

PODCAST, PARTICIPAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO

Rayane Isadora Lenharo*
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
Vera Lúcia Lopes Cristovão**
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO: Esta pesquisa objetivou analisar as interações de professores de inglês em formação continuada com a mídia *podcast* como um instrumento no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Os dados são provenientes da transcrição de um curso sobre novas tecnologias aplicadas ao ensino. Ancoramos a investigação no Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart e nas implicações do uso de novas tecnologias como ferramentas de participação social. No contexto amplo, a interação dos participantes foi investigada por meio das sequências IRA com base em Sinclair e Coulthard. Já no nível da situação de produção, o agir dos participantes foi categorizado por meio de três tipos de agir. Os resultados obtidos mostram que, de um modo geral, os participantes se colocam no papel de aprendizes e evitam se arriscar, já que raramente iniciam sequências IRA. Além disso, os dados revelam a existência de certa resistência no aprendizado dos professores com relação ao tema novas tecnologias.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Formação continuada. Interacionismo Sociodiscursivo. *Podcast*.

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698136859>

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED). Professora colaboradora do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) campus Apucarana. E-mail: rayane.lenharo@gmail.com

** Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação da PUC-SP. Professora Associada do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq. Líder do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED). E-mail: veraluciacristovao@gmail.com

PODCAST, SOCIAL PARTICIPATION AND DEVELOPMENT

ABSTRACT: This paper aimed to analyze the interaction between English teachers in continuing education and the media podcast as a tool in the process of teaching and learning English language. The data analyzed is derived from the transcription of a course focused on the use of technology applied to foreign languages' teaching. Our study is based on Bronckart's Social Discursive Interactionism and on the implications from the use of new technologies as tools that stimulate social participation. In a broader context, the interaction among the in-service teachers was based on Sinclair and Coulthard's IRA sequences. At the level of the context of production, the participants' acts were classified according to three categories. The results show that there is little engagement from the teachers, as they rarely initiate IRA sequences. In addition, the data reveal the existence of resistance in the teachers' learning concerning the "new technologies" issue.

Keywords: Text genres. Continuing education. Sociodiscursive Interactionism. Podcast.

INTRODUÇÃO

O veloz e crescente uso das tecnologias da comunicação na vida diária é inevitável nos tempos atuais, já que muitas atividades cotidianas são possibilitadas e potencializadas pelo advento das ferramentas digitais. Entretanto, quando se fala em usar tais tecnologias no ambiente educacional para fins didáticos, o assunto se torna um divisor de águas, e muitos debates são criados com relação a questionar a eficácia dessa abordagem. De acordo com Braga (2010), as formas de participação propiciadas pelo ambiente virtual podem favorecer a construção de engajamentos mais simétricos entre os participantes. A autora afirma que a "participação nos processos de produção e consumo de bens culturais (principalmente aqueles que circulam nas esferas de mais poder e prestígio social) sempre favoreceram os grupos hegemônicos" (BRAGA, 2010, p. 390).

Desse modo, pensar em práticas educativas que permitam aos indivíduos se apropriar de ferramentas digitais para construir outros posicionamentos na sociedade é relevante e possível pelas características do contexto virtual. Partindo dessa premissa, acreditamos que analisar a participação social dos professores em formação continuada, ao se apropriarem da mídia *podcast*, pode permitir a (re)construção de outros entendimentos desses profissionais sobre seu papel e, conseqüentemente, exercer um efeito de desenvolvimento profissional.

O presente trabalho é subprojeto de um projeto maior, intitulado “O uso de *podcast* na educação continuada de professores de língua inglesa”, que busca investigar o papel de *podcasts* como instrumento na educação continuada de professores de língua inglesa em um curso para inovação tecnológica. Essa pesquisa se justifica na medida em que o uso de ferramentas digitais por parte do professor é condição *sine qua non* para as práticas educativas da contemporaneidade (BRASIL, 2002; PARANÁ, 2008). Ser capaz de se apropriar de artefatos culturais digitais é importante para a participação social em esferas de atividade emergidas a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Além disso, diminuir o descompasso entre as práticas sociais e as práticas escolares é umas das tensões contemporâneas do trabalho docente.

O objetivo geral do trabalho consiste em investigar a participação social no processo de desenvolvimento profissional de professores em educação continuada com *podcast*. No nível específico, procuramos: a) mapear tipos de interação vivenciados pela aprendizagem do uso de *podcasts*; b) descrever a participação/o agir dos sujeitos em um curso com a mídia *podcast*; e c) discutir a relação entre *podcast*, tipos de participação e desenvolvimento profissional.

A fim de atingir os objetivos expostos, utilizamos como base o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente teórico-metodológica que procura entender o desenvolvimento humano a partir das práticas linguageiras materializadas em textos, sempre considerando o contexto social como elemento fundamental anterior à análise textual (BRONCKART; 2006, 2008). Além do ISD, também nos baseamos no conceito de sequências *Iniciação-Resposta-Avaliação* (IRA) (SINCLAIR; COULTHARD, 1975) para investigar a fala em interação em sala de aula, assim como nos pautamos nos modos de agir (FOGAÇA, 2010) como forma de analisar a participação dos professores em formação continuada.

Diante do exposto, apresentamos na sequência definições de termos centrais para a pesquisa, discorremos sobre os métodos, discutimos a análise e, posteriormente, elaboramos uma conclusão dos resultados obtidos.

TDIC E FORMAÇÃO CONTINUADA

Ultimamente, na área do ensino de línguas, têm-se dado maior destaque aos estudos relacionados ao trabalho docente, e não somente à área que envolve a investigação da aprendizagem e

dos impasses enfrentados pelos alunos. De acordo com Bronckart (2006), é indispensável buscar compreender quais são as capacidades e os conhecimentos essenciais para que o professor execute seu trabalho eficazmente, isso sem deixar de continuar investigando o desenvolvimento dos alunos. Essa necessidade de se debruçar sobre o trabalho e a aprendizagem do professor em formação continuada fica legitimada em vista do constante avanço das ferramentas digitais e do bombardeamento de novas tecnologias na atualidade, que colocam um desafio real e constante aos professores: o da atualização profissional.

Um dos conceitos que exemplifica o avanço acelerado das novas tecnologias é o de *Web 2.0*. De acordo com Uchôa (2010, p. 12), esse termo foi criado pelo empresário irlandês Tim O’Reilly e se refere aos “padrões de tecnologia, design e usabilidade que dominaram boa parte dos serviços de Internet no início do século XXI”. Esses serviços envolvem o uso de TDIC, compostas por sites que mantêm grande interatividade com o usuário, como *blogs*, redes sociais, páginas de compartilhamento de conteúdo e, também, *podcasts*. Ainda segundo Uchôa (2010), os documentos oficiais que regem a educação brasileira apontam o emprego da tecnologia no aprendizado não só como um direito do aluno, mas como um dever daqueles responsáveis pela educação. Com base nessa premissa, acreditamos que proporcionar aos professores em formação continuada um contato real e significativo com essas novas ferramentas é indispensável para facilitar o embate com a tensão moderna gerada pelo descompasso entre as práticas sociais e as práticas escolares.

PODCAST: UM GÊNERO, UMA MÍDIA OU UM SUPORTE?

Dentre as variadas definições de gênero, a mais recorrente nas discussões existentes é a que considera os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 297). Nessa perspectiva, Marcuschi (2002, p. 19) destaca o aspecto sociodiscursivo dos gêneros, classificando-os como “formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa [...], eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Seriam exemplos de gêneros textuais, portanto, todas as formas de agir praxiológicas e linguageiras que circulam nas diversas esferas de atividade, como entrevistas, receitas culinárias, notícias de jornal, cartas, entre outros.

Com o avanço das TDIC, emergiram variados gêneros digitais, característicos das novas formas de ação sociocomunicativa que entraram em cena. Contudo, surgiram também vários questionamentos acerca do

modo como categorizar essas novas formas, já que elas trazem consigo novas definições e conceitos a serem incorporados pela literatura da área.

O próprio termo *podcast* pode causar certo estranhamento naqueles que mantêm pouco contato com o meio digital. A origem da palavra não possui uma base definida, segundo Medeiros (2006), porém, a versão mais divulgada e aceita pelos autores (SOUZA; MARTINS, 2007; MOURA; CARVALHO, 2006) é a que considera *podcast* como derivado da junção de dois termos: *broadcasting* (radiodifusão) e *iPod*, dispositivo de áudio da marca Apple que executa arquivos de áudio no formato MP3. Em linhas gerais, o *podcast* é um arquivo de áudio disponibilizado na internet para download gratuito por qualquer usuário da rede. Suas funções¹ são variadas, desde o entretenimento e a divulgação de informações até o seu uso para fins educacionais. De acordo com Medeiros (2006), o primeiro *podcast* foi produzido em 2004 por Adam Curry, na época conhecido apenas como apresentador do canal de televisão MTV, mas que, posteriormente, foi alcunhado como *podfather* (pai do *podcast*). A princípio, o *podcast* foi um fenômeno somente nos Estados Unidos, mas não tardou a se espalhar rapidamente pelo mundo todo, gerando a elaboração de *podcasts* produzidos em diversas línguas (GODWIN-JONES, 2005).

Uma vez que os *podcasts* têm variadas funções, como consequência, eles abarcam vários tipos de gêneros, assim como são responsáveis por sua circulação. O *podcast* seria, então, apenas um suporte, que contém os gêneros, ou uma mídia, que os veicula e difunde?

Bonini (2011) retoma alguns autores da área e outros conceitos relativos a gêneros e estabelece a distinção entre hipergênero, suporte e mídia. Levando em conta a discussão levantada pelo autor, concluímos que o *podcast* pode ser classificado como uma tecnologia cuja função é mediar a interação linguageira; o gênero, por sua vez, é a unidade linguageira em si; e o suporte, por fim, é o componente material da mídia, responsável por concretizá-la em um arquivo de MP3, por exemplo. Nas palavras do autor:

Entendo [...] que uma mídia seja um processo tecnológico de mediação da interação linguageira. [...] Em oposição ao gênero, que é uma unidade da interação linguageira, a mídia é um elemento contextualizador no interior do qual o gênero circula. [...] É a mídia que determina as coordenadas de cada gênero que nela circula. (BONINI, 2011, p. 688)

Tomando como base os conceitos supracitados, consideramos *podcast* uma mídia, e não um gênero. Já o arquivo de formato MP3 é o suporte, ou seja, o elemento concreto que permite a existência de uma mídia.

Esta seção buscou conceituar o termo *podcast*, uma vez que ele é central para o entendimento do contexto de investigação desta pesquisa. A fim de analisarmos as interações orais construídas na aprendizagem do uso de *podcasts*, passamos à apresentação de nossas lentes teórico-metodológicas.

INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

O Interacionismo Sociodiscursivo é uma corrente teórico-metodológica que construiu suas bases na década de 80, sobretudo por meio do trabalho de um grupo de pesquisadores de Genebra (BRONCKART, 2006; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Tal aporte busca analisar o funcionamento da linguagem em textos considerando os gêneros como formas de ação social. Desse modo, há no arquitexto um ou mais gêneros que se ajustam como mais apropriados de acordo com cada ação sociocomunicativa que objetivam expressar.

CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Entre os documentos oficiais que prescrevem o agir do professor de Língua Estrangeira (LE), temos os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE) (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE) (PARANÁ, 2008). O primeiro documento tem abrangência nacional, ao passo que o segundo é direcionado somente ao estado do Paraná. Ambos os documentos abordam o fato de que o ensino de LE deve contemplar atividades que envolvam a apropriação das formas utilizadas nos processos comunicativos, sendo estes sempre ligados ao propósito que lhes orienta (SILVA; CAMPOS; CRISTOVÃO, 2011), além de considerar as diversas formas de interação social, a diversidade cultural e variadas visões de mundo. Enquanto os PCN-LE preconizam que se trabalhe com “tipos de textos”, as DCE enfatizam que a aprendizagem se dê por meio de gêneros discursivos e utiliza várias noções de Bakhtin (1988, 1992) para fundamentar sua proposta. Seja qual for a nomenclatura usada, os dois documentos vão ao encontro da proposta didática do ISD, que propõe o ensino contextualizado de expressão escrita e oral, levando em conta aspectos do discurso como prática social e o uso da língua em práticas situadas.

O ISD defende o ensino de línguas baseado no trabalho com sequências didáticas (SD). Essas SD são conjuntos de atividades que apresentam um número definido de objetivos e buscam proporcionar

oportunidades e instrumentos de aprendizagem de operações de linguagem que se voltem para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. (NASCIMENTO, 2009). Segundo Dolz e Schneuwly (2004), as atividades propostas com gêneros devem propiciar o desenvolvimento de três capacidades: capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD) e capacidades linguístico-discursivas (CLD). De acordo com Cristovão e Stutz (2011, p. 3), “embora essas capacidades estejam dispostas separadamente, elas são interligadas e contribuem para que o aluno aproprie-se de gêneros textuais orais ou escritos de forma global”. Em linhas gerais, as capacidades referem-se:

– CA: à representação do contexto de produção, levando em conta informações, tais como o produtor e os possíveis receptores do texto, função social do produtor e receptores, quando e onde o texto foi produzido, razão social da produção do texto etc.;

– CD: à planificação global do conteúdo temático, envolvendo as escolhas de sequências textuais e tipos de discurso, ou seja, “características próprias dos gêneros” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 3);

– CLD: à análise de escolhas linguísticas e mecanismos de textualização, responsáveis pela coerência do texto.

Cristovão e Stutz (2011) também propõem outra categoria, a capacidade de significação (CS), que engloba o aspecto ideológico e considera o(s) sentido(s) mais amplo(s) da atividade como um todo. De acordo com as autoras:

Capacidades de significação (CS) possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 5-6).

O módulo do material didático trabalhado no curso com os professores foi produzido de acordo com a proposta didática do ISD e, portanto, por meio da mídia *podcast*, explora as quatro capacidades supracitadas. Como forma de analisar o agir dos participantes (de acordo com os conceitos que serão apresentados no item 3), levaram-se em conta as atividades do material. De modo a facilitar essa análise, as atividades foram separadas segundo as capacidades que tinham por objetivo mobilizar.

Tendo em vista nosso objetivo de investigar a relação entre a aprendizagem do uso de *podcast*, a participação social dos aprendizes e seu desenvolvimento, passamos à apresentação de outros conceitos centrais para a interpretação dos dados.

DESENVOLVIMENTO

Cristovão e Fogaça (2008) trazem um panorama do conceito de desenvolvimento destacando, sobretudo, as diferenças entre os pensamentos de Vygotsky e Piaget. Segundo os autores, para Vygotsky (citado por CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008, p. 15), “é a linguagem que organiza e regula a ação e afeta o desenvolvimento”, enquanto para Piaget o desenvolvimento é uma condição da aprendizagem, tendo como foco a ação do sujeito sobre o objeto, juntamente com o processo de maturação biológica desse sujeito. Desse modo, Piaget explora a dimensão biológica do desenvolvimento ao elaborar uma teoria de estágios de desenvolvimento cognitivo, em que a criança, independentemente de fatores externos, passa por diversas fases (sensório-motora, pré-operatória, operatória concreta e operatória formal) à medida que cresce, amadurece e se apropria de esquemas mentais. Já para Vygotsky, há dois tipos de desenvolvimento, o natural e o cultural: enquanto o natural se dá por meio da maturação biológica, o cultural se relaciona à linguagem e ao raciocínio, fatores intimamente ligados à cultura na qual a criança cresce (SPODEK; SARACHO, 1998). Na visão vygotskiana, para que haja desenvolvimento, é necessário criar *Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, espaços que partem dos conhecimentos já apropriados pelos indivíduos (*Zona de Desenvolvimento Real*) e que avançam para além do que eles já sabem, ou seja, vão em direção a conhecimentos que eles ainda não dominam. Esse movimento em direção ao conhecimento a ser apropriado pelo indivíduo requer sempre o auxílio de um par mais experiente, que detém aquele conhecimento e pode auxiliar o outro que está em fase de aprendizagem.

Tomando como base o pensamento de Vygotsky, acreditamos ser o conflito um elemento que gera desenvolvimento. Esse conflito surge, entre outras formas, do embate entre representações dos indivíduos, ou nos termos do pensador russo, entre *conceitos científicos* e *conceitos espontâneos*. Conceitos científicos são aqueles que são apreendidos de forma consciente, em contexto formal, como é o caso do aprendizado de uma língua estrangeira; já os conceitos espontâneos se relacionam com a aquisição de língua materna, ou seja, são conhecimentos adquiridos de forma natural e inconsciente (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). Além disso, confrontos também são gerados em virtude das diferenças entre as representações individuais e coletivas dos indivíduos (DURKHEIM, 1898 citado por BRONCKART, 2008).

Levando em conta o contexto do presente trabalho, o conflito também se configura como sendo a tensão entre o contato com as novas tecnologias propiciado pelo curso analisado e a dificuldade/

resistência dos professores em formação continuada no manejo das novas ferramentas. Esse conflito pode, portanto, gerar espaços de desenvolvimento para os participantes, uma vez que promove reflexão e posterior tomada de consciência. No entanto, Bronckart (2013) afirma que a tomada de consciência é condição para o desenvolvimento, mas não pressupõe a existência do mesmo: ela se caracteriza apenas como um indício de desenvolvimento em potencial. Para que o desenvolvimento se efetive, é necessário estabelecer um *continuum* do percurso reflexão – debate interpretativo – atribuição de significado. Após refletir sobre suas atividades, o sujeito é levado a uma reorganização de suas entidades psíquicas (elemento fundamental do conhecimento humano) por meio de debates e discussões e, a partir daí, atribui novos significados para os conceitos que havia antes do processo.

De acordo com Cristovão e Fogaça (2008, p. 32), “o desenvolvimento é construído no processo de interação social com instrumentos de mediação”. Dessa forma, o contato com as ferramentas digitais – que medeiam as atividades – visa promover nos professores o desenvolvimento de forma geral, uma vez que a atualização e o aprimoramento profissionais também contribuem para o desenvolvimento global do ser humano. Além disso, o próprio contato com os gêneros textuais já configura em si uma interação que abre espaços para o desenvolvimento (BRONCKART, 2006).

(INTER)AÇÃO

Tendo em vista a necessidade de se analisar a participação dos professores em educação continuada durante o curso sobre novas tecnologias, faz-se necessária a conceituação de participação social, bem como a utilização de duas categorias de análise para investigá-la: sequência *Iniciação-Resposta-Avaliação* (IRA) e *Modos de agir*.

SEQUÊNCIA IRA E MODOS DE AGIR

A fim de mapear os tipos de interação vivenciados pelos sujeitos focais e analisar a sua participação, tomamos como base, além do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006), dois níveis de análise: um macro e um micro. Enquanto este se refere a um nível mais específico de análise, em que se investigam os modos de agir desempenhados pelos participantes, aquele tem relação com um olhar mais amplo, voltado a analisar a interação dos professores durante o curso em questão.

O nível macro se caracteriza pela classificação de sistemas de trocas de fala em sequências IRA. De acordo com Garcez (2006), a fala em interação em sala de aula ocorre diferentemente da conversa cotidiana e segue um padrão previsível, que foi descrito, entre outros, por Sinclair e Coulthard (1975), comprovando-se o caráter altamente estruturado da interação social e, mais especificamente, da interação característica do contexto escolar. A sequência ocorre da seguinte forma: o professor inicia (I) uma sequência ao fazer uma pergunta para os alunos ou ao direcionar a realização de uma determinada tarefa. Estes respondem (R) ao professor verbalmente ou por meio da execução da atividade proposta. Em seguida, o professor avalia (A) verbalmente a resposta dada, seja classificando-a como certa ou errada ou simplesmente validando a resposta dada pelo aluno, sem fazer julgamento de valor ou correção, passando então à execução de outras atividades e dando continuidade à aula. Segue um modelo simplificado da sequência IRA:

Professor: Iniciação. (I) *Ex.: Que dia é hoje?*

Aluno: Resposta. (R) *Ex.: Sexta-feira.*

Professor: Avaliação (A) *Ex.: Muito bem!*

Garcez (2006, p. 68) se atenta para o fato de que essa sequência é “canônica no [contexto de] fala-em-interação de sala de aula convencional em quase todo o mundo”. É justamente pelo fato de a comunicação em sala de aula se operar, em sua maioria, por meio desse tipo de sequências que é possível identificar tal contexto como uma aula em curso. Diferentemente também da conversa que ocorre no cotidiano, na sequência IRA o iniciador fará a pergunta já sabendo sua resposta, e a avaliação ocorrerá no sentido de relacionar a resposta dada pelo aluno com aquela que foi previamente formulada pelo iniciador, confirmando-a, refutando-a ou complementando-a. Esse padrão se apresenta não só como uma forma de testar conhecimentos, mas também como um “controle social do aluno, uma vez que a correção, ao estabelecer inter-acionalmente o *status* informacional superior daquele que corrige em relação ao que é corrigido, reforça a hierarquia entre os participantes” (GARCEZ, 2006, p. 69). Garcez (2006) também afirma que a sequência não propicia engajamento por parte daqueles que respondem, já que muitas vezes os alunos trabalham apenas com uma espécie de “adivinhação” da resposta esperada pelo professor.

No entanto, Drey (2011) lembra que a ocorrência de sequências IRA deve ser analisada de forma contextualizada, uma

vez que as situações são coconstruídas em contextos específicos e únicos. Assim sendo, “não se pode caracterizar IRA como algo absolutamente negativo e repreensível na fala-em-interação de sala de aula sem avaliá-la, juntamente, com o contexto situacional da interação” (DREY, 2011, p. 78), principalmente em ambiente escolar, onde não há um padrão engessado a ser seguido. Além disso, a ocorrência desse tipo de organização da fala em interação em sala de aula não é exclusiva de um pequeno grupo de professores, pelo contrário, é parte integrante da formação docente.

Passando ao contexto micro, identificaram-se os modos de agir dos participantes segundo a categorização de Fogaça (2010), em que o autor distingue dois grandes tipos de agires: *espontâneo* e *responsivo*. Cada um deles pode se subdividir ainda em duas outras formas: *restrita* e *geral*. Dessa forma, temos:

– *Agir espontâneo restrito (AER)*: quando o participante interage sem ter sido interpelado ou requisitado pelo professor, porém o faz somente com um colega próximo, não compartilhando a conversa com os demais participantes;

– *Agir espontâneo geral (AEG)*: da mesma forma que o agir anterior, ocorre sem uma solicitação do condutor do encontro, no entanto, esta se dá no grupo todo;

– *Agir responsivo restrito (ARR)*: ocorre de forma a responder a uma pergunta ou a realizar uma atividade proposta pelo professor, porém em pares ou pequenos grupos;

– *Agir responsivo geral (ARG)*: assim como o agir anterior, surge como resposta a uma pergunta ou solicitação, nesse caso, ocorrendo no grupo todo.

Há ainda um terceiro tipo de agir, o agir silencioso, em que não há como determinar o grau de envolvimento do participante, já que este não exprime seu ponto de vista (FOGAÇA, 2010). No entanto, esta forma de agir não entra na análise, uma vez que o foco desta pesquisa é analisar as diferentes manifestações dos professores-participantes, e não a ausência delas.

Com relação ao agir espontâneo, dada a sua baixa ocorrência nos dados analisados (como será visto mais adiante), não houve necessidade em categorizá-lo entre “restrito” e “geral”, uma vez que ele só apareceu de forma restrita, sendo classificado, então, como agir espontâneo (AE) apenas.

Após a análise dos dados de pesquisa, constatamos que há um tipo de agir que não se enquadra em nenhum daqueles propostos

por Fogaça (2010). Este agir ocorre quando o participante, ainda que esteja em fase de resposta a uma solicitação, engaja-se na discussão e desenvolve reflexões e indagações a partir daquela tarefa ou pergunta que foi inicialmente proposta usando seu conhecimento anterior. Chamaremos esse agir de *responsivo espontâneo* (ARE).

Assim sendo, foi possível verificar uma tendência nas formas de participação das alunas-professoras. Nos quadros a seguir, temos exemplos de interação entre o ministrante do curso, Gabriel, e/ou os demais participantes, professores em formação continuada. Constatamos que o agir espontâneo (AE) é marcadamente digressivo, ou seja, só ocorre quando o assunto tratado pela dupla é totalmente alheio às atividades propostas ou ao *podcast* propriamente dito. Segue um trecho de transcrição² onde o AE ocorre:

QUADRO 1

Agir espontâneo (AE)

Bárbara ³ – <i>Tá carregando... tá quase</i>
Bruna – <i>Café mania</i>
Bárbara – <i>Ah não... ainda não... esse aqui apare::ce... esse também é legalzinho</i>
Bruna – <i>Ah é?</i>
Bárbara – <i>É (loops)... eu gosto de jogar esse... jogar esse ()... esse aqui é só:... play... quer ver? Você vai matando as bolinha... os bichinho é tão bonitinho</i>
Bruna – <i>Ah você atira</i>
Bárbara – <i>É... ó</i>
Bruna – <i>Ai que delícia</i>
Bárbara – <i>É uma delícia... aí os igualzinho vai matando... tá vendo?</i>
Bruna – <i>Ah: se tacar cor diferente não não mata?</i>
Bárbara – <i>É, daí cê tem que botar igual... três tem que sempre ter três... aí passou</i>
Bruna – <i>Olha... que legal.... gostei</i>

Fonte: Transcrições das aulas. Dados da pesquisa.

Já o ARE ocorre em toda vez que as participantes retomam conhecimentos anteriores e procuram participar de forma mais ativa e crítica na resolução de exercícios ou quando da execução das tarefas solicitadas pelo ministrante. No trecho a seguir, as professoras executam uma tarefa proposta pelo material didático, em que discutem sobre “aprender a fazer algo” (*learn to do something*) ser uma ação de linguagem (*language action*) ou uma ação prática (*practical action*) propiciada por vídeos do *YouTube*. Paula ressalta a importância desse

gênero como um facilitador na execução da produção de artesanato (*handcraft*), elemento que faz parte do seu cotidiano:

QUADRO 2

Agir responsivo espontâneo (ARE)

Paula – [() <i>É... You can learn... to do...something?</i>
Bárbara – <i>Ah, learn... learn... é learn... mas isso é uma language action?</i>
Bruna – <i>Aprender o quê?</i>
Paula – <i>(Tudo)... [olha lá eu</i>
Bárbara – <i>[Através dela... a gente aprende</i>
Paula – <i>Eu fui aprender a fazer a flor que eu tinha esquecido () tinha uma lá como fazer</i>
Bárbara – <i>Ah, então... então... é esse aqui ó ((mostra no caderno))</i>
Bruna – <i>É</i>
Bárbara – <i>Né? Practical... Practical action... então learn</i>
Bruna – <i>Então como faz isso?</i>
Bárbara – <i>Learn</i>
Bruna – <i>Learn...</i>
Bárbara – <i>How to... to... make... do things?</i>
Bruna e Paula – <i>É</i>
Bárbara – <i>Learn... how...</i>
Paula – <i>To...</i>
Bárbara – <i>Make or do...</i>
Bruna – <i>To make...</i>
Bárbara – <i>Do... make things</i>
Bruna – <i>Things</i>
Bárbara – <i>É, mas é... ah eu</i>
Paula – <i>Ah... eu esqueci o (artesanato)</i>
Bruna – <i>Handsker... não... (handkerchief) acho que é lenço</i>
Bárbara – <i>Eu aprendi a fazer... como é que chama aquele negócio...</i>
Paula – <i>()</i>
Bruna – <i>Ah aquele manual? Então aqui na::</i>
Bárbara – <i>Handicraft? Handcraft?</i>
Bruna – <i>Handcraft?</i>
Bárbara – <i>Vamos ver aqui...</i>
Paula – <i>Trabalho manual... esqueci artesanato... porque eu olho muito artesanato</i>

Fonte: Transcrições das aulas. Dados da pesquisa.

As ocorrências do agir responsivo restrito (ARR) são maiores quando o professor solicita a execução de alguma tarefa proposta pelo material didático que deve ser feita em pares ou pequenos grupos. O Quadro 3 mostra as professoras discutindo a organização (*organization*) do *podcast*:

QUADRO 3

Agir responsivo restrito (ARR)

Carla – <i>ok, the one... think about the organization of the Podcast. { And check which of the following elements there are</i>
Cristina – <i>Podcast name. Yes. Podomatic. Yeah? Yes? Podcast name? Don't copy that I don't like. ((risos)) Podcast episode</i>
Carla – <i>What's the name?</i>
Cristina – <i>Podomatic... yes?</i>
Carla – <i>Podomatic</i>
Cristina – <i>And:: Podcast... Podcast episode... Uh:: blogs</i>
Carla – <i>Episode</i>
Cristina – <i>Blogs... yes?</i>
Carla – <i>Ah... the relation... not in their relationship yes?</i>
Cristina – <i>uhum</i>
Carla – <i>I believe this is what we (referring) about</i>
Cristina – <i>Show notes... there is space but no note</i>
Carla – <i>Podcast feed</i>

Fonte: Transcrições das aulas. Dados da pesquisa.

O agir responsivo geral (ARG) acontece quando o ministrante realiza atividades ou as corrige convidando todos a participarem e responderem. Nota-se que esse agir ocorre, na maioria das vezes, durante a correção de exercícios em que as respostas são factuais, ou seja, respostas que são facilmente encontradas no texto. Atividades como essa exigem pouco engajamento e pouca reflexão por parte dos professores. No excerto abaixo, o ministrante checa com os alunos a existência de elementos no *podcast*, como lista de diretório (*directory listing*) e quadro de avisos (*bulletin board*):

QUADRO 4

Agir responsivo geral (ARG)

Gabriel – <i>And then... do we have here?</i>
Aluno(a) não identificado – <i>Direction list?</i>
Gabriel – <i>Directory listings... ((a turma começa a dizer várias respostas)) THIS is one example of directory listing ok? Blog... do we have blog?</i>
Turma – <i>Yes... yes...</i>
Gabriel – <i>Where is it?</i>
Aluno(a) não identificado – <i>Lá, oh</i>
Gabriel – <i>Ah:: yeah we have the blog... the episode... but we don't have his blog for us to connect ok? We have the CONTENT blog but not this blog here... all right? And the bulletin board? Do we have a bulletin board? ((a turma arrisca respostas)) A bulletin board is a forum... where you can have discussions... you post something I comment what you posted and say another () ok?</i>
Aluno(a) não identificado – <i>There is one (there) that is a (comment).</i>
Gabriel – <i>Yes we have a comment...ok but is not exactly a bulletin board... ok?</i>

Fonte: Transcrições das aulas. Dados da pesquisa.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A estruturação social envolve três elementos: “a comunicação de sentido, o exercício do poder e o julgamento qualitativo da conduta” (JESSOP, 1989 citado por BRAGA, 2010, p. 374). Por mais que o avanço das novas tecnologias não seja capaz de inverter essa estruturação social, ele pode contribuir para o surgimento de espaços de participação social ao permitir que indivíduos de camadas mais excluídas da sociedade aproveitem as brechas deixadas pelos grupos hegemônicos, sendo estes últimos os reais beneficiários do mercado digital e de todo o marketing existente no mundo virtual. Segundo Braga (2010, p. 374):

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

O período tecnológico atual faz com que as informações sejam acessadas de forma democrática e indiscriminada. Com o surgimento das *lan houses* e dos centros comunitários que disponibilizam acesso

a computadores conectados à internet de forma barata, a sociedade experimenta um espaço propenso à circulação social, algo que não existia até uma década atrás. Dessa forma, ainda que uma boa parte da população, sobretudo as camadas marginalizadas da sociedade, esteja distante da realidade de ter um computador em casa, conectado à internet rápida, é fato que o acesso ao mundo virtual não está restrito somente àqueles que têm poder aquisitivo para possuir um computador pessoal. Assim sendo, é de fundamental importância que os professores, a partir da vivência com as TDIC, reflitam sobre sua própria participação na era das tecnologias digitais, além de suscitarem nos seus alunos o interesse em ampliar suas formas de participação por meio do letramento digital.

Lave (1991) investiga o aprendizado de participantes inseridos em comunidades de prática como participantes periféricos legítimos. Esse estudo auxilia na compreensão do conceito de participação que utilizamos na pesquisa. Uma comunidade de prática se constitui de um grupo que compartilha de um mesmo conhecimento sobre determinada atividade, seja ela qual for. O início do contato com um grupo ao qual não se pertencia antes faz de qualquer indivíduo um participante periférico legítimo, visto que ele não detém os mesmos saberes partilhados por aquela comunidade da qual acabou de se tornar membro. Diferentemente dos indivíduos que já estão inseridos naquela comunidade há mais tempo e realizam uma participação central, os novos membros – *newcomers* (LAVE, 1991, p. 68) – passam por um período de adaptação a esse novo convívio e, a princípio, exercem tarefas mais simples, com uma participação moderada, que é justamente a participação periférica.

A seguir, passaremos à descrição da metodologia da pesquisa, tomando como base os conceitos previamente expostos.

METODOLOGIA

A fim de investigar a participação e a interação dos professores em formação continuada a partir do *podcast*, foram feitas filmagens de parte de um curso de 40 horas para duas turmas de no máximo 25 professores efetivos da Educação Básica, das redes públicas municipal e estadual do Núcleo Regional de Londrina. O curso foi ministrado durante cinco dias da semana, durante as duas primeiras semanas de férias escolares, em julho de 2011, período em que os professores teriam maior disponibilidade para participar, em função da carga horária que deveriam cumprir durante o ano letivo nas

escolas. Dessa forma, a carga horária do curso durava oito horas, totalizando-se, no fim da semana, 40 horas para cada turma. As filmagens analisadas neste trabalho correspondem ao segundo dia do curso para duas turmas diferentes, sendo que as filmagens da turma da primeira semana foram chamadas de 1º encontro, e as filmagens da turma da segunda semana foram chamadas de 2º encontro. Esse curso faz parte de um projeto extracurricular chamado “Para inserção em um mundo globalizado: utilizando recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem de inglês” e teve como objetivo proporcionar aos participantes não só uma vivência com o ensino-aprendizagem de gêneros digitais, mas também estimular uma reflexão sobre a abordagem de gêneros de modo geral. Tal curso foi pensado a partir de um edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) intitulado “Novos Talentos”, que possibilitou a inovação tecnológica na universidade por meio de projetos em várias áreas. Durante os encontros analisados, os professores participaram de atividades cujo foco era entender e refletir sobre a produção, o uso e a possível utilização do *podcast* como recurso educacional em sala de aula. Para isso, usaram como ferramenta um dos módulos do material didático *Connecting Ide@s* (RIOS-REGISTRO et al, 2011), desenvolvido e organizado pelos professores do próprio curso.

Como forma de facilitar a análise, foram selecionadas duas duplas, uma de cada encontro, para serem grupos focais. Não houve um critério de seleção desses participantes, escolhidos de forma aleatória após terem concordado, de forma livre e esclarecida, em fazer parte da pesquisa, sendo focalizados pela câmera durante todo o encontro (oito horas).

Os dados obtidos por meio da filmagem foram posteriormente transcritos e serviram de material para a análise dos agires dos participantes. As transcrições dos textos orais seguem as normas do Projeto NURC (PRETI; URBANO, 1990), e todos os nomes utilizados são fictícios.

Inicialmente, foi feita uma análise no nível macro, tendo sido mapeadas as sequências IRA. Considerou-se Iniciação qualquer pergunta feita pelo ministrante, assim como toda vez em que ele solicita a execução de alguma tarefa, seja ela de resposta factual ou que possibilite reflexão. Para cada Resposta obtida há uma Avaliação correspondente, e esta foi classificada como um modo de agir/participação. Levando em conta que há mais de uma Resposta para uma mesma Iniciação em vários momentos da aula, temos um número maior de agires do que de sequências IRA. Além disso, há casos em que os agires são de categorias diferentes:

QUADRO 5

Relação entre IRA e modos de agir

Gabriel – <i>What do you think of Facebook? What do you think of it? How was your experience with Facebook... good? (I)</i>
Aparecida – <i>Confusing (R1)</i>
Gabriel – <i>Confusing? Ok people (A1 - ARG)</i>
Jaqueline – <i>{I don't think... it's confusing (R2)}</i>
Gabriel – <i>What?</i>
Jaqueline – <i>{I don't think... it's confusing.</i>
Gabriel – <i>You don't think it's confusing... what do you think? (A2 - ARE)</i>
Jaqueline – <i>No:: I use Facebook hum::: two years and I think it's very easy to communicate with hum::: the group of hum::: relationships.</i>

Fonte: Transcrições das aulas. Dados da pesquisa.

O turno de fala da linha 109-110 caracteriza-se como uma Iniciação; em seguida, uma participante manifesta-se de forma sucinta, gerando a Resposta 1 (R1). Na sequência, ocorre a Avaliação 1 (A1), do ministrante referindo-se à turma (*Ok, people*) e indicando satisfação com a R1 recebida, sinalizando que iria prosseguir em outro tópico. No entanto, Jaqueline intervém expondo sua opinião sobre o assunto e utilizando argumentos para tal (R2). Dessa forma, há uma nova Avaliação (A2) para a resposta dada, constituindo um agir distinto de A1: enquanto A1 é ARG, A2 se enquadra no ARE, dada a sua natureza.

Com relação ao contexto de pesquisa, os encontros consistiram no trabalho com o módulo 2 do material *Connecting Ide@s*, chamado: “*Have you ever podcasted?: Pod... what?*”. A partir das atividades do módulo anterior, denominado “*Developing professional skills: English and technology*”, os professores-participantes puderam refletir sobre a importância que a tecnologia adquiriu para o trabalho docente nos dias atuais. Desse modo, no encontro analisado, os participantes já haviam tido contato direto com diversas redes sociais e discutido questões relativas ao mundo tecnológico de forma abrangente, sem, contudo, abordarem os *podcasts*.

Assim, no módulo 2, a proposta foi mobilizar adequadamente capacidades de linguagem por meio da mídia *podcast*. Tal módulo está dividido em três partes, a saber: “*Producing your podcast*”, “*Understanding what a podcast is*” e “*Evaluating, improving and sharing your podcast*”. Na primeira e na terceira parte, os participantes vivenciaram a produção do próprio *podcast*, realizando gravações com um aparelho MP4. Durante

as atividades da última seção, foi realizada a refacção da primeira versão do *podcast* produzida durante a primeira parte, enquanto a segunda seção continha diversas atividades que contemplavam as quatro capacidades de linguagem citadas anteriormente. A proposta didática envolveu, portanto, a produção de um *podcast* sobre um dos seguintes temas: orientar a elaboração de material didático sobre um gênero digital; ou comentar uma questão polêmica da profissão em busca de adesão (ANJOS-SANTOS; CRISTOVÃO, 2012). Terminada essa primeira etapa, os professores-participantes desenvolveram atividades ligadas às capacidades de linguagem e, após, já nas propostas da terceira seção, puderam analisar a primeira versão do *podcast* produzido e avaliá-la de acordo com as características estudadas. Em seguida, planejaram a refacção do *podcast* a partir da avaliação e, finalmente, produziram a versão final.

A dupla do primeiro encontro foi formada por Cristina e Carla, ambas professoras e residentes em Londrina. No segundo encontro, inicialmente a dupla focalizada consistia em Bárbara e Bruna, porém, devido às atividades em grupo realizadas no decorrer do encontro, a dupla se separou, sendo que cada uma elaborou um *podcast* diferente, com outra colega de classe. Dessa forma, duas outras participantes aparecem com bastante frequência nas transcrições, Sara e Paula, totalizando não mais duas duplas, e, sim, três. No entanto, por mais que os dados provenientes do segundo encontro remetam às quatro participantes citadas, independentemente de qual dupla focalizou-se em cada atividade – já que a atividade em que houve a separação (produção do *podcast*) permitia a interação não somente dentro da dupla, mas também entre os demais participantes do curso –, considerou-se a dupla Bárbara e Sara como os sujeitos focais, dada a sua maior recorrência nos dados disponíveis. Além disso, reitera-se o fato de que, quando houve silêncio ou pouca verbalização, não houve como determinar a participação desempenhada pelos sujeitos (FOGAÇA, 2010). Tanto Bruna quanto Paula não são residentes em Londrina e, portanto, lecionam em escolas da região; as demais atuam em escolas de Londrina.

Além dos sujeitos focais, outro participante fundamental é Gabriel, o ministrante dos dois encontros analisados. Gabriel era mestrando do programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina e tinha como principal interesse estudar o ensino de inglês por meio dos gêneros digitais. Além disso, possuía experiência de apenas um ano com formação de professores.

Em resumo, como sujeitos focais dos encontros, tivemos:

- Cristina e Carla – 1º encontro
- Bárbara e Sara – 2º encontro

Quanto aos demais nomes que aparecem na transcrição, sua participação na pesquisa se restringe aos momentos em que o grupo como um todo foi passível de análise.

ANÁLISE

De forma a analisar os dados coletados, elaboramos um quadro que sintetiza as diversas atividades relacionadas às capacidades de linguagem contempladas na segunda seção do módulo:

QUADRO 6

Capacidades de Linguagem e Atividades relacionadas

CAPACIDADES DE LINGUAGEM	ATIVIDADES RELACIONADAS
Capacidade de Significação (CS)	<ul style="list-style-type: none"> - Listar gêneros, ações de linguagem e ações praxiológicas propiciada por diferentes redes sociais; - Discutir os papéis e os impactos da tecnologia e das redes sociais na contemporaneidade e no ensino de línguas.
Capacidades de Ação (CA)	<ul style="list-style-type: none"> - Navegar num perfil de <i>podcast</i> e responder perguntas sobre o contexto de produção (quem, quando, onde, para quem, como e por quê); - Ouvir um <i>podcast</i> e responder sobre seu conteúdo, as informações apresentadas e a relação com o contexto; - Discutir e refletir sobre a importância do contexto de produção.
Capacidades Discursivas (CD)	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de uma lista de elementos, identificar aqueles presentes no <i>podcast</i> ouvido; - Ouvir o <i>podcast</i> novamente e identificar como ele está organizado; - Assistir a um <i>videocast</i> e comparar as semelhanças e as diferenças relacionadas à organização; - Discutir e refletir sobre a importância da organização textual.
Capacidades Linguístico-Discursivas (CLD)	<ul style="list-style-type: none"> - Completar com marcadores pragmáticos a transcrição do <i>podcast</i>; - Discutir a função dos marcadores pragmáticos em <i>podcasts</i>; - Discutir e refletir sobre a importância dos recursos linguísticos na produção textual; - Praticar pronúncia e entonação em língua inglesa.

Fonte: ANJOS-SANTOS; CRISTOVÃO, 2012.

O Quadro 6 apresenta detalhadamente as atividades contempladas de forma separada por cada uma das quatro capacidades de linguagem, sendo que, nas atividades de produção do *podcast*, todas essas capacidades foram articuladas, atuando em conjunto na elaboração do produto final em questão.

Outros dois panoramas a respeito do padrão de interação e dos agires identificados foram elaborados. No primeiro (Quadro 7), detalhamos todas as formas de agir encontradas em cada bloco de atividades, separadas segundo o tipo de capacidades de linguagem que se pretendia mobilizar em ambos os encontros.

QUADRO 7

Capacidades de linguagem e agires suscitados

ATIVIDADES/ CL	AGIRES – 1º ENCONTRO	AGIRES – 2º ENCONTRO
CS	Agir responsivo espontâneo (ARE) Agir responsivo geral (ARG) Agir responsivo restrito (ARR)	Agir responsivo espontâneo (ARE) Agir responsivo geral (ARG) Agir responsivo restrito (ARR)
CA	Agir responsivo espontâneo (ARE) Agir responsivo geral (ARG) Agir responsivo restrito (ARR)	Agir responsivo geral (ARG) Agir responsivo restrito (ARR)
CD	Agir responsivo espontâneo (ARE) Agir responsivo geral (ARG) Agir responsivo restrito (ARR)	Agir responsivo geral (ARG) Agir responsivo restrito (ARR) Agir espontâneo (AE)
CLD	Agir responsivo geral (ARG) Agir responsivo restrito (ARR)	Agir responsivo espontâneo (ARE) Agir responsivo geral (ARG)
Produção do <i>Podcast</i>	Agir responsivo espontâneo (ARE) Agir responsivo geral (ARG) Agir responsivo restrito (ARR) Agir espontâneo (AE)	Agir responsivo espontâneo (ARE) Agir responsivo geral (ARG) Agir responsivo restrito (ARR)

Fonte: Elaboração pelas autoras deste artigo.

Ao se analisar a tabela, percebe-se que a única atividade em que os agires foram idênticos em ambos os encontros foram nas de CS. Outra semelhança é o fato de que só houve AE nos encontros em apenas um tipo de atividade. Além disso, embora a presença de ARE tenha sido maior que a de AE, nos dois encontros, a ocorrência de ARE não se deu em todas as atividades contempladas pelo material didático, o que reflete engajamento baixo ou nulo por parte das participantes durante as atividades em que o ARE não ocorreu.

Com relação à ausência de ARE, enquanto no primeiro encontro ela se deu nas atividades de CLD, no segundo ela ocorreu nas atividades de CA. Isso pode denotar a dificuldade que a dupla Cristina e Carla encontrou em atividades que envolviam capacidades linguísticas ou demonstrar a simples ausência de interesse por esse aspecto do *podcast* em particular. Já a segunda dupla, Bárbara e Sara, encontra essa dificuldade ou essa falta de motivação quando da realização das atividades relacionadas ao contexto de produção (CA).

Elaboramos outro quadro a fim de delinear um panorama mais amplo, retomando o contexto macro, a partir da incidência de sequências IRA e também estabelecendo um paralelo entre as sequências e o agir predominante em cada capacidade de linguagem privilegiada no desenvolvimento das tarefas propostas.

Observando a incidência das sequências IRA realizadas durante os encontros, foi possível elaborar uma classificação de acordo com o número de ocorrências identificadas. Considerando-se que a incidência variou de 4 (menor número) a 26 (maior número), foi possível organizar três categorias, em que a frequência foi classificada como:

- baixa: quando o número de sequências é inferior a 15;
- média: quando o número de sequências está entre 15 e 20; e
- alta: quando o número de sequências é superior a 20.

QUADRO 8

Panorama da recorrência de sequência IRA e predominância de agires

CAPACIDADES DE LINGUAGEM	Incidência de IRA		Agir predominante	
	1º encontro	2º encontro	1º encontro	2º encontro
CS	Média	Alta	ARG	ARG
CA	Alta	Baixa	ARG	ARG
CD	Média	Média	ARG	ARG
CLD	Baixa	Baixa	ARG	ARG
Produção do <i>Podcast</i>	Baixa	Alta	ARR	ARG e ARR

Fonte: Elaboração pelas autoras deste artigo.

O nível de incidência de IRA indica que algumas atividades com capacidades de linguagem podem suscitar maior participação dos professores, seja ela responsiva espontânea ou responsiva geral. Durante o primeiro encontro, o número de sequências IRA foi mais elevado em atividades que contemplavam CA, enquanto, no segundo encontro, as atividades ligadas às CS propiciaram um debate mais amplo. Contudo, ao serem analisados os agires predominantes, percebe-se que as tabelas são quase idênticas, com exceção da atividade que envolveu a produção do *podcast*. Quanto às demais, todas se deram com maior força quando a forma de responder à iniciação se deu no grupo todo.

Essa recorrência de ARG tem ligação direta com a atividade proposta pelo material didático. Desse modo, quando o professor questionou a turma sobre informações que eram factuais, a resposta foi quase sempre imediata. Percebeu-se também maior envolvimento quantitativo dos participantes de um modo geral quando houve a correção de exercícios desse tipo, ou seja, aproximadamente a sala toda respondeu as perguntas feitas, em uníssono. Por outro lado, quando a atividade a ser realizada envolvia reflexão e discussão acerca de algumas questões, perceberam-se momentos de engajamento e envolvimento com o tema, que acabaram por potencializar tanto a apropriação do gênero pelas alunas-professoras como a construção de conhecimento sobre as tecnologias de um modo geral. Da mesma forma, a baixa ocorrência de participação em atividades de CLD deixa claro que o foco do curso não foi o de trabalhar a questão da proficiência dos professores, mas, sim, ampliar seus conhecimentos com relação às tecnologias digitais e ao *podcast*, especificamente.

Se considerarmos que o padrão interacional IRA pressupõe a existência de uma resposta pré-formulada pelo professor, há quebra desse padrão quando os participantes realizam os agires dos tipos ARE ou AE, já que eles respondem à iniciação com um turno de fala que não havia sido cogitado pelo professor e, assim, fogem da convencional tentativa de se adivinhar o que o professor espera que se responda. Portanto, por mais que ARE tenha sido muito menos recorrente que ARG, por exemplo, o fato de se romper com a sequência “canônica” no contexto de interação em sala de aula, como aponta Garcez (2006, p. 68), já atenua o controle social do aluno pelo professor que ocorre por meio das sequências IRA.

Apesar de a participação dos professores ser classificada como periférica legítima (LAVE, 1991) na maior parte do curso, notou-se que quando houve atividades a serem realizadas pelos professores em pequenos grupos, abriram-se espaços para engajamento na participação

central, uma vez que o ministrante desviava o foco da aula de si e estimulava a produção autônoma dos participantes, sem, contudo, deixar de monitorar as atividades dentro dos pequenos grupos. As sequências IRA em que o turno de Resposta registrou o maior número de turnos de fala foi justamente nesse tipo de atividade (ARR).

Foi possível identificar nos dados de pesquisa momentos distintos de participação periférica e central em relação aos diferentes tipos de agir realizados pelos participantes; contudo, podemos afirmar que, na maior parte do tempo, os professores exerceram uma participação periférica, principalmente em atividades que visavam lidar com o aspecto digital do *podcast*, já que a maioria deles não mantinha contato com as tecnologias antes de participar do curso. Além disso, devido às características do próprio curso (duração, objetivos e modo como ele foi pensado e planejado), não se pode caracterizá-lo como uma comunidade de prática, já que não houve a imersão dos participantes no contexto de uso de tecnologias digitais, de maneira que se tornaram apenas usuários de *podcast* em potencial.

De acordo com a proposta do material e pela própria característica da mídia *podcast*, no fim do módulo, houve a postagem online dos materiais produzidos. O número de acessos a cada um dos *podcasts* foi muito distinto: em 27 de agosto de 2012, enquanto o *podcast* de Bárbara e Sara obtivera 76 visualizações, o *podcast* de Carla e Cristina havia registrado apenas 9. Tal fato se deve às características dos sites em que cada arquivo foi disponibilizado: o primeiro foi postado no Podbean.com, site com grande popularidade em divulgação de *podcasts*, ao passo que o segundo foi postado em um site com menos acessos, o PodOmatic.com. Além disso, o primeiro requer a criação de uma página somente para a postagem de arquivos, semelhante a um blog, abrindo espaços de divulgação e acesso a esses arquivos na internet por meio das ferramentas de busca tanto do servidor do próprio Podbean.com quanto de outros sites, enquanto o PodOmatic.com possibilita a postagem direta numa página da web com interface mais simples – possui apenas o player de áudio com o *podcast* e algumas informações, sem dispor de muitos recursos ou *hiperlinks* que ajudem na divulgação do material que é postado.

Tomando como base a premissa de que o conflito gera reflexão e que esta, por sua vez, provoca tomada de consciência (condição fundamental para o desenvolvimento), percebemos um momento particular do encontro em que Bruna, no fim de todo o processo, refletiu sobre o seu conhecimento relativo às TDIC e afirmou “querer aprender” a lidar com os procedimentos de postagem online do *podcast*:

QUADRO 9

Panorama da recorrência de sequência IRA e predominância de agires

Bruna – <i>Cadê o áudio?</i>
Gabriel – <i>Aqui ó</i>
Bruna – <i>É isso?</i>
Gabriel – <i>Yes... mas é que aqui não vai... cê não vai conseguir por causa do:: não ó... mas é porque o () foi errado... (...) mas a hora que a gente abre aqui...</i>
Bruna – <i>E acha que eu vou saber fazer isso?... Queria tanto aprender...</i>

Fonte: Transcrições das aulas. Dados da pesquisa.

Esse trecho de transcrição revela o não reconhecimento da própria ação causado pela resistência em encontrar nas novas tecnologias formas de se complementar a aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula.

Com relação à apropriação da ferramenta digital pelas duas duplas analisadas, percebe-se que, muito embora a primeira dupla tenha demonstrado maiores interesse, participação e engajamento durante todas as atividades desenvolvidas no decorrer do encontro, os dois grupos focais se apropriaram do *podcast*, uma vez que eles passaram por todas as etapas do curso, ou seja: produziram a primeira versão; realizaram todas as atividades de intervenção propostas pelo *Connecting Ide@s*; e postaram a versão final em um dos sites citados anteriormente. No entanto, não há dados suficientes para determinar se houve real desenvolvimento ou não dos professores, já que os encontros aqui analisados permitem identificar apenas indícios de desenvolvimento por parte da primeira dupla, a qual mostrou maior engajamento nas atividades e demonstrou já utilizar de TDIC em suas aulas.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo analisar a relação entre a participação social no processo de desenvolvimento profissional de professores em educação continuada e a mídia *podcast*. Por meio do mapeamento da interação dos participantes com as novas tecnologias e da análise dos tipos de agir suscitados, procuramos investigar e descrever a participação social e a contribuição dessa vivência para o professor em formação continuada.

Apesar de as participantes da pesquisa não terem demonstrado superação do padrão IRA, as duplas se empenharam na produção de um texto usando a mídia *podcast*, publicando-o na rede por meio dos

sites PodOmatic.com ou Podbeans, ação esta que revela a apropriação de esquema e desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 2007). A zona ZDP foi criada a partir da situação de comunicação para uso do *podcast* no meio virtual partindo de conhecimentos já dominados pelos participantes. O par mais experiente foi exercido pelo ministrante Gabriel e também pelas atividades trazidas pela SD utilizada.

Destaca-se a importância do material didático *Connecting Ide@s* durante os encontros, por conter desde atividades que trabalhavam características linguísticas dos *podcasts* até atividades que possibilitavam espaços de coconstrução de conhecimentos e articulação com saberes anteriores das professoras, como ficou evidenciado nas ocorrências de ARE. As atividades que envolviam momentos de reflexão foram fundamentais para a abertura de espaços de tomada de consciência e para a atribuição de novos significados para o uso de TDIC em sala de aula.

A vivência de conflitos com as TDIC pelas participantes foi constatada como uma realidade em nossas análises. Essa dificuldade manifestada por elas na realização das tarefas representa uma mola propulsora para o desenvolvimento. Com relação à participação social dos sujeitos focais, percebeu-se que a motivação dos participantes para com o uso da ferramenta *podcast* teve relação direta com o grau de participação desses sujeitos. Assim sendo, constatou-se uma postura mais participativa somente da dupla que mostrou ter se interessado a utilizar essa mídia em sala de aula.

Embora não haja como prever se a ferramenta será utilizada, de fato, como recurso educacional nas aulas nem mesmo pelas professoras que demonstraram interesse com o *podcast*, a possibilidade de vivenciar a produção e realizar análise mais detalhada dessa mídia criou um espaço de ressignificação das potencialidades, do uso e dos papéis das TDIC para esses professores.

REFERÊNCIAS

- ANJOS-SANTOS, L. M; CRISTOVÃO, V. L. L. *Educação continuada de professores e uso de tecnologias digitais de informação e comunicação: uma análise a partir da mediação formativa com Podcasts*. Comunicação oral, ABRAPUI, Florianópolis, 2012.
- BAKHITIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. (1953). Os gêneros do discurso. In _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Por M. E. G. Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BONINI, A. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2012.

BRAGA, D. B. Tecnologia e participação social no processo e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 373-391, 2010.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. Um retorno necessário para questão de desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Gêneros Textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C.; CARVALHO, C. J.; OLIVEIRA L. R.; CABECINHAS, R.; MARQUES, A.; SANTOS, H.; MACIEL, R. *Taxonomia de Podcasts*. 2008. Disponível em: <http://www.iep.uminho.pt/Podcast/Taxonomia_Podcasts.pdf> Acesso em: nov. 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. C. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina, UEL, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T.C. et al (Org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1. p. 17-40.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DREY, R. F. *O processo inicial de competência profissional docente: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

FOGAÇA, F. C. *Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópico* (Unisinos), São Leopoldo, v. 1, n. 4. p. 66-80, 2006.

GODWIN-JONES, R. Skype and Podcasting: disruptive technologies for language learning. *Language Learning & Technology* [online], v. 9, n. 3, p. 9-12, 2005. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol9num3/emerging/default.html>>. Acesso em: 13 nov. 2012.

LAVE, J. Situated Learning in Communities of Practice. In: L. In: RESNICK, L. B.; LEVINE, J. M.; TEASLEY, S. D. *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Editors, American Psychological Association: Washington, D.C, 1991.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

- MEDEIROS, M. S. *Podcasting: Um antípoda radiofônico*. In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, 6, Brasília, 2006. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0776-1.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- MOURA, A.; CARVALHO, A. *Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula*. In: JOSÉ, R; BAQUERO, C. (ed.): *Conference on Mobile and Ubiquitous Systems (CSMU 2006)*. Universidade do Minho, Braga, 2006. p.155-158.
- NASCIMENTO, E. L. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, L. C. (Org.). *Interação: práticas de linguagem*. Londrina: EDUEL, 2009. p. 175-194.
- PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna*. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Paraná, 2008.
- PRETI, D.; URBANO, H. (Orgs). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: matérias para seu estudo*. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1990. v. 4.
- RIOS-REGISTRO, E. S; ANJOS-SANTOS, L; EL KADRI, M. S.; GAMERO, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Connecting Ide@s: tools for teaching English in a contemporary society*. Londrina: UEL, 2011.
- SILVA, J. O. da; CAMPOS, A. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Pressupostos teóricos no manual do professor e atividades de escrita em um livro didático de língua estrangeira: Uma Reflexão sobre a Transposição Didática. *Gláuks*, Viçosa, v. 11 n. 1, p. 197-219, 2011.
- SINCLAIR, J. McH.; COULTHARD, R. M. *Towards and Analysis of Discourse: the english used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press, 1975.
- SOUZA, S. A.; MARTINS, C. B. M. J. *Exemplos de usos do podcasting no ensino de línguas estrangeiras*. In: EPLE - Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná, 15, 2007, Curitiba. Anais XV EPLE - Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná Línguas: culturas, diversidade, integração. Curitiba: Gráfica e Editora Lastro, 2007. p. 220-228. Disponível em: <http://www.apliepar.com.br/site/anais_eple2007/artigos/19_shirley.pdf> Acesso em: 23 jan. 2011
- SPODEK, B.; SARACHO, O. N. As teorias do desenvolvimento e a educação para a primeira infância. In: _____; _____. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 67-84.
- UCHÔA, J. M. S. *O gênero Podcast educacional: descrição do conteúdo temático, estilo e construção composicional*. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade), Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

NOTAS

¹Tendo em vista as diferentes funções dos podcasts, Carvalho et al (2008) desenvolveram 4 categorias taxonômicas: *expositivo/informativo; feedback/comentários; instruções/recomendações; e materiais autênticos*.

²Todos os trechos de transcrição aqui apresentados seguem as Normas de Transcrição desenvolvidas pelo Projeto NURC (PRETI; URBANO, 1990).

³Todos os nomes de participantes que aparecem nos excertos das transcrições são nomes fictícios.

Recebido: 25/06/2014

Aprovado: 16/11/ 2015

Contato:

Rayane Isadora Lenharo
Rua Acauã, nº 162 Jardim Cultura
Arapongas | PR | Brasil
CEP 86.707-155

