

IDENTIDADES TECNOLÓGICAS:

Metáforas de professoras de inglês sobre o uso de tecnologias digitais



Natália Eliza Novais Alves



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Natália Eliza Novais Alves

**IDENTIDADES TECNOLÓGICAS: metáforas de professoras de inglês sobre o uso de
tecnologias digitais**

Belo Horizonte

2021

Natália Eliza Novais Alves

IDENTIDADES TECNOLÓGICAS: metáforas de professoras de inglês sobre o uso de tecnologias digitais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia
Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Corrêa Gomes Júnior

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG

2021

A474i

Alves, Natália Eliza Novais.

Identidades tecnológicas [manuscrito] : metáforas de professoras de inglês sobre o uso de tecnologias digitais / Natália Eliza Novais Alves. – 2021.
139 f., enc. : il., graf., p&b., color.

Orientador: Ronaldo Corrêa Gomes Junior.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras

Bibliografia: f. 99-106.

Apêndices: f. 107-122.

1.Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de inglês – Formação – Teses. 3. Metáfora – Teses. 4. Tecnologia educacional – Teses. I. Gomes Junior, Ronaldo Corrêa. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Identidades Tecnológicas: metáforas de professoras de inglês sobre o uso de tecnologias digitais

NATÁLIA ELIZA NOVAIS ALVES

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 25 de março de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Ronaldo Correa Gomes Junior - Orientador
UFMG

Prof(a). Junia de Carvalho Fidelis Braga
UFMG

Prof(a). Marina Morena dos Santos e Silva
IFMG campus Sabará

Belo Horizonte, 25 de março de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Junia de Carvalho Fidelis Braga, Professora do Magistério Superior**, em 26/03/2021, às 11:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marina Morena dos Santos e Silva, Usuário Externo**, em 26/03/2021, às 15:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ronaldo Correa Gomes Junior, Professor do Magistério Superior**, em 29/03/2021, às 16:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0645039** e o código CRC **A4FD9596**.

AGRADECIMENTOS

Chega o momento mais esperado da escrita da minha dissertação: meus agradecimentos. Agradecer a todos que fizeram parte de mais uma conquista em minha vida!

À Deus, pela força e, principalmente, saúde nestes dois anos de vida acadêmica.

Às professoras de Língua Inglesa de Barão de Cocais e Santa Bárbara, por participarem voluntariamente da minha pesquisa. Obrigada a vocês por terem contribuído para o meu crescimento profissional e pessoal. Minha pesquisa é o resultado da confiança e da força de cada uma de vocês.

Ao meu orientador e, acima de tudo, grande amigo, Ronaldo Corrêa Gomes Júnior, por ser minha referência como pesquisador e colega de trabalho. Não há palavras que possam expressar a minha gratidão por todos os conselhos, dicas, conhecimentos e ideias durante estes dois anos! Você foi muito mais que um orientador, foi um conselheiro acadêmico me auxiliando e sempre pronto a me ajudar com suas ideias geniais! *LOVE YOU!*

Aos meus colegas de mestrado, Maurício, Belle, Stefani, Vanessa, Nina, Bárbara e Karlla por compartilharem conhecimentos, informações e, principalmente, boas risadas!

À Jaque, minha melhor amiga do mestrado e mãe do príncipe Théo, por todos os momentos de alegria, *stress*, inseguranças e por ser a pessoa com o maior coração do mundo! O mestrado não seria o mesmo sem você, *friend!*

Ao *Digitaliza*, minhas irmãs do mestrado, Brenda, Fê, Fernanda, Gio e Adriana pelo apoio e compartilhamento de ideias e conhecimento.

À equipe *IngRede*, pelo conhecimento e experiências compartilhados durante quase dois anos e, em especial, pelo carinho da coordenadora Luciana de Oliveira Silva.

A todos os professores do Mestrado, que contribuíram para a minha formação acadêmica.

À Prof^ª. Dr^ª. Júnia de Carvalho Fidelis Braga, por gentilmente me permitir repassar a *Taba Móvel* para as professoras de Barão de Cocais e Santa Bárbara e por aceitar compor a banca examinadora desta pesquisa, contribuindo e colaborando com todo seu conhecimento.

À Prof^ª. Dr^ª. Marina Morena dos Santos e Silva, pelo parecer do meu trabalho e por compor a banca examinadora, dedicando o seu tempo e conhecimento em prol da minha pesquisa.

Ao Gasperim, grande amigo e pesquisador, por acreditar no meu potencial e ler o meu projeto de pesquisa no processo seletivo do Mestrado. Suas contribuições foram fundamentais para o meu ingresso no PosLin.

À CAPES, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À Brenda, pelo carinho, comprometimento e responsabilidade em revisar a minha dissertação.

Às queridas, Joyce e Bruna, por representarem graficamente a capa da minha dissertação.

Aos meus pais, Ana e JC, por sempre me motivarem a estudar e não pouparem esforços para que eu pudesse correr atrás dos meus sonhos.

À minha mãe, Ana Maria, por ser um exemplo de educadora, mãe e amiga. Amo você!

Aos meus irmãos e cunhadas, pelo carinho e compreensão quando eu não podia estar presente, especialmente Elton e Mariana, por serem incentivadores e meus pesquisadores favoritos!

Aos meus afilhados, Diego e João Lucas, por serem meus filhos do coração e motivo de grande alegria!

Ao meu MOZÃO, Helvis, que soube compreender meus momentos de *stress*, medo, insegurança, sendo bastante paciente. Esta vitória também é sua!

À Sônia, por cuidar do meu ambiente de estudo, rezar e torcer pelo meu sucesso!

Aos meus familiares Rejane, Júlio, Matheus e Tia Ivone, por me receberem em BH toda semana, com muito carinho e ótimos quitutes!

Aos meus amigos do coração Adelmo, Ducarmo e Ana, por também me hospedarem durante o primeiro ano do Mestrado, me aconselharem e brindarem com o meu sucesso!

Aos meus alunos, ex-alunos e colegas de profissão nestes 17 anos de carreira como professora de Língua Inglesa: vocês são os principais responsáveis pelo meu desejo em sempre melhorar e repensar sobre minha prática em sala de aula.

À minha mãe.

Exemplo de educadora e ser humano.

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo. Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender.

- Paulo Freire

RESUMO

Em uma visão cognitiva, as metáforas são um fenômeno pelo qual atribuímos sentido ao mundo e a nós mesmos. Portanto, compreender as identidades, bem como a maneira como elas são construídas também pode ser uma questão de metáfora (GOMES JÚNIOR, 2015). Partindo das concepções acerca das metáforas e das identidades como produções socioculturais e cognitivas, a presente pesquisa de mestrado objetivou analisar as identidades de professores de inglês da Educação Básica da Região do Médio Piracicaba, especificamente das cidades de Barão de Cocais e de Santa Bárbara, MG, em relação aos usos de tecnologias digitais. Esta pesquisa é fundamentada nas teorias de Castells (2018), Gomes Júnior (2009, 2011, 2012, 2015), Kövecses (2010), Lakoff e Johnson (1980), Moita Lopes (2002) e Ribeiro (2020). O conjunto de dados analisados reúne narrativas de questionários, tecnobiografias e interações em um encontro presencial e foi analisado, com base no referencial teórico adotado, o perfil das participantes, suas conceptualizações sobre si mesmas e sobre as tecnologias digitais, bem como suas expectativas e o *feedback* da formação continuada realizada pelo aplicativo *WhatsApp*. A presente pesquisa foi de natureza qualitativa e de cunho interpretativista, que busca o detalhamento de uma situação específica e não a criação de leis universais. A análise de dados consistiu nos seguintes passos: (a) avaliação quantitativa dos questionários fechados; (b) localização das metáforas por meio de leituras das interações online, dos questionários abertos e das tecnobiografias; (c) categorização das metáforas baseadas em suas regularidades; (d) análise interpretativa das categorias emergentes de acordo com as teorias estudadas; (e) discussão sobre a relação dos usos de tecnologias digitais (em sala de aula) e as identidades tecnológicas metaforizadas das professoras participantes. Os dados revelam que as professoras projetam suas identidades tecnológicas como: VIAJANTE, DEPENDENTE, INVESTIDOR, PESSOA LIMITADA, BEBÊ, CONJUNTOS DE PARTES, CONTÊINER, COMMODITY, LUTADOR e que o EU ESTÁ PERTO/LONGE. Já em relação às expressões metafóricas que tematizam as tecnologias digitais, que também informam domínios conceptuais constitutivos das identidades tecnológicas das participantes, os dados evidenciaram que as professoras metaforizam as tecnologias digitais como: PESSOAS, LENTES, FAMILIARIDADE, LIGAÇÕES, ACESSOS, FORÇAS, ALIADOS e TERRITÓRIOS. As metáforas revelam, além das crenças, conceptualizações e emoções, a maneira como as professoras se constroem enquanto usuárias de tecnologias. As participantes recorrem a domínios conceptuais e esquemas imagéticos para identificar as tecnologias digitais e os diferentes EUs que emergem desta relação. A pesquisa sinaliza a importância de os professores terem conhecimento sobre o papel das metáforas no ensino e aprendizagem de línguas, bem como de identificarem suas identidades tecnológicas para refletir e repensar suas práticas na sala de aula de Língua Inglesa.

Palavras-chave: Metáforas. Identidades. Tecnologias digitais. Formação de Professores. Língua Inglesa.

ABSTRACT

In a cognitive view, metaphors are a phenomenon by which we make sense of the world and ourselves. Therefore, understanding identities and how they are constructed can also be a matter of metaphor (GOMES JÚNIOR, 2015). Considering the conceptions about metaphors and identities as socio-cultural and cognitive productions, the present master's research aimed to analyze the identities of English teachers in basic education of the Middle Piracicaba Region, specifically in the cities of Barão de Cocais and Santa Bárbara, MG, in relation to the use of digital technologies. This research was based on the theories of Castells (2018), Gomes Júnior (2009, 2011, 2012, 2015), Kövecses (2010), Lakoff e Johnson (1980), Moita Lopes (2002) e Ribeiro (2020). The data set analyzed narratives of questionnaires, technobiographies and interactions in a face-to-face meeting. The analysis was based on the adopted theoretical framework, the participants' profile, their conceptualizations about themselves and about the digital technologies, as well as their expectations and feedback on the continuing education action conducted on the WhatsApp application. This research was based on a qualitative method approach and has an interpretative nature, which searches to detail a specific situation and not to create universal laws. The data analysis consisted of the following steps: (a) quantitative assessment of closed-ended questions on the forms; (b) identification of metaphors through multiple readings of online interactions, open-ended questions on the forms and technobiographies; (c) categorization of metaphors based on their regularities; (d) interpretative analysis of the emerging categories according to the theories studied; (e) discussion on the relationship between the uses of digital technologies (in the classroom) and the metaphorized technological identities of the participating teachers. The data reveal that the teachers project their technological identities as TRAVELER, DEPENDENT, INVESTOR, LIMITED PERSON, BABY, PART SETS, CONTAINER, COMMODITY, FIGHTER and that the THE SELF IS NEAR/FAR. Regarding the metaphorical expressions that thematize digital technologies, which also inform conceptual domains constituting the technological identities of the participants, the data showed that teachers metaphorize digital technologies as PEOPLE, LENSES, FAMILIARITY, CONNECTIONS, ACCESSES, FORCES, ALLIES and TERRITORIES. The metaphors reveal, in addition to beliefs, conceptualizations and emotions, the way teachers construct themselves as users of technologies. The participants use conceptual domains and image schemas to identify digital technologies and the different selves that emerge from this relationship. The research points out to the importance of teachers getting to know the role of metaphors in language teaching and learning, as well as identifying their technological identities to reflect and rethink their practices in the English language classroom.

Keywords: Metaphors. Identities. Digital Technologies. Teacher Education. English language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação gráfica de uma metáfora imagética	33
Figura 2 – Professoras da Rede Municipal de Santa Bárbara	50
Figura 3 – Professoras realizando atividades no Encontro Presencial.....	50
Figura 4 – Pesquisadora dando instruções sobre as atividades em grupos.....	57
Figura 5 – Representação gráfica da metáfora TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO PESSOAS	67
Figura 6 – Representação gráfica da metáfora TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO LENTES	69
Figura 7 – Representação gráfica da metáfora TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO LIGAÇÕES	72
Figura 8 – Representação gráfica da metáfora TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO ACESSOS	74
Figura 9 – Representação gráfica da metáfora TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO FORÇAS	76
Figura 10 – Representação gráfica da identidade metaforizada O EU É UMA PESSOA LIMITADA	85
Figura 11 – Representação gráfica da metáfora O EU ESTÁ PERTO/LONGE	87
Figura 12 – Representação gráfica da identidade metaforizada O EU É UM CONJUNTO DE PARTES	89
Figura 13 – Representação gráfica da identidade metaforizada O EU É UM CONTÊINER	90
Figura 14 – Nuvem de palavras dos dados analisados	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplificação de alguns esquemas imagéticos	34
Quadro 2 – Lista parcial de Esquemas Imagéticos	35
Quadro 3 – Atividades desenvolvidas na Formação Continuada pelo aplicativo <i>WhatsApp</i>	51
Quadro 4 – Metáforas das tecnologias digitais	67
Quadro 5 – Metáforas do <i>eu</i>	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Infográfico das participantes da formação continuada	52
Gráfico 2 – A produção acadêmica sobre metáforas em narrativas de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil	56
Gráfico 3 – A trajetória da pesquisa sobre metáforas e narrativas no Brasil	56
Gráfico 4 – Uso das tecnologias digitais.....	59
Gráfico 5 – Relação das professoras com o <i>WhatsApp</i>	60
Gráfico 6 – <i>Feedback</i> das semanas de formação.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EMIP – Escala de Medição da Identidade do Professor

ERE – Ensino Remoto Emergencial

MG – Minas Gerais

LI – Língua Inglesa

PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação

TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIMS – *Teacher Identity Measurement Scale*

TMC – Teoria da Metáfora Conceptual

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: Introdução.....	16
1.1 Justificativa.....	17
1.2 Objetivos	19
1.3 Motivação para a pesquisa.....	19
CAPÍTULO 2: Referencial teórico	22
2.1 Identidades	22
<i>2.1.1 Definindo identidades</i>	<i>22</i>
<i>2.1.2 Identidades e ensino de línguas</i>	<i>25</i>
<i>2.1.3 Identidades e tecnologias digitais</i>	<i>27</i>
2.2 Metáforas	28
<i>2.2.1 Da visão clássica à cognitiva</i>	<i>28</i>
<i>2.2.2 Teoria da Metáfora Conceptual.....</i>	<i>30</i>
<i>2.2.3 Esquemas imagéticos</i>	<i>32</i>
<i>2.2.4 Metáforas no ensino de línguas.....</i>	<i>36</i>
<i>2.2.5 Metáforas e identidades (Identidades Metaforizadas).....</i>	<i>39</i>
2.3 Tecnologias digitais e formação de professores	40
<i>2.3.1 Tecnologias digitais e a escola brasileira</i>	<i>40</i>
<i>2.3.2 Tecnologias e formação de professores.....</i>	<i>42</i>
<i>2.3.3 Percepções de professores de LI acerca do uso de tecnologias digitais.....</i>	<i>44</i>
CAPÍTULO 3: Metodologia	48
3.1 Natureza da pesquisa.....	48
3.2 Contexto	49
3.3 Participantes.....	52

3.4 Pesquisa narrativa	53
3.4.1 Pesquisas narrativas e metáforas	55
3.5 Instrumentos de geração de dados	57
3.6 Procedimentos de análise de dados	64
CAPÍTULO 4: Análise metafórica das identidades das professoras de L1 de Barão de Cocais e de Santa Bárbara	66
4.1 Identidades metaforizadas: as metáforas das tecnologias digitais	66
4.2 Identidades metaforizadas: as metáforas do <i>eu</i>	79
CAPÍTULO 5: Considerações finais.....	93
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	107
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL	108
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL (FEEDBACK DA FORMAÇÃO CONTINUADA)	116
APÊNDICE D – ROTEIRO DE PERGUNTAS	119

CAPÍTULO 1

Introdução

*Ninguém pode ser escravo de sua identidade:
quando surge uma possibilidade de mudança é
preciso mudar.
- Elliot Gould*

Há quem acredite que estamos divididos entre “imigrantes digitais”, pessoas que nasceram antes de 1980, e “nativos digitais”, pessoas que nasceram depois de 1980, e que nós, professores, devemos nos adaptar a estas transformações tecnológicas em sala de aula. Esse raciocínio foi divulgado por Prensky (2001), que enfatizava a importância da reflexão de professores sobre a era em que estamos vivendo. Para Ribeiro (2019), “o nativo digital fez sucesso junto à academia, no Brasil. O imigrante é menos mencionado, mas é o segundo elemento, quase o antagonista deste construto” (p. 16). A autora traz a discussão sobre “o imigrante em metáfora”, ao fazer uma crítica do artigo de Prensky (2001), que polariza a sociedade em “nativos” e “imigrantes digitais”. Essa metáfora, segundo Ribeiro (2019), foi uma escolha “indelicada”, principalmente se levarmos em consideração as situações em que os imigrantes de vários países se encontram na contemporaneidade, em meio a tantas guerras, discriminação e xenofobia.

Assim são as metáforas, tão utilizadas em nosso dia a dia para expressar o que estamos sentindo, ou mesmo para exemplificar algo para facilitar a compreensão, já que revelam nossas visões e concepções, indicando as maneiras como conceptualizamos nossas realidades. Lakoff e Johnson (1980) demonstram que o uso de metáforas vai muito além da poesia e dos ornamentos e está relacionado ao meio em que o indivíduo vive, sendo, muitas vezes, tão consolidado na língua que nem o percebemos. Como defendem os autores, as metáforas são utilizadas no cotidiano em diversos contextos (entre eles, o ensino e aprendizagem de línguas), daí a importância de voltarmos o nosso olhar para as metáforas produzidas **sobre** e **nesse** contexto, de modo a compreender como o ensino de línguas vem sendo conduzida pelos atores desse processo.

Diferentes pesquisadores da Linguística Aplicada (GOMES JUNIOR, 2009, 2011, 2012, 2015; PAIVA, 2011; SALDANHA, 2016; SILVA, 2016, entre outros) identificam e analisam como o uso de metáforas estão presentes no cotidiano e, em específico, na aprendizagem de línguas, reforçando a concepção de Lakoff e Johnson (1980) de que a metáfora não é somente uma questão da linguagem, mas também do nosso sistema cognitivo.

O conceito e o estudo acerca das identidades permeiam várias áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a Psicologia Social (BAUMAN, 2005; CIAMPA, 1994;

FREIRE, 2006; HALL, 2011; MOUTINHO; CONTI, 2017) e também o ensino e aprendizagem de línguas (GOMES JÚNIOR, 2015; MOITA LOPES, 2002; RAJAGOPALAN, 2003; entre outros). Gomes Junior (2015) considera relevante o conhecimento das identidades dos aprendizes para que se possa conhecê-los melhor. Segundo o autor, as identidades dos estudantes são construídas dentro e fora da sala de aula e o docente, ao tentar compreender as identidades dos discentes, poderá utilizar diversas estratégias de ensino e aprendizagem de acordo com o perfil de cada um.

Diante da importância das percepções acerca das metáforas e identidades nos fazeres social e docente, é relevante enfatizar que a forma como metaforizamos o mundo ao nosso redor pode contribuir para a (re)construção de nossas identidades. Nesse sentido, problematizar a metáfora do imigrante digital, por exemplo, é importante para que não haja fronteiras em sala de aula. Diante de um mundo inegavelmente tecnológico, o que se espera é que o docente possa fazer de sua classe um espaço de invenções coletivas, de aprendizagens compartilhadas. Para que isso aconteça, faz-se necessária uma mudança de paradigma por parte dos professores para que eles possam refletir e repensar suas identidades tecnológicas, não apenas considerando que são “imigrantes” e os estudantes “nativos”; todos são seres passíveis a mudanças, convivendo ao mesmo tempo em um espaço de aprendizagem.

Partindo das concepções acerca das metáforas e das identidades como produções socioculturais e cognitivas, a presente pesquisa de mestrado buscou analisar as identidades de professoras de inglês da Educação Básica da Região do Médio Piracicaba, especificamente das cidades Santa Bárbara e Barão de Cocais, em relação aos usos de tecnologias digitais por meio de uma análise metafórica.

Esta pesquisa é vinculada a um projeto¹ mais amplo realizado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais intitulado: "Tecnobiografias: histórias e práticas da linguagem mediadas pela tecnologia", coordenado pela professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

1.1 Justificativa

Em relação ao ensino e aprendizagem de línguas, Cortazzi e Jin (1999) consideram as metáforas como uma ponte para a realidade e relatam que elas podem também ser barreiras. O primeiro passo para poder identificar essa conexão, segundo os autores, é explorar possíveis pontes

¹ Este trabalho se inclui no âmbito do Projeto “Tecnobiografias”, da pesquisadora Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG). O escopo e os objetivos do projeto podem ser encontrados na página: <http://veramenezes.com/tecno.html>. Acesso em: 21 nov. 2020.

entre as metáforas de alunos e de professores e a aprendizagem. Ao realizarem uma pesquisa com alunos e professores de diversas nacionalidades, na qual buscaram identificar os pensamentos importantes e as imagens construídas em sala de aula, os autores concluíram que é preciso que os professores identifiquem o uso de metáforas no ensino e em sala de aula como parte de um processo reflexivo para ajudá-los a se autocriticarem e a desenvolverem múltiplas perspectivas no ensino e aprendizagem. Essa reflexão acerca das metáforas pode proporcionar que “barreiras” sejam destruídas e “pontes” sejam criadas, de forma que docentes e discentes percebam que o processo de ensino e aprendizagem é mútuo e que o educador e/ou o estudante precisam se encontrar em sala de aula.

Com o surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDICs) e a emergência de uma cibercultura (LÉVY, 1999), experienciamos mudanças em nossas vidas, seja em nossas rotinas, relações pessoais e profissionais, seja no processo de ensino e aprendizagem. Em uma breve retrospectiva sobre o uso de tecnologia digital no ensino de Língua Estrangeira, Paiva (2012) apresenta um *continuum* que conecta desde os livros didáticos, os recursos de áudio, até o uso do computador. Nesse sentido, é de se esperar que, como argumenta Lévy (1999), as mudanças que as tecnologias causam em nossas vidas referem-se, entre outros, à rapidez com que os dispositivos tecnológicos se transformam, desaparecem e são criados.

Coscarelli (2016) investiga como as tecnologias atuais facilitam o ensino e a aprendizagem de línguas, ressaltando a mudança no papel do professor, que agora é um facilitador da aprendizagem do aluno, que por sua vez está exposto a vários recursos tecnológicos dentro e fora da sala de aula. O advento da tecnologia digital possibilitou que cada indivíduo pudesse ser um canal em potencial, ou seja, por meio da tecnologia, podemos modificar e aprimorar conceitos sobre vários aspectos da nossa vida. Com tamanha importância em nosso cotidiano, é extremamente necessário abordar a questão das tecnologias digitais ao nos depararmos com o ensino e a aprendizagem de línguas: com a informação sendo disseminada cada vez mais rápido, o acesso ao conhecimento está cada vez mais democratizado, o que possibilita diversas aprendizagens, inclusive de línguas.

Além disso, Carino (1999) ressalta a força educativa que as biografias individuais possuem, pelo fato de fascinarem, motivarem e emocionarem. Por isso, podem ser utilizadas como fonte de pesquisa por serem ou não pedagogias de exemplo. Barton e Lee (2015) sugerem que uma maneira significativa de analisar a relação da maneira pela qual os professores conheceram as tecnologias e como as aplicam em sua prática de sala de aula é por meio de uma abordagem tecnobiográfica. Segundo os autores, “a tecnobiografia é, resumidamente, uma história de vida em relação às tecnologias” (BARTON; LEE, 2015, p. 98), ou seja, a partir dessas biografias, é possível

compreender e analisar as perspectivas dos professores em relação ao uso da tecnologia tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Partindo da relevância da investigação das abordagens metafóricas e tecnobiográficas e do uso da tecnologia digital nas práticas sociais e no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, doravante LI, esta pesquisa poderá contribuir para uma maior reflexão acerca das identidades tecnológicas dos professores bem como para os estudos de metáforas e tecnobiografias no ensino e aprendizagem de LI.

1.2 Objetivos

Esta pesquisa teve, como objetivo geral, analisar as identidades das professoras de inglês da Educação Básica da Região do Médio Piracicaba em relação aos usos de tecnologias digitais por meio de uma análise metafórica. Para alcançar esse objetivo, elenco os seguintes objetivos específicos:

- a) Investigar as metáforas mais utilizadas pelos participantes para conceptualizar os diversos usos dessas tecnologias;
- b) Apontar as metáforas que destacam a relação usuário-tecnologia dentro ou fora de sala de aula;
- c) Verificar, por meio de uma análise metafórica, como as identidades dos professores são projetadas linguisticamente.

Na busca de atingir os objetivos mencionados, me ateei às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais são as identidades metaforizadas das professoras de inglês da Educação Básica da Região do Médio Piracicaba/MG em relação aos usos de tecnologias digitais?
- b) De que maneira as experiências com as tecnologias digitais demonstram impactar narrativamente as identidades das professoras participantes?

1.3 Motivação para a pesquisa

De modo a apresentar os diversos fatores e atores que me impulsionaram e, certamente, contribuíram para a realização desta pesquisa, apresentarei, nesta seção, a minha narrativa de professora e pesquisadora.

Aos 11 anos de idade, tive o meu primeiro contato com a LI. Ainda me lembro do livro, do dicionário e de toda a expectativa que eu tinha para o meu primeiro dia de aula. Confesso que a

professora da época não era o que eu esperava, pelo contrário, era muito brava e as aulas totalmente focadas em tradução.

Aos 15 anos, ingressei em um curso privado de idiomas e simplesmente me apaixonei pelos professores: uma, em especial, estava cursando Letras e falava com tanta paixão que passei a pesquisar mais sobre a carreira. Dos 11 aos 17 anos tive professores de LI nas cidades de Barão de Cocais e Santa Bárbara, docentes esses que fizeram e fazem parte da minha identidade profissional, seja por me espelhar em suas práticas, seja por buscar me opor as suas práticas docentes.

Após concluir o curso de Letras e retornar a minha cidade (Santa Bárbara), comecei a lecionar em escolas públicas e privadas, cursos de idiomas e preparatórios, convivendo com públicos de todas as classes sociais e dando aulas em áreas urbanas e rurais. Aprendi muito, tanto na minha vida profissional, quanto na pessoal, passando a ser um ser humano melhor.

Então a vida muda e eu mudo também. Passo a fazer parte de um programa do Governo Estadual em outra cidade, atuando como analista pedagógica em 15 cidades, acompanhando e auxiliando cerca de 100 professores de LI. Nessa experiência maravilhosa, tive o prazer de compartilhar e, principalmente, aprender muito, conhecendo inúmeras realidades e várias escolas. Percebo que gosto e tenho facilidade de me comunicar com meus pares e sempre tive um desejo de fazer algo maior que pudesse auxiliá-los de alguma forma. E se eu fizesse um Mestrado? Criasse um projeto para ajudar esses professores? Será que consigo? Será que eles vão gostar? Eram tantas incertezas, dúvidas e, no entanto, a vontade de mudar minha rotina e de estudar mais só aumentava.

Antes de ingressar no Mestrado, tive o imenso prazer de cursar uma disciplina isolada sobre Metáforas no ensino e aprendizagem de línguas. O mundo metafórico ainda era um universo desconhecido para mim e, quanto mais eu lia e estudava, mais me apaixonava pelas metáforas e percebia como elas faziam parte da minha rotina.

Quando comecei a escrever meu projeto para a seleção do Mestrado, já sabia que queria trabalhar com metáforas e tecnologia, porém ainda não sentia que o meu projeto faria alguma diferença no mundo, ou pelo menos para as pessoas ao meu redor. Após começar a cursar as disciplinas, e depois de muitas conversas com o meu orientador, decidi incorporar identidades ao meu projeto, juntamente com as metáforas e tecnologia.

Durante os cinco anos em que trabalhei em escolas regulares (públicas e privadas) nas cidades de Barão de Cocais e de Santa Bárbara, sentia-me muito sozinha em minha prática, visto que eu era muitas vezes a única professora de LI da escola e, quando havia outro professor, não nos encontrávamos porque trabalhávamos em turnos diferentes. Nesse meio tempo, participei de uma formação continuada na UFMG, a Taba Móvel, e senti o desejo de proporcionar essa formação

aos professores de LI de Barão de Cocais e de Santa Bárbara. As expectativas eram grandes, o medo também. Será que eles iriam querer fazer parte da minha pesquisa?

Acredito que tudo que fazemos com amor e dedicação sempre dá certo. Tive uma aceitação da grande maioria dos professores, que já tinham sido meus professores, ex-colegas de trabalho e muitos desconhecidos até então. Acredito que essa formação tenha auxiliado muito esses participantes (o que pode ser exemplificado nas respostas dos questionários finais), e eu posso ter a certeza de que terei um título de mestra com a responsabilidade de ter buscado contribuir para a sociedade, principalmente no meio em que vivo.

CAPÍTULO 2

Referencial teórico

Não quero a beleza, quero a identidade.
- Clarice Lispector

Neste segundo capítulo, são abordadas e discutidas as bases teóricas que norteiam a pesquisa no que se refere aos conceitos e estudos de identidades, metáforas, tecnologias digitais e formação de professores.

2.1 Identidades

Nesta seção, apresento algumas definições do conceito de identidades que orientam esta pesquisa e mostram como esse construto vem sendo abordado ao longo do tempo. Em seguida, faço um apanhado de estudos que analisaram questões identitárias no ensino e aprendizagem de línguas. Em seguida, dedico-me à relação das tecnologias digitais com as identidades, lançando mão de reflexões teórico-filosóficas e relatos de pesquisas sobre essa temática.

2.1.1 Definindo identidades

Castells (2018) define identidade como “fonte de significado e experiência de um povo” (p. 54) e faz uso das palavras de Calhoun (1994), afirmando que desconhecemos um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas, pois há sempre uma separação entre o eu e o outro. Dessa forma, o autoconhecimento, segundo o autor, nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido pelos outros. Fica evidente, portanto, a visão do autor em considerar que o conceito de identidade está associado às experiências de um povo bem como ao autoconhecimento que não está totalmente separado da necessidade de possuir significado e ser conhecido pelos outros.

O sociólogo espanhol propõe uma distinção entre três formas e origens de construção das identidades, sendo elas: legitimadoras, de resistência e de projeto (CASTELLS, 2018). Segundo o autor, as identidades legitimadoras são aquelas inseridas pelas instituições dominantes da sociedade, as identidades de resistência são criadas por pessoas que se encontram em posições e/ou condições desvalorizadas e/ou rotuladas pelos dominantes, ao passo que as identidades de projeto buscam construir novas identidades para que os indivíduos possam redefinir suas posições perante a sociedade.

Obviamente, identidades que começam com resistência podem acabar resultando em projetos, ou mesmo tornarem-se dominantes nas instituições da sociedade, transformando-se assim em identidades legitimadoras para racionalizar sua dominação. De fato, a dinâmica de identidades ao longo desta sequência evidencia que, do ponto de vista da teoria social, nenhuma identidade pode constituir uma essência, e nenhuma delas encerra, *per se*, se valor progressista ou retrógrado se estiver fora de seu contexto histórico. Uma questão diversa e extremamente importante diz respeito aos benefícios gerados por parte de cada identidade para as pessoas que a incorporam (CASTELLS, 2018, p. 56).

À vista desta percepção de Castells (2018), destaca-se a relevância de que não há um fim ou até mesmo uma homogeneização das identidades dos seres humanos, uma vez que os movimentos de resistência fazem surgir novas identidades. Tal afirmação pode ser relacionada com o objetivo desta pesquisa, ou seja, o de analisar as identidades de professores de inglês da educação básica da Região do Médio Piracicaba em relação aos usos de tecnologias digitais por meio de uma análise metafórica. Como esses professores se deparam com as tecnologias digitais? Há uma resistência por parte da escola ou deles próprios? Os professores procuram novas formas ou aceitam as imposições do sistema escolar? Como argumenta Hall (2011), em consonância com Castells (2018), a chamada “crise de identidade” faz com que haja mudanças nas estruturas da sociedade, que podem, inclusive, serem vistas no meio escolar.

De acordo com Hall (2011), as velhas identidades estão em declínio, o que faz surgir novas identidades “fragmentando o indivíduo moderno” (p. 7), antes visto como um sujeito único. Tal afirmação é corroborada por Moita Lopes (2002), que acredita haver identidades fragmentadas em todos nós, ou seja, nossas identidades sociais são circundadas pela classe social, pelo gênero, pelas sexualidades, pelas raças, pelas nacionalidades, etc., convivendo ao mesmo tempo e no mesmo indivíduo.

Sade (2009) sugere a substituição do termo “identidades fragmentadas”, proposto por Moita Lopes (2002), para “identidades fractalizadas”, pois, segundo a autora, essa nova terminologia evoca as propriedades dos fractais e “pode ser uma metáfora melhor para abranger toda a complexidade envolvida no processo” (p. 515). De acordo com a autora, a palavra fractal vem do latim *fractus*, do verbo *frangere*, que significa romper, criar fragmentos irregulares e já “fragmentados”, o que nos leva a associar nossas identidades a pedaços quebrados. A autora considera que o termo “fractais” poderia representar melhor toda essa multiplicidade das nossas identidades, devido ao fato do processo de emergência, que subjaz a fractalização na perspectiva da teoria da complexidade, revelar como as partes quebradas se conectam e contribuem para a integridade do sujeito integrado ao meio social.

Outra visão é a de Ciampa (1994), para quem “identidade também é metamorfose, ou seja, identidade de todo e qualquer indivíduo está em constante transformação; não é produto pronto e acabado, mas uma produção constante e aberta para o futuro” (p. 60). Na comparação entre identidades e metamorfose, palavra formada por “*meta*” (mudar) e “*mórfon*” (forma), temos a compreensão de metamorfose como mudança e transformação dos indivíduos, definição que exemplifica a transformação das pessoas de acordo com suas experiências na sociedade. Ciampa (1987) enfatiza ainda a relevância da “materialidade da identidade” ao estudar a identidade de alguém, ou seja, “estuda-se uma determinada formação material, na sua atividade, com sua ciência, [...] não como três coisas justapostas, mas presença de todas em cada uma delas, como uma unidade” (p. 151). Lara Júnior e Lara (2017), ao analisarem a obra de Ciampa (1987), demonstram “como a colonização do mundo da vida causa entraves para que ocorra o sintagma (identidade-metamorfose-emancipação)” (p. 1), ou seja, as mazelas causadas pelo poder econômico e político (colonização) são causas de grandes problemas enfrentados pela sociedade atualmente. Ao tratar a identidade como metamorfose e depois acrescentar a ideia de emancipação, Ciampa (1987) abre um pressuposto importante para dizer que o indivíduo, em sua história de vida, mesmo diante da pobreza e da violência, não se rende ou se entrega facilmente às atribulações. Fica claro, portanto, a necessidade de analisarmos as identidades não de maneira isolada, mas percebendo como todas elas compõem e coexistem em um sujeito único.

Romero e Vieira (2018) trazem uma definição recente de identidade com o entendimento do sujeito pós-moderno como um ser móvel, que não é percebido como o possuidor de uma identidade fixa ou essencial, e sim como alguém que “lida com vários traços que pré-existem nele e que, ao mesmo tempo, são incoerentes” (p. 37). Assim, a tentativa de compreender o sentido da identidade está no fato de essa ser construída a partir da vivência, pois não nascemos com ela, mas vamos arquitetando-a à medida em que lidamos com as situações das nossas vidas, seja em família, seja nos relacionamentos com outras pessoas.

Como assinala Bauman (2005), a essência da identidade é construída de acordo com os vínculos que conectam as pessoas umas às outras. O autor ressalta que “o habitat da identidade é o campo de batalha: ela só se apresenta no tumulto. [...] Essa batalha a um só tempo une e divide, suas intenções de inclusão e segregação misturam-se e complementam-se.” (p. 53). Este espaço de batalha seria um lugar de conflitos das pessoas no sentido de romperem e/ou fragmentarem suas identidades, a partir do momento em que convivem e lidam com outros seres de experiências distintas. A sala de aula pode ser considerada como um campo de batalha, à medida em que alunos e professores, com identidades plurais e distintas, convivem no mesmo espaço-tempo.

2.1.2 Identidades e ensino de línguas

Moita Lopes (2002), um dos pesquisadores mais reconhecidos por buscar compreender o papel das identidades no ensino e aprendizagem de línguas, ressalta que, dentre os espaços em que atuamos, a escola é considerada um dos locais mais importantes da nossa construção identitária. Ele ainda considera que

[a] sala de línguas, talvez mais do que qualquer outra tem função central na definição dos significados construídos pelos indivíduos. Isso se deve ao fato de que o que se faz primordialmente nestas salas é exatamente o que se tem que aprender, isto é, construir significados por meio de leitura, compreensão oral, fala e produção escrita. Ou seja, o ato de construir significados constitui exatamente o cerne do que se tem que aprender a fazer nesse contexto. Isso faz com que a visão de discurso e a visão da natureza da interação que subjazem ao trabalho do professor sejam elementos norteadores de sua ação em sala de aula (MOITA LOPES, 2002, p. 193).

Dessa maneira, o autor reconhece a importância da pesquisa sobre identidades nos contextos escolares, especificamente a sala de aula de línguas, para compreendermos como se dá a construção de significados, bem como de nossas identidades.

Ao analisar diferentes estudos acerca da relação entre identidades, crenças e emoções de aprendizes, professores e pesquisadores de línguas, Barcelos (2019) conclui que “se queremos entender a identidade dos alunos, precisamos reservar um tempo para realmente ouvi-los como professores e/ou pesquisadores. Ao ouvi-los, honrar e respeitar esse relacionamento, somos capazes de identificar suas crenças e emoções” (p. 172, tradução minha²). Dessa forma, fica evidente a relevância de se saber ouvir para compreender as identidades que interagem na relação entre ensino e aprendizagem, assim como a relevância do tempo para compreender esse processo.

Já em relação ao contexto social em que o professor está inserido, Romero (2020) considera que esse ambiente é dramático e constantemente modificado e ressalta que “a visão de identidade como sólida, única e consistente não se sustenta” (p. 93), ou seja, a visão da autora em relação ao contexto no qual o professor atua está em constante transformação, como a metáfora do “líquido”, trazida por Bauman (2005), que se adapta a qualquer recipiente que é despejado. Nessa perspectiva, também seria papel do docente questionar suas identidades perante a sociedade em que estamos vivendo.

Na Linguística Aplicada, as identidades também vêm sendo pesquisadas como uma maneira de se compreender a configuração de espaços e atores do ensino e aprendizagem de línguas. Hanna

²Do original: “if we want to understand students’ identities, we have to make time to really listen to them as teachers and/or researchers. By listening to them and honoring and respecting this relationship, we are able to identify their beliefs and emotions.”

et al. (2020) projetaram e validaram uma tabela de medida para que se fosse possível realizar uma identificação de identidades de professores do ensino fundamental, tabela essa intitulada como “Escala de Medição da Identidade do Professor” (tradução minha³), doravante EMIP. Os resultados obtidos fornecem um suporte da capacidade da EMIP em alcançar informações confiáveis acerca das identidades dos professores do ensino fundamental. Por meio de estudos qualitativos e quantitativos, os autores indicaram quatro domínios distintos que se relacionam com as identidades do professor: motivação, autoimagem, autoeficácia e percepção de tarefas, que foram identificados nas tecnobiografias por meio das perguntas: “Por que estou ensinando?”; “Como me vejo como professor(a)?”; “Quão capaz eu acredito que sou para organizar e realizar minhas atividades de ensino diárias?”; e “Qual é a minha tarefa como professor (a)?”, respectivamente. Os pesquisadores destacam ainda que a EMIP pode ser utilizada para compreender melhor as identidades dos professores do ensino fundamental, podendo auxiliar instituições a apoiarem os docentes no conhecimento e no fortalecimento de suas identidades, bem como a de seus alunos.

Uma outra vertente dos estudos sobre identidades e educação de línguas debruça-se sobre as identidades de resistência. Tilio (2020) relatou que se sentia incomodado com a utilização de um livro didático em suas aulas de inglês, considerando esse material excludente e segregador, pois as “identidades hegemônicas eram privilegiadas, atrelando-se à ideia de felicidade ao poderio econômico” (p. 17). Segundo ele, o livro didático não proporcionava um espaço para a reflexão sobre identidades de resistência ou de projeto (CASTELLS, 2020) e, assim, descreveu como sua insatisfação o levou a percorrer um caminho no campo das “identidades indisciplinadas”, fazendo com que se tornasse autor de livros didáticos e pudesse colocar em prática anos de estudo e reflexões, oportunizando, além da aprendizagem da língua, o reconhecimento de suas diferentes práticas identitárias.

Ainda em relação à prática docente, Sól (2015), ao investigar como prossegue a constituição identitária de professores de LI egressos em um projeto de educação continuada, conclui que “é necessário (re)pensar a constituição identitária do professor de línguas, considerando que há um descompasso entre as expectativas dos professores e formadores envolvidos em EC (Educação Continuada)” (p. 41). Este descompasso se refere às realizações e/ou frustrações dos professores e dos formadores, considerando os conflitos que possam emergir nesses encontros da EC. A autora ressalta o desafio em lidar com a diversidade entre professores, formadores e alunos, além da necessidade de (de)construção de vários paradigmas envolvidos nesse processo.

³ *Teacher Identity Measurement Scale (TIMS)*.

Tendo em consideração essas concepções e associando a importância da escola a nossa formação identitária, das "batalhas" entre docentes e discentes em sala de aula e a importância da formação de professores para lidar com essas batalhas, estimular a compreensão das identidades dos profissionais envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas se torna extremamente relevante para que os docentes possam refletir e repensar sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula e lidar com a diversidade de identidades que possuem – sejam elas fragmentadas, fractalizadas ou indisciplinadas.

2.1.3 Identidades e tecnologias digitais

Castells (2018) aponta que nosso mundo e nossa vida vêm sendo moldados pelas tendências conflitantes da globalização e da identidade, e reforça que a revolução tecnológica, a transformação do capitalismo e a decadência do estatismo provocam um avanço de expressões influentes de identidade coletiva, que desafiam a globalização e o controle que as pessoas passam a ter sobre suas próprias vidas e ambientes. Essa revolução tecnológica evidenciada pelo autor destaca como nossas identidades vêm sendo formadas e/ou moldadas diante de tantas mudanças nas relações culturais e sociais.

Wood e Smith (2005) destacam que uma perspectiva relevante das identidades se refere à maneira como nos apresentamos aos outros. Os autores destacam que podemos, até um certo ponto, controlar o que os outros sabem de nós, fazendo algumas escolhas em nossas vidas, entretanto, certas qualidades de nossas vidas já nos são determinadas. Nas interações presenciais, os autores ressaltam que é possível inferir qualidades das nossas identidades baseando-se em nosso gênero, raça, roupa e características não verbais. Porém, mediante o uso da tecnologia digital, muitas dessas pistas se tornam invisíveis on-line, possibilitando uma forma de controle acerca de nossas identidades para com o outro.

Ao analisar as tecnobiografias (biografias sobre como ocorreu o processo de aprendizagem tecnológica) de 23 professores em Londres, com idades entre 22 e 34 anos, Graham (2008) identificou que três categorias emergiram dos dados, sendo elas: um caminho solitário, um caminho solitário grave e o “*playful social*”. A primeira categoria se refere aos professores que tiveram um caminho solitário no mundo digital, ou seja, aprenderam sozinhos a como lidar com o computador, bancos on-line e recursos que precisavam utilizar em sala de aula. A segunda categoria se refere aos professores que tiveram um caminho solitário grave ao terem contato com as tecnologias nas escolas e/ou universidades e, no entanto, preferiram não colocar em prática o que era ensinado nos institutos em que estudavam. Já a terceira categoria, intitulada “*playful social*” – ou seja, o

brincalhão ou lúdico social –, agrupa professores que tiveram contato com a tecnologia digital por meio de amigos, conhecidos e irmãos, e sempre a utilizaram como forma de diversão, seja para jogar e ouvir música, seja para interagir com outras pessoas em comunidades de prática. Essas comunidades têm como objetivo reunir pessoas com o mesmo interesse, a fim de que juntas possam problematizar e/ou solucionar situações que lidam em suas rotinas. A autora enfatiza a relevância de estudos que discutam as formas que estudantes e professores aprenderam e ainda aprendem sobre o mundo digital para que os docentes possam compreender um pouco mais sobre a vida dos seus discentes, a fim de contribuir mais para as práticas de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Neste trabalho, me proponho a investigar as identidades tecnológicas de professores de LI que lecionam em escolas regulares e os caminhos percorridos por eles para o contato com a tecnologia digital, seja dentro ou fora da escola. Assim, nesta pesquisa, identidades tecnológicas dizem respeito à maneira como os diversos “eus” são projetados cognitivamente no discurso. Para isso, lançarei mão da Teoria da Metáfora Conceptual, que é explorada na próxima seção.

2.2 Metáforas

Nesta seção, apresento algumas percepções do conceito de metáforas que orientam esta pesquisa, desde a visão clássica até a cognitiva. Em seguida, faço um apanhado de estudos envolvendo a Teoria da Metáfora Conceptual e os Esquemas Imagéticos. Posteriormente, dedico-me à relevância das metáforas no ensino de línguas e à vinculação entre as metáforas e as identidades, relatando pesquisas sobre esse tema.

2.2.1 Da visão clássica à cognitiva

Lakoff e Jonhson (1980) afirmam que

[a] metáfora é, para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico - é mais uma questão de linguagem extraordinária do que uma linguagem ordinária. Mais do que isso, a metáfora é usualmente vista como uma característica restrita à linguagem, uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ação. Por essa razão, a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza (LAKOFF; JONHSON, 1980, tradução ZANOTTO, 2002, p. 45).

Isto é, o uso das metáforas vai muito além da linguagem e reflete, principalmente, no nosso sistema conceptual, que é “metafórico por natureza”. Entretanto, os autores reforçam que muitas

vezes não temos consciência disso, pois agimos automaticamente. Dessa forma, enfatizam a relevância de se investigar o uso de metáforas conceituais, examinando a nossa linguagem para que possamos ter conhecimento e evidências da forma com que as metáforas acontecem. Os ensinamentos sobre a metáfora reportam-se à antiguidade clássica. Durante muito tempo, a metáfora foi compreendida em seu sentido prático, como uma figura retórica de efeito estilístico que servia apenas para ornamentar a fala. Esta visão objetivista foi criticada por Lakoff e Johnson (1980) e, para os autores, a metáfora está na base da estruturação do pensamento e do agir, sendo impossível viver sem ela.

Ao pesquisarem sobre a manifestação e o processamento das metáforas, Cavalcante, Ferreira e Gualda (2016) apontam que, a partir dos anos 1970, a metáfora assume sua relevância como um objeto de estudo em áreas distintas do conhecimento, deixando de ter uma percepção estritamente ornamental ou persuasiva no discurso, para ocupar uma posição de destaque nos estudos sobre a cognição humana. Os autores ressaltam, ainda, a necessidade e a responsabilidade de um tratamento satisfatório acerca da ocorrência da metáfora, o qual requer que os pesquisadores contemporâneos produzam estudos que levem em consideração a relevância e o papel da metáfora na vida social, “em domínios de interação social os mais diversos (científico, literário, jurídico, jornalístico, pedagógico), com base em conhecimentos adquiridos no campo das Ciências Cognitivas” (p. 9), para que possam colaborar com uma possível explicação acerca do processo cognitivo da compreensão metafórica.

Traçando brevemente a trajetória dos estudos da metáfora, Vereza (2010) salienta que a metáfora deixa de ser restrita ao plano da linguagem com a introdução da Teoria da Metáfora Conceptual (doravante TMC), que faz com que o *lócus* da metáfora se desloque da linguagem para o pensamento. A autora busca situar o *lócus* da metáfora, questionando se ela é uma ocorrência na linguagem, no pensamento ou no discurso, concluindo que ela não é apenas da linguagem e pensamento, mas também do discurso, ressaltando o desafio para quem analisa a metáfora se distanciar do seu próprio olhar como uma pessoa que também se utiliza de metáforas. Para a pesquisadora, os estudos da metáfora “contribuíram com conceituações importantes, que podem ser relativizadas, questionadas, mas nunca ignoradas nas pesquisas atuais” (p. 211) e ainda reforça que esse caminho “pode estar apenas começando, mas que já temos na bagagem reflexões preciosas, [o que] torna o desafio ainda mais estimulante” (p. 211).

Ao realizar uma retrospectiva crítica dos trinta anos da TMC, Schröder (2011) buscou refletir sobre as limitações e restrições da obra *Metaphors we live by*, obra de grande destaque responsável por publicizar o viés cognitivo e cotidiano da metáfora, de Lakoff e Johnson (1980) e, através de um olhar retroativo, indica panoramas futuros, enfatizando que há um interesse crescente

pela “dinamização da metáfora e por seu processamento on-line nos estudos sobre a mesclagem metafórica (FAUCONNIER; TURNER, 2002) e a extensão dessa teoria por uma revisão, integrando fatores contextuais e semióticos (BRANDT; BRANDT, 2005)” (p. 117).

2.2.2 Teoria da Metáfora Conceptual

A noção de metáfora conceptual foi um marco para os estudos linguísticos e considera que os seres humanos possuem um sistema conceptual metafórico, fruto de nossas experiências e vivências. De acordo com Lakoff e Johnson (1980), responsáveis por divulgar amplamente essa noção, as metáforas se realizam por mapeamentos entre domínios conceptuais, em que um domínio fonte (*source domain*) é usado para conceptualizar um domínio alvo (*target domain*). O domínio fonte é, geralmente, representado por algo concreto, ao passo que o alvo é mais abstrato, o que pode ser exemplificado por meio das metáforas: “tempo é dinheiro”, “discussão é guerra”, “amor é viagem”, dentre outras. Para os autores, a metáfora envolve tanto os mapeamentos conceptuais (que estão na mente), como as expressões linguísticas estruturadas por eles.

Como ressalta Lakoff (2008), embora *Metaphors we live by* (LAKOFF; JOHNSON, 1980) tenha sido escrita antes da era da ciência neural e computacional, alguns resultados obtidos naquela época persistiram no decorrer do tempo, como o fato de a linguagem metafórica se utilizar das metáforas conceptuais. Segundo o autor, uma metáfora conceptual pode ser usada para entender uma determinada palavra, mesmo que essa não seja compreendida no domínio de origem da metáfora. “A maioria das metáforas conceptuais fazem parte do inconsciente cognitivo, e são aprendidas e utilizadas automaticamente sem consciência”. (LAKOFF, 2008, p. 25, tradução minha⁴). Dessa forma, as metáforas conceptuais são utilizadas inconscientemente e, muitas vezes, já estão tão arraigadas no cotidiano das pessoas, o que torna difícil a compreensão no domínio de origem da metáfora.

Kövecses (2010) relata que os mapeamentos entre o domínio fonte e o domínio alvo podem ser apenas parciais, ou seja, apenas algumas partes dos conceitos são mapeadas. O autor ressalta a relevância de se questionar quais partes da fonte são mapeadas em quais partes do alvo, por exemplo, quando um estudante fala: “Minha professora é uma flor”, o que ele quer destacar? A beleza, a formosura, a delicadeza? E o que ele quer ocultar? Os espinhos, as folhas secas, o envelhecimento das pétalas?

⁴ Do original: *Most conceptual metaphors are part of the cognitive unconscious, and are learned and used automatically without awareness.*

Para compreender um pouco mais sobre mapeamentos, Kövecses (2010) traz a concepção de *highlighting* (destaque) e *hiding* (ocultação) e afirma que

[d]estaque combina com a ocultação. Isso significa que quando um conceito tem vários aspectos (que normalmente é o caso) e a metáfora focaliza um (ou talvez dois ou três) aspectos, os outros aspectos do conceito permanecerão ocultos, ou seja, fora de foco. Destaque e ocultação pressupõem um ao outro (KOVECSES 2010, p. 92, tradução minha⁵).

Portanto, torna-se necessária uma análise atenta em busca desses domínios conceptuais e do que é destacado ou ocultado em projeções cognitivas.

Lakoff e Johnson (2003, p. 272-273), ao revisitarem os apontamentos de pesquisas da Linguística Cognitiva e da Ciência Cognitiva em geral, listaram algumas características fundamentais da TMC. São elas:

- As metáforas são fundamentalmente conceptuais em sua natureza; a linguagem metafórica é secundária;
- Metáforas conceptuais são baseadas na experiência cotidiana;
- O pensamento abstrato é, amplamente, embora não totalmente, metafórico;
- O pensamento metafórico é inevitável, ubíquo e, sobretudo, inconsciente;
- Conceitos abstratos não são completos sem metáforas, ou seja, o amor não é amor sem metáforas de atração, loucura, união etc.;
- Nossos sistemas conceptuais não são consistentes por completo, já que as metáforas usadas para pensar sobre conceitos podem ser inconsistentes;
- Vivemos nossas vidas com base em inferências que obtemos de metáforas.

Tais características reiteram que, de acordo com a TMC, nosso pensamento é metafórico e, embora não percebamos, vivemos baseados em inferências que construímos por meio das metáforas que criamos e utilizamos.

No que tange à interculturalidade, Kövecses (2010) discute a possibilidade de uma “quase universalização” das metáforas conceptuais nas diversas línguas, mesmo que essas sejam permeadas de diferentes culturas e oriundas de diferentes famílias. Para o autor, a experiência humana é uma força maior que modela as metáforas que possuímos. Entretanto, essa força não é a única que desempenha uma função no processo de determinação e uso de metáforas, há forças

⁵ Do original: “*Highlighting necessarily goes together with hiding. This means that when a concept has several aspects (which is normally the case) and the metaphor focuses on one (or maybe two or three) aspect(s), the other aspects of the concept will remain hidden, that is, out of focus. Highlighting and hiding presuppose each other*”.

opostas que agem contra a universalidade na produção metafórica. Dessa forma, o pesquisador recomenda a consideração das similaridades e diferenças do universo metafórico nos seres humanos, o que impossibilita uma total universalidade no uso de metáforas em línguas diferentes.

Gibbs (2008), ao relatar a “explosão” da pesquisa envolvendo metáforas, ressalta que a

[m]etáfora nem sempre aparece em pacotes bonitos e organizados que podem ser facilmente arrancados de algum contexto para análise. Falantes utilizam uma linguagem metafórica, e se envolvem em um pensamento metafórico, complexamente, muitas vezes os padrões contraditórios tiram conclusões simples sobre tanto a onipresença quanto a estrutura da metáfora, o que é algo difícil de fazer. Ao invés de aterem-se a exemplos isolados e inventados, muitos estudiosos contemporâneos exibem grande entusiasmo para descobrir a realidade confusa da metáfora e o uso e as implicações de tais descobertas para as teorias abrangentes da metáfora (GIBBS, 2008 p. 4, tradução minha⁶).

O que o autor quer enfatizar é a complexidade da análise metafórica, na qual muitas vezes não é fácil localizar as metáforas nos *corpora* analisados. Torna-se necessário um cuidado com simplificações e conclusões precipitadas ao pesquisar as metáforas. Sabendo dessa complexidade que a metáfora possui, passo a detalhar o conceito de esquemas imagéticos que foram tão salientados por Lakoff e Johnson (1980) e que auxiliam a análise metafórica.

2.2.3 Esquemas imagéticos

Ao descrever como compreendemos os eventos em nossa vida, Turner (1996) considera que eles possuem uma estrutura interna que os fazem ser pontuais ou prolongados; únicos ou repetidos; fechados ou abertos; preservando, criando ou destruindo entidades; cíclicos ou não cíclicos. “Esta estrutura interna é uma imagem esquemática: está enraizada em nossa compreensão de pequenas histórias espaciais” (p. 28), sendo assim, o autor destaca como utilizamos um esquema imagético para representar eventos que acontecem no nosso dia a dia. Para o pesquisador, esse esquema imagético pode representar, por exemplo, (a) uma força física, como em “O rio abriu um novo caminho” ou “O comitê finalmente cedeu e desmoronou”; (b) um esquema de imagem de um movimento ao longo de um caminho, como em “A estrada nos levou do topo da montanha ao

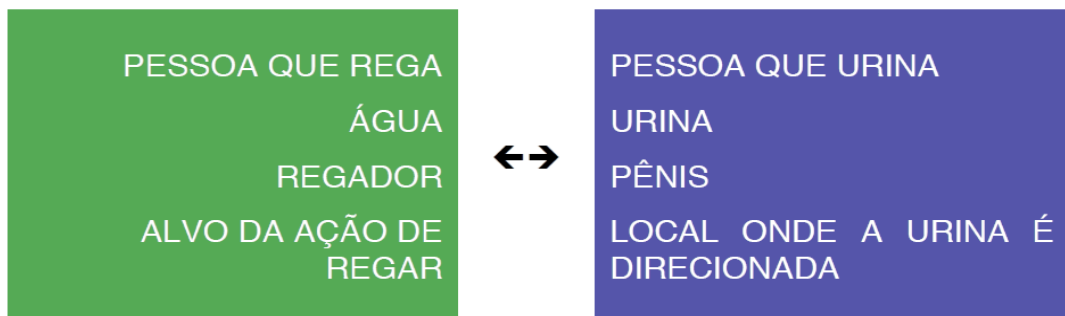
⁶ Do inglês “*Metaphor does not always appear in nice, neat packages that can be easily plucked out from some context for analysis. Speakers use metaphorical language, and engage in metaphorical thought, in complex, often contradictory patterns that make simple conclusions about both the ubiquity and structure of metaphor difficult to make. Rather than retreat back to made-up, isolated examples, many contemporary scholars exhibit great enthusiasm for uncovering the messy reality of metaphor use and the implications of such findings for comprehensive theories of metaphor*”.

fundo do vale” ou “A economia afundou ao seu ponto mais baixo”. Nesses exemplos, é possível visualizar os esquemas imagéticos utilizados nas enunciações.

Turner (1996) ressalta, ainda, que essas relações também podem ser assimiladas por meio de projeções de esquemas de imagens físicas e exemplifica que, quando imaginamos que alguém é capaz de lidar com uma dificuldade, dizemos: "Ele pode superar esta barreira psicológica se ele quiser" (p. 30). Nesta situação, a vontade é interpretada como uma força e a dificuldade como uma barreira a ser superada. Portanto, infere-se que alguém capaz de ultrapassar ou superar uma barreira continuará o seu caminho em direção a seu destino. Dessa maneira, fica evidente como os esquemas imagéticos orientam forças que só são compreendidas se formos capazes de visualizar esses movimentos.

Com o intuito de facilitar as visualizações de esquemas imagéticos, Gomes Júnior (2015) elaborou um esquema de representação gráfica da metáfora de “regar as plantas” (KÖVECSES, 2010) ao se referir ao ato de urinar, como mostra a figura a seguir:

Figura 1 – Representação gráfica de uma metáfora imagética



Fonte: GOMES JÚNIOR (2015, p. 49).

Por meio da figura 1, é possível exemplificar como os esquemas imagéticos são utilizados para representar as metáforas, ou seja, só conseguimos compreender o sentido metafórico ao imaginarmos os movimentos e as forças envolvidas no ato de “regar as plantas” representando o ato de urinar.

Hampe (2005, p. 1-2) lista que os esquemas imagéticos:

- são diretamente significativos graças às bases experienciais e corporificadas;
- são estruturas pré-conceituais que emergem dos recorrentes movimentos humanos e das interações e percepções com objetos;
- são gestalts altamente esquemáticas que capturam contornos de experiências sensório motoras e integram informações multimodais;

- existem como padrões contínuos e analógicos abaixo do nível da consciência, anterior e independentemente de outros conceitos;
- como gestalts, são estruturados internamente, compostos de poucas e flexíveis partes, dadas as transformações que sofrem esses esquemas.

Neste trabalho, oriento-me por essas características propostas por Hampe (2005), bem como alguns exemplos trazidos por Lakoff (1987) e Evans e Green (2006), que são agrupados nos quadros 1 e 2, a seguir.

Quadro 1 – Exemplificação de alguns esquemas imagéticos

Esquemas Imagéticos	Experiência Corporal	Elementos Estruturais	Exemplos
CONTÊINER	Experienciamos nossos corpos como contêineres e coisas em contêineres constantemente.	INTERIOR, FRONTEIRA, EXTERIOR.	Campo de visão. <i>Ex.: coisas entrarem e saírem do campo de visão.</i> Relacionamentos. <i>Ex.: entrar e sair de um casamento</i>
PARTE-TODO	Somos seres humanos com partes que podem ser manipuladas. Percebemos nosso corpo como TODO com PARTES.	TODO, PARTES, CONFIGURAÇÃO.	Famílias. <i>Ex.: casamento como criação da família (todo) com os cônjuges sendo as partes.</i> Sociedade Indiana. <i>Ex.: a sociedade é vista como um corpo (o todo) composto por castas (partes) – a casta mais alta sendo a cabeça e a mais baixa os pés. A estrutura de castas é estruturada metaforicamente de acordo com a configuração do corpo.</i>
LIGAÇÃO	Nosso primeiro link é o cordão umbilical. Posteriormente, nos ligamos aos nossos pais e a outras coisas, tanto para nos proteger quanto para protegê-los.	Duas entidades (A e B), LIGAÇÃO conectando-as.	Relações sociais e interpessoais. <i>Ex.: fazemos conexões, rompemos laços sociais.</i> Escravidão. <i>Ex.: escravidão como amarras e liberdade como ausência de amarras.</i>
CENTRO-PERIFERIA	Experienciamos nossos corpos como		Teorias.

	tendo um centro (tronco e órgãos) e periferias (dedos, cabelos). Os centros são vistos como mais importantes que as periferias. O centro define a identidade do indivíduo de uma maneira que a periferia não o faz.	Uma ENTIDADE, um CENTRO e uma PERIFERIA.	Ex.: <i>Possuem princípios centrais e periféricos. O que é importante é tido como central.</i>
ORIGEM - PERCURSO-DESTINO	Toda vez que nos movemos, há um lugar do qual partimos, um lugar ao qual chegamos, uma sequência de locações conectando os pontos de início e chegada e a direção.	Uma ORIGEM (ponto de partida), um DESTINO (ponto de chegada), um PERCURSO e uma DIREÇÃO.	Propósitos Ex.: <i>Propósitos são entendidos como destinos e atingir um propósito como passar por um caminho, de um começo a um fim. Percorrer um longo caminho por algo.</i>

Fonte: LAKOFF (1987, p. 302)

Quadro 2 – Lista parcial de Esquemas Imagéticos

ESPAÇO	CIMA-BAIXO, FRENTE-TRÁS, ESQUERDA-DIREITA, PERTO-LONGE, CENTRO-PERIFERIA, CONTATO DIRETO, VERTICALIDADE
CONTENÇÃO	CONTÊINER, DENTRO-FORA, SUPERFÍCIE, CHEIO-VAZIO, CONTEÚDO
LOCOMOÇÃO	MOMENTO, ORIGEM-PERCURSO-DESTINO
EQUILÍBRIO	CENTRO DE EQUILÍBRIO, BALANÇA, PONTO DE EQUILÍBRIO, EQUILÍBRIO
FORÇA	COMPULSÃO, BLOQUEIO, CONTRA FORÇA, DESVIO, REMOÇÃO DE RETENÇÃO, DESBLOQUEIO, ATRAÇÃO, RESISTÊNCIA
UNIDADE/MULTIPLICIDADE	FUSÃO, COLEÇÃO, DIVISÃO, INTERAÇÃO, FUSÃO, COLEÇÃO, SEPARAÇÃO,

	ITERAÇÃO, PARTE-TODO, CONTAGEM DE MASSA, LIGAÇÃO
MULTIPLICIDADE	PARTE-TODO, LIGAÇÃO, CONTÁVEL-NÃO CONTÁVEL
IDENTIDADE	COMBINAÇÃO, SOBREPOSIÇÃO
EXISTÊNCIA	REMOÇÃO, ESPAÇO DELIMITADO, CICLO, OBJETO, PROCESSO

Fonte: EVANS; GREEN (2006, p. 190).

Os esquemas imagéticos são extremamente importantes para que se possa compreender as projeções conceptuais dos usos metafóricos. Esses esquemas auxiliam a interpretação da utilização das metáforas, principalmente no ensino de línguas, que passo a detalhar agora.

2.2.4 Metáforas no ensino de línguas

A partir da concepção cognitiva do universo metafórico, vários pesquisadores (ELLIS, 2008; GOMES JUNIOR, 2011,2012, 2015; PAIVA, GOMES JÚNIOR 2016; SALDANHA, 2016; SILVA, 2013, 2017; WAN *et al.*, 2011) investigaram as metáforas sobre ensino e aprendizagem de línguas e quais as influências que elas exercem nos alunos e professores.

Um dos entusiastas pioneiros da pesquisa em metáforas na Linguística Aplicada, Ellis (2008), utilizou a análise metafórica para investigar crenças de aprendizagem de estudantes de alemão. Os alunos foram instruídos a escrever em seus diários sobre suas atitudes, dificuldades, motivações, experiências, dentre outros em relação à aprendizagem de alemão. Segundo Ellis (2008, p. 14-15), os diários foram analisados para identificar e classificar as metáforas utilizadas, e o linguista seguiu as seguintes etapas:

- Identificação das expressões metafóricas;
- Identificação dos domínios fontes e alvos por meio de expressões metafóricas formulaicas;
- Identificação das principais metáforas conceptuais;
- Identificação das implicações de cada metáfora principal;
- Identificação de palavras-chave de cada metáfora conceptual, bem como de percepções linguísticas de cada metáfora;
- Avaliação de dois linguistas que leram as listas e determinaram se as metáforas de fato pertenciam às categorias em que foram encaixadas e listadas.

O estudo de Ellis (2008) demonstrou a relevância de examinar as crenças dos alunos por meio de uma análise metafórica. Tal análise revelou como crenças afetivas centrais (por exemplo, “Aprendizagem envolve sofrimento”) foram relevantes para os alunos iniciantes investigados, indicando também como é extremamente necessário que os professores auxiliem os seus alunos a descobrirem suas crenças a fim de ajudá-los a terem consciência de como elas podem interferir no ensino e aprendizagem de línguas.

Gomes Junior (2012) investigou as conceptualizações de alunos universitários sobre a aprendizagem de LI em uma plataforma digital, por meio da análise de metáforas produzidas por eles. O autor concluiu que, de maneira geral, os alunos usaram metáforas positivas, como “aprender inglês é uma viagem, um percurso e/ou uma jornada” para se referir ao sucesso da aprendizagem, o que demonstra a relevância dessa atividade para os participantes da pesquisa. O autor concluiu que os aprendizes gostam de estudar inglês por meio da plataforma e que, mesmo havendo obstáculos e/ou dificuldades e diferenças didáticas em relação à aula presencial, eles perceberam que é possível aprimorar o conhecimento da LI também na modalidade a distância.

Em consonância, Paiva e Gomes Junior (2016), ao analisarem narrativas de aprendizagem de LI, concluíram que a aprendizagem da língua é extensivamente metaforizada como uma viagem: na narrativa dos obstáculos que os alunos enfrentam, dos caminhos que precisam percorrer, das mudanças de direção, do percurso por caminhos diferentes. No estudo, os autores identificaram expressões metafóricas que demonstram serem motivadas pelo esquema imagético ORIGEM-PERCURSO-DESTINO (LAKOFF, 1987), em que as motivações e intenções dos estudantes são entendidas como pontos de partida, as experiências e estratégias de aprendizagem como o caminho e as ambições e propósitos como os pontos de chegada.

Gomes Júnior (2011) identificou metáforas sobre o processo de aprendizagem de inglês geradas por alunos universitários de diversos cursos de graduação da UFMG, que cursavam as disciplinas Inglês Instrumental I e II. O pesquisador concluiu que os participantes da pesquisa percebem “a aprendizagem como um meio de inclusão. A maioria das expressões encontradas conceituava a aprendizagem, bem como a própria língua, como uma maneira de entrar em um determinado contêiner. Seja ele o mercado de trabalho ou o próprio mundo” (p. 105).

O mesmo acontecimento foi identificado na pesquisa de Silva (2013), que procurou identificar, classificar e interpretar as metáforas sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês em narrativas multimodais de aprendizagem de alunos de uma escola particular da região metropolitana de Belo Horizonte. Nesse estudo, a metáfora mais utilizada foi a de que aprender inglês é como “entrar em um contêiner”. Para a pesquisadora, a metáfora do contêiner é uma afirmação de que “esses aprendizes conceptualizam a aprendizagem de LI como um modo de

acesso e locomoção, como uma aquisição e como algo essencial” (SILVA, 2013 p. 104). Segundo a autora, os alunos concebem a língua como uma forma de adquirir uma inclusão no mercado profissional de forma que a aprendizagem se justifica pela busca de desenvolvimento profissional.

Wan *et al.* (2011) estudaram um grupo de professores universitários chineses de LI, com o objetivo de identificar as crenças dos estudantes e dos próprios docentes em relação aos papéis do professor. Ao utilizarem um instrumento que demandava a complementação de um modelo metafórico “um professor de inglês é... porque...”, obtiveram como resultado respostas, em sua maioria, positivas, das quais emergiram metáforas do professor como: INSTRUTOR, TRANSMISSOR DE CULTURA, ESTIMULADOR DE INTERESSES, AUTORIDADE E COLEGA DE TRABALHO. Os autores reforçaram a relevância da utilização da análise metafórica como uma metodologia para investigar as crenças de professores e alunos sobre os papéis dos professores no ensino e aprendizagem da LI.

Por meio de narrativas visuais, elaboradas à mão livre, Silva (2017) investigou o processo de aprendizagem de inglês de estudantes do ensino fundamental e médio de uma escola particular. A pesquisadora fundamentou-se nos conceitos da Semiótica Social, da Multimodalidade, da Gramática do *Design* Visual, assim como nas teorias acerca dos estudos da metáfora. Os resultados levaram a autora a criar cinco agrupamentos que revelam a aprendizagem da LI, sendo: (1) Língua Inglesa e globalização; (2) elementos mediadores; (3) contextos de aprendizagem; (4) comunidades de prática; e (5) o uso da Língua Inglesa. Segundo a pesquisadora, os resultados demonstram que os “aprendizes retratam-se como protagonistas não apenas de suas próprias histórias, mas também de sua aprendizagem, que é entendida, sobretudo, como atividade social, mediada pelas interações sociais e pelos artefatos culturais” (p. 8).

Saldanha (2016) identificou as metáforas de estudantes do 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública de Belo Horizonte. A geração de dados foi feita por meio de uma atividade de reflexão, na qual os alunos deveriam completar duas frases utilizando metáforas: (1) aprender inglês no Ensino Fundamental era como... e (2) meu(s) professor(es) de inglês no Ensino Fundamental era(m) (como)... Os resultados revelaram que as experiências de insucesso de aprendizagem de inglês na escola ainda são mais numerosas do que as bem-sucedidas. Em relação às metáforas, segundo a autora, os alunos conceptualizaram a aprendizagem como “algo repetitivo, difícil, sem sentido, como algo impossível, como uma experiência traumatizante” (p. 225). Já em relação às metáforas de experiências bem-sucedidas, a autora conclui que elas relatam a aprendizagem de inglês como algo fácil, recompensador, inédito, diferente, agradável e essencial. Eles ainda consideram os professores como “pessoas raras e valiosas, como pessoas sábias, atenciosas, como reflexo do que querem ser, como pessoas fortes” (p. 226).

Como ilustram as pesquisas elencadas nesta seção, as metáforas são utilizadas no cotidiano e em diversos contextos, dentre eles o ensino e aprendizagem de línguas. Daí a importância de voltarmos o nosso olhar para as metáforas produzidas **sobre** e **nesse** contexto, de modo a compreender como a educação (de línguas) vem sendo conduzida pelos atores desse processo.

2.2.5 Metáforas e identidades (Identidades Metaforizadas)

Como advoga Gomes Júnior (2015), “há muitos estudos na LA que buscam investigar as identidades de aprendizes e professores. No entanto, são escassos os que buscam investigar tal construto em uma perspectiva metafórica” (p. 73). O autor aponta, ainda, que “[s]e as metáforas são um fenômeno cognitivo pelo qual atribuímos sentido ao mundo e a nós mesmos (LAKOFF; JOHNSON, 1980), entender as identidades e como elas são construídas também pode ser uma questão de metáfora” (p. 5). Nessa perspectiva, perfis identitários podem ser analisados por meio de uma análise metafórica, o que Gomes Junior (2015) considera como identidades metaforizadas.

Telles (2004) investigou as metáforas, regras da prática e princípios de alunas de graduação em Letras durante um processo de reflexão sobre suas formações profissionais. O resultado foi um agrupamento de histórias biográficas escritas nas quais as participantes se baseavam para conceber suas identidades como professoras de línguas estrangeiras. Segundo o autor,

as alunas foram capazes de estabelecer conexões e significados entre os aspectos teóricos das leituras acerca de formação profissional de professores de línguas (realizadas durante a pesquisa) e os diversos eventos marcantes de suas narrativas orais acerca do desenvolvimento pessoal de cada uma. Ao remeter os vários aspectos de suas histórias pessoais às questões teóricas discutidas durante a pesquisa, as participantes deram início a um processo de reflexão acerca de suas identidades profissionais como professoras de línguas estrangeiras (TELLES, 2004, p. 63).

Entretanto, o estudo não menciona essas identidades profissionais como metaforizadas e sim como uma forma de reflexão dessas professoras ao associarem as histórias pessoais com a prática em sala de aula. Conforme o levantamento bibliográfico eletrônico realizado por Quevedo-Camargo e Ramos (2008) acerca de pesquisas que investigam a questão da identidade profissional do professor de LI no Brasil, somente o trabalho de Mello (2002), dentre os seis trabalhos mencionados, utilizava metáforas, diferenciando-se dos demais. Os autores relatam que “a autora analisou narrativas de professores de Língua Inglesa com o objetivo de delinear o perfil identitário desses profissionais, por meio de suas metáforas sobre o seu processo de formação e construção profissional” (p. 193). A autora conclui que os perfis identitários dos professores determinam e são determinados pelas crenças dos professores de inglês a respeito de sua identidade profissional.

Com exceção de Gomes Junior (2015), que analisou narrativas multimodais de estudantes de inglês no Brasil e em Hong Kong, os trabalhos mencionados não consideraram a relação com a tecnologia, o que ressalta a necessidade de mais pesquisas que investiguem as identidades tecnológicas de professores de LI.

2.3 Tecnologias digitais e formação de professores

Nesta seção, apresento as tecnologias digitais e a formação de professores para lidarem com o mundo tecnológico em que estamos inseridos. Em seguida, discorro brevemente sobre as tecnologias e a escola brasileira, apresentando algumas reflexões de pesquisadores da área. Posteriormente, dedico-me às percepções dos professores de LI acerca do uso das tecnologias digitais destacando pesquisas sobre esse tema.

2.3.1 Tecnologias digitais e a escola brasileira

Ao descrever a educação em um mundo de comunicação, Pretto (2003) chama a atenção para o papel da escola, que ainda não está determinado e que certamente não será definido dentro dela própria. Surge, então, segundo o pesquisador, a necessidade de uma reflexão sobre uma nova escola, que “possa superar a atual, ainda calcada nos velhos paradigmas da civilização em crise e que não conseguiu solucionar os problemas propostos pela própria modernidade” (p. 122). Uma escola alicerçada apenas no discurso oral e na escrita, centrada em procedimentos lineares, desconhecendo o universo tecnológico que domina o mundo contemporâneo, apenas caminha na direção oposta do que está acontecendo do lado de fora dos muros (PRETTO, 2003). Ou seja, a instituição escolar precisa mudar e acompanhar a evolução tecnológica para que os docentes possam proporcionar um ensino adequado aos discentes, mediante às transformações do mundo atual.

Acerca do uso de tecnologias digitais em sala de aula, Ribeiro (2018) apresenta alguns questionamentos, tais como: O que fazer com as TDICs na escola? Como ajustá-las aos usos e práticas pedagógicos? Como dar sentido a elas em relação à leitura e à escrita? Tais questionamentos vão ao encontro do desafio trazido pela autora em relação ao conflito que existe nos professores, ao atravessarem as práticas sociais das tecnologias digitais para as práticas escolares. Tal problemática, segundo a autora, inquieta pesquisadores que, mesmo realizando projetos e esforços, não conseguem convencer a maioria a utilizar tecnologias digitais em sala de aula. Para ela, a vontade de aprender é primordial para uma possível mudança e “[q]ualquer movimento será impossível se faltar ao professor a vontade de aprender os usos e as práticas que as tecnologias digitais envolvem [...] Ou a necessidade, em segunda instância, quando já não há

mais como desviar ou evitar” (p. 107). Como salienta Pretto (2003), só é possível mudar o velho modelo de escola para uma nova escola observando a sua estrutura educacional e promovendo uma reavaliação urgente na formação dos professores e no dever das universidades públicas nesse momento.

A partir desses argumentos, podemos nos remeter à pedagogia da autonomia proposta por Paulo Freire, que considera o professor como um eterno estudante. Daí a importância da pesquisa, pois, para Freire (1997), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (p. 16), ambos se complementam. Dessa forma, é primordial que o professor seja sempre um pesquisador em suas salas de aula, refletindo, buscando, (re)construindo e/ou (des)construindo suas crenças, estereótipos, preconceitos em suas práticas de ensino, principalmente em relação ao uso das TDICs, conceito-chave nesta pesquisa.

Ao discorrer acerca da relação entre escola, poder e tecnologias, Kenski (2007) destaca a posição de poder que a escola possui em relação aos conhecimentos e ao uso das tecnologias que farão a intermediação entre professores, alunos e os tópicos a serem aprendidos: “Em um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram na educação escolar a garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida” (p. 9). Assim, é primordial uma mudança nas escolas para que os estudantes possam adquirir informações que lhes serão úteis no futuro, seja em qualquer área de atuação.

Uma dessas mudanças velozes foi o impacto que a pandemia da Covid-19 causou no sistema educacional. Coscarelli (2020a), ao descrever esse impacto, enfatiza que

[n]ão se faz EaD de qualidade de uma hora para outra. Esses cursos precisam ser muito bem planejados e preparados com tempo, porque, há alguns bons anos, não nos falta tecnologia para ministrar cursos de alta qualidade nessa modalidade. Falta, no entanto, a capacitação para que mais professores se sintam à vontade para lidar com essas tecnologias e com as estratégias de ensino que a EaD demanda. Outro ponto que precisa ser melhorado é o acesso à internet e a equipamentos, como computadores, que precisam ser usados pelos professores e alunos. Seria necessário, por exemplo, o governo liberar banda larga ou encontrar uma forma de garantir que as pessoas tenham acesso à internet, dar acesso a equipamentos, acostumar alunos a serem aprendizes autônomos e acostumar os professores a trabalharem com as tecnologias digitais. Para muitas famílias, falta tanta coisa que parece loucura falar que acesso à internet é prioridade. A situação é complexa e não se resolve com um conjunto pequeno de ações (COSCARELLI, 2020a p. 15-16).

A autora traz à tona uma antiga discussão acerca do despreparo dos professores em lidar com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e, principalmente, a falta de equipamentos e acesso à *internet*, além de toda a complexidade com que as escolas (principalmente as públicas) precisam

lidar, como situações que, muitas vezes, fogem ao nosso controle e não podem ser resolvidas facilmente. Em 2016, com a organização do livro *Tecnologias para aprender*, Coscarelli já trazia possibilidades de práticas para professores de línguas com a expectativa de trazer “bons frutos nas salas de aula do Brasil” (COSCARELLI, 2016, p. 14), discutindo como as TDICS já vinham afetando e alterando as nossas relações com os textos.

2.3.2 Tecnologias e formação de professores

Distanciar-se de práticas tradicionais permeadas por regras, conceitos e normatizações parece ser o grande desafio que docentes e discentes encontram na vida escolar. Nesse sentido, Bagno (2002) ressalta a relevância da formação do professor na universidade e, principalmente, de uma formação continuada, para que ele possa sempre estar atualizado acerca das novas teorias sobre ensino e aprendizagem da língua. Em consonância, a universidade também precisa fazer com que os futuros professores sejam pesquisadores e, principalmente, capazes de não cometerem mais o “crime pedagógico” que, segundo o autor, ocorre quando insistimos no erro mesmo sabendo que é necessário rever e mudar. O autor enfatiza a importância do letramento juntamente com a exploração dos diversos gêneros textuais existentes na contemporaneidade e, nessa missão, caberia ao professor se familiarizar com as práticas de linguagem utilizadas pelos alunos fora da sala de aula. Bagno (2002) ainda reforça a ideia de que a escola, muitas vezes, ignora diversos gêneros e só valoriza os mais formais, exemplificando a relevância do trabalho com letramento digital.

Zacharias (2016) destaca dois desafios geralmente enfrentados quando no desenvolvimento do letramento digital. Sendo eles:

- Promover a leitura como objeto de ensino na escola sem simplificações, considerando-a não somente como habilidade cognitiva, mas uma prática social;
- Incluir as tecnologias digitais de modo que elas não se tornem demasiadamente artificiais quando escolarizadas.

Nesse sentido, a respeito da integração de tecnologias digitais na sala de aula de LI, principalmente na Educação Básica, Gomes Junior e Silva (2016) argumentam que os questionamentos “Por quê?” e “Como?” podem surgir e ressaltam que

[o] uso de ferramentas digitais na sala de aula deve estar atrelado a uma proposta pedagógica fundamentada em pilares sólidos, que permitam à professora orientar o trabalho proposto de forma didática. Esta fundamentação é necessária, também, para que o aluno entenda o processo vivenciado como o de construção de saber, desfazendo a concepção de que usar tecnologias está associado apenas ao lazer (GOMES JUNIOR; SILVA, 2016 p. 159-160).

O que os autores propõem é a necessidade de uma proposta pedagógica que busque orientar esses professores a utilizarem as ferramentas digitais, e principalmente que esses profissionais sejam curiosos e sempre se atualizem e explorem essas ferramentas que aparecem e desaparecem o tempo todo no mundo tecnológico.

Os dispositivos móveis estão por toda parte, dificilmente nos deparamos com alguém que não possua ou não esteja utilizando algum, ou seja, “somos ciborgues por escolha” (BUZATO, 2019). Essa visão de ciborgue contempla que a tecnologia é, hoje, parte do nosso corpo, como um braço ou uma perna, por exemplo e, diferentemente das pessoas com alguma deficiência, que precisam utilizar dispositivos eletrônicos para se locomover, a utilizamos por livre escolha.

Mediante a essa visão pós-humanista, não é possível ignorar a presença dos dispositivos eletrônicos em nosso cotidiano e também em sala de aula. Cochrane e Bateman (2010) citam os principais benefícios em se utilizar a aprendizagem móvel na educação, sendo eles:

- a exploração de práticas de ensino e aprendizagem inovadoras;
- a possibilidade de uma aprendizagem autêntica centrada no estudante, que pode acontecer em qualquer lugar e qualquer hora;
- o envolvimento com os alunos por meio de recursos das tecnologias móveis da *Web 2.0*, tais como: conectividade, mobilidade, rede social, geolocalização etc.;
- uma ponte entre professores e alunos para que os docentes possam ter acesso a ferramentas cada vez mais pertencentes aos alunos;
- uma mudança de paradigma computacional, de fixa para um modelo móvel sem fio, transformando qualquer espaço em um lugar de aprendizagem.

Por meio desses benefícios, torna-se relevante que os docentes percebam todas essas possibilidades em sala de aula e, principalmente, a necessidade de políticas públicas que façam com que estes professores possam receber uma formação continuada a fim de aprimorem o uso técnico e aprenderem a utilizar as tecnologias móveis em suas aulas. Os dispositivos deixam de ser algo “proibido”, ou vistos como “perturbadores” do conhecimento, para uma necessidade primordial, principalmente no cenário atual da pandemia da COVID-19.

Em contrapartida, Royle, Stager e Traxler (2014) enfatizam os desafios na utilização dos celulares como ferramentas de aprendizagem, levando em consideração uma mudança de padrão por parte dos docentes, que precisam modificar suas práticas e suas identidades ao aceitarem que os *smartphones* podem ser usados para fins de aprendizagem e não somente para fins sociais. Os autores também chamam a atenção para a necessidade de uma reformulação da estrutura escolar que, muitas vezes, é voltada para um ensino performativo e focado em resultados.

Reconhecendo a importância da mídia tecnológica e sua influência sobre o processo educativo e a formação do professor, Gomes (2016) salienta que é relevante repensar o uso de recursos tecnológicos como uma ação educativa que traz consequências para a formação: “É importante repensar o uso dos recursos midiáticos como uma ação educativa, focalizando, fundamentalmente, o estímulo à emancipação e à autonomia dos alunos, provocando um olhar crítico sobre conceitos e valores da realidade” (p. 154). A autora aponta a relevância da formação de professores e alunos para o uso das mídias tecnológicas, de forma que eles possam utilizar ferramentas tecnológicas de uma maneira crítica e autônoma, e que se sintam preparados para interagir com tantas informações obtidas nesse meio.

Levando em consideração o momento tecnológico em que esta pesquisa foi realizada, principalmente após a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia da Covid-19, pensar em iniciativas dos poderes público e privado para a formação continuada de professores de línguas faz-se ainda mais necessário, de modo a contribuir para que esses possam familiarizar-se cada vez mais e, principalmente, fazerem uso consciente das tecnologias digitais em sala de aula.

2.3.3 Percepções de professores de LI acerca do uso de tecnologias digitais

Com o objetivo de analisar as percepções e as realidades de um grupo específico de docentes da área de Letras no que concerne o uso da informática no processo educativo, Garcia e Leffa (2010) coletaram dados por meio de um questionário semiestruturado. Os pesquisadores constataram que “embora os sujeitos apontem para a importância do uso da informática no processo de ensino e aprendizagem, essa realidade ainda não se faz presente em suas práticas de ensino, restringindo-se à preparação de materiais pedagógicos” (p. 336). Entretanto, os dados apontam que há a necessidade e vontade por parte dos sujeitos pesquisados, de obterem uma melhor capacitação envolvendo possibilidades de uso das TDICs em suas práticas docentes. Mediante os resultados, Garcia e Leffa (2010) sugerem a necessidade de uma inclusão maior das TDICs no processo educativo dos professores de Letras, com o desenvolvimento de ações voltadas para o seu letramento digital, desde os cursos de graduação até os cursos de educação continuada, já que muitos não tiveram acesso a esse letramento durante a sua formação.

Buscando a integração de docentes e discentes do curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz com professores da Rede Estadual de ensino em Ilhéus e Itabuna na Bahia, Aragão (2012) discorre sobre os resultados de um projeto que teve, como meta, pesquisar, avaliar e desenvolver o uso de tecnologias educacionais no ensino de inglês da rede pública estadual das cidades mencionadas. O pesquisador destaca que o projeto apresentou os seguintes resultados: 1)

consolidação de um grupo de pesquisa e fundação de um Centro de Apoio ao Professor de Línguas; 2) mudanças na relação dos professores de inglês, em formação inicial e continuada, impactando a prática dos professores em serviço, assim como na formação dos discentes envolvidos em Iniciação Científica; 3) maior envolvimento dos alunos de graduação em Letras, no ramo da pesquisa, com bolsas de iniciação científica e tecnológica bem como estudantes em Iniciação Científica Voluntária, estágios, monitoria, grupos de estudo; 4) a divulgação dos conhecimentos obtidos durante o andamento do projeto de pesquisa no portal digital do programa na internet; 5) a produção de material didático fruto do trabalho conjunto entre os professores da rede pública, os professores da universidade e os alunos de graduação; 6) a aprendizagem do uso de TDICs no ensino de inglês pelos professores envolvidos no projeto; 7) a construção do portal virtual pela equipe do projeto (bolsistas e professores), que tornou disponíveis produtos oriundos das pesquisas realizadas e da reflexão teórica/prática dos professores em formação inicial e continuada.

Ao realizar um estudo com alunos do 7º período de Letras, Fadini (2016) refletiu sobre os papéis da tecnologia e da LI no e para o século XXI, visando à formação inicial e às crenças de professores de inglês e, portanto, verificando lacunas entre teoria e prática. A pesquisadora observou aulas da disciplina de Estágio Supervisionado obrigatório do curso de licenciatura em Letras - Inglês, e, além das observações, aplicou questionários e entrevistou os alunos dessa disciplina. Os resultados obtidos revelam que a utilização de tecnologias digitais pelos discentes dos sujeitos dessa pesquisa, como ferramentas potencializadoras de aprendizagem, ainda está aquém do uso das tecnologias presentes nas práticas sociais dos cidadãos em geral, enquanto os segmentos da estrutura curricular da universidade pesquisada ainda se encontram desarticulados dos objetivos de uma formação tecnológica contemporânea.

Braga *et al.* (2017), ao investigarem as percepções de professores de LI acerca do uso de tecnologias digitais, apontaram que os docentes reconhecem que a integração de recursos digitais móveis pode promover oportunidades de aprendizagem de LI. Entretanto, muitos mencionaram obstáculos e desafios encontrados em seus contextos, tais como: problemas com a internet na escola, proibição de uso do telefone celular, falta de acesso à internet, entre outros. Além dessas questões, alguns professores relataram dificuldades em administrar o uso dos dispositivos móveis em sala de aula, devido ao fato dos alunos distraírem-se com os aparelhos e à dificuldade de acompanhar atividades que vão além da sala de aula. Os autores observaram, por meio dos dados coletados, que os professores possuem uma preocupação em se manterem sempre atualizados para aprimorar suas práticas e encaram as tecnologias digitais como uma forma de se aproximarem de seus alunos e motivá-los a aprender a LI.

Utilizando a análise metafórica para compreender as conceptualizações de professores, semelhantemente a este estudo, Paiva (2019a) investigou as metáforas mais recorrentes utilizadas por professores de português, participantes de um curso de formação continuada, para conceptualizar o uso de dispositivos móveis em sala de aula. Segundo a autora, a análise dos dados revelou “a conceptualização da aprendizagem móvel como um desafio, um meio de inserir e aproximar a escola no contexto sociocultural do aluno” (p. 6). A pesquisadora ainda concluiu que os dados evidenciam o despreparo dos professores para lidar com a tecnologia móvel e ainda destaca a necessidade de cursos de formação continuada para auxiliar os professores a trabalharem com tecnologias móveis em sala de aula de línguas.

Kairallah (2020) averigou, por meio de um estudo de caso, cinco professores de LI em uma escola pública de Educação Básica, no interior de São Paulo. A pesquisa teve, como objetivo, verificar como esses professores percebem a implantação de TDICs em sua prática de sala de aula, bem como a infraestrutura da escola para que tal uso aconteça, em adição a investigar suas percepções acerca do nível de sua competência digital para atuarem como professores na educação básica. Os resultados evidenciam que os professores percebem os fatores externos, isto é, a infraestrutura escolar e os recursos disponíveis, como empecilhos para o uso de TDICs em sala de aula, devido a sua precariedade, bem como às lacunas existentes em sua formação, tanto inicial, quanto continuada.

Ribeiro (2020), ao desabafar acerca do que os professores estão enfrentando durante a pandemia da Covid-19, descreve que

[h]á tempos, as digitalidades estão misturadíssimas a tudo quanto há em nossas vidas. Há tempos, as mídias físicas podem ser substituídas por “nuvens”. Muitas questões sérias, sobre privacidade e ética, advêm daí e precisam ser enfrentadas e debatidas, mas está claro, faz tempo, que a mobilidade é possível; a ubiquidade é um fato; as nuvens dispensam salas; e certas atividades e demandas podem gerar ótimos resultados quando feitos a distância, por pessoas que se veem por meio de telas, cada um(a) com a sua. Depende da idade? Depende. Mas não ao ponto de criarmos mais um fosso. Num meme, a professora lastimava: “Saudade de ser professora... agora tenho de ser *youtuber*, *influencer*, *cameraman*, redatora...”. Já estava aí a ideia de que todos(as) precisávamos aprender a “editar” um pouco, desde que os computadores de mesa vieram para dentro de nossas casas. Professor(a) é isso? Não exatamente. Mas não é também um papagaio repetidor e nem um sábio autoritário, como antigamente (RIBEIRO, 2020 p. 116).

A autora chama a atenção para como as tecnologias já estavam presentes em nossas vidas, entretanto, poucos professores a utilizavam. Com a pandemia, os professores acordaram e foram “obrigados” a editar, filmar, gravar e tantas outras funções que não eram consideradas parte da

rotina da sala de aula e, por isso, é preciso repensar e/ou desconstruir crenças sobre a nossa prática em relação às tecnologias digitais, como a pandemia nos mostrou.

Com respaldo do referencial teórico apresentado, passo, no próximo capítulo, a apresentar a metodologia de pesquisa adotada para que os dados pudessem ser gerados e analisados, com a finalidade de encontrar as identidades metaforizadas das professoras de LI de Barão de Cocais e Santa Bárbara em relação ao uso de tecnologias digitais.

CAPÍTULO 3

Metodologia

Cada vez mais, as narrativas estão se tornando a arte da construção de universos, à medida que os artistas criam ambientes atraentes que não podem ser completamente explorados ou esgotados em uma única obra, ou mesmo em uma única mídia.
- Henry Jenkins

Nesta seção, apresento a metodologia utilizada para a realização deste estudo. Primeiramente, exponho informações sobre a natureza da pesquisa, o contexto e os participantes. Em seguida, discorro sobre a Pesquisa Narrativa e sua relevância para a identificação das metáforas e, finalmente, descrevo os instrumentos e procedimentos de geração e análise dos dados.

3.1 Natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho interpretativista, que busca o detalhamento de uma situação específica e a interpretação de significados culturais e não a criação de leis universais (BORTONI-RICARDO, 2008). Nessa perspectiva, o papel do pesquisador é o de interpretar, orientado por aportes teóricos e metodológicos definidos, o que observou nos dados gerados. Portanto, a abordagem deste estudo é interpretativa, não experimental e exploratória.

A pesquisa qualitativa é adequada ao contexto deste estudo pelo fato de envolver todo um conjunto de procedimentos metodológicos que proporcionam um maior envolvimento do pesquisador na situação estudada. Segundo André e Ludke (1986), “a tarefa de uma análise qualitativa é trabalhar todo o material obtido e organizá-lo em partes relacionando essas partes de acordo com o tema desenvolvido” (p. 45). Posteriormente, é necessária uma reavaliação do que foi encontrado para uma análise mais profunda.

Tendo em vista o objetivo de analisar as identidades de professores de inglês da Educação Básica da Região do Médio Piracicaba (Minas Gerais) em relação aos usos de tecnologias digitais, este estudo seguiu os parâmetros da pesquisa qualitativa de observação participante (ANDRÉ; LUDKE, 1986), por facilitar a interação entre os pesquisadores e o grupo pesquisado. Devido ao conhecimento compartilhado dos objetivos da pesquisa e à interação entre os envolvidos, o pesquisador pode ter acesso a dados que, muitas vezes, seriam omitidos em estudos com menor envolvimento entre pesquisador e participantes. Por outro lado, como os autores ressaltam, pelo fato de todos os envolvidos saberem os objetivos da pesquisa, há necessidade de um consentimento

de todos para que os resultados obtidos sejam divulgados. Levando em consideração as questões éticas nas pesquisas em Linguística Aplicada (CELANI, 2005), todos os participantes consentiram o uso dos dados e tiveram suas identidades preservadas. Além disso, os resultados serão compartilhados com as professoras participantes em um encontro virtual.

3.2 Contexto

Esta pesquisa foi realizada em uma iniciativa de formação continuada da Faculdade de Letras da UFMG, via aplicativo *WhatsApp* – uma ação do projeto de extensão *Taba Eletrônica*, coordenado pela professora Júnia de Carvalho Fidelis Braga desde 2010, com o objetivo de favorecer a integração dos recursos tecnológicos na sala de aula, principalmente no ensino de línguas. É importante salientar que as atividades que compuseram a formação foram previamente desenvolvidas pela equipe do projeto e, em seguida, devidamente adaptadas levando em consideração o perfil das professoras envolvidas e de suas necessidades. Tanto as adaptações como a mediação durante a ação de formação continuada foram realizadas pela pesquisadora, sob supervisão de seu orientador.

A pesquisa foi realizada com as participantes da formação: professoras das cidades de Barão de Cocais e de Santa Bárbara que ficam localizadas na Região do Médio Piracicaba, em Minas Gerais, Brasil. A escolha desse contexto foi fruto de um desejo particular da pesquisadora de fazer algo que pudesse contribuir para a formação dos professores de LI nas cidades em que passou grande parte da vida estudando e trabalhando como professora de inglês.

A fase inicial da geração de dados ocorreu entre 09 de março e 19 de abril de 2020. Houve um encontro presencial com as professoras da Rede Municipal de Santa Bárbara em 12 de fevereiro de 2020 para que elas pudessem conhecer os objetivos da pesquisa, bem como a proposta da formação continuada que iriam realizar (Figuras 2 e 3).

Figura 2 – Professoras da Rede Municipal de Santa Bárbara

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 3 – Professoras realizando atividades no Encontro Presencial

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A formação continuada foi realizada em um período de seis semanas, com cinco horas de duração em cada encontro, totalizando uma carga horária de 30 horas. As professoras participantes receberam certificados de conclusão referentes a suas participações semanais. Em todas as segundas-feiras, as professoras recebiam no grupo do WhatsApp propostas de tarefas que envolviam gêneros e usos referentes à tecnologia móvel, e, a partir disso, deveriam interagir em LI nesse grupo ao longo da semana. Para melhor identificação em seus dispositivos, as atividades eram enviadas em formas de imagem. O quadro 3, a seguir, mostra como foram realizadas as etapas da formação:

Quadro 3 – Atividades desenvolvidas na Formação Continuada pelo aplicativo *WhatsApp*

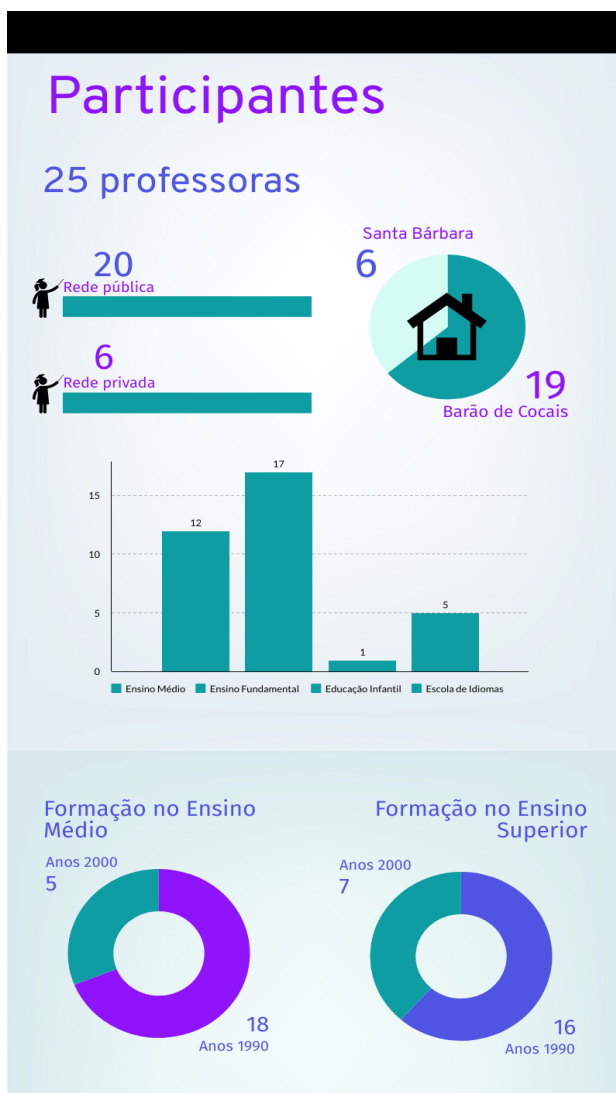
Semana	Data	Tópico	Descrição das atividades
01	09/03 a 13/03/2020	Apresentação por meio de <i>selfies</i> e <i>braggies</i> .	As professoras se apresentaram por meio de <i>selfies</i> e <i>braggies</i> , discutindo formas de utilizar <i>selfies</i> e <i>braggies</i> na sala de aula.
02	16/03 a 20/03/2020	Uso de aplicativos para desenvolvimento das habilidades da LI.	As professoras mencionaram aplicativos que podem ser utilizados para o desenvolvimento das habilidades e exploraram pelo menos dois aplicativos que elas desconheciam até então.
03	23/03 a 27/03/2020	Criação de memes e <i>gifs</i>	As professoras criaram memes e <i>gifs</i> e enviaram no grupo. A discussão foi em torno do uso de memes e <i>gifs</i> em sala de aula.
04	30/03 a 03/04/2020	<i>Fake News</i>	As professoras discutiram e aprenderam estratégias para identificação de informações falsas e como aumentar a conscientização dos alunos acerca da relevância em serem críticos ao lerem notícias na Internet.
05	06/04/2020 a 09/04/2020	Criação de <i>quizzes</i>	As professoras criaram <i>quizzes</i> para serem utilizados em sala de aula. Houve discussões e tutoriais em torno do tópico.
06	13/04 a 17/04/2020	Gamificação e questionário final	Introdução da teoria acerca da gamificação e discussão sobre os prós e contras de se utilizar a estratégia em sala de aula. As participantes responderam a um questionário final sobre as experiências e <i>feedback</i> da formação.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3 Participantes

A ação de formação continuada teve, inicialmente, 25 professoras de LI em exercício, que lecionam em turmas do Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada de ensino, nas cidades de Barão de Cocais e de Santa Bárbara, Minas Gerais. Desse total, 18 professoras participaram de todas as fases da formação; uma desistiu na segunda semana devido ao início da quarentena; e seis professoras não participaram das interações do grupo, mas continuaram participando, passivamente, ao lerem as postagens das colegas. Ao serem questionadas sobre o porquê de não estarem interagindo, três professoras relataram estar exaustas devido às atividades remotas que estavam realizando desde o início da pandemia e três relataram estar desmotivadas com a escola e com a carreira profissional.

Gráfico 1 – Infográfico das participantes da formação continuada



powered by PIKTOCHART

Fonte: Elaborado pela autora.

O infográfico (

Gráfico 1) ilustra o perfil das professoras participantes em relação ao contexto de ensino, cidade, ano de conclusão do Ensino Médio e Superior. Por meio dessa composição gráfica, é possível perceber que a maioria atua no Ensino Fundamental (17), seguido do Ensino Médio (12), Escolas de Idiomas (5) e Educação Infantil (1). Das 25 professoras participantes, 20 atuavam na rede pública e seis (6) na rede particular, o que indica que somente um professor atuava nas duas redes. 16 professoras residiam na cidade de Barão de Cocais e nove (9) em Santa Bárbara, isto se deve ao fato de algumas professoras residirem em uma cidade e trabalharem em outra e pelo fato de Barão de Cocais ter uma população superior em relação à Santa Bárbara, consequentemente tendo um número maior de escolas.

No que concerne ao ano de conclusão do Ensino Médio, 18 professoras concluíram o Ensino Médio nos anos de 1990 e sete (7) concluíram nos anos 2000. Em relação ao Ensino Superior, oito (8) concluíram nos anos de 1990, 16 durante os anos 2000 e uma (1) ainda iria concluir em 2021. Por meio dessa quantificação, pudemos visualizar um pouco do perfil das professoras que possuem idades diferentes, pertencem a gerações distintas e atuam, principalmente, na Educação Básica nas cidades investigadas.

Por razões éticas, as participantes tiveram suas identidades preservadas e pseudônimos foram utilizados ao longo desta dissertação. Para a identificação das professoras no corpo do texto, foi utilizada a seguinte codificação: Pseudônimo + Código do instrumento utilizado: sendo QI para questionário inicial, QF para o questionário final, EP para o encontro presencial e TEC para as tecnobiografias.

3.4 Pesquisa narrativa

Narrar uma história não é uma ação contemporânea; o que é novo, como comentam Clandinin e Rosiek (2007, p. 35), “é a emergência de metodologias narrativas como campo de pesquisa”. Dessa maneira, é inerente do ser humano falar se si mesmo, contar histórias, experiências, frustrações, sonhos e desejos. Se voltarmos ao nosso passado, as nossas primeiras memórias, com certeza teremos uma história para contar. Assim sendo, é muito habitual lançarmos mão de narrativas no nosso dia a dia, inclusive para contar como aprendemos ou aprenderemos algo novo.

Diferentes estudos (BENGEZEN, 2018; FERREIRA, 2012; GOMES JUNIOR, 2015; PAIVA; GOMES JUNIOR 2016; PAIVA 2011; entre outros) enfatizam a importância do uso de narrativas como instrumentos de geração de dados em pesquisas sobre ensino e aprendizagem de

línguas. Em uma visão *deweyana*, experiências são tanto sociais como pessoais, pois aprendemos com nossas vivências e essas práticas são consideradas cruciais em pesquisas narrativas (CLANDININ *et al.*, 2000).

Paiva (2008) descreve a pesquisa narrativa como “uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (p. 3). Para a autora, histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo.

Clandinin e Connelly (2011) enfatizam a importância da pesquisa narrativa como metodologia, pois consideram as nossas experiências como temporais, ou seja, “o que podemos ser capazes de dizer agora sobre uma pessoa ou uma escola ou outros é um sentido construído em termos de um contexto mais amplo e esse sentido muda com o passar do tempo” (p. 50). Dessa forma, a temporalidade representada pelos autores é extremamente relevante para pesquisas com narrativas, pois as formas como analisamos e/ou vivenciamos nossas práticas estão sempre em transformação.

Diante dessas características da pesquisa narrativa, de relatar nossas práticas e vivências e ser uma estratégia investigativa que busca assimilar o sentido dessas experiências individuais, ficam claras, portanto, a definição e a relevância da pesquisa narrativa como metodologia para estudos em diversas áreas do conhecimento.

Em relação às narrativas e à construção das identidades sociais, Moita Lopes (2002) declara que essas são mediadas pelas narrativas que utilizamos de forma a organizar o discurso em nossa atuação no mundo social, e essas narrativas passam a desempenhar “um papel central no modo como aprendemos a construir nossa identidade na vida social. Ou seja, as narrativas são instrumentos que usamos para fazer sentido do mundo à nossa volta e, portanto, de quem somos neste mundo” (p. 63).

Diante dessa visão, fica clara a pertinência das narrativas como instrumentos para identificação e interpretação de identidades, já que, quando narramos, podemos expressar as nossas percepções acerca das nossas vivências e das experiências que temos no ambiente em que vivemos. Tal perspectiva vai ao encontro da proposta de Moutinho e Conti (2016), que descrevem como temos a rotina de narrar sobre tudo o que acontece ao nosso redor, seja no trabalho, seja na família, com todas as pessoas com as quais convivemos. Para os pesquisadores, “[e]sse falar de nós, de forma narrativa, que fazemos de maneira tão costumaz, possivelmente contribui para que sejam as narrativas a forma discursiva privilegiada para estudo da construção de sentidos da identidade” (p. 1).

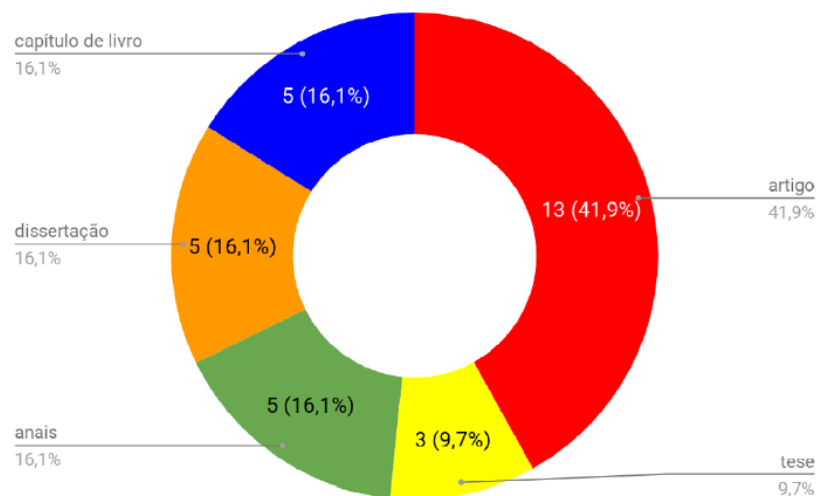
3.4.1 Pesquisas narrativas e metáforas

Clandinin e Connelly (2011) enfatizam que é preciso ter cuidado ao analisar metáforas na pesquisa narrativa, chamando atenção para os riscos que isso pode apresentar, já que, ao se deparar com uma metáfora, um pesquisador narrativo pode “agarrar-se muito firmemente a ela, a fim de que o texto de pesquisa desenvolva um sentido, como se os textos de campo estivessem sendo pressionados para dentro de uma forma artificial” (p. 213). Dessa forma, torna-se imprescindível o cuidado ao analisar as metáforas presentes em narrativas pois, muitas vezes, o pesquisador pode se ater a certas metáforas que não são tão relevantes para o narrador, ou mesmo tentar criar sentidos em algo que possa ter sido usado de forma artificial. Entretanto, como ressaltam os autores, se houver um cuidado durante o processo, as metáforas podem ser frutíferas ao se analisar narrativas.

Barkhuizen, Benson e Chick (2014) citam a pesquisa de Oxford (2001), que analisou 120 pequenas narrativas escritas em que os alunos falaram sobre seus professores. A pesquisadora objetivava a encontrar os conflitos entre os estilos de ensino dos professores e os estilos de aprendizagem dos alunos. Inicialmente, ela utilizou a metodologia de "análise de conteúdo", mas mudou para uma abordagem baseada na codificação de metáforas explícitas e implícitas. As metáforas encontradas retratavam o professor como “juiz de enforcamento, “nutridor/inspirador”, “modelo” e “bruxo”. Os autores também citam o trabalho de O’Sullivan (2010), que utilizou a metáfora como um dispositivo analítico para examinar representações de relações entre falantes nativos e não nativos em memórias de aprendizagem de línguas. A análise das memórias demonstrou o surgimento de cinco metáforas principais: a língua estrangeira como um "ser humano", o falante não nativo/não fluente como uma "criança", a língua estrangeira e a cultura como uma "armadilha", a língua estrangeira como uma "fantasia", e a cultura estrangeira como uma “peça de teatro”.

Gomes Júnior (2020) relata que a maioria das pesquisas acerca do uso de metáforas em narrativas analisa contextos como: discursos jornalísticos, políticos e publicitários e, apesar de reconhecer o crescimento na área da educação, destaca que ainda há uma escassez de pesquisas sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras. O gráfico 2 refere-se ao levantamento das pesquisas realizadas no Brasil, feito pelo pesquisador.

Gráfico 2 – A produção acadêmica sobre metáforas em narrativas de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil

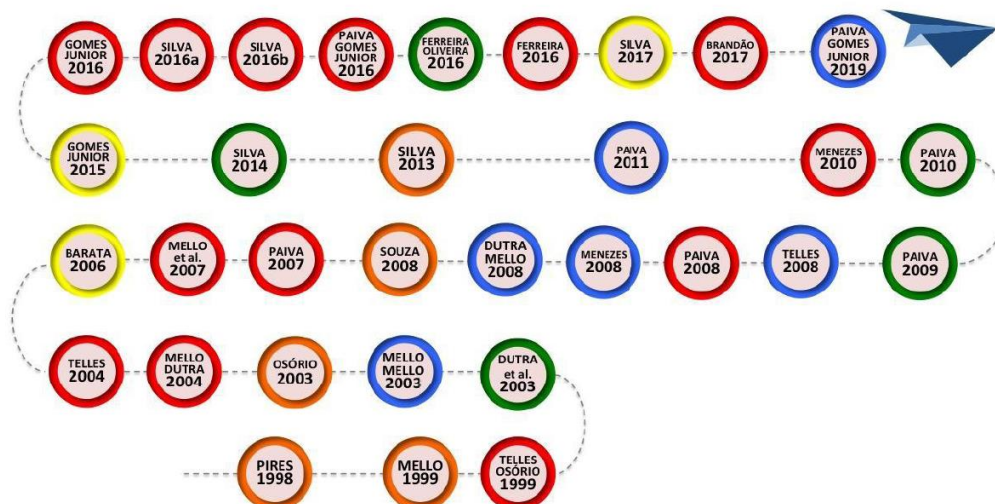


Fonte: GOMES JÚNIOR (2020, p. 197).

Pelo gráfico apresentado (Gráfico 2), é possível perceber que a maioria das publicações (de 1990 até 2019) é de artigos científicos, e a porcentagem de teses e dissertações que investigam metáforas em narrativas de aprendizagem de línguas é pequena na Linguística Aplicada.

O autor ainda faz um levantamento por meio de uma combinação de várias palavras-chaves em sites de busca, chegando a uma linha do tempo que ilustra a trajetória da pesquisa sobre metáforas e narrativas no Brasil, como é apresentado no gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 – A trajetória da pesquisa sobre metáforas e narrativas no Brasil



Fonte: GOMES JÚNIOR (2020, p. 198).

Por meio do gráfico 3, é possível perceber que a pesquisa sobre metáforas no Brasil é inaugurada em 1998 e, desde então, outros pesquisadores lançaram mão da análise metafórica em narrativas de aprendizagem de línguas. Entretanto, ainda são necessários mais estudos e pesquisas que envolvam metáforas e narrativas no Brasil, para que docentes e discentes tenham consciência e conhecimento do papel das metáforas e como elas influenciam o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Por isso, este trabalho contribui para a pesquisa narrativa, na medida em que ilustra como a análise metafórica pode contribuir para estudos que se preocupam com problemas de linguagem no Brasil.

3.5 Instrumentos de geração de dados

a) Encontro presencial

Como relatado anteriormente, no dia 12 de fevereiro de 2020, as professoras da Rede Municipal de Santa Bárbara puderam conhecer o projeto e participaram de discussões com a pesquisadora (Figura 4). O objetivo inicial era utilizar alguns sites para que as participantes pudessem conhecer um pouco mais sobre as tecnologias digitais possíveis de serem utilizadas em sala de aula, porém a internet não estava disponível no dia, o que fez com que a pesquisadora utilizasse, em seguida, folhas de papel para propor os tópicos para discussão e as consequentes reflexões sobre o encontro. Essas folhas foram recolhidas e utilizadas como dados da pesquisa.

Figura 4 – Pesquisadora dando instruções sobre as atividades em grupos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

b) Questionários abertos e fechados

As professoras participantes responderam a um questionário inicial antes do início da primeira semana da formação. O preenchimento desse instrumento foi requisito para que elas pudessem participar do projeto, visto que teriam que aceitar o termo de consentimento livre e esclarecido (ver Apêndice A) como voluntárias da pesquisa. Esse questionário (ver Apêndice B) serviu também para traçar o perfil das professoras participantes, na tentativa de compreender o grau de familiaridade e de percepção da relevância dos usos da tecnologia digital. Os infográficos a seguir demonstram como as professoras utilizam as tecnologias digitais dentro e fora da sala de aula.

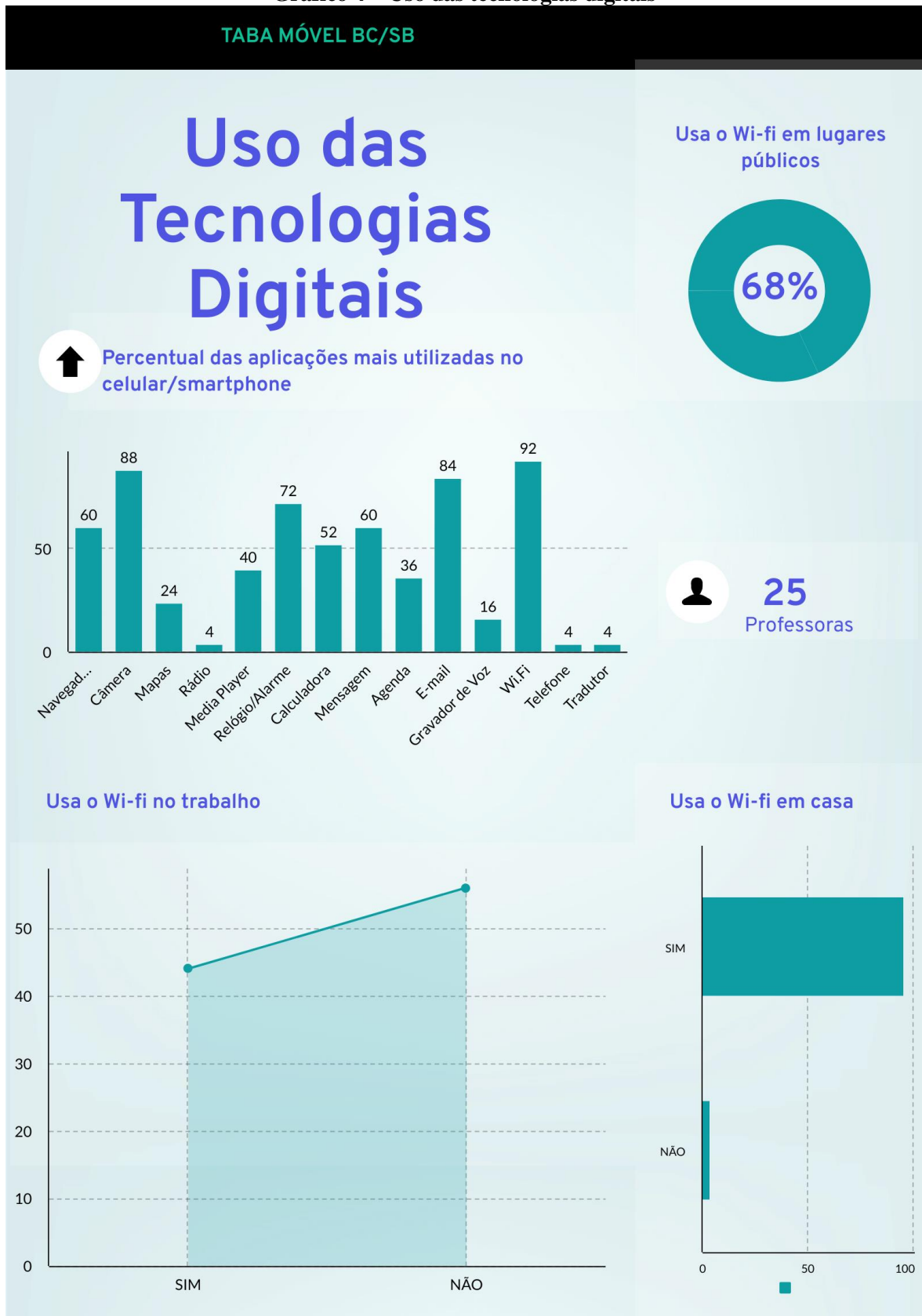
Por meio do infográfico (Gráfico 4), é possível visualizar que 25 professoras responderam ao questionário inicial.

Em relação ao *Wi-Fi*, 68% das professoras utilizam-no em lugares públicos, no entanto, vemos uma grande disparidade entre o uso do *Wi-Fi* no trabalho, no qual 44% têm acesso e 56% não. Já no acesso em casa, 96% relataram que usam, enquanto apenas 4% não utilizam. Esses dados revelam que o acesso ao *Wi-Fi* ainda é precário no ambiente escolar, em comparação ao uso no domicílio dessas professoras, que, com idades distintas e oriundas de diferentes gerações, utilizam, em sua maioria, o *Wi-Fi* em suas casas.

No que concerne ao percentual das aplicações mais utilizadas no *smartphone* e/ou telefone celular, é possível visualizar no infográfico (Gráfico 4) que, seguido do *Wi-Fi* (92%), os recursos mais utilizados são a câmera (88%), o *e-mail* (84%) e o relógio (72%). O telefone (4%), o tradutor (4%) e o rádio (4%) são os menos utilizados.

Esses dados parecem indicar que o telefone celular vem ocupando um papel de destaque na vida das participantes, que utilizam funcionalidades do dispositivo nas mais diversas atividades de suas rotinas, o que corrobora com a característica da ubiquidade atribuída à tecnologia móvel (KUKULSKA-HULME, NORRIS, 2015).

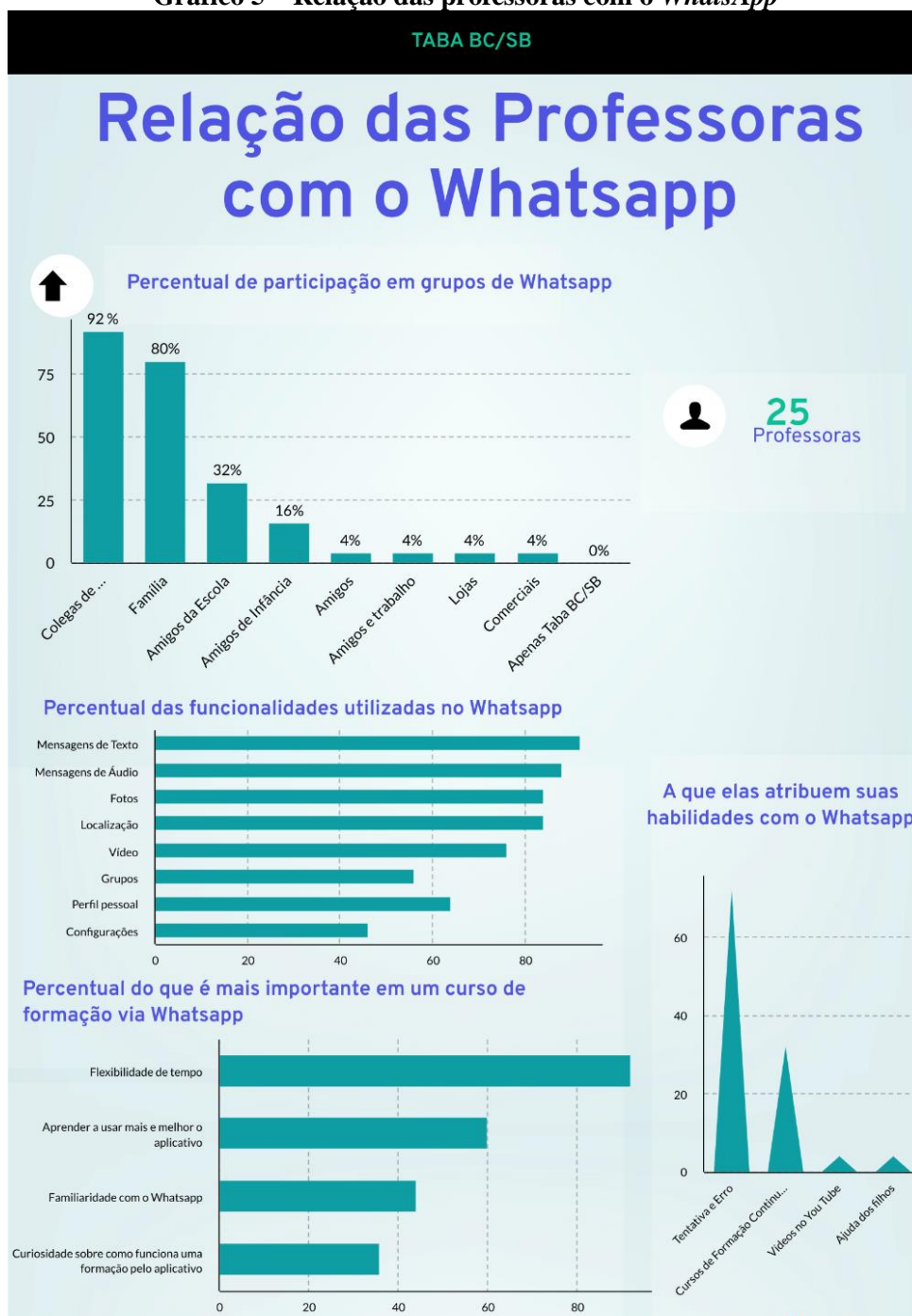
Gráfico 4 – Uso das tecnologias digitais



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário inicial.

Por esta ser uma formação continuada pelo *WhatsApp*, as professoras responderam a algumas perguntas sobre o aplicativo, para que se pudesse compreender e avaliar um pouco da familiaridade que elas teriam com esse *software*. O infográfico a seguir ilustra a relação das professoras com a ferramenta (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Relação das professoras com o *WhatsApp*

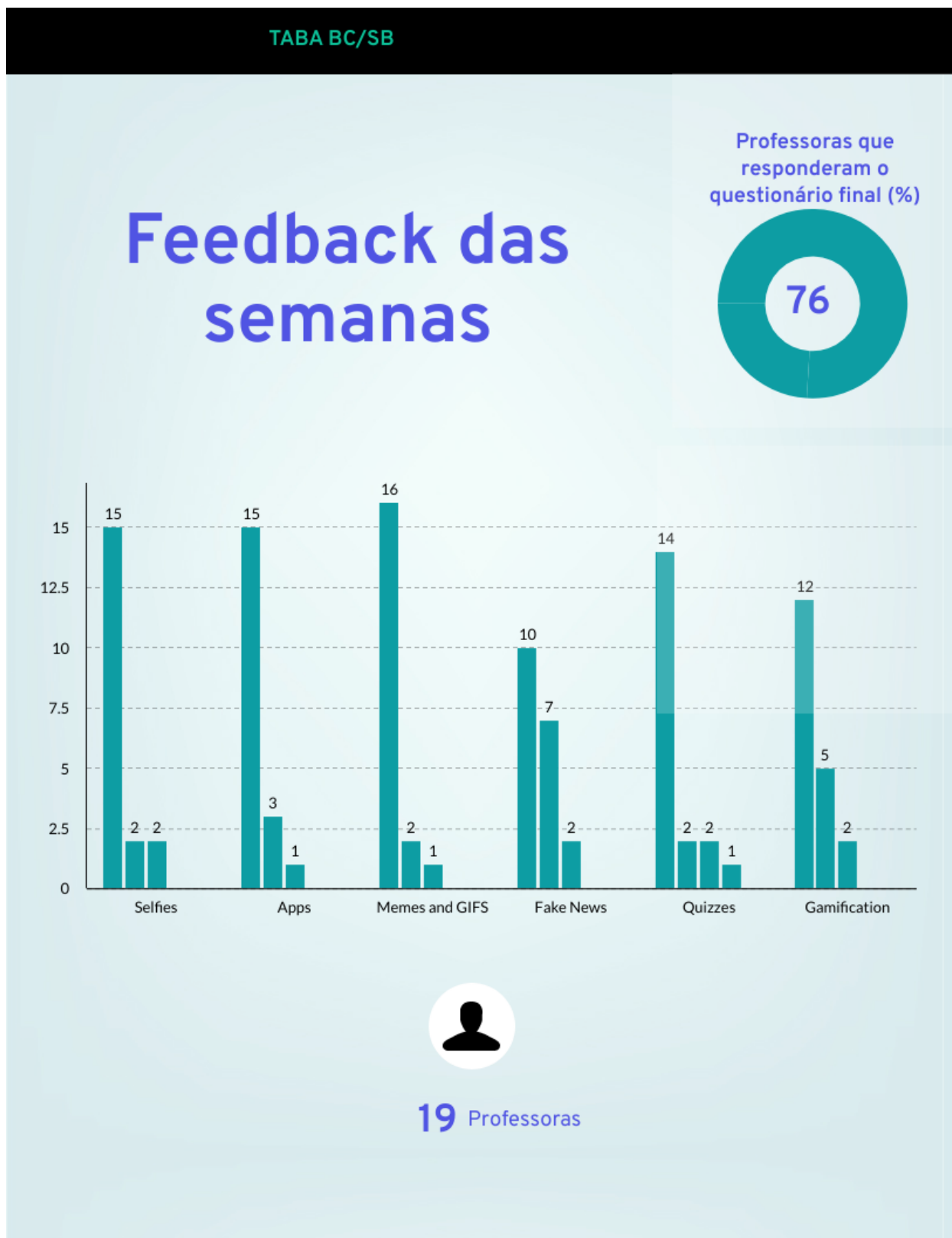


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário inicial.

Pelos dados apresentados, é possível concluir que o *WhatsApp* é uma ferramenta bem conhecida entre as professoras e a maioria atribui o seu conhecimento do aplicativo à aprendizagem pela tentativa e erro. Sobre a participação nos grupos, fica evidente que as relações familiares e de trabalho prevalecem como as que mais engajam as participantes em questão. Já quanto às funcionalidades do aplicativo, as professoras utilizam bastante mensagens de texto, mensagens de áudio, fotos, compartilhamento de localização, vídeos, grupos, perfil social e configurações; nessa ordem. Os dados mostram que o aplicativo é, portanto, bastante utilizado em situações do cotidiano dessas professoras, seja para se comunicar, registrar/compartilhar momentos ou se locomover.

No que concerne à participação em uma formação continuada pelo aplicativo, a maioria das professoras justifica o interesse pela flexibilidade de tempo e a vontade em aprender mais sobre o aplicativo, o que parece sugerir que, apesar de utilizarem bastante a ferramenta, elas possuem um interesse em adquirir mais conhecimento sobre ela.

Houve também outro questionário, na última semana, para a avaliação dos participantes em relação à experiência que tiveram durante as 6 semanas de formação (Apêndice C). Nele, 19 professoras avaliaram as semanas da formação em uma escala de 1 a 5, na qual 1 representava que elas não tinham gostado e 5 que elas amaram, como é possível visualizar no infográfico (Gráfico 6). Por ele, é possível observar um *feedback* positivo da maioria das professoras em todas as seis semanas de formação, na qual a maior porcentagem está no nível 5, algumas no nível 4, poucas no nível 3, só uma no nível 2 (semana 5 - *quizzes*) e nenhuma no nível 1, o que demonstra avaliações positivas à formação continuada. A semana 3 (*Memes e GIFS*) foi a que obteve o maior número de avaliações 5, enquanto a semana 4 (sobre *Fake News*) foi a que adquiriu o menor número de avaliações 5.

Gráfico 6 – *Feedback* das semanas de formação

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário final.

c) Tecnobiografias

Barton e Lee (2015) sugerem a utilização de tecnobiografias a fim de “entender melhor como as identidades são articuladas de forma diferente por meio da linguagem em diferentes áreas da vida relacionadas à tecnologia” (p. 101). Segundo os autores, “a tecnobiografia é, resumidamente, uma história de vida em relação às tecnologias” (BARTON; LEE, 2015, p. 98), ou seja, a partir dessas biografias é possível compreender e analisar as perspectivas dos professores em relação ao uso da tecnologia tanto dentro como fora da sala de aula. Segundo os autores,

[u]ma abordagem tecnobiográfica nos ajuda a compreender as transições e mudanças de práticas nas vivências dos usuários de tecnologia. Um foco na experiência passada revela como práticas mais antigas moldam as mais novas. Também nos permite compreender a mudança de atitudes de internautas experientes em relação à língua que usam on-line. Dois importantes fatores que influenciam as mudanças são as virtualidades percebidas no meio usado e as virtualidades percebidas nas diferentes línguas, ou seja, qual trabalho de identidade achamos que uma língua pode ou não fazer por nós (BARTON; LEE, 2015, p. 115).

Dessa forma, a abordagem tecnobiográfica, que é uma forma de narrativa, auxilia a compreensão das práticas e experiências com a tecnologia, sendo, também, uma ferramenta para a identificação de como nossas identidades tecnológicas se modificam ou não por meio da linguagem on-line.

Kennedy (2003), ao investigar práticas de mulheres de várias idades em relação ao uso de tecnologias, concebe a tecnobiografia como relatos de participantes sobre suas relações cotidianas com a tecnologia e enfatiza que as tecnologias “(...) são socialmente construídas, assim como o social é tecnologicamente construído e mediado” (p. 122-123, tradução minha ⁷). A pesquisadora aponta ainda que há uma interação entre sociedades e tecnologias, o que torna relevante a investigação não só de como as tecnologias digitais afetam nossas vidas, mas também o fato de como as vidas afetam e constroem essas tecnologias.

Fica evidente, portanto, a relevância da utilização das tecnobiografias como uma forma de narrar nossas experiências com as tecnologias, da relação entre as práticas tecnológicas com nossas identidades sociais e de como elas afetam e modificam a sociedade, bem como nossas identidades.

Como atividade inicial, no intuito de aprofundar a investigação acerca das experiências com as tecnologias, juntamente com o questionário inicial, as professoras produziram tecnobiografias a

⁷ No texto original de Língua Inglesa, “[...] are socially constructed, just as the social is technologically constructed and mediated”.

partir de um roteiro com perguntas (ver Apêndice D). Esse roteiro foi baseado em Barton e Lee (2013) e Kennedy (2003).

3.6 Procedimentos de análise de dados

Primeiramente, foram analisados os dados quantitativos dos questionários, com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre os usos das tecnologias digitais com maior ou menor frequência entre o grupo de participantes. Paiva (2019b) sugere a utilização de *surveys* para pesquisas de pequena escala, como neste estudo, em que eles foram utilizados para traçar um perfil quantitativo das professoras em relação aos usos das tecnologias digitais. Paiva (2019b) reforça que “as pesquisas quantitativas precisam demonstrar confiabilidade, validade e apostar em medidas estatísticas, evitando a interferência da subjetividade do pesquisador” (p. 58). Buscando alcançar essa visão de Paiva (2019b), a análise quantitativa foi puramente baseada nos dados estatísticos gerados automaticamente pelo *Google Forms* e transformados em infográficos para uma melhor visualização e interpretação dos resultados encontrados.

Conforme enfatiza Brown (2001, p. 231), “como em toda pesquisa, a análise qualitativa deve ser feita sistematicamente para que a informação obtida seja completa e o mais útil possível”. Diante disso, os questionários, as reflexões do encontro presencial e as tecnobiografias foram indispensáveis na busca por compreender, identificar, refletir e analisar o modo como as identidades das professoras de inglês em relação às tecnologias digitais são evidenciadas nas projeções metafóricas presentes em suas narrativas.

A análise sistemática dos dados desta pesquisa seguiu os seguintes passos:

- avaliação quantitativa dos questionários fechados para fazer um levantamento dos perfis das professoras, incluindo informações como: gênero, escolaridade, tempo de atuação na profissão, entre outros;
- localização das metáforas por meio de leituras dos questionários, reflexões do encontro presencial e das tecnobiografias;
- categorização das metáforas baseadas em suas regularidades por meio de uma análise indutiva, ou seja, o raciocínio de que, ao se deparar com um número suficiente de casos particulares, é possível criar categorias;
- análise interpretativa das categorias emergentes de acordo com as teorias estudadas. Nesse momento, toda a bibliografia levantada serviu de suporte para a interpretação dos dados;

- discussão sobre a relação dos usos de tecnologias digitais (em sala de aula) e as identidades tecnológicas metaforizadas das professoras participantes.

Levando em consideração a natureza dessa pesquisa que é de cunho interpretativista, ou seja, busca o detalhamento de um contexto específico e a interpretação de significados culturais e não a criação de leis universais (BORTONI-RICARDO, 2008), passo, no próximo capítulo, a apresentar e discutir as identidades metaforizadas e as metáforas do EU interpretadas nos dados.

CAPÍTULO 4

Análise metafórica das identidades das professoras de LI de Barão de Cocais e de Santa Bárbara

A metaphor is not an ornament. It is an organ of perception. Through metaphors, we see the world as one thing or another.
- Neil Postman

Este capítulo está dividido em duas partes: na primeira, apresento e analiso expressões metafóricas que tematizam as tecnologias digitais e que, por evidenciarem as conceptualizações do fenômeno em questão, informam domínios conceptuais constitutivos das identidades tecnológicas das participantes. Posteriormente, na segunda, analiso enunciados sobre a tecnologia em que as professoras metaforizam sobre si mesmas, metáforas do EU, que evidenciam a projeção de suas identidades tecnológicas.

4.1 Identidades metaforizadas: as metáforas as tecnologias digitais

Após a análise das tecnobiografias, das interações do encontro presencial e das pequenas narrativas apresentadas nos questionários abertos das professoras de LI de Barão de Cocais e de Santa Bárbara, foi possível perceber como as tecnologias digitais são conceptualizadas por elas e como essas projeções conceptuais informam elementos constitutivos de suas identidades tecnológicas. Foram identificados 22 enunciados com metaforizações sobre as tecnologias no banco de dados, gerando oito (8) categorias metafóricas.

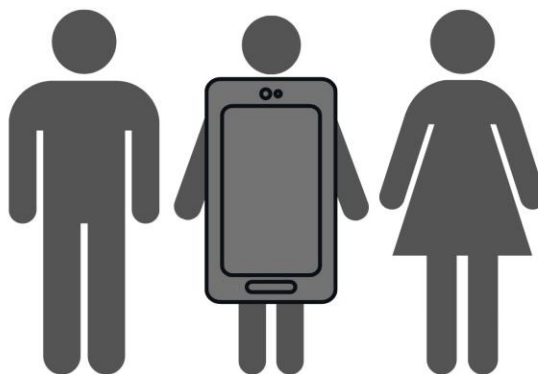
Começarei apresentando as categorias de acordo com o número de ocorrências de maneira decrescente, ou seja, da maior para a menor frequência, como pode ser visualizado no quadro 4. Em alguns casos, foram elaboradas representações gráficas que auxiliam a compreensão das identidades metaforizadas, em especial as que eram estruturadas por esquemas imagéticos.

Quadro 4 – Metáforas sobre as tecnologias digitais

METÁFORAS SOBRE A TECNOLOGIA	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO PESSOAS	04
TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO LENTES	04
TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO FAMILIARIDADE	03
TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO LIGAÇÕES	03
TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO ACESSOS	03
TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO FORÇAS	02
TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO ALIADAS	02
TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO TERRITÓRIOS	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira categoria, foi possível identificar a conceptualização da tecnologia digital como uma pessoa (Figura 5), o que sugere que as participantes a enxergavam como um par, como um ser semelhante a elas, como ilustra a representação a seguir.

Figura 5 – Representação gráfica da metáfora TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO PESSOAS

Fonte: Elaborado pela autora.

[...] pude crescer vendo a internet e os celulares digitais *nascirem* (Sheila - QI).

Eu tenho uma experiência muito ativa nesse quesito, *cresci vendo a tecnologia crescer, convivi com ela* e por isso considero mais prático implementar esta forma de ensinar (Sheila - QF).

As oportunidades são amplas, a *tecnologia vem tomando conta de tudo* e nada melhor que implantar também a educação nesse meio (Sheila - QF).

A tecnologia me ajudou e ajuda muito, não me vejo sem tecnologia. Sou parte dessa tecnologia, pois sou digital (Cora - TEC).

Nos excertos da categoria TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO PESSOAS, podemos visualizar metáforas ontológicas. Lakoff e Johnson (1980) ressaltam que as metáforas ontológicas são tão naturais e onipresentes em nosso pensamento que normalmente são consideradas como evidentes e diretas por si mesmas. Elas estão naturalmente presentes na língua e podemos utilizá-las para enfrentar nossas experiências, como emoções, ideias, atividades, eventos, dentre outras. Dentre as metáforas ontológicas, os autores destacam a personificação, cuja característica principal é a de conceber experiências como pessoas. Como ilustram esses excertos, as tecnologias digitais são discursivizadas por meio da personificação, metáforas que compreendem algo não humano como humano. É importante destacar que, como enfatizam Lakoff e Johnson (1980), a personificação não é um processo unificado, ou seja, ela se difere em termos dos aspectos das pessoas que as escolhem.

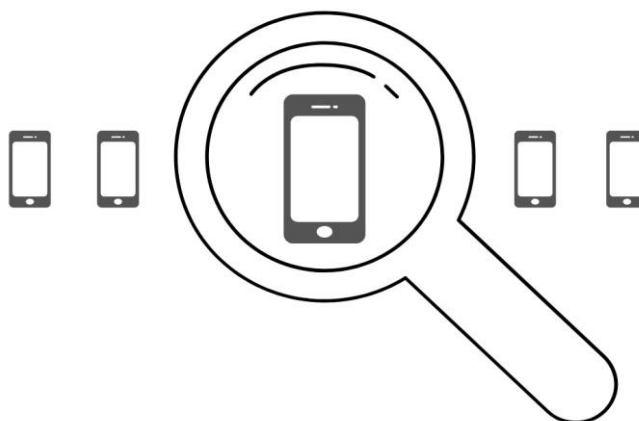
Sheila considera que viu a *internet* e os celulares digitais **nascere**m, enfatizando que **conviveu** com eles, o que sugere que ela conceptualiza a tecnologia como pessoas íntimas e ainda reforça que elas “prendem” a atenção dos alunos mais do que os livros, destacando a característica agentiva de prender a atenção. A professora ainda resalta que a tecnologia vem “tomando conta de tudo”, expressão que, nesse contexto, indica a personificação da tecnologia como alguém que ocupa e invade lugares.

É possível argumentar que, ao metaforizarem as tecnologias como pessoas, as participantes percebem-nas como iguais, sugerindo uma identidade metaforizada digital. Isso fica claro no enunciado de Cora, que explicitamente se considera digital, como se o digital fosse parte de sua vida, como se ela fosse parte da tecnologia, o que vai ao encontro das perspectivas pós-humanistas da Linguística Aplicada, que reconhecem os processos de ciborguização dos sujeitos (BUZATO, 2019). Nessa visão, as funções vitais dos seres humanos e a praticidade e automatização das tecnologias são entendidas de forma integrada, ou seja, "somos todos ciborgues, fusões de sujeito e objeto" (BUZATO, 2019, p. 1). A professora ainda enfatiza que a tecnologia a ajudou e continua ajudando muito, ou seja, ela concebe a tecnologia como uma pessoa e reconhece a característica agentiva da ajuda que percebeu em vários momentos de sua vida.

Tanto Sheila quanto Cora concebem a tecnologia digital como uma pessoa próxima e importante em suas vidas, convivendo e aprendendo o tempo todo com elas.

A segunda categoria agrupa enunciados que sugerem a conceptualização de que as TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO LENTES (Figura 6).

Figura 6 – Representação gráfica da metáfora TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO LENTES



Fonte: Elaborado pela autora.

Melhorou muito a *minha visão* sobre a possibilidade de novas tecnologias em prol da educação (Márcia - QF).

Ampliou minha visão e pude ter mais ideias sobre o uso de tecnologias em sala (Luzia - QF).

Consigo ver com mais clareza a importância do uso dos recursos tecnológicos em sala de aula. Me sinto mais confiante em usar os recursos (Carmen - QF).

Com *uma visão um pouco mais aberta* sobre seu uso (Luiza - QF).

As expressões que compõem essa categoria referem-se ao momento pós-formação, à maneira como as professoras se sentiram após interagir com as diversas ferramentas que mediaram os exercícios da formação. Márcia relata que *melhorou muito a sua visão* sobre a possibilidade de utilizar as tecnologias digitais na educação, ao passo que Luzia “*amplia*” *sua visão* acerca da utilização das tecnologias. Já Carmen reconhece *ver com mais clareza* a relevância da utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula, enquanto Luiza revela *ter uma visão mais aberta* sobre o uso das tecnologias. Nas conceptualizações das quatro professoras, de realidades e gerações

distintas, as tecnologias digitais demonstram ser metaforizadas como lentes, como se, por meio delas, pudessem enxergar melhor e enxergar outras possibilidades.

Nos excertos da categoria, a ideia de conhecimento está diretamente conectada à visão. A confiança de Carmen em lidar com as tecnologias, por exemplo, parece vir da clareza em enxergar os recursos tecnológicos em sala de aula. Essas projeções evidenciam a manifestação da metáfora primária CONHECER É VER (LAKOFF; JOHNSON, 1999), em que o conhecimento, enquanto uma experiência mental e abstrata, é conceptualizado como uma experiência visual e concreta. Essa metáfora, de base experiencial, emerge do fato de que, em nossa primeira infância, recebemos *inputs* cognitivos através da visão, o que nos faz, em um segundo momento, conceber percepção e cognição de maneira combinada (JOHNSON, 1997). A interpretação desse raciocínio metafórico auxilia na compreensão das identidades dessas professoras, que demonstram reconhecer, novamente, a importância das tecnologias para o funcionamento de seus corpos. Nesse sentido, a experiência com a tecnologia digital parece ter interferido na função vital da visão, domínio recorrido para a conceptualização do conhecimento.

Conforme mencionado, todos esses excertos foram retirados dos questionários finais, em que as professoras deram o *feedback* sobre a formação continuada. Assim, é possível perceber como a formação foi, também, uma lente para essas professoras, que puderam enxergar melhor como podem utilizar as tecnologias digitais em sala de aula.

Tais questionamentos se aproximam da visão de Añanã e Nique (2009), que, ao investigarem as influências dos valores pessoais e de outros elementos da cultura brasileira na avaliação de uma marca de alcance mundial, mencionam a metáfora da lente de *marketing*, (*marketing lens model*) que aborda a relação valores-marca de forma mais prática. Para os autores dessa corrente, o grau de conhecimento, as expectativas e os valores sociais e culturais modelam (como lentes) a percepção dos consumidores sobre o mundo em que habitam e as coisas que compartilham. Em vista disso, os profissionais de *marketing* devem adaptar os produtos aos sistemas de valores das culturas que pretendem alcançar, da mesma forma que as professoras precisam se adaptar ou readaptar diante das inúmeras mudanças que as tecnologias digitais proporcionam em sala de aula.

A terceira categoria a ser apresentada indica a conceptualização de que as TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO FAMILIARIDADE.

Com certeza. A formação nos deu novas ideias, além de *nos familiarizar com a tecnologia digital* (Laura - QF).

Demorei *a me familiarizar* com tecnologia digital (Neide - TEC).

Me vejo com pouco mais de *familiaridade* com algumas ferramentas (Thaís - QF).

Esses excertos demonstram que as professoras consideram as tecnologias como seus familiares. Laura relata que a formação continuada fez com que ela *se familiarizasse* mais com a tecnologia digital, enquanto Neide descreve que demorou a *se familiarizar* com a tecnologia digital, e Thaís se vê com um pouco mais de *familiaridade* após a formação, mesmo que ainda não esteja completamente familiarizada. A familiarização, nesses contextos, é percebida como um processo de tornar-se íntimo e acostumado com um ente, assim como em um ambiente familiar.

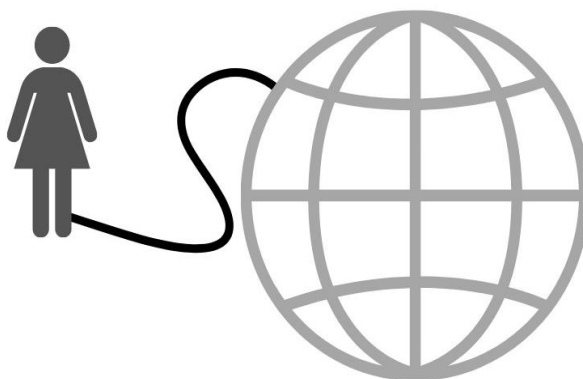
Esses enunciados nos mostram como as metáforas das tecnologias em questão são discursivizadas e relacionadas à ideia de família, indivíduos ou coisas com quem lidamos todos os dias. Etimologicamente, a palavra "família"⁸ vem do latim *familia*, que significa o conjunto das propriedades de alguém, incluindo escravos e parentes; família vem de *famulus*, que significa escravo doméstico. Dessa forma, é possível especular que, para as professoras, as identidades metaforizadas em relação ao uso das tecnologias ainda não são marcadas pela posse do conhecimento e não as fazem ser "proprietárias" das tecnologias digitais, sugerindo que as discentes estão em busca de alcançar tal patamar.

Essas metáforas podem ser classificadas como ontológicas, ou seja, para Lakoff e Johnson (1980, p. 26), "podemos identificar nossas experiências como entidades ou substâncias, referir-nos a elas, categorizá-las, agrupá-las, quantificá-las, raciocinando, dessa maneira, sobre elas". Nessa perspectiva, as experiências com a tecnologia digital dessas professoras seriam conceptualizadas como experiências com a família e familiares, concepção essa que nos remete à relevância da formação continuada de professores, que devem estar sempre refletindo e repensando suas práticas. Ao conceberem-nas como familiaridade, como estariam esses profissionais se relacionando com as tecnologias em um contexto profissional? Da mesma forma que a convivência familiar pode ser benéfica, no sentido de proporcionar intimidade e desprendimento, ela pode também oportunizar ações pautadas exclusivamente pela intuição e pela dinâmica do convívio. É preciso ter em mente que, em se tratando de educação de línguas, o uso das tecnologias deve ir além e ser pautado por objetivos pedagógicos conscientes.

Ainda em relação às metáforas sobre a tecnologia que nos mostram indícios de como as professoras metaforizam suas identidades tecnológicas, temos a quarta categoria, que sugere que as TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO LIGAÇÕES (ver Figura 7).

⁸ Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br>. Acesso em 13 fev. 2021.

Figura 7 – Representação gráfica da metáfora TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO LIGAÇÕES



Fonte: Elaborado pela autora.

Foi demorado meu *contato* com a tecnologia digital. Foi difícil aceitação e concordar que era necessário. Hoje não fico mais (Antônia - TEC).

Tudo que sei hoje foi aprendido por necessidade. Por não ter tido muito *contato* com essa tecnologia em minha formação, acredito estar muito condicionada a trabalhar deste mesmo modo e fazer pouco uso dessa tecnologia em minhas práticas educacionais (Angélica - TEC).

Vejo que a tecnologia me auxilia a *estar em conexão com o mundo*, a ter a possibilidade de pesquisar, visitar e conhecer qualquer assunto, e isso é fantástico. A liberdade de buscar conhecimento! (Carmen - TEC).

A primeira característica que chama a atenção nesses enunciados é a relação com o esquema imagético LIGAÇÃO. Conforme raciocínio mencionado por Lakoff (1987, p. 302), “nosso primeiro link é o cordão umbilical. Posteriormente, nos ligamos aos nossos pais e a outras coisas, tanto para nos proteger quanto para protegê-los”. O autor ainda chama a atenção para o fato de que os elementos estruturais da ligação são duas entidades que se conectam enquanto o esquema de ligação indica uma relação de dependência entre duas entidades.

Antônia relata a demora em *ter contato* com a tecnologia, e Angélica, por não ter *tido contato* com a tecnologia na sua formação, se sente condicionada a não utilizá-la em sala de aula. Já Carmen encara a tecnologia como uma forma de *estar em conexão com o mundo* e poder visitar e conhecer sobre qualquer assunto. Tais enunciados exemplificam a dependência relatada por Lakoff (1987). Antônia, outrora resistente, agora não consegue mais ficar sem a utilização das

tecnologias, ao passo que Angélica sente a necessidade de mudar mesmo se considerando condicionada ao não utilizar as tecnologias digitais em sala de aula. Carmen também ressalta que depende da tecnologia para se conectar com o mundo. Estas conexões utilizadas pelas professoras, nos remetem à imagem visual do contato, da conexão e da dependência nas relações com as tecnologias. A tecnologia digital parece ser o elo responsável por proporcionar a ligação dessas professoras com o mundo, com a sociedade.

Pensando na relevância dessa conexão com a formação das professoras, é interessante perceber as identidades de Antônia e Angélica como resistentes em constatar a tecnologia como um elo. A professora Angélica descreve ainda que não teve *contato* com a tecnologia digital em sua formação, fazendo com que ela ficasse “condicionada” a trabalhar somente como foi preparada em sua graduação. Tal condicionamento destaca a pertinência de uma formação continuada das professoras, o que vai ao encontro da perspectiva freiriana, que salienta a responsabilidade ética, política e profissional do docente, colocando-lhe a incumbência de se preparar, se capacitar e se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Para Paulo Freire (2001), essa missão exige do professor que sua preparação, sua capacitação e sua formação se tornem processos permanentes, pois uma “experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática” (p. 259-260). Fica claro, portanto, como uma formação permanente é extremamente necessária para que o professor possa ser crítico em relação a sua prática e possa aprender e refletir sobre os erros e os acertos em sala de aula, bem como os elos que o conectam aos alunos.

A quinta categoria desta seção apresenta metáforas em que as professoras consideram que as TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO ACESSOS, revelando traços importantes de suas identidades tecnológicas.

A tecnologia significa praticidade, facilidade e *descortinar* um mundo à nossa frente (Luzia - TEC).

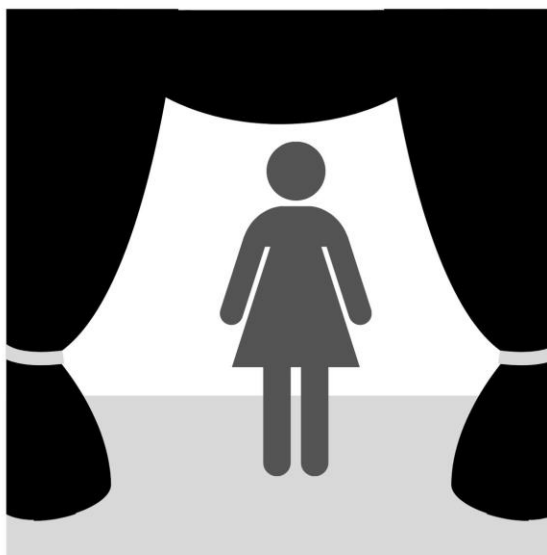
Como já disse, tecnologia entre outras coisas é praticidade, facilidade, meio de aprendizado e é *a abertura de um mundo à nossa frente* (Luzia - TEC).

Sim. A gente se sente mais descontraído para aplicarmos em sala de aula via on line. *Para mim foi mais uma porta que se abriu* (Edna - QF, ao responder sobre as tecnologias digitais em tempo de pandemia).

Os excertos em questão demonstram a metáfora conceptual de que as TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO ACESSOS. Luzia projeta sua identidade tecnológica ao considerar que a tecnologia *descortina um mundo à sua frente*, enfatizando que isso pode ser uma abertura. Assim, é possível identificar a estruturação pelo esquema imagético da locomoção (PERCURSO) (Figura

8). Assim como as cortinas e portas permitem o acesso a outros ambientes, a tecnologia oportuniza a passagem de um lugar a outro, para Luzia, um novo mundo.

Figura 8 – Representação gráfica da metáfora TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO ACESSOS



Fonte: Elaborado pela autora.

Pensando na perspectiva das tecnologias como cortinas, é possível estabelecer uma conexão com a visão de Jongen (1985), que destaca que elas são dispositivos que podem evitar que os nossos olhos possam ter acesso ao que está oculto, por exemplo, uma paisagem visível através das janelas, ou as cortinas de um palco que impedem o público de visualizar o que está atrás. Por meio dessa visão, é possível afirmar que, ao utilizar a tecnologia digital, Luzia passa a enxergar o mundo ao seu redor. Envolver-se com as tecnologias digitais a fez remover as cortinas que a impediam de ver o mundo que estava exatamente à sua frente.

Tendo em mente essa concepção de *descortinar* um mundo novo e refletindo sobre a importância desse paradigma na formação de professores, é possível estabelecer uma relação com a perspectiva de Freire e De Sá (2020), que enfatizam a necessidade de acolher a emergência de uma proposta contemporânea que se mostre mais alinhada às demandas dos tempos de crise e incertezas em que vivemos, sobretudo na educação brasileira, ou seja, os autores advogam pela procura de novas alternativas ou propostas que auxiliem docentes e discentes a reconhecerem e engajarem-se em um processo educacional contínuo ao utilizarem as tecnologias digitais em sala de aula.

Ao responder o questionário final, Edna metaforiza o uso de tecnologias digitais na sala de aula como uma *porta que se abriu para ela*, principalmente no contexto pandêmico em que estamos inseridos. A metáfora da porta já foi analisada por Paiva (2011) e Silva (2013, 2016), que

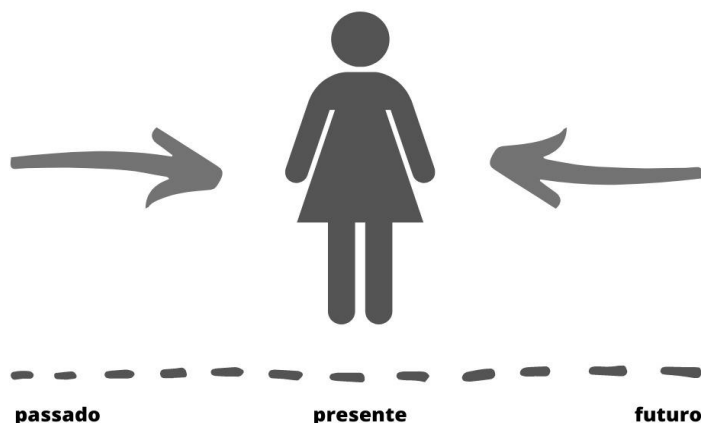
investigaram metáforas de alunos sobre a aprendizagem de LI. Em ambos os estudos, os discentes demonstraram conceptualizar o conhecimento de uma nova língua como uma porta que se abre para um novo mundo, mesclando os esquemas imagéticos CONTÊINER e CAMINHO. Em sua resposta, Edna considera que a formação continuada demonstrou que o uso pedagógico das tecnologias digitais são portas que se abriram devido à pandemia da COVID-19. Nesse sentido, é possível identificar a estruturação pelo esquema imagético da locomoção (PERCURSO), em que a professora se identifica como alguém que abre uma porta, movendo-se em direção a um novo lugar, ampliando os territórios a serem ocupados e/ou visitados em sala de aula.

A porta que se abre para Edna tem o potencial de facilitar o trabalho com seus alunos em um momento em que as tecnologias digitais se tornam o único meio de comunicação com os alunos, principalmente no contexto de ensino dessa professora, que leciona em uma escola pública. Silva, Silva e Sebo (2020), ao refletirem sobre a função dos Laboratórios de Informática Educacional nas escolas públicas do Brasil – desde sua implantação pelo Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), do Ministério da Educação, até os dias atuais –, concluem que é extremamente oportuno repensar esses espaços, principalmente em uma sociedade que utiliza cada vez mais conexões à *internet* sem fio e por tecnologias móveis, especialmente os *smartphones*.

Ao abrir essa nova porta em sua formação, Edna se aproxima da visão de Silva, Silva e Sebo (2020), que ressaltam que a maioria dos alunos de hoje são familiarizados com os dispositivos móveis, “[p]ara eles o computador é o *smartphone*, é onde suas práticas sociais mediadas por tecnologias acontecem efetivamente, em outros termos, estão inclusos e letrados digitalmente, independentemente da escola” (p. 214). Assim, Edna reconhece que foi possível abrir uma porta (utilizar as tecnologias digitais para ensinar) graças à formação vivenciada. Dessa forma, fica clara a necessidade de o professor procurar sempre ter uma formação continuada para que possa *abrir* inúmeras *novas portas* e ter novos *acessos* ou até mesmo fechar algumas, como para repensar a utilização dos laboratórios de informática.

Na sexta categoria das metáforas sobre a tecnologia digital identificadas neste estudo, é possível visualizar a conceptualização de que as TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO FORÇAS (Figura 9).

Figura 9 – Representação gráfica da metáfora TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO FORÇAS



Fonte: Elaborado pela autora.

[...] mas no geral a tecnologia nos coloca à *frente* (Sheila - TEC).

Aprendi que sem essa mudança ficaria *pra trás* (Antônia - TEC).

Aqui nos deparamos com metáforas orientacionais que, para Lakoff e Johnson (1980), são uma forma de

organizar todo um sistema de conceitos em relação a um outro, tendo, em sua maioria, a ver com a orientação espacial PARA CIMA – PARA BAIXO, DENTRO – FORA, FRENTE – TRÁS, EM CIMA DE – FORA DE, FUNDO – RASO, CENTRAL – PERIFÉRICO. (p. 15).

Os autores ainda enfatizam uma base experiencial para metáforas dessa natureza, que nos fazem conceptualizar que BOM É PARA CIMA e RUIM É PARA BAIXO, expressões como "Ela está com os ânimos lá em cima", ou "Ele está muito para baixo com tudo isso". Esse raciocínio também pode ser utilizado para compreender projeções para frente e para trás.

Nos enunciados dessa categoria, é possível identificar o esquema imagético da FORÇA (EVANS; GREEN, 2006). Em sua tecnobiografia, Sheila considera que as tecnologias digitais nos colocam à frente, ou seja, ela as vê como algo bom, positivo e vantajoso em nossas vidas, como

uma força que nos impulsiona à frente em nossas trajetórias. Já Antônia percebe que, caso ela não se adequasse às mudanças impostas pelas tecnologias digitais na educação, ficaria para trás. Nesse caso, o "ficar para trás" carrega a conotação de algo ruim, negativo e desvantajoso para a professora. A não aderência à mudança é conceptualizada como uma contraforça que direciona as professoras para trás, com desvantagem em relação ao uso das tecnologias em sala de aula, algo projetado numa direção à frente.

Vale destacar que o tempo é geralmente conceptualizado como espaço em nossa cultura ocidental (LAKOFF, 1995). Ontologicamente, o tempo seria compreendido em termos de coisas e movimento, em que o tempo presente está localizado no mesmo lugar que o observador. Nesse mapeamento, tempos seriam coisas; o passar do tempo seria movimento; tempos futuros estão à frente e tempos passados estão atrás do observador; uma coisa se move enquanto outra está parada. Um dos acarretamentos dessa conceptualização é a de que tempos são lugares fixos e o observador se move em relação a eles e, nessa perspectiva, em se tratando das identidades metaforizadas das professoras, podemos inferir que a tecnologia digital é um elemento que interfere no movimento do sujeito profissional, colocando-o em direção ao futuro ou ao passado.

As metáforas da força que nos direciona para frente e da contraforça que nos deixa para trás têm se destacado muito no momento da pandemia da COVID-19 que estamos enfrentando, pois os professores estão tendo a oportunidade de repensar suas práticas e, principalmente, sua formação. Coscarelli (2020b), ao propor ideias para a construção de uma outra escola, ressalta que o momento pandêmico em que estamos vivendo é “um tempo de repensar e experimentar. Estamos tendo uma grande oportunidade de fazer diferente, de colocar em prática a educação com a qual sempre sonhamos” (p. 107). Ou seja, é possível estabelecer novas ideias e novos pensamentos, refletindo e evoluindo em relação às nossas práticas, revendo nossas crenças ao pensarmos se as forças que interferem nos movimentos da escola e da sociedade ao longo do tempo estão, de fato, orientadas para a mesma direção.

Na sétima categoria desta seção, temos enunciados em que as **TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO ALIADAS**.

Eu encaro a tecnologia digital na sala de aula como uma *aliada* na aquisição de conhecimento (Elisa - TEC).

Utilizo a tecnologia sempre *aliada* ao conteúdo que o aluno está estudando em cada série, mas uso muito pouco devido a vários fatores na escola (Márcia - TEC).

Nestes exemplos, é possível identificar a relação com o domínio conceptual GUERRA, indexado pela palavra "aliada". Esse domínio também foi encontrado nos dados de Paiva

(2019a), ressaltando que “[d]e um lado temos a tecnologia móvel (na sociedade) e de outro as salas de aula (na escola). Os professores estão dentro desse campo de batalha e precisam criar estratégias para vencê-la” (p. 61). Etimologicamente, a palavra “aliar”⁹ vem do latim *alligare*, de *ad-* “junto”, mais *ligare*, “unir”, “atar”. Em sua tecnobiografia, Elisa projeta a sua identidade em relação à tecnologia e a considera uma *aliada* na aquisição do conhecimento, ao mesmo tempo em que Márcia também vê a tecnologia como aliada ao conteúdo do aluno. Os dados mostram que, ao contrário do que foi ressaltado em Paiva (2019a), os professores e as tecnologias estão no mesmo campo de batalha e não são inimigos, mas aliados. Vereza (2020) investigou a natureza e efeitos de sentido dos mapeamentos cognitivos projetados do domínio-fonte GUERRA para diferentes domínios-alvo. Para isso, realizou uma pesquisa no motor de busca *Google* com a expressão “guerra contra” e encontrou que “no geral, [as] guerras [são] contra comportamentos, ideias, tendências, políticas públicas e, com alta frequência, doenças, principalmente a COVID-19, por ser a fonte da pandemia do novo Coronavírus, que se alastrou, e ainda se alastra no mundo todo” (p. 375). Mediante a esta visão da autora, é possível, com esses dados, assinalar as percepções de Márcia e Elisa, como se elas estivessem vendo a educação, a escola e o ensino como uma guerra e, ao considerarem as tecnologias como “aliadas”, as professoras possuem uma visão positiva da sua importância em sala de aula para que a “guerra” seja vitoriosa.

Levando em consideração a conceptualização da tecnologia digital como aliada para essas professoras, é relevante questionar e se posicionar a respeito de como as tecnologias podem ou não serem positivas na educação. Júnior (2019) buscou refletir sobre a relação aluno-professor-conteúdo e as tecnologias na busca de compreender e observar, na prática, as inúmeras alterações que o avanço da tecnologia proporcionou à sociedade globalizada, uma vez que é difícil imaginar escolas que ainda não adequaram suas metodologias aos novos tempos. O pesquisador concluiu que o educador precisa rever seu papel e que ter experiência não significa tudo: “Nesse tempo em que concorreremos com os alunos no domínio da tecnologia, por exemplo, nada melhor do que caminharmos juntos transformando a educação em círculo virtuoso e de prosperidade” (JÚNIOR, 2019, p. 81). Esta metáfora do autor, do “caminhar juntos”, vai ao encontro da perspectiva de Márcia e Elisa em enfatizarem a tecnologia como “aliada”, como um exército que caminha junto.

A oitava categoria contempla que as TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO TERRITÓRIOS.

Com inúmeras limitações (Luiza - QI, ao responder como se vê em relação ao uso de tecnologia em sala de aula).

⁹ Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br>. Acesso em 15 fev. 2021.

Ao responder ao questionário inicial sobre como se sentia em relação ao uso de tecnologia digital em sala de aula, Luiza responde que se sente com inúmeras limitações. É possível identificar, nesse enunciado, a projeção da tecnologia digital como um território, em que a professora encontra diversos limites que parecem ser difíceis de transpor em sala de aula.

Esse sentimento de limitação de Luiza em sala de aula é analisado por Scheifer e Rego (2020), ao refletirem que o ensino de línguas enfrenta demandas que ultrapassam o domínio das habilidades linguísticas necessárias para a interlocução entre usuários da língua. As autoras enfatizam que isso acontece porque o mundo está mediado pelas TDICs e os indivíduos transitam pelos espaços sociais por meio de múltiplas semioses, culturas, identidades e línguas. Dessa forma, falar uma língua estrangeira é muito mais do que simplesmente fazer com que o pensamento possa ser entendido no código alvo e “[i]mplica, para além disso, envolver-se em práticas de produção de sentido mais amplas, em esferas sociais cujos **limites** são cada vez menos claros, através de gêneros do discurso que continuamente se inter cruzam e interpenetram em razão dos dispositivos tecnológicos” (SCHEIFER; REGO, 2020, p. 109, grifo meu). Essa visão demonstra que os limites das tecnologias utilizadas para nos comunicarmos em uma língua (estrangeira) ampliam-se e modificam-se rapidamente e acabam sendo difíceis de serem acompanhadas pelos usuários, o que faz com que várias pessoas se sintam limitadas, como parece ser o caso da professora Luiza.

Mediante esses limites que a tecnologia impõe, é possível visualizarmos o esquema imagético BLOQUEIO (EVANS; GREEN, 2006), ou seja, a tecnologia parece causar forças e contraforças que bloqueiam e deixam o indivíduo preso em um lugar limitado, como parece ser a situação de Luiza.

Passo agora a apresentar as identidades metaforizadas, metáforas do eu, que emergiram dos dados analisados.

4.2 Identidades metaforizadas: as metáforas do eu

Foram identificadas, no conjunto de dados, 30 ocorrências de enunciados com conceptualizações sobre a relação das professoras com as tecnologias digitais, em que emergem 10 identidades metaforizadas. Começarei esta seção apresentando as metáforas de acordo com o número de ocorrências de maneira decrescente, ou seja, da maior para a menor frequência, como pode ser visualizado no quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Metáforas do eu

IDENTIDADE METAFORIZADA	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
O EU É UM VIAJANTE	07
O EU É UM DEPENDENTE	06
O EU É UM INVESTIDOR	05
O EU É UMA PESSOA LIMITADA	04
O EU É UM BEBÊ	02
O EU ESTÁ PERTO/LONGE	02
O EU É UM CONJUNTO DE PARTES	01
O EU É UM CONTÊINER	01
O EU É UM COMMODITY	01
O EU É UM LUTADOR	01

Fonte: Elaborado pela autora.

A ordem do quadro acompanha a ocorrência das expressões metafóricas que projetam as identidades das professoras participantes, das mais frequentes para as menos frequentes. Início a análise de cada uma das categorias: a primeira categoria desta seção concebe que O EU É UM VIAJANTE.

Meu processo de aprendizagem no uso da tecnologia *foi lento e distante* (Carolina - TEC).

Eu considero a *minha história cheia de percalços* (Mércia - TEC).

Acredito que estou *caminhando* e engajando esta ferramenta em minha vida (Fabrícia - QF).

Mas também trouxe muito comodismo, muita preguiça em seguir o *caminho mais longo* para realizar determinada atividade, fazer uso de audiobooks ao invés de comprar e ler o livro, mandar uma mensagem ao invés de fazer a ligação, etc (Angélica - TEC).

Vejo a tecnologia *como um caminho sem volta* (Luiza - TEC).

Lost (Grupo de professoras - EP, ao responderem como se veem em relação a Tecnologia Digital no seu dia a dia).

Vejo que a tecnologia me auxilia a estar em conexão com o mundo, a ter a possibilidade de pesquisar, *visitar* e conhecer qualquer assunto, e isso é fantástico. A liberdade de buscar conhecimento! (Carmen - TEC).

A metáfora da viagem é muito recorrente em vários estudos metafóricos (ELLIS, 2008; GOMES JUNIOR, 2011, 2015; LAKOFF; JOHNSON, 1980; SILVA, 2013; entre outros). A projeção conceptual do viajante demonstra que as identidades tecnológicas das professoras são

metaforizadas como em um percurso de uma jornada, assim como em uma viagem. Em sua tecnobiografia, Carolina ressalta que o seu processo de aprendizagem em relação às tecnologias foi *lento e distante*. Aqui podemos relacionar que ela se percebe na aprendizagem de tecnologia como em uma viagem demorada, como se utilizasse um meio de transporte lento para visitar um lugar distante.

Etimologicamente, “percalço”¹⁰ vem do latim *percalceare*, possivelmente formada de PER, “através”, mais CALX, “pequena pedra”, o que nos remete à famosa metáfora de Carlos Drummond de Andrade: “Tinha uma pedra no meio do caminho”. Mércia descreve a sua história como cheia de *percalços*, ou seja, como se sua viagem tivesse tido contratempos e/ou transtornos. Já Fabrícia considera que esteja *caminhando* com as ferramentas digitais em sua vida pessoal e profissional, conceptualizando-se como alguém que anda por um caminho, no caso, a aprendizagem. Angélica projeta sua identidade tecnológica como alguém que opta por *caminhos* analógicos e digitais, longos e curtos, respectivamente, e destaca que o comodismo e a preguiça são ganhos que a sociedade obteve ao percorrerem o *caminho* digital mais curto. Assim, a falta da tecnologia digital proporcionaria um *caminho* mais longo para chegar a algum lugar, ao passo que a utilização delas tornaria o caminho mais curto.

Luiza já identifica a tecnologia digital como um *caminho sem volta*, ou seja, não há mais como retornar ao ponto de partida, uma vida analógica. Em algumas dinâmicas do encontro presencial de introdução da formação, um grupo de professoras relatou que se sentem perdidas (*lost*) em relação às tecnologias digitais no seu dia a dia. Nessa perspectiva, essas professoras parecem se conceptualizar como viajantes que se perdem no caminho, sem saber o que fazer para encontrar um destino. Carmen já considera que a tecnologia faz com que ela possa *visitar* e conhecer qualquer assunto, como se fosse um meio de transporte que a permitisse viajar e adquirir mais conhecimento.

Todas essas professoras demonstram projetar suas identidades tecnológicas como viajantes, enfatizando pontos negativos e positivos que surgem no cotidiano, como em quaisquer viagens que realizamos. A metáfora da viagem se torna muito pertinente ao se pensar na formação dessas professoras, pois todos os enunciados dessa categoria são de docentes que se graduaram antes da ascensão das tecnologias digitais, o que poderia ser um dos motivos para que considerassem que o caminho foi lento e cheio de percalços. Para essas participantes, o uso das tecnologias digitais em sala de aula ainda é algo novo, como um lugar ainda desconhecido, um caminho ainda não percorrido.

¹⁰ Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br>. Acesso em 14 fev. 2021.

Gibbs (2008) salienta que a metáfora do caminho pessoal (*casual path metaphor*) desempenha um papel fundamental em certos tipos de explicação para as ações humanas. Segundo o pesquisador, ela utiliza o nosso conhecimento compartilhado de que se alguém começar a seguir um certo caminho, vai acabar naturalmente onde o caminho leva, a menos que algo intervenha para retardar ou bloquear o progresso. Diante dessa concepção de Gibbs (2008), é possível estabelecer um paralelo com as identidades metaforizadas das professoras, que se percebem percorrendo um novo caminho ao utilizarem as tecnologias digitais em sala de aula.

Na segunda categoria desta seção, encontram-se enunciados em que as identidades das professoras são metaforizadas no domínio conceptual do vício, concebendo que O EU É UM DEPENDENTE.

Dependência (Antônia - QI, ao responder como se vê em relação ao uso das tecnologias digitais).

É de uma serventia enorme, ã me vejo mais. Mas com certo cuidado pra Ñ exagerar na *dependência* (Antônia - TEC).

Dependente (Luiza - QI, ao responder como se vê).

Facilitador, mas que torna os usuários altamente “*dependentes*” (Luiza - TEC).

Viciada (Grupo de professoras - EP, ao responderem como se veem enquanto usuárias da tecnologia digital).

Dependente (Grupo de professoras - EP, ao responderem como se veem enquanto usuárias da tecnologia digital).

As projeções conceptuais presentes nos excertos anteriores demonstram que as professoras se consideram dependentes das tecnologias digitais, metaforizadas, nesse contexto, como substâncias. Antônia e Luzia, apesar de considerarem as tecnologias digitais como positivas e facilitadoras, enfatizam a relevância de se ter cuidado com o exagero do uso. Percebe-se que essas professoras têm consciência do papel das tecnologias digitais em suas vidas, ponderando que o equilíbrio é fundamental. Já no encontro presencial, algumas professoras se consideram viciadas e dependentes ao responderem como se veem enquanto usuárias da tecnologia digital.

Vício é definido, no dicionário Michaelis¹¹, como:

- 1 Defeito físico ou moral; imperfeição grave de uma pessoa ou coisa.
- 2 Disposição natural ou tendência para praticar o mal; qualquer ação ou comportamento nocivo motivado por essa tendência; depravação.
- 3 Qualquer costume condenável ou prejudicial.
- 4 Qualquer deformação física ou funcional.

¹¹ Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 15 fev. 2021.

5 Costume ou hábito persistente de fazer algo; mania.

6 MED, PSICOL Dependência de uma ou mais de uma droga estupefaciente ou de bebida alcoólica, levando a um consumo geralmente incontrolável.

As professoras ainda relatam que as tecnologias digitais são importantes e positivas, porém consideram o fato de as utilizarem como sendo um “vício”, haja vista que se percebem como dependentes. Dessa forma, é possível perceber uma negatividade na utilização das tecnologias por parte dessas professoras.

Paiva e Murta (2020), ao apresentarem um estudo sobre percursos de aprendizagem de quatro gerações de usuários de tecnologia digital, mostram que os usuários adolescentes consideram as gerações mais velhas como menos dependentes das tecnologias digitais, ao passo que um adulto compara o uso exagerado das tecnologias de adolescentes como o de dependentes químicos, chamando-os de “viciados virtuais”. É interessante observar que tanto Antônia quanto Luzia são pertencentes a uma geração que não nasceu com livre acesso à tecnologia digital e, mesmo tendo contato tardiamente, já se consideram viciadas. Paiva e Murta (2020) concluem que, ao compararem os dados das quatro gerações distintas (crianças, adolescentes, adultos e pessoas idosas), foi possível perceber “como a internet causa impacto em todas as gerações e como as emergências dessa tecnologia criam mudanças recursivas nas práticas sociais e individuais com a linguagem” (p. 202). Ou seja, o vício e a dependência não são exclusivamente das gerações mais novas e podem estar presentes em qualquer geração, como é o caso das professoras envolvidas na pesquisa.

A terceira categoria contempla que O EU É UM INVESTIDOR:

Enriquecimento profissional (Edna - QI, ao responder sobre a motivação em participar do projeto).

Aquisição de conhecimento para *enriquecimento de trabalho* (Edna - QI, ao responder sobre as expectativas da formação).

Enriquecimento das aulas, facilidade de trabalho (Edna - QI, ao responder como você se vê em relação ao uso de tecnologia digital em sala de aula).

Sim. É muito importante o uso dessas *tecnologias para o enriquecimento do nosso trabalho* (Edna - TEC).

O sentimento que tenho em relação a tecnologia é o de poder de pesquisar qualquer conteúdo *para enriquecer minhas aulas* (Carmen - TEC).

A partir desses enunciados, é possível perceber que a professora Edna menciona quatro vezes a palavra "enriquecimento", seja no trabalho ou profissionalmente. Ela parece se preocupar com o seu *enriquecimento* profissional e sua prática em sala de aula, pois também utiliza o vocábulo

"aquisição" no sentido de obter a posse de algo para enriquecer o seu ofício. Percebe-se, por meio dos excertos anteriores, que ela se sentiu motivada a participar da formação com o objetivo de enriquecer as suas aulas, investindo em sua prática docente. Assim como um investimento financeiro, Edna identifica nas tecnologias digitais uma ferramenta para aumentar o seu rendimento, projetando, dessa forma, uma identidade metaforizada de investidora ao escrever a sua tecnobiografia após ao participar da formação.

Em consonância, Carmen também projeta sua identidade dessa maneira, ao relatar que se sente poderosa para pesquisar conteúdos para enriquecer suas aulas. Nesse sentido, o processo de buscar conteúdos e informações usando as tecnologias pode ser identificado como um investimento que gerará lucros, nesse caso, aulas melhores.

A identidade metaforizada de INVESTIDOR também foi encontrada nos dados de Gomes Júnior (2015), que investigou as identidades de estudantes de inglês no Brasil e em Hong Kong. Para o pesquisador, em suas narrativas, os estudantes projetam-se como sujeitos que investem na aprendizagem da língua e a conceptualizam em termos de bens materiais. Nos dados encontrados, “a aprendizagem é conceptualizada como um *commodity* e a identidade dos aprendizes representada (HALL, 1991) como a de investidores - ora investindo, ora lucrando” (p. 107). Tal perspectiva se assemelha à da professora Edna, que possui expectativas de que a formação continuada possa proporcionar enriquecimento em sua vida profissional, com a utilização das tecnologias digitais. Esse desejo de Edna demonstra o quanto é relevante o professor se atualizar e buscar sempre novas formas de poder “enriquecer” profissionalmente. Entretanto, como destaca Paiva (2020, p. 69), “a pandemia escancarou as desigualdades e não ofereceu aos menos privilegiados as mesmas oportunidades de educação *online*”. Dessa forma, esse enriquecimento, tão almejado pelas professoras, dependeria ainda de fatores externos, tais como políticas públicas que possam proporcionar o acesso de todos os estudantes e professores às tecnologias digitais.

A quarta categoria de identidades metaforizadas considera que O EU É UMA PESSOA LIMITADA (Figura 10).

Figura 10 – Representação gráfica da identidade metaforizada O EU É UMA PESSOA LIMITADA



Fonte: Elaborado pela autora.

Sempre *limitada* devido as limitações da própria escola (Márcia - QI).

Limitada (Luzia - QI, ao responder como se sente em relação ao uso da tecnologia digital em sala de aula).

Eu me vejo como alguém que faz uso desses recursos ainda com certas *limitações técnicas* (Mércia - QF).

Com inúmeras limitações (em sala de aula) (Luiza - QI).

A primeira característica que chama a atenção nos excertos dessa categoria é o esquema imagético da existência - ESPAÇO DELIMITADO (Quadro 2), no qual as professoras se projetariam em um espaço delimitado ao utilizar as tecnologias digitais, com pouca possibilidade de movimento, ou seja, de uso. Etimologicamente, o vocábulo "limite"¹² vem do latim *limes*, sulco, caminho, trincheira, relacionada ao verbo *limitare*, demarcar, marcar fronteira, de *limen*, limiar. Márcia, Luzia e Luiza se veem como professoras limitadas ao utilizarem a tecnologia em sala de aula, e Márcia ainda justifica que essa sensação de limitação é consequência da limitação da própria escola, enquanto Luiza enfatiza que essas limitações são inúmeras.

Ao responder o questionário final, Mércia, mesmo depois da formação, ainda se vê como alguém que faz uso das tecnologias digitais com certas limitações técnicas, ou seja, é possível perceber que há uma evolução, após a formação, porém a percepção acerca do uso pedagógico ainda é conceptualizada como uma delimitação de (movimento no) espaço.

Além de se refletir sobre a limitação em termos físico-espaciais, o que destaca a existência de barreiras que impedem a locomoção, também é importante destacar os motivos que muitas vezes propiciam essa projeção conceptual, como a falta de acesso de docentes e discentes à *internet* ou

¹² Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br>. Acesso em 16 fev. 2021.

mesmo a limitação da própria tecnologia digital em termos técnicos e pedagógicos. Paiva e Murta (2020) mencionam que a limitação que as tecnologias apresentam diz respeito, principalmente, às possibilidades de as ferramentas serem ou não percebidas e utilizadas por seus usuários de acordo com seus objetivos e necessidades. Como exemplo de limitações, as autoras mencionam as proibições do uso dos celulares em sala de aula, os limites de tamanho de arquivo para um determinado ambiente virtual, além de ferramentas gratuitas que, com o tempo, passam a ser pagas. Entretanto, essas limitações podem ser encaradas como positivas. Se os professores buscarem outras formas de trabalhar em sala de aula, a limitação pode ser compreendida como um fator de superação, pois proporciona que o discente possa ser criativo em criar estratégias dentro do próprio limite estabelecido, ou até mesmo ampliar ou ultrapassar essas fronteiras por meio de atividades engajadoras as quais os estudantes possam ter acesso.

A quinta categoria idealiza que O EU É UM BEBÊ:

Me vejo engatinhando, sei, mas tenho a consciência de que ainda tenho muito a aprender (Thaís - QI).

Engatinhando (Luiza - QF).

Essa projeção metafórica do engatinhar nos remete à imagem de um bebê em seus primeiros estágios de locomoção, ou seja, essas professoras demonstram se projetar como bebês na utilização das tecnologias digitais em sala de aula. É interessante ressaltar que Thaís utiliza a metáfora do engatinhar no questionário inicial, ao passo que Luiza, após a formação continuada, também considera que ainda esteja engatinhando nesse processo, em fase inicial de aprendizagem. Essas identidades metaforizadas vão ao encontro de outras projeções identificadas nos dados, que conceptualizam ações pedagógicas como formas de locomoção no espaço. Nesse caso, o agir das professoras é metaforizado nos primeiros passos de um bebê: de maneira lenta, imatura, mas com possibilidades de evolução.

Gomes Júnior (2015), ao analisar metáforas multimodais sobre a aprendizagem de LI, também se deparou com a imagem de um bebê engatinhando como forma de representar a evolução de um estudante no aprendizado de LI, ou seja, o discente se metaforizava evoluindo na aprendizagem assim como um bebê evolui em suas formas de caminhar. Neste caso, o bebê representou o início de uma longa caminhada na aprendizagem de LI.

As professoras Thaís e Luiza se conceptualizam como um bebê ao utilizarem as tecnologias digitais em sala de aula, o que nos leva a perceber que o contato com essas tecnologias ainda é algo bem novo para essas professoras e, assim como o bebê cresce, essas professoras também sairão

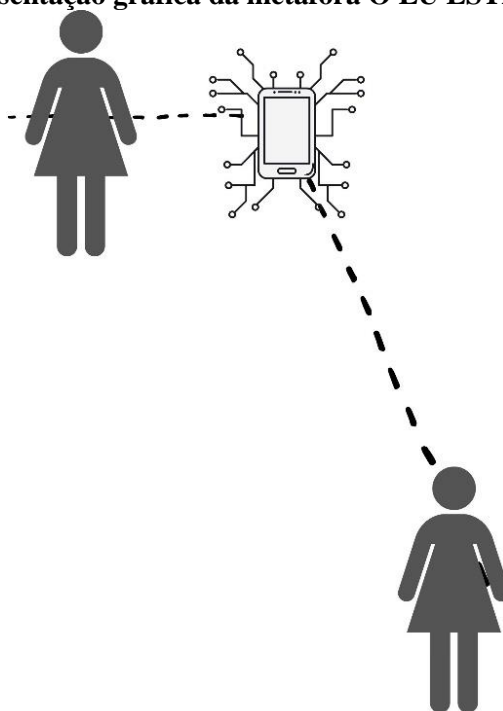
desse processo de engatinhar ao começarem a colocar em prática o conhecimento adquirido na formação continuada.

Royle, Stager e Traxler (2014) destacam a relevância da tecnologia móvel no papel de ferramenta de aprendizagem digital, uma vez que o sistema de entrega de conteúdo explora como a formação de professores precisa se adaptar ao contexto de aprendizagem apresentado pelo aumento da mobilidade. Os autores consideram que o grande desafio para os professores é aceitar que os celulares podem ser usados para fins de aprendizagem e não apenas para fins sociais, e que os docentes necessitam de mudanças em suas pedagogias e identidades, refletindo acerca dos riscos associados ao uso de ferramentas digitais em uma cultura performativa e orientada para resultados.

Como nessa visão de Royle, Stager e Traxler (2014), as professoras em questão, que ainda se veem **engatinhando** na utilização das tecnologias, talvez tenham percebido avanços em suas formas de se movimentar em sala de aula durante a execução das atividades assíncronas e síncronas que estão realizando durante a pandemia da COVID-19. Esse desafio, para Thaís e Luzia, que lecionam em escolas públicas, tem o potencial de oportunizar mudanças para estágios mais avançados, à medida em que exigem adaptações a uma nova realidade e uma revisão de práticas e identidades tecnológicas.

Em outra identidade metaforizada identificada, percebe-se que O EU ESTÁ PERTO/LONGE (ver figura 11).

Figura 11 – Representação gráfica da metáfora O EU ESTÁ PERTO/LONGE



Fonte: Elaborado pela autora.

Eu gostaria, mas creio que as pessoas irão se desligar aos poucos. Já tive experiência assim com outros grupos. Sinto que ao invés de unir pessoas, a *tecnologia tem de fato é distanciando* as mesmas (Mércia - QF).

Após a formação me sinto *mais próxima da tecnologia digital*. Além de ter várias ideias para deixar as aulas mais interessantes (Laura - QF).

Ao responder o questionário final, no qual havia uma pergunta sobre o interesse das professoras em manter o grupo do *WhatsApp* da formação continuada, Mércia utiliza a metáfora da distância, isto é, a professora considera que a tecnologia digital, ao invés de unir, tem distanciando as pessoas. Outras experiências negativas com grupos de aplicativos a fazem destacar o distanciamento entre as pessoas, resultante da interação por meio de tecnologias digitais.

A fala de Mércia ainda demonstra que ela conceptualiza a tecnologia como algo negativo, que com o tempo as pessoas vão se “desligando”, como se as pessoas fossem aparelhos eletrônicos. Etimologicamente, “distância”¹³ vem do latim *dis* (separado) + *stare* (estar), isto é, que estão separados em dois pontos. No caso do enunciado de Mércia, a tecnologia causaria a separação dos indivíduos, que se afastariam na medida em que se desligassem. Como muitas vezes é observado no discurso popular contemporâneo, as tecnologias digitais parecem aproximar quem está longe e distanciar quem estava perto, ou seja, muitas vezes conversamos mais com pessoas que estão longe se comparado às pessoas ao nosso redor.

Já Laura, ao responder ao questionário final, utiliza uma metáfora estruturada pelo esquema imagético ESPAÇO (PERTO/LONGE), na qual ela se conceptualiza como mais próxima da tecnologia digital depois da formação continuada. Nessa perspectiva, ela recorre ao esquema da proximidade espacial para se referir a um lugar de intimidade com as tecnologias digitais, oportunizado, segundo ela, pela formação. A professora metaforiza a tecnologia digital projetando a sua identidade tecnológica dentro de um espaço adjunto à tecnologia, como se fosse algo acessível para ela, não tão difícil quanto imaginava. As percepções de Mércia e Laura sobre suas relações com a tecnologia demonstram ser influenciadas pela base experiencial da locomoção no espaço, em que o CONHECIMENTO É PROXIMIDADE, como é o caso de Laura, e DESCONHECIMENTO É DISTÂNCIA, na concepção de Mércia.

¹³ Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br>. Acesso em 15 fev. 2021.

A partir desse momento, serão apresentadas identidades metaforizadas que não foram agrupadas em categorias por não serem regulares. No entanto, elas apresentam conceptualizações relevantes para a reflexão do contexto de pesquisa deste estudo: as identidades tecnológicas e a formação continuada de professores de inglês. Uma dessas identidades metaforizadas considera que O EU É UM CONJUNTO DE PARTES (

Figura 12).

Figura 12 – Representação gráfica da identidade metaforizada O EU É UM CONJUNTO DE PARTES



Fonte: Elaborado pela autora.

Não muito inteirada, tenho muitas ideias, mas tenho dificuldades em aplicar (Thaís - QI).

Esse enunciado demonstra ser estruturado pelo esquema imagético PARTE-TODO (Quadro 1). Para Lakoff (1987), o todo não pode ocorrer sem as partes, mas podemos realçar partes específicas do todo. Só existe o todo se as partes estiverem em um formato. Conceitos como sociedade, casamento, família etc. podem ser igualados na base do esquema parte-todo. O conceito geral de estrutura, em si, é esquematizado como parte-todo. Em sua resposta no questionário inicial, Thaís afirma não se sentir **inteirada** ao utilizar as tecnologias digitais em sala de aula, pois possui dificuldade de aplicá-las, ou seja, ela não se sente inteira, como de “faltasse” uma parte dela e essa parte que falta seria primordial para que ela utilizasse as tecnologias digitais em sala de aula.

Lakoff (1987) considera que “somos seres humanos com partes que podem ser manipuladas. Percebemos nosso corpo como TODO com PARTES” (p. 52). Dessa forma, Thaís sente que uma parte está preparada para utilizar as tecnologias e outra não, por isso não se sente muito inteirada. Essa projeção metafórica nos remete à pedagogia da autonomia proposta por Paulo

Freire, que considera o professor como um eterno estudante. Dessa forma, é essencial que o professor seja sempre um pesquisador em sala de aula, refletindo, buscando, (re)construindo e/ou (des)construindo suas crenças, estereótipos, preconceitos em suas práticas de ensino, principalmente em relação ao uso das TDICs, conceito chave nesta pesquisa.

Outra identidade metaforizada que emergiu nos dados gerados nesta pesquisa concebe que O EU É UM CONTÊINER (Figura 13).

Figura 13 – Representação gráfica da identidade metaforizada O EU É UM CONTÊINER



Fonte: Elaborado pela autora.

Aberta a novas tecnologias (Elvira - QI, ao responder como se vê em relação ao uso de tecnologia digital).

Antes de iniciar a formação, Elvira afirmou que se via como uma pessoa *aberta* a (aprender mais sobre) novas tecnologias, o que revela uma identidade metaforizada estruturada pelas metáforas da comunicação: A MENTE É UM CONTÊINER, SIGNIFICADOS SÃO OBJETOS (Figura 13).

O CONTÊINER é um esquema imagético (Quadro 1) que, segundo Lakoff (1987), surge da nossa experiência corporal cotidiana, resultando da experiência humana com esse tipo de objeto que propicia o uso de expressões que indicam movimento para dentro ou para fora. Quando Elvira se considera “aberta” às novas tecnologias, no questionário inicial, demonstra que a professora se sente preparada e disposta a participar da formação continuada para que possa receber novas ferramentas para sua prática como professora de LI. É como se a cabeça, parte do corpo em que metaforicamente localizamos a mente, fosse um contêiner que estivesse aberto para receber objetos, no caso, o uso das tecnologias digitais em sala de aula.

A metáfora do CONTÊINER foi identificada por Silva (2016), ao classificar e interpretar metáforas relativas à aprendizagem de LI em narrativas multimodais elaboradas por alunos de uma

escola da rede particular de ensino. Para a pesquisadora, ao estudar a LI, “o aluno adentra esse espaço e ao intensificar seus estudos/conhecimentos do idioma, o contêiner fica cada vez mais profundo e o aluno, mais imerso. [...] o aluno que não estuda ou não domina o idioma [é] representado como uma pessoa fora do contêiner” (p. 6). Diferentemente da concepção dos alunos na pesquisa de Silva (2016), Elvira parece conceptualizar sua mente como um CONTÊINER, pois o seu discurso revela a conceptualização de que ela está “aberta” às novas tecnologias e a conhecê-las, sabendo a relevância dessa postura para sua formação profissional. Essa metáfora revela uma concepção um tanto quanto passiva da aprendizagem, na medida em que subjaz que o conhecimento seria um objeto a ser recebido em um contêiner (sua mente).

Outra identidade metaforizada identificada, desta vez em uma tecnobiografia, metaforiza que O EU É UM *COMMODITY*:

Percebo que *rendo* muito mais e aprendo muito mais sozinha (Sheila - TEC).

A metáfora do *commodity*, segundo Lakoff e Johnson (1980), nos remete à ideia de que o dinheiro é um recurso limitado em nossa sociedade, dessa forma, tornando-se algo valioso. Ao usar a tecnologia digital, Sheila se vê como uma pessoa que “rende” mais, ou seja, como se ela pudesse valer mais ao aprender a usar a tecnologia sozinha. Percebe-se que o investimento ao utilizar a tecnologia faz dessa professora uma pessoa mais valiosa no meio em que vive.

A perspectiva do enunciado de Sheila, ao enfatizar que o seu “rendimento” é maior quando aprende sozinha, vai ao encontro da visão de Ciampa (1994), para quem “identidade também é metamorfose, ou seja, identidade de todo e qualquer indivíduo está em constante transformação; não é produto pronto e acabado, mas uma produção constante e aberta para o futuro” (p. 60). Ou seja, Sheila busca transformar seu conhecimento ao aprender sozinha a utilizar as tecnologias, pois sabe o diferencial que essa postura pode ter em sua carreira profissional.

Sheila considera que, sozinha, ela pode alcançar melhor resultado e conseqüentemente aprimorar seus conhecimentos tecnológicos para que tenha um melhor desempenho ao utilizá-los em sala de aula.

Outra identidade metaforizada em uma tecnobiografia revela que O EU É UM LUTADOR:

Às vezes *era uma luta* fazer uma pesquisa porque o acesso era muito restrito. Quando ficava muito difícil fazer algum trabalho ou pesquisa, tínhamos que procurar alguma lan house para ter esse acesso (Angélica - TEC).

Angélica, ao descrever suas práticas na faculdade acerca do uso das tecnologias digitais, usa o domínio conceptual LUTA para caracterizar a forma como era fazer uma pesquisa. Isso revela que a professora demonstra se considerar uma lutadora, que buscava, mesmo com todas as dificuldades e restrições de acesso, uma forma de vencer seu oponente: suas pesquisas e trabalhos da faculdade. Nesse contexto, a *lan house* parece ser a conceptualização de uma arena em que a participante conseguia vencer sua luta.

Ao analisar a identidade metaforizada de Angélica, é possível estabelecer um elo com as concepções de *highlighting* (destaque) e *hiding* (ocultação) (KÖVECSES, 2010), ou seja, o que essa projeção destaca? O que ela esconde? Uma luta é marcada por dificuldades, golpes, perdas e ganhos. Ao considerar que fazer uma pesquisa na época da faculdade era uma *luta*, podemos perceber que a discente destaca a dificuldade e o cansaço, nesse caso, resultante da falta de acesso às tecnologias digitais. Ao mesmo tempo, percebemos os destaques à uma estratégia de vitória: a ida à *lan house*.

Mediante as discussões apresentadas, passo, no próximo capítulo, a apresentar as considerações finais deste estudo.

CAPÍTULO 5

Considerações finais

*Quantos vivem toda a vida sem descobrir o que sabem e amam? Tantos.
Não ser um desses, é essa a tua missão.
- Richard Bach*

A fim de apresentar as contribuições deste trabalho, retomo, neste capítulo, os objetivos do estudo, buscando responder às perguntas de pesquisa que aqui foram propostas e destacando, posteriormente, as limitações da pesquisa, bem como algumas sugestões para pesquisas futuras.

Esta pesquisa teve, como objetivo geral, analisar as identidades de professores de inglês da Educação Básica da Região do Médio Piracicaba, especificamente das cidades de Barão de Cocais e de Santa Bárbara, em relação aos usos de tecnologias digitais por meio de uma análise metafórica.

Participaram da pesquisa 25 professoras de LI, contribuindo por meio de questionários, tecnobiografias e interações em um encontro presencial, para que a pesquisadora pudesse interpretar, lançando mão do referencial teórico adotado, o perfil das participantes, suas relações com as tecnologias digitais, bem como suas expectativas e o *feedback* da formação continuada.

Esta pesquisa se realizou em uma ação do projeto de extensão “Taba Eletrônica”, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG), cujo objetivo é o de favorecer a integração dos recursos tecnológicos móveis na sala de aula, principalmente no ensino de línguas. É importante salientar que as atividades que compuseram a formação foram previamente desenvolvidas pela equipe do projeto e, em seguida, devidamente adaptadas levando em consideração o perfil das professoras envolvidas e a suas necessidades. A formação foi realizada pelo aplicativo *WhatsApp* em um período de 6 semanas com 5 horas de duração cada, totalizando uma carga horária de 30 horas.

A partir de diversas e repetidas leituras, as narrativas geradas durante a formação foram analisadas e as suas identidades metaforizadas foram destacadas: enunciados em que as professoras projetavam suas identidades tecnológicas por meio de metáforas. Em seguida, essas foram organizadas e agrupadas de acordo com a regularidade dos domínios conceptuais presentes nas expressões, gerando a análise dos dados dividida em duas partes. Na primeira, apresentei e analisei expressões metafóricas que tematizam as tecnologias digitais e que, por evidenciarem as conceptualizações do fenômeno em questão, informam domínios conceptuais constitutivos das identidades tecnológicas das participantes. Posteriormente, na segunda, analisei enunciados sobre

as “limitações” estão em forte evidência no conjunto de dados, o que ressalta que as professoras ainda narram as dificuldades encontradas em sala de aula devido às próprias limitações ou limitações das escolas em que elas atuam.

Para responder à primeira pergunta de pesquisa: Quais são as identidades metaforizadas de professores de inglês da Educação Básica da região do Médio Piracicaba/MG em relação aos usos de tecnologias digitais?, busquei, em um primeiro momento, identificar todas as expressões metafóricas nos questionários, tecnobiografias e folhas de papel utilizadas no encontro presencial, buscando enunciados em que a conceptualização envolvesse as identidades metaforizadas das professoras e, posteriormente, dividindo a análise em duas partes. Em seguida, analisei os enunciados sobre tecnologia em que as professoras metaforizam sobre si mesmas, metáforas do EU que evidenciam a projeção de suas identidades tecnológicas. Os dados indicaram que as professoras projetam suas identidades considerando que o EU É UM(A): VIAJANTE, DEPENDENTE, INVESTIDOR, PESSOA LIMITADA, BEBÊ, CONJUNTOS DE PARTES, CONTÊINER, *COMMODITY*, LUTADOR e que o EU ESTÁ PERTO/LONGE.

Algumas professoras demonstram projetar suas identidades tecnológicas como VIAJANTES, enfatizando pontos negativos e positivos e metaforizando-os em elementos que surgem em quaisquer viagens que realizamos cotidianamente. Ao se considerarem DEPENDENTES, as participantes relatam que as tecnologias digitais são importantes e positivas, porém consideram o fato de as utilizarem como sendo um “vício”. Dessa forma, é possível perceber uma certa negatividade na utilização das tecnologias por parte das professoras. Elas também se conceptualizam como INVESTIDORAS, ao narrarem que se sentem poderosas para pesquisar conteúdos a fim de enriquecerem as suas aulas. Nesse sentido, o processo de buscar conteúdos e informações usando as tecnologias pode ser identificado como um investimento que gerará lucros, nesse caso, aulas melhores.

Por outro lado, as participantes também se consideram PESSOAS LIMITADAS, ou seja, projetam-se como em um espaço delimitado por barreiras físicas ao utilizarem as tecnologias digitais, com pouca possibilidade de movimento, ou seja, de uso. Elas se veem também como um BEBÊ, isto é, ao enunciarem que ainda estão “engatinhando” em relação ao uso das tecnologias em sala de aula, o agir das professoras é metaforizado nos primeiros passos de um bebê: de maneira lenta, imatura, mas com possibilidades de evolução. Elas também projetam suas identidades como um EU QUE ESTÁ PERTO/LONGE, ou seja, suas relações com a tecnologia demonstram ser influenciadas pela base experiencial da locomoção no espaço, em que CONHECIMENTO É PROXIMIDADE e o DESCONHECIMENTO É DISTÂNCIA.

Uma identidade metaforizada que não foi agrupada em categorias, mas que é de extrema relevância para esta pesquisa, conceptualiza que o EU É UM CONJUNTO DE PARTES. Uma participante relata não se sentir “inteirada” ao utilizar as tecnologias digitais em sala de aula, pois possui dificuldade em aplicá-las, ou seja, ela não se sente inteira, como se dela “faltasse” uma parte que seria primordial para que ela utilizasse as tecnologias digitais em sala de aula. Outra considera que SUA MENTE É UM CONTÊINER. Nessa conceptualização, seria como se a cabeça, parte do corpo em que metaforicamente localizamos a mente, fosse um contêiner aberto para receber objetos – usos das tecnologias digitais em sala de aula. Outra professora metaforizou que o EU É UM *COMMODITY*, isto é, percebe-se que o investimento ao utilizar a tecnologia faz dessa educadora uma pessoa mais valiosa no meio em que vive. Outra participante conceptualiza sua identidade como um eu LUTADOR, considerando-se uma lutadora que buscava, mesmo com todas as dificuldades e restrições de acesso às tecnologias digitais, uma forma de vencer seus oponentes, nesse caso, pesquisas e trabalhos que demandavam o uso da tecnologia.

Com o objetivo de responder à segunda pergunta: De que maneira as experiências com tecnologias digitais demonstram impactar narrativamente as identidades das professoras participantes?, apresentei e analisei, no primeiro momento de análise, expressões metafóricas que tematizam as tecnologias digitais e que, por evidenciarem as conceptualizações do fenômeno em questão, informam domínios conceptuais constitutivos das identidades tecnológicas das participantes. Os dados evidenciaram que as professoras metaforizam as tecnologias digitais como: PESSOAS, LENTES, FAMILIARIDADE, LIGAÇÕES, ACESSOS, FORÇAS, ALIADAS e TERRITÓRIO.

As metáforas revelam, além das crenças, conceptualizações e emoções, a maneira como as professoras se constroem enquanto usuárias de tecnologias. As participantes recorrem aos domínios conceptuais e esquemas imagéticos para identificar as tecnologias digitais e os diferentes EUs que emergem dessa relação.

Com a análise, foi possível perceber que as metáforas mais frequentes são estruturadas por esquemas imagéticos, tais como: TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO LIGAÇÕES, em que a tecnologia digital parece ser o elo responsável pela LIGAÇÃO dessas professoras com o mundo e com a sociedade. TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO ACESSOS, assim como as cortinas e portas permitem o PERCURSO a outros ambientes, a tecnologia oportuniza a passagem de um lugar a outro, para as participantes da formação. Em TECNOLOGIAS SÃO FORÇAS, podemos inferir que a tecnologia digital é um elemento que interfere no movimento das professoras enquanto um sujeito profissional, colocando-as em direção ao futuro ou ao passado. Em TECNOLOGIAS SÃO

TERRITÓRIOS, a professora encontra diversos limites que parecem ser difíceis de transpor em sala de aula.

A personificação aparece na segunda posição de regularidade e também sinaliza como as professoras parecem projetar as suas identidades tecnológicas. Quando consideram que as TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO PESSOAS e FAMILIARIEDADE, as educadoras demonstram conceber a tecnologia digital com características animadas, como uma pessoa próxima e importante em suas vidas, com as quais convivem e aprendem. Além disso, em algumas metáforas, as participantes referem-se às tecnologias em associação com a ideia de família, contextualizando-as como indivíduos com quem lidamos em nosso dia a dia e temos uma relação consanguínea.

O domínio conceptual da GUERRA aparece nos dados em expressões relacionadas à metáfora TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO ALIADAS, como se as docentes estivessem vendo a educação, a escola e o ensino de Língua Inglesa como uma guerra. Ao considerarem as tecnologias como “aliadas”, as professoras projetam uma visão positiva da sua importância em sala de aula para que a “guerra” seja vitoriosa.

A metáfora primária CONHECER É VER se destaca, principalmente, em enunciados que consideram que as TECNOLOGIAS DIGITAIS SÃO LENTES. Neles, as tecnologias digitais demonstram ser metaforizadas como um objeto que distorce e maximiza a visão, permitindo que as professoras possam enxergar (conhecer) melhor e enxergar outras tecnologias possíveis de serem utilizadas em suas práticas pedagógicas.

No que concerne às limitações desta pesquisa, é preciso destacar que

- não foi possível contatar 100% dos professores da Rede Estadual das cidades de Barão de Cocais e Santa Bárbara, devido à falta de comunicação e apoio do gerenciamento da Secretaria de Educação Estadual;
- um professor não pôde participar da formação, por não ter o aplicativo *WhatsApp*, o que era requisito para a participação;
- não houve o encontro presencial com os professores da Rede Municipal de Barão de Cocais devido à impossibilidade de agenda do secretário de educação;
- no encontro presencial com as professoras da Rede Municipal de Santa Bárbara, a *internet* não estava disponível, o que ocasionou mudanças de planos e atividades da pesquisadora;
- a pandemia da COVID-19 começou na segunda semana da formação e ocasionou o confinamento das professoras, dificultando o engajamento das participantes e gerando até algumas desistências e participações mais periféricas.

Apesar das limitações apresentadas, considero que esta pesquisa possa motivar outros pesquisadores a investir na formação continuada de professores, principalmente em cidades fora das grandes metrópoles, de modo a expandir o contato com a universidade pública e a produção de conhecimento que advém desse espaço educacional. Uma grande motivação para participar da formação foi o interesse das professoras em receberem um certificado de conclusão de uma grande universidade, e as professoras da Rede Municipal de Santa Bárbara poderem descontar as horas de formação (30 horas) das horas de módulos semanais que elas têm que cumprir em suas escolas. Essa pesquisa também poderá contribuir para o estudo das identidades metaforizadas, haja vista que os trabalhos que analisam questões de identidades por meio de análises metafóricas ainda são escassos na Linguística Aplicada.

Acredito que essa pesquisa inova ao reunir professoras que lecionam em escolas e cidades próximas e que estavam trabalhando individualmente a se unirem em um espaço virtual compartilhado, compartilhando experiências e, principalmente, re(construindo) e refletindo acerca das suas identidades tecnológicas ao utilizarem tecnologias digitais para aprender a como integrá-las em suas práticas docentes.

Diante dos resultados apresentados, uma sugestão para estudos futuros seria a de investigar cada identidade tecnológica nesta pesquisa, com o objetivo de verificar se elas são específicas de um grupo ou faixa etária ou se são comuns em todas as gerações. Outra sugestão seria investigar as crenças e emoções que se relacionam com essas identidades tecnológicas.

REFERÊNCIAS

- AÑAÑA, E. S.; NIQUE, W. M. O valor dos valores: avaliação de uma marca global por meio dos diversos brasis culturais. *In: RAM. Revista de Administração Mackenzie*, v. 10, n. 3, 2009, p. 153-181.
- ANDRE, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPV, 1986.
- ARAGÃO, R. C. Pesquisa e geração de tecnologia educacional no ensino de inglês da rede pública estadual em Ilhéus e Itabuna na Bahia. *In: Estudos IAT*, v. 2, n. 1, 2012.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução Eudoro de Sousa. 2. ed. Imprensa Nacional – Casa da Moeda. 1990. Série Universitária. Clássicos de Filosofia.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística *In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BARCELOS, A.M.F. On the Relationship between Identities, Beliefs, and Emotions of Language Learners, Teachers and Researchers. *In: Learner Development Journal*, v.1, n.3, 2019, p. 170-173.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem Online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative inquiry in language teaching and learning research**. New York: Routledge, 2014.
- BENGEZEN, V. C. **As histórias de autoria que vivemos nas aulas de inglês do sexto ano na escola pública**. 2018. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, 2018.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008
- BRAGA, J. C. F; GOMES JUNIOR, R. C; MARTINS, A. C. S. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre affordances emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp. *In: Polifonia*, Cuiabá, v. 24, n. 35, n. 1, 2017, p. 50-72.
- BRANDT, Line; BRANDT, Per Aage. Cognitive poetics and imagery. **European Journal of English Studies**, v. 9, n. 2, p. 117-130, 2005.
- BROWN, J. D. **The elements of language curriculum: a systematic approach to program development**. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

BUZATO, M. E. K. O pós-humano é agora: uma apresentação. *In: Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 58, n. 2, 2019, p. 478-495.

CARINO, J. A biografia e sua instrumentalidade educativa. *In: Educação & Sociedade* n. 67, 1999.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

CAVALCANTE, S.; FERREIRA, L. C.; GUALDA, R. Metáfora: diferentes perspectivas. *In: Scripta*: Belo Horizonte, MG, v. 20, n. 40, 2016, p. 8-17.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *In: Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CIAMPA, A. C. **A Estória do Severino e a História da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIAMPA, A. C. Identidade. *In: S. T. Lane & W. Godo (Orgs). Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 58-75.

CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry**: experience and story in qualitative research. [Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa, trans. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEU/UFU]. Uberlândia: EDUFU; 2011.

CLANDININ, D. Jean; ROSIEK, Jerry. Mapping a landscape of narrative inquiry. **Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology**, p. 35-75, 2007

COCHRANE, T.; BATEMAN, R. Smartphones give you wings: Pedagogical affordances of mobile Web 2.0. *In: Australasian Journal of Educational Technology*, v. 26, n. 1, 2010.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language. *In: CAMERON, Lynne; LOW, Andrew (Org.). Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 149-176.

COSCARELLI, C. Ensino de Língua: surto durante a pandemia. *In: RIBEIRO, A.E; VECCHIO, P. M.M (Orgs) Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020a. p. 15-20.

_____. Ideias para pensar o fim da escola. *In: RIBEIRO, A.E; VECCHIO, P. M.M (Orgs) Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020b. p.105-110.

_____. (Org). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Editorial, 2016.

ELLIS, R. Learners Beliefs and language learning. *In: Asian EFL Journal*, v.10, n. 4: Conference Proceedings, 2008, p.7-25.

FADINI, K. A. **Formação Inicial de Professores de Inglês do e para o Século XXI: os papéis da língua e da tecnologia.** 2016. 362 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

FAUCONNIER, G. TURNER, M. **The Way we Think: conceitual blending and the mind's hidden complexities.** New York: Basic Books, 2002.

FERREIRA, D. E. D. **Experiências de aprendizagem no contexto on-line: narrativas de estudantes do Projeto Ingrede.** 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

FREIRE, I. M. F. Acesso à informação e identidade cultural: entre o global e o local. *In: Ci. Inf.*, Brasília, v. 35, n. 2, maio/ago. 2006, p. 58-67.

FREIRE, M. M.; DE SÁ, C. F. Design Educacional Complexo: Uma Proposta Para O Desenho De Cursos Complexos. *In: LEFFA, J.V; BEVILÁQUA, A.F.; COSTA, R.A (Orgs). Tecnologias E Ensino De Línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada, Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2020, p. 88-108.*

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *In: Estudos avançados*, v. 15, n. 42, 2001, p. 259-268.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica.** 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Col. "Leitura").

GARCIA, S. C; LEFFA, V. J. Percepção e uso da informática pelos professores da área de Letras. *In: Revista Contrapontos*, v. 10, n. 3, 2010, p. 327-337.

GIBBS JUNIOR, R.W. **The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought.** Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

GOMES, S.S. Infância e Tecnologias. *In: COSCARELLI, C.V. (org). Tecnologias para aprender.* São Paulo: Editorial, 2016. p.146-158.

GOMES JUNIOR, R. C. **Metáforas na rede: mapeamentos conceituais de estudantes universitários sobre aprendizagem de inglês.** 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras/UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

_____. Metáforas online as conceitualizações de aprendizes universitários de inglês sobre aprendizagem à distância. *In: Revista Escrita*. n.15, 2012, p. 1-18.

_____. **Retratos do eu: as identidades metaforizadas de aprendizes de inglês em Hong Kong e no Brasil.** 2015. 181 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras/UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

_____. Os aprendizes são viajantes: identidades metaforizadas de estudantes de inglês de Hong Kong e Belo Horizonte. *In: Scripta*, v. 20, n. 40, 2016, p. 193-211.

_____. Narrativas e Metáforas. *In: GOMES JÚNIOR. (org.) Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p.184-206.

GOMES JUNIOR, R.C. SILVA, L.O. Tecnologias Digitais na aula de inglês. *In: CUNHA, A. G.; MICCOLI L. (Orgs.) Faça a diferença: Ensinar línguas estrangeiras na Educação Básica.* 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 144-160.

GRAHAM, L. Teachers are digikids too: The digital histories and digital lives of young teachers in English primary schools. *In: Literacy*, v.42, n.1, 2008, p.10-18.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Porto Alegre: DP&A, 2011.

HAMPE, B. Introduction. *In: HAMPE, B. (Ed.). From perception to meaning: image schemas in Cognitive Linguistics.* Berlin: Mouton de Gruyter, 2005. p. 1-14.

HANNA, F.; OOSTDAM, R.; SEVERIENS; ZIJLSTRA; B.J.H. Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *In: Studies in Educational Evaluation*, v. 64, 2020, p.1-10. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822>. Acesso em 20 jan. 2021.

JONGEN, René. Polysemy, tropes and cognition or the non-Magrittian art of closing curtains whilst opening them. *In: PAPROTTÉ, W. DIRVEN. R. (Orgs). The Ubiquity of Metaphor: Metaphor in language and thought (Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science, IV, 29, 1985, p. 121-139.*

JÚNIOR, J. E. L. A Tecnologia, como aliada na Educação, no mundo contemporâneo. *In: GUILHERME, W.D. (Org) Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 13,* 2019, p. 388-416.

KAIRALLAH, S.K. **Professores de Inglês da Rede Pública na Cultura Digital:** mapeando suas percepções acerca da tecnologia e da competência digital. 2020.132f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2020.

KENNEDY, H. Technobiography: Researching Lives, Online and Off. *In: Biography*, v.26, n.1, 2003, p. 120-139.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2007.

KÖVECSES, Z. Metaphor and culture. *In: Acta Universitatis Sapientiae Philologica*, v.2, 2010, p. 197-220.

KÖVECSES, Z. **Metaphor:** a practical introduction. Oxford: Oxford University Press, 2010.

KUKULSKA-HULME, A.; NORRIS, L.; DONOHUE, J. **Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers.** 2015.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

LARA JUNIOR, N.; LARA, A. P. S. Identidade: colonização do mundo da vida e os desafios para a emancipação. *In: Psicologia & Sociedade*, n. 29, 2017.

LAKOFF, G. JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago : Chicago University Press, 1980.

LAKOFF, G. JOHNSON, M. **Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought**. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida Cotidiana**. Coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LAKOFF, G. The contemporary theory of metaphor. *In: ORTONY, A. Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 202-251.

LAKOFF, G. The Neutral Theory of Metaphor. *In: GIBBS JUNIOR, R.W. The Cambridge Handbook of Methaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.p.17-38

LAKOFF, G. *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago. 1987.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEFFA, J.L; ALVES, C.F; FONTANA, M.V.L. Humanismo, Pós- humanismo e pós-humanidade: como chegamos à Linguística Aplicada das Coisas. *In: LEFFA, J.V; BEVILÁQUA, A.F.; COSTA, R.A (Orgs).Tecnologias e Ensino De Línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada*, Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2020, p. 225-251.

MELLO, H. R. Metáforas e a identidade do professor. *In: Congresso sobre metáforas na linguagem e no pensamento*. São Paulo: Caderno de resumos, 2002. p. 57-57.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.p.63-81

MOUTINHO, K., CONTI, L. Análise narrativa, construção de sentidos e identidade. *In: Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.32,.n2, 2016 p. 1-8.

PAIVA, R.A. **Metáforas de Professores de Língua Portuguesa sobre aprendizagem móvel**. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras/UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019a.

PAIVA, V. L. M. O A pesquisa narrativa: uma introdução. *In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, jul./dez. 2008. Universidade Federal de Minas Gerais.

_____.Metáforas, metonímias e hipertextos em narrativas multimodais de aprendizagem de língua inglesa **In:** SZUNDY, P. T. C. *et al.* **Linguística aplicada e sociedade:** ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes/ALAB, 2011, p. 159-174.

_____.O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. **In:** JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs) **Olhares sobre tecnologias digitais:** linguagens, ensino, formação e prática docente. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol.44, Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 21-34.

_____.**Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019b.

_____.Tecnologia durante o confinamento. **In:** RIBEIRO, A.E; VECCHIO, P. M.M (Orgs) **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]:** reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 57-69

PAIVA, V.L.M.O; MURTA, C.A. R. Tecnobiografias em três gerações. In: LEFFA, J.V; BEVILÁQUA, A.F.; COSTA, R.A (Orgs).**Tecnologias e Ensino De Línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada,** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2020, p. 180-205.

PAIVA, V. L. M O. GOMES JUNIOR R. C. Viagens de aprendizagem: um estudo de metáforas em narrativas de aprendizagem de inglês. **In: Revista Signo,** Santa Cruz do Sul, v. 41, n. 70, 2016, p. 155-165.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **In: On the Horizon,** MCB University Press, v. 9, n. 5, October, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

PRETTO, N. **Uma escola sem/com futuro – educação e multimídia.** 8ª edição. Campinas: Papyrus, 2003

QUEVEDO-CAMARGO, G.; RAMOS, S. M. Reconsiderando pesquisas sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro. **In: Acta Scientiarum. Language and Culture.** Maringá, v. 30, n. 4, 2008, p. 189-196.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica:** Linguagem, Identidade e a Questão Ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje:** palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

_____. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. **In: Revista da Abralin,** v. 18, n. 1, 2019, p. 1-24.

_____. Tudo que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. **In:** RIBEIRO, A.E; VECCHIO, P. M.M (Orgs) **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]:** reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p.111-117.

ROMERO, T. R. S. Narrativas e as identidades dos docentes de línguas. *In: GOMES JÚNIOR. (Org.) Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 86-110.*

_____.; VIEIRA, N. P. Transformação Identitária e Aprendizagem de Língua Adicional no Intercâmbio Acadêmico. *In: Linguagem: Estudos e Pesquisas, v. 22, 2018, p. 33-52.*

ROYLE, Karl; STAGER, Sarah; TRAXLER, John. Teacher development with mobiles: Comparative critical factors. *In: Prospects, v. 44, n. 1, 2014, p. 29-42.*

SADE, L.A. Complexity and identity reconstruction in second language acquisition. *In: RBLA. Belo Horizonte, v.9, n.2, 2009, p. 515-537.*

SALDANHA, G. C. B. A relevância das metáforas como conceitualização das experiências: uma reflexão sobre ensino/aprendizagem de inglês no ensino regular. *In: Scripta, v.20, n 400, 2016, p. 212-23.*

SCHEIFER, C.L; REGO, M.C.S. Da Redundância à Gambiarra: reflexões para o ensino de línguas na era digital. *In: LEFFA, J.V; BEVILÁQUA, A.F.; COSTA, R.A (Orgs).Tecnologias E Ensino De Línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada, Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2020, p. 88-108.*

SCHRÖDER, U.A. Trinta anos da teoria conceptual da metáfora: uma retrospectiva crítica. *In: Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, n.53, v.1, 2011, p. 59-71.*

SILVA, M. M. S. **Metáforas de aprendizagem**: um olhar sobre Narrativas multimodais de aprendizes de Língua inglesa. 2013.115f. Dissertação.(Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013

_____. Dentro do contêiner: metáforas sobre a aprendizagem de língua inglesa. *In: Inventário, v. 18, 2016, p. 1-15.*

_____.**À mão livre**: explorando narrativas visuais de alunos brasileiros sobre a aprendizagem de Inglês. 2017.278f .Tese- (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras/UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SÓL, V.S.A. **Educação Continuada e Ensino de Inglês**: Trajetórias de professores e (des) construção identitária. Campinas, SP; Pontes, 2015.

TELLES,J. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *In: RBLA, v. 4, n. 2, 2004, p. 57-83.*

TILIO, R. A construção das identidades indisciplinadas/indisciplinadas de um linguista aplicado: uma reflexão autoetnográfica. *In: RILA, v.01, n.01, 2020, p.1-22.*

TURNER, M. The Literary Mind. *In: The Origins of Thought and Language*. New York/Oxford: Oxford University Press, 1996.

VEREZA, S. C. A palavra como arma: metáforas de guerra na conceptualização do antagonismo verbal. *In: Revista Diadorim*, v. 22, n. 2, 2020, p. 367-385.

VEREZA, S. C. O Lócus da Metáfora: linguagem, pensamento e discurso. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 41, p. 199 - 212, 2010.

WAN, W., GRAHAM D. L., MIAO L. From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *In: System*, v. 39, n. 3, 2011, p. 403-415.

WOOD, A. F., & SMITH, M. J. **On-line Communication: Linking Technology, Identity, and Culture**. 2nd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

ZACHARIAS, V.R.C. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In: COSCARELLI, C.V. (org). Tecnologias para aprender*. São Paulo: Editorial, 2016

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de consentimento livre e esclarecido

Convidamos você a colaborar como voluntário da pesquisa da mestranda do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Letras da UFMG Natália Eliza Novais Alves orientada pelo Professor Dr. Ronaldo Corrêa Gomes Júnior, que tem como objetivo geral analisar as identidades de professores de inglês das cidades de Barão de Cocais e Santa Bárbara em relação aos usos de tecnologias digitais por meio de uma análise metafórica. Esta formação visa aprimorar as novas edições da Taba Móvel e buscar uma melhor compreensão sobre o uso de tecnologias móveis no contexto de aprendizagem de língua inglesa.

Sua contribuição consiste na permissão para usarmos suas interações nesta formação continuada bem como as respostas nos questionários respondidos. Esses dados serão inseridos em textos acadêmicos, podendo ser utilizados, de forma integral ou parcial, pela pesquisadora em apresentações em eventos, em teses, dissertações, artigos e livros. Sua identidade será preservada e em momento nenhum você será identificado. Esteja à vontade para tirar qualquer dúvida com a pesquisadora Natália bem como o seu orientador Ronaldo Gomes Jr.: Natália Eliza Novais Alves- (31) 988895158- nataliaeliza@gmail.com e Ronaldo Gomes Jr. - (31) 3409 5158 - ronaldocgomes@gmail.com

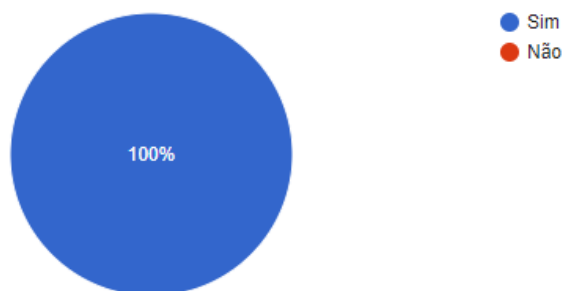
Li as informações acima e estou de acordo: *

Sim

Não

Li as informações acima e estou de acordo:

25 respostas



APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL

Questionário inicial utilizado para traçar o perfil dos professores participantes, na tentativa de compreender o grau de familiaridade e percepção da relevância dos usos da tecnologia digital.

Responda as perguntas a seguir da forma mais **COMPLETE** e **DETALHADA** possível. ✕ ⋮

As notas explicativas depois das perguntas o(a) ajudarão.

1. Nome completo: *

Para fins de certificação.

Short answer text

DDD + Telefone celular: *

Seu número deve estar habilitado com o aplicativo WhatsApp.

Short answer text

E-mail: *

Para envio do certificado.

Short answer text

2. Qual é o seu contexto de ensino? *

- Ensino Médio
- Ensino Fundamental
- Educação Infantil
- Escola de Idiomas
- Other...

Em qual rede? *

- Pública
- Privada

De qual cidade você fará o curso? *

Short answer text

Ano em que concluiu o Ensino Médio *

Short answer text

Ano em que concluiu ou concluirá o Ensino Superior *

Short answer text

3. Qual, aproximadamente, é o percentual dos seus alunos que tem smartphone/celular? *

- Entre 80 e 100%.
- Entre 50 e 80%.
- Entre 30 e 50%.
- Menos de 30%.

4. Você usa rede Wi-Fi em casa? *

- Sim
- Não

5. Você tem acesso a rede Wi-Fi no trabalho? *

- Sim
- Não

6. Você procura por redes Wi-Fi quando está em algum lugar *

- Sim
- Não

7. Quais aplicações do seu smartphone você mais utiliza? *

- Navegador
- Câmera
- Mapas
- Rádio
- Media Player
- Relógio/Alarme
- Calculadora
- Mensagem/Torpedo
- Agenda
- e-mail
- Gravador de Voz
- Hotspot
- Wi-Fi
- Other...

8. Você já usou algumas dessas aplicações em atividades de aprendizagem com seus alunos? Se ^{*} sim, quais e como foram utilizadas?

Long answer text

9. Você participa de que tipos de grupos de WhatsApp? ^{*}

- Participo apenas deste.
- Amigos de Infância.
- Amigos da Escola.
- Família.
- Colegas de Trabalho.
- Other...

10. Quais funcionalidades do WhatsApp você ^{*}

- TEXTO: escrever e enviar.
- TEXTO: copiar e colar.
- ÁUDIO: enviar mensagem de voz.
- LOCALIZAÇÃO: compartilhar.
- DOCUMENTO: compartilhar.
- FOTO: tirar e enviar.
- FOTO: compartilhar da galeria/biblioteca.
- VÍDEO: gravar e enviar.
- VÍDEO: compartilhar da galeria/biblioteca.
- MENSAGENS EM GERAL: encaminhar.
- MENSAGENS EM GERAL: favoritar.
- MENSAGENS EM GERAL: apagar.

- GRUPO: alterar sons de notificação.
 - GRUPO: adicionar participante.
 - GRUPO: exportar conversas.
 - GRUPO: tornar participante administrador.
 - GRUPO: limpar conversas.
 - GRUPO: sair.
 - PERFIL PESSOAL: editar nome e foto.
 - PERFIL PESSOAL: divulgar status.
 - PERFIL PESSOAL: postar texto de status.
 - CONFIGURAÇÃO: sincronizar com internet.
 - CONFIGURAÇÃO: administrar conversas (salvamento, papel de parede, arquivo).
 - CONFIGURAÇÃO: mudar notificações (sons, chamada).
 - CONFIGURAÇÃO: dados (atualizações).
 - CONFIGURAÇÃO: conta (privacidade, segurança, apagar)
 - Other...
-

11. A que você atribui sua habilidade de uso dessas aplicações e funcionalidades? *

Cursos de Formação Continuada.

Tentativa e Erro.

Other...

12. Você usa o smartphone para seu desenvolvimento profissional? De que maneira? *

Pesquisa de materiais para aulas, pesquisas de textos teórico metodológicos, acompanhamento de cursos de formação continuada etc.

Long answer text

13. O que te motivou a participar deste projeto? *

Long answer text

14. Qual sua expectativa em relação à formação? *

Long answer text

15. Por que você se interessou por um curso de formação continuada de professores via tecnologia móvel? *

Long answer text

16. Para você o que é mais importante num curso de formação via WhatsApp? *

Pode marcar quantas opções quiser.

- Flexibilidade de tempo (curso a distância)
- Familiaridade com o WhatsApp
- Curiosidade sobre como funciona uma formação via WhatsApp
- Aprender a usar mais e melhor o aplicativo
- Other...

17. Como você se vê em relação ao uso da tecnologia digital no seu dia a dia? *

Complete a sentença, compartilhe seus sentimentos a respeito, narre suas experiências...

Long answer text

18. Como você se vê em relação ao uso da tecnologia digital na sala de aula? *

Long answer text

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL (FEEDBACK DA FORMAÇÃO
CONTINUADA)**

1. Como você se vê em relação aos usos sociais e pedagógicos da tecnologia digital após esta formação? *

Long answer text
.....

2. Você leu todas as mensagens dos colegas? Quais foram as suas impressões? *

Long answer text
.....

3. Como você se vê enquanto usuária de tecnologia digital em suas vidas social e profissional? *

Long answer text
.....

4. Em quais ambientes você se sente mais confortável em falar e/ou escrever inglês? Virtuais ou presenciais? Justifique. *

Long answer text
.....

5. Você se sentiu mais a vontade em enviar áudios ou mensagens? Por quê? *

Long answer text
.....

6. Como você avalia a mediação do curso ? *

Long answer text

7. Como você se sentiu ao fazer as atividades semanais no período de isolamento social? Explique. *

Long answer text

8. Para os professores da rede Municipal de Santa Bárbara: Quais os seus sentimentos em relação à essas horas de formação serem descontadas na sua instituição? Justifique sua resposta.

Long answer text

9. Para os professores fora da rede Municipal de Santa Bárbara: Como você se sentiria se tivesse essas horas de formação descontadas na sua instituição de Ensino? Justifique sua resposta.

Long answer text

10. Como você se sentiu ao trocar experiências com outros professores por meio do WhatsApp? *

Long answer text

11. Esse curso atendeu suas expectativas? Você participou do curso até o final? *

Long answer text

12. O que você achou da oportunidade de aprendizagem em grupo/comunidade de professores com experiências diversas? *

Long answer text

13. Em sua opinião, quais são as oportunidades pedagógicas das tecnologias móveis para o ensino da língua inglesa? *

Long answer text

14. Em tempos de pandemia, você acredita que esta formação te auxiliou ou possa te auxiliar de alguma forma a usar a tecnologia digital em sala de aula on-lines, remotas e virtuais? Se sim, como? Se não, por que não? *

Long answer text

15. Você gostaria que esse grupo de formação se tornasse uma comunidade de prática para que você possa continuar a trocar experiências com os professores de Santa Bárbara e Barão de Cocais? Justifique. *

APÊNDICE D – ROTEIRO DE PERGUNTAS

Roteiro de perguntas utilizado na 1ª semana de Formação Continuada. O roteiro de perguntas foi baseado em Barton e Lee (2013) e Kennedy (2003).

PRIMEIRAS MEMÓRIAS DE VIDA

Descreva a sua aprendizagem de tecnologia digital. Você se recorda dos seus primeiros contatos com tecnologia digital? Como você se sentiu? Quais aparatos você usava? Você ainda os usa? O que você fazia com a tecnologia nos seus primeiros contatos com ela e hoje não faz mais? Por quê? Que mudanças a tecnologia trouxe para a sua vida? Você se lembra de usar essas tecnologias para se divertir e fazer amigos? O que os recursos tecnológicos significavam para você? E essa impressão continua até hoje?

MEMÓRIAS DA ÉPOCA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Você usava tecnologias digitais na época da sua formação básica? Para quê? Como era seu processo de aprendizagem com elas? Como você as percebia? Quais tecnologias digitais seus professores usavam e como? Você usava essas tecnologias fora da sala de aula para aprender algo?

VIDA COTIDIANA E FAMILIAR

Quais tecnologias digitais fazem parte do seu dia a dia? Como elas são usadas na sua vida familiar? Você usa tecnologias digitais para manter contato e para participar de comunidades religiosas, grupos de interesse, hobbies etc.? Com qual frequência você usa essas tecnologias? O que significa, para você, a tecnologia em sua vida cotidiana?

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Como você aprendeu a usar as tecnologias digitais que utiliza hoje em sua vida profissional? Quais as tecnologias utilizadas quando você estava na graduação? Elas foram indicadas por professores no curso ou você as explorou por conta própria? Você fez pesquisas e cursos sobre o uso de tecnologia durante a graduação? Você se sente confortável em utilizar essas tecnologias em sua prática? Em caso afirmativo, quais?

USO EM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Você usa tecnologia digitais na preparação de suas aulas? Quais são essas tecnologias (vídeos, exercícios online, páginas, jogos etc.)? Como você se informa sobre novas tecnologias disponíveis? Como você decide quais utilizar? Você tem algum(ns) parâmetro(s) para decidir quais incorporar na sua prática? Você desenvolve atividades pedagógicas com tecnologias digitais em sua prática docente? Quais? Conte-nos uma (ou mais) experiência(s) que você teve. Você se lembra de experiências negativas durante o uso de tecnologias digitais com seus alunos? Conte-nos a respeito.

PRÁTICAS ATUAIS

Quais são as páginas da web e os aplicativos que você mais usa? Você contribui ou gera conteúdo digital de alguma forma? Há diferenças no seu uso diário de tecnologia em sua vida pessoal e profissional? Há ou já houve alguma proibição ou limitação no uso de alguma tecnologia que você usa ou usava? Você participa de redes sociais? Em caso afirmativo, quais são elas e com qual finalidade você as utiliza? Quais são os seus sentimentos em relação às tecnologias?

USO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS

Você usa smartphones e tablets no seu cotidiano? Dê exemplos de quais aplicativos você utiliza e para qual finalidade. Você usa smartphones e tablets para acessar grupos ou sites educacionais? Você já vivenciou alguma proibição em relação ao uso de alguma tecnologia móvel? Você desenvolve atividades pedagógicas com tecnologias móveis em sua prática docente? Quais? Conte-nos uma (ou mais) experiência(s) que você teve. Você se lembra de experiências negativas durante o uso de dispositivos móveis com seus alunos? Conte-nos a respeito. Caso nunca tenha usado, explique as razões. Você já participou de algum outro curso sobre o uso pedagógico de dispositivos móveis? Quais foram as suas experiências mais positivas e negativas no uso de dispositivos móveis?

TRANSIÇÕES

Quais de suas práticas cotidianas foram alteradas com a inserção de tecnologias digitais no seu dia a dia (armazenamento de textos, agenda, leitura, uso de GPS etc.)? Que práticas profissionais você mudou em função da tecnologia (preparar aulas, apresentações, atividades que eram feitas em papel e hoje são digitais, controle de nota etc.)? O que você ainda não fez que pretende fazer? Há diferenças no uso diário de tecnologia em sua vida de estudante, profissional,

ativismo político, atividade religiosa, esporte etc.? Quais mudanças a tecnologia promove na sua vida? Para você, quais são os aspectos positivos e negativos do uso da tecnologia? Quais são os seus sentimentos em relação à tecnologia? Se você pudesse narrar a sua história com a tecnologia digital, como você o faria? Como você se vê nesse processo? E a tecnologia?