissão docente no Brasil: por uma efetiva política pública de valorização docente. *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium*, Ituiutaba, v. 5, n. 2, p. 614-629, 2014.

RABELO, Amanda. O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. *Educ. rev.* Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 57-87, 2010.

Submetido em: 19/01/2015

Aceito em: 05/11/2015

Title: Identities in/and representations about a course about the use of new technologies in continuing English language teacher education